



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

---

**JACQUELINE DA SILVA NUNES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS  
AUTISTAS**

**DOURADOS - MS**

**Maior 2019**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

---

**JACQUELINE DA SILVA NUNES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS  
AUTISTAS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Grande Dourados, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima  
Agostini Martins.

**DOURADOS - MS**

**Maior 2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

N972f Nunes, Jacqueline Da Silva

Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: : práticas corporais para crianças autistas [recurso eletrônico] / Jacqueline Da Silva Nunes. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Continuada em Serviço. 3. Pesquisa Colaborativa. 4. Educação Física. 5. TEA. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**Folha de aprovação**

**JACQUELINE DA SILVA NUNES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS AUTISTAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Aprovado em \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

Morgana de Fátima Agostini Martins \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Reinaldo dos Santos \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Eugênia Portela Siqueira Marques \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Thaise da Silva \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Relma Urel Carbone Carneiro \_\_\_\_\_

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Eliana Lúcia Ferreira \_\_\_\_\_

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Dedico esta tese a todos os professores que acreditam que a educação pode transformar a sociedade. Que lutam incansavelmente pela formação humana, pelo bem comum, que respeitam a diversidade e não esquecem que o principal de tudo isso é o amor. Dedico à Deus, que nos deixou esse ensinamento: **Amarás ao teu próximo como a ti mesmo** (Mateus 22:39), pois só o amor é capaz de vencer todos os obstáculos!

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero expressar a minha gratidão à Deus, por seu zelo, seu cuidado, por sua força suprema, divina que me alimenta a cada amanhecer, e me traz paz a cada anoitecer. Quem me conhece sabe que sou movida pela fé. Não tenho dúvidas que tudo na vida tem um propósito e que esse propósito vem do nosso PAI. Ora, a Fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que não se veem. Ora, sem Fé é impossível agradar-lhe; porque é necessário que aquele que se aproxima de Deus creia que Ele existe, e que é galardoador daqueles que o buscam (Hebreus 11: 1 e 6).

A Arilda, amada mãezinha, exemplo de mulher, amorosa, cheia da presença do Espírito Santo, dedicou sua vida para estruturar a base de seus filhos. Sua intercessão por todos nós. Só me faz acreditar que o amor vence todas barreiras. Que no seu exemplo de humildade, força e presença me ensinou a importância dos estudos e da luta pelos meus sonhos.

Ao meu pai Elmiro (*in memoriam, et semper praesens*), pelo exemplo de homem, que, mesmo nas dificuldades, não se deixava abater. Sempre me incentivou a estudar. Por isso, tenho certeza que, onde estiver, está orgulhoso desse resultado.

Aos meus filhos, Izabela, Iam e Isaac, por compreenderem a minha ausência em tantos momentos. Mesmo com todas as dificuldades, optaram por ficar ao meu lado. Eu escolhi amar e cuidar de vocês! Toda plantação que for cuidada tem colheita, logo colheremos flores ...

Aos meus amados irmãos Anderson e Emerson e familiares, amigos e amigas que sempre estiveram ao meu lado, em orações e que souberam entender a minha ausência nas palavras e no silêncio.

Ao meu amado Jorcel, que sempre esteve ao meu lado, nos momentos de sonhos, angústias, dor e alegrias. Um homem especial, companheiro, compreensível e amoroso. Sua presença foi muito importante nesse momento, principalmente por nunca me deixar desistir. Você é um presente de Deus!

Aos meus novos amigos da área da Educação Especial, Washington, Leonardo, Eliana, Ivone, Fabiana, Kaio, Mirlene, Josiane, Manzini, Relma, vocês me fizeram acreditar que meu trabalho poderia fazer a diferença na vida de muitas pessoas que necessitam de cuidados especiais.

A Meire, minha amiga, minha cunhada, pela atenção, zelo, orientações, reflexões, leituras “olhos que me mostraram horizontes possíveis” e me oportunizaram direcionar a pesquisa. Muita gratidão!

À estimada Professora Morgana, enquanto orientadora, pela confiança na construção desta tese, por me dar asas para voar... e ter me escolhido para alcançar longos voos nessa trajetória para ajudar crianças com autismo. Você foi a pessoa responsável por tirar a venda de meus olhos sobre a Educação Especial e sempre serei grata pela oportunidade de tê-la conhecido e ter feito parte de seu grupo.

À minha amada amiga Dália, um presente que ganhei de Deus para vida toda, uma luz Divina, exemplo de humildade, bondade, amor ao próximo e de sabedoria. A você, dedico esse pequeno verso: *“Irmãos são amigos que Deus nos dá, amigos são irmãos que Deus nos deixa escolher”!*

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela valorosa contribuição de todos os professores do programa; em especial, a professora Alessandra pela sua competência, humildade e preocupação com todos os alunos.

Aos professores da banca examinadora, Reinaldo, Eliana, Relma, Thaíse, Eugenia e Morgana pelas indicações de leituras, pelo carinho, atenção, disposição e cuidado com a pesquisa.

Ao município de Dourados, pela secretária de Educação Especial, SEMED, pela parceria e aprendizado, em especial, às professoras de Educação Física, Giseli, Yara, Alyne, Tânia, e a professora Gláucia da Sala de Recurso multifuncional. Sem vocês, não seria possível concretizar esse sonho; só posso dizer obrigada por acreditarem na pesquisa colaborativa, gratidão por realizarem esse lindo trabalho em prol da Educação Especial.

A todos os alunos que até aqui passaram por minha práxis pedagógica, da educação infantil ao ensino superior, e que me ensinaram a ser e se constituir docente com responsabilidade, compromisso, eficiência, e, sobretudo, com muita fé, amor e esperança na Educação.

*Assim, permanecem agora estes três: a **fé**, a **esperança** e o **amor**.*

*O maior deles, porém, é o **amor**.*

1 Coríntios 13:13

*Por isso mesmo, empenhem-se para acrescentar à sua **fé** a **virtude**; à **virtude** o **conhecimento**;  
ao **conhecimento** o **domínio próprio**; ao **domínio próprio** a **perseverança**;  
à **perseverança** a  **piedade**; à  **piedade** a  **fraternidade**; e à  **fraternidade** o  **amor**.*

2 Pedro 1:5-7

*Por isso*

*Mantenham o **foco** no objetivo,  
centralizem a **força** para lutar e utilizem a **fé** para vencer.*

*Não coloquem limites em seus sonhos,  
coloquem **fé**.*

*Enfim...*

*Mudaste o meu pranto em **dança**,  
a minha veste de lamento em veste de **alegria**,  
para que o meu **coração** cantasse **louvores** a ti e não se calasse.*

*Senhor, meu **Deus**, eu te darei **graças** para sempre.*

Salmos 30:11-12

NUNES, J. da S. **Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas Corporais para Crianças Autistas**. 2019. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

### Resumo

A formação de professores na perspectiva inclusiva vem se constituindo um campo de estudos e reflexões da Educação. Na Educação Física, esta perspectiva, como conteúdo curricular, se torna um campo de saber e atuação, agregando conhecimentos para auxiliar o professor a trabalhar com a Educação Especial. No entanto, professores de Educação Física, de maneira geral, não estão preparados para atuar com crianças que apresentam TEA (transtorno de espectro autista). Além disso, estudos apontam fragilidades, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores de Educação Física. Diante desse contexto, a presente tese objetivou analisar a formação de professores de Educação Física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados/MS. Para isso, buscou-se compreender como se estruturava a formação continuada e a prática docente das professoras de Educação Física sobre a inclusão de alunos com TEA em suas aulas. Foram identificadas as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e relações com o Ensino Público Municipal de Dourados-MS, no ensino fundamental; foram avaliadas as concepções das professoras de educação física sobre a inclusão, com ênfase na importância das práticas corporais para inclusão de crianças com autismo; foram analisadas as construções de metodologias de práticas corporais durante a formação em serviço. Avaliou-se a contribuição da proposta de formação de professores em práticas corporais. Neste estudo qualitativo, do tipo exploratório descritivo, adotou-se a abordagem teórico-metodológica da teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*). Participaram da pesquisa três professoras de Educação Física e uma professora da sala de recurso multifuncional, que atuavam na escola e que tinham ou já tiveram em suas turmas crianças com autismo. Para coletar os dados, foram utilizados: observação, entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo e áudios transcritos das sessões reflexivas sobre o programa de formação de professores, desenvolvido em vinte e quatro encontros. Por meio da metodologia de pesquisa colaborativa, estabeleceu-se uma parceria entre pesquisadores e professores. Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, com uma categorização temática conforme os objetivos específicos do trabalho. Com a análise dos dados, constatou-se que não existiu formação continuada na área da educação física há mais de 10 anos. Além disso, notou-se que, mesmo diante das dificuldades, as professoras buscavam construir estratégias inclusivas, mas ainda com base em experiências e formações anteriores. A pesquisa colaborativa possibilitou o desenvolvimento de novas experiências corporais inclusivas; a união das professoras; e o envolvimento de outros profissionais da área da educação na escola. Diante disto, realizou-se um programa de formação continuada em serviço em favor da inclusão de alunos com TEA. Sugere-se que este trabalho possa ser ampliado entre outros docentes de Educação Física da cidade de Dourados, tanto de escolas públicas quanto privadas, para ampliar o conhecimento dessas metodologias de práticas corporais, visando a efetiva inclusão, não só dos alunos com autismo, mas de qualquer criança que necessite de estratégias metodológicas específicas fundamentadas e adequadas às suas realidades para facilitar a aprendizagem.

**Palavras chaves:** educação inclusiva; formação continuada em serviço; pesquisa colaborativa; educação física; TEA.

## Abstract

The teacher education in an inclusive perspective has become a field of studies and reflections on Education. This perspective, in Physical Education, as a curricular content, becomes a field of knowledge and action, to help the teacher in his work with Special Education. However, Physical Education teachers, in general, are not prepared to deal with children with ASD (autism spectrum disorder). In addition, the studies point to weaknesses in both initial and continuing education of Physical Education teachers. Considering this context, the main objective of this thesis was to analyze the Physical Education teachers' education about corporal practices for the school inclusion of children with autism, from a program of continuing education in Grande Dourados/MS. In order to reach this goal, we sought to understand how the continuing education and teaching practice of physical education teachers were structured on the inclusion of students with ASD in their classes. We identified the existing guidelines in the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education and its relationship with the Municipal Public Education of Dourados-MS in elementary school. We evaluated the conceptions of physical education teachers on inclusion, with emphasis on the importance of corporal practices in the inclusion of children with autism. We analyzed the construction of methodologies of corporal practices during the in-service training, as well as the contribution of the proposal of teacher training in corporal practices. This research was characterized as qualitative, descriptive and exploratory, adopting the grounded theory as theoretical-methodological approach. Three physical education teachers and one teacher from the multifunctional resource room, who worked in regular (public) school and who had or had children with autism in their class, participated in the study. For data collection, we used observation, semi-structured interview, questionnaire, field diary and transcripts of reflexive sessions about the teacher training program, developed in twenty-four meetings. Through the methodology of collaborative research, a partnership was established between researchers and teachers. For the analysis of the data, the content analysis was used, based on a categorization according to the specific objectives of the work. With the analysis of the data, it was possible to verify that there has not been continuous training in the field of physical education for more than 10 years. In addition, it was noted that, even in difficulties, teachers seek to build inclusive strategies, but still based on previous experiences and formations. The collaborative research allowed the development of new inclusive body experiences; the union of the teachers; and the involvement of other professionals in the area of education at school. Thereby, we develop a continuing in-service training program in favor of the inclusion of students with ASD. Finally, we suggest that this work can be expanded among other physical education teachers in Dourados, both public and private schools, to increase the knowledge of these methodologies of corporal practices, aiming at the effective inclusion not only of students with autism, but of any child who needs specific methodological strategies grounded and adapted to their realities to facilitate learning.

**Keywords:** inclusive education; education in service; collaborative research; physical education; ASD.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de percepção corporal.....	156
Figura 2 - Olhar ressignificando o contato físico por meio do abraço.....	158
Figura 3 - Dança adaptada para deficiente físico e visual.....	160
Figura 4 - Roda de conversa, momento de interação entre a pesquisadora e as crianças refletindo sobre as diferenças.....	162
Figura 5 - Professora de apoio colaborando e participando ativamente da organização da aula.....	164
Figura 6 - Inferência do afeto da criança autista com a professora.....	166
Figura 7 - Momento em que as professoras observavam a ação da pesquisadora juntamente com a professora.....	168
Figura 8 - Roda de conversa com as crianças.....	170

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações gerais das professoras participantes.....	47
Quadro 2 - Dados e perfil profissional dos participantes.....	48
Quadro 3 - Seis estágios no processo de consultoria colaborativa.....	49
Quadro 4 - Conteúdos selecionados pelas professoras.....	51
Quadro 5 - Estratégias de Colaboração em duas partes.....	51
Quadro 6 - Descrição das reuniões da consultoria colaborativa.....	52
Quadro 7 - Principais elementos da análise.....	56
Quadro 8 - Documentos oficiais sobre a Educação Especial.....	61
Quadro 9 - Informações básicas sobre a formação das professoras participantes.....	137
Quadro 10 - Organização das ações realizadas na oficina com o tema: Resignificando a Prática Pedagógica entre Educação Física, Autismo e Inclusão e alguns resultados.....	152
Quadro 11 - Síntese de plano de aula.....	163
Quadro 12 - Depoimento das professoras sobre pontos significativos da pesquisa colaborativa que elas vivenciaram no programa de formação.....	176

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA	- Associação Brasileira de Autismo
ABRAÇA	- Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo
AE	- Apoio Educacional
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AMA	- Associação dos Amigos do Autista
APAE	- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARS	- Childhood Autism Rating Scale (Escala de Avaliação de Autismo Infantil)
CEI	- Centro de Educação Infantil
CEIM	- Centro de Educação Infantil Municipal
CGPEE	- Coordenação Geral da Política Pedagógica de Educação Especial
CID	- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DPEE	- Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EF	- Ensino Fundamental
FAED	- Faculdade de Educação
GEAPPA	- Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas
GEPES	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NASF	- Núcleo Ampliado de Saúde da Família
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
NUEDESP	- Núcleo de Educação Especial
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
REME	- Rede Municipal de Educação
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SESC	- Serviços Social do Comércio
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais

SUS	- Sistema Único de Saúde
TA	- Tecnologia Assistiva
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Objetivo geral.....	29
1.2 Objetivos específicos .....	29
1.3 Trajetória de produção acadêmica do grupo de estudos GEPES .....	30
<b>2 MÉTODOS .....</b>	<b>39</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	39
2.2 Abordagem da pesquisa .....	40
2.3 Procedimentos metodológicos .....	41
2.4 Aspectos éticos.....	44
2.5 Processo de investigação da pesquisa .....	45
2.6 Campo empírico.....	45
2.7 Características das professoras participantes .....	46
2.8 Desenvolvimento de um programa de formação em serviço via colaboração	48
2.9 Análise de conteúdo .....	55
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>58</b>
3.1 Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: concepções e formação de professores .....	58
3.2 Formação de professores numa perspectiva inclusiva .....	84
3.2.1 Orientações existentes na política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na formação de professores.....	81
3.2.2 Possibilidades de ações e intervenções para a formação continuada .....	89
3.2.3 Formação do professor de educação física para a educação inclusiva: questões a serem refletidas .....	98
3.3 Questões norteadoras sobre autismo – Transtorno de Espectro do Autismo	114
3.3.1 Educação Física: um caminho de possibilidades para a inclusão do aluno com TEA por meio das práticas corporais .....	116
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>129</b>
4.1 Estrutura da Educação Especial na atual gestão SEMED e relação com políticas públicas para formação de professores .....	129
4.1.1 Relações entre a gestão da SEMED e as políticas públicas para formação de professores .....	124

4.1.2 Valorização do profissional de educação física e políticas públicas para formação de professores .....	128
4.1.3 Formação e atuação das professoras participantes na educação inclusiva ....	131
4.2 Concepção dos professores de educação física sobre a inclusão .....	142
4.3 Construções de metodologias de práticas corporais .....	150
4.4 A importância da formação continuada para a educação física inclusiva via pesquisa colaborativa .....	170
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE G.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE H.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE J.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE K.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE L.....</b>	<b>221</b>

## APRESENTAÇÃO

*Cada um de nós compõe a sua história e cada um carrega o dom de ser feliz.*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

Iniciar o debate sobre um tema tão importante como formação de professores para práticas corporais inclusivas nos remete a pensar sobre todo o caminho construído para a delimitação do objeto de pesquisa. Nesse caso, entrelaça-se com a minha trajetória de vida, em que as práticas corporais sempre fizeram parte da minha formação humana e visão de mundo. Tive uma infância muito feliz, e a sorte de morar em um bairro com muita natureza, espaço para correr, brincar, nadar, o que me levou a gostar da atividade física desde pequenina. Minha mãe teve ainda grande influência em minha formação, pois era professora e desde muito cedo eu a acompanhava à escola, qualquer evento que houvesse lá estava eu ajudando, em festas comemorativas e/ou atividades recreativas. A infância ativa e a influência materna incentivaram a buscar novos conhecimentos e, desde os nove anos de idade, comecei a fazer várias atividades, como: escola de teatro, danças folclóricas, jazz, dança de salão, ginástica rítmica, entre outras práticas corporais.

Essas experiências, sejam nos cursos livres ou nas escolas, me levaram a perceber que o movimento corporal sempre estaria próximo de minha construção de vida e que eu poderia não só aprender, mas também ensinar. Essa consciência me levou a escolher a profissão do magistério e me impulsionou a trabalhar em escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atividades corporais, em especial com a cultura do movimento.

Em 1999, após concluir o curso de magistério, ingressei em minha primeira graduação no curso de Letras, Faculdade de Educação de Jandaia do Sul (FAFIMAN), que me despertou o gosto pela escrita e pela cultura brasileira. Paralelamente, decidi cursar outra licenciatura. Assim, iniciei em 2001 o curso de Educação Física, na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Nessa trajetória acadêmica, os estudos sobre dança, ginástica e recreação vão se consolidando em minha formação, desde o estágio de Prática de Ensino, aos estágios extracurriculares, em projetos de dança, como o “Viva o Verão<sup>1</sup>”, até mesmo no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre dança e hidroginástica. Como não poderia deixar de ser, também na pós-graduação, quando foi possível desenvolver uma pesquisa científica por meio

---

<sup>1</sup> Programa do Governo do Estado do Paraná, em que profissionais da Educação Física trabalham com atividades de lazer, esporte e cultura na alta temporada do verão em todo litoral paranaense.

da execução de um projeto social para a Terceira Idade, intitulado “A Dança na Terceira Idade e as Possibilidades de Ressignificar o Corpo”, no qual pude trabalhar por quatro anos no SESC de Maringá.

Todo esse percurso me colocou em um tempo e espaço cujas relações entre a cultura corporal do movimento e a Educação Física começavam a despontar. Desse modo, chego à universidade com a oportunidade de iniciar minha carreira docente no Ensino Superior com as disciplinas que contemplavam tanto teoria quanto prática de dança, ginástica, recreação e lazer, o que me leva diante de toda minha história de vida a refletir sobre qual seria o melhor caminho a seguir nessa nova trajetória.

Desde criança, meu corpo falava por meio da dança e das brincadeiras, e foi a minha sensibilidade corporal que me levou a construir uma trajetória profissional na educação, como docente e pesquisadora, em especial na Educação Física, a estudar e desenvolver práticas corporais que contemplassem a ludicidade enquanto método de ensino. Desse modo, vou construindo um projeto de vida que me oportunizou desenvolver várias ações de formação, tais como: danças populares na escola; festival de ginástica geral; espetáculos de dança; ginástica em academia; alongamento; expressão corporal e dança na Terceira Idade; jogos e brincadeiras.

Assim, minha caminhada se fortalece na educação e, em especial, no mestrado em História da Educação, começo a amadurecer ainda mais academicamente e avançar em relação às minhas concepções de sociedade. Partindo da premissa de que é por meio das relações sociais que o homem se estabelece em sociedade e que o mundo humano se distancia do animal por intermédio da linguagem, pois somente o homem consegue criar conceitos e comunicar com seu semelhante, é que vou trilhando o meu caminho de investigação científica no trato da linguagem corporal, por meio de práticas corporais.

Construo meu olhar na certeza de que temos que trabalhar com o corpo. Vivemos em uma época na qual as pessoas, de modo geral, não conseguem mais ter muito tempo para se movimentar, o que leva muitos professores a perderem a mobilidade corporal. Essa dificuldade, sobretudo para o professor de Educação Física, acaba refletindo em sala de aula, pois se ele não consegue desenvolver uma consciência corporal, sobre a importância do movimento, seja, por meio da dança, do esporte, dos jogos ou das brincadeiras, dificilmente conseguirá expressar a importância da prática corporal e, assim, a formação e a exploração do movimento corporal da criança fica cada vez mais comprometida e limitada.

Portanto, é de suma importância tratar deste tema na formação de professores, porque o professor nesse momento tem o papel de ensinar, e nesse caso, ao utilizar o corpo como

instrumento de ensino e de aprendizagem do movimento corporal, poderá permitir o desenvolvimento de signos que suscitam um processo que pode denominar linguagem corporal.

É com base nessa estrutura de formação que vou construindo minha base teórica e epistemológica, pensando na prática corporal como uma expressão dinâmica que pode e deve mudar de acordo com a necessidade de cada pessoa, uma vez que cada pessoa possui características diferentes, tanto físicas, motoras, quanto psicológicas.

Dando sequência à minha formação profissional, inserida no Doutorado em Educação, no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Grande Dourados, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, tenho a oportunidade de conviver com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEAPPA), assim como de cursar disciplinas (Diversidade; Educação Inclusiva, entre outras). Vou, então, construindo um novo caminho que me faz acreditar na importância de pensar as práticas corporais, numa perspectiva de inclusão.

Talvez aqui seja necessário explicar o que significa esse “novo caminho” em minha vida profissional. Novo caminho porque, embora ao longo de minha caminhada no ensino eu tenha tido a oportunidade de conviver com pessoas com deficiência, ou seja, ter ensinado práticas corporais, como jogos esportivos e dança para deficientes físicos auditivos e visuais, o meu caminho de estudo e pesquisa me levou a traçar outros objetivos, que a meu ver são tão importantes quanto o olhar para pessoas com necessidades especiais<sup>2</sup>. Tive a felicidade de trabalhar por 13 anos com a Terceira Idade, um público que também é marginalizado, desprezado e ignorado pela sociedade; para mim, esse grupo também requer cuidados especiais. Além de que, eles são mais que especiais, eles nos ensinam o tempo todo sobre a vida, muito mais do que nós os ensinamos. Suas histórias, seus sofrimentos, alegrias são compartilhados e, com isso, acredito que pude amadurecer como pessoa.

Confesso que, ao ser incluída em outro grupo de necessidades especiais, no caso específico, pesquisas com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tive medo, insegurança, receio de não dar conta, me senti impotente diante de tantos problemas. Mas, ao ser inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES)<sup>3</sup>, em 2017, e começar a frequentar o Grupo de Estudo e Apoio a Pais e Professores de Autistas

---

<sup>2</sup> Mesmo tendo ciência que atualmente o termo utilizado é **pessoas com deficiência**, optei em minha apresentação utilizar esse termo por entender que sempre estive preocupada em ajudar as pessoas que precisavam de ajuda humana, seja porque haviam sofrido um acidente, seja porque estavam com dificuldade de leitura, ou mesmo de se locomoverem, ou seja, precisam ter um atendimento especial. Entretanto, o texto seguirá com o termo pessoas com deficiência, pois se trata de um estudo direcionado para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

<sup>3</sup> Esse grupo existe há dez anos. Os encontros acontecem quinzenalmente, em uma escola privada da cidade de Dourados. O GEAPPA recebe coordenadores de escolas, professores de crianças com diagnóstico de TEA, profissionais da área da Saúde, estudantes de vários cursos, tanto da Educação, quanto da Saúde, que demonstram interesse pela temática.

(GEAPPA), coordenado pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, comecei a me encontrar, a me enxergar e a perceber a importância de desenvolver uma tese que possibilitasse um novo olhar do professor de Educação Física não só para as práticas corporais, mas para práticas corporais inclusivas, que estivessem voltadas ao atendimento educacional da pessoa com deficiência.

Assim, apresento um pouco da minha história, entrelaçada com essa nova jornada de construção do meu conhecimento na pós-graduação. Todo esse contexto de debates, encontros, seminários e produções acadêmicas sobre educação inclusiva possibilitou-me delimitar o meu objeto de estudo. Nessa inserção acadêmica, começo a identificar o quanto o GEPES tem desenvolvido trabalhos científicos de suma importância para a cidade de Dourados / MS, no que tange à saúde, à educação inclusiva e à formação de professores.

Ao me aprofundar nas leituras, pude perceber a significância do GEPES em estudos relacionados ao TEA. Muitas pesquisas apontavam questões bastante relevantes e emergentes na prática docente, como a ação do professor de sala de aula junto ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trazendo exemplos de práticas colaborativas, entre o meio estudado e os pesquisadores, de modo que muitas pesquisas, a meu ver, puderam também ser identificadas como ações formativas.

Assim vejo-me enquanto professora de Educação Física e pesquisadora na responsabilidade de possibilitar uma pesquisa colaborativa, que busque uma ação reflexiva no ambiente escolar. Para que o professor possa se dispor a refletir, a reconhecer as próprias possibilidades e fragilidades e talvez assim, conseguir convertê-las em desafios, em novos fins, em se propor a elaborar um novo projeto que consiga romper com o aprisionamento de práticas corporais pedagógicas tão heterogêneas e ainda muito presentes na atualidade.

Espero que, acima de tudo, essa educação possibilite o olhar para as diferenças, como bem se expressa Okolova (2007, p. 198, tradução nossa), “viver como homem, é cultivar a nossa humanidade, envolve aprender a criar a história da nossa vida, nossa biografia, encontrando na herança recebida as chaves para a nossa própria identidade”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> “*vivir como hombre, es decir, cultivar nuestra humanidad, implica aprender a crear el historia de nuestra vida, nuestra biografía, encontrando en la herencia recibida las claves de nuestra propia identidad*”.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva é um tema que tem despertado a atenção de pesquisadores, órgãos governamentais e da sociedade em geral. As políticas educacionais inclusivas são amparadas por leis, decretos, pareceres, orientações, entre elas a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 9.394/96, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 7.612/2013. A LDB enfatiza que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente nas redes regulares de ensino (BRASIL, 1996), no Artigo. 2º, estabelece que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência. (Brasil, 2011). Assim como a Lei nº 12.796/2013 que altera a LDB e define, em seu artigo 4º, inciso III, que a Educação Especial deverá ser ofertada mediante atendimento educacional especializado, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2013).

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), essa lei descreve os direitos das pessoas com deficiência, evidenciando os direitos à educação e ainda afirma, em seu art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015b).

Esses direitos garantidos por leis, fazem parte de um processo histórico permeado por muitos embates. Ao revisitarmos esse processo, verificamos que o século XXI trouxe em sua história fatores inexistentes em outros períodos como os avanços tecnológicos e importantes conquistas que preenchem diversas lacunas referentes aos direitos humanos e ao bem-estar social do homem. Mas, ao mesmo tempo, o progresso desenfreado, as cobranças acerca da produtividade e a competitividade ameaçam a todo tempo as conquistas de outrora e reforçam as desigualdades sociais. A exemplo, temos a Educação Especial que, mesmo tendo sua legitimidade, ainda luta para o seu reconhecimento como parte integrante de uma educação para todos é constante. Nesse contexto, não cabem preconceitos, protelações ou isenções de responsabilidade, pois todos nós somos responsáveis pelas mudanças e permanências.

A escola pode ser considerada, por excelência, a estrutura na formação de novas gerações, portanto, torna-se fundamental para estimular a construção de uma sociedade inclusiva. Contudo, conforme elucida Carneiro (2012, p. 8):

[...] essa mudança não ocorrerá de forma mágica; por ser processual, tal mudança requer, dentre outros aspectos (tais como estruturais) informação e formação. Embora a formação para a inclusão seja necessária a todos os participantes do universo escolar (gestores, equipes de apoio, técnicas, alunos, pais, comunidades e outros) o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma nova sociedade que respeite e valorize a diversidade social.

Martins (1997) destaca que o acesso à escola ainda continua demarcado por um processo de exclusão, pois mesmo o aluno com necessidades educacionais especiais, sendo incluído na escola, ainda sofre, com uma inclusão perversa e marginalizada. O autor evidencia que a escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas sim para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões da “normalidade”, e, com isso, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões.

Assim, pessoas com deficiência são muitas vezes vistas como “aleijado”, “retardado”, “anormal”. Fato que assume representações discriminatórias e que contribui para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrões de referência as mesmas características sociais nas quais o definem como sendo homogêneos. Essas pessoas “Consideradas como inferiores e anormais, são vistas fora do grupo social dominante de iguais, os normais” (OLIVEIRA, 2005, 2016).

Na Idade Média, as pessoas com deficiência foram deixadas às margens da sociedade e, além disso, eram levadas à morte por serem consideradas seres incapazes. Não podemos esquecer que, por muito tempo, elas eram escondidas em quartos e porões, longe da vida social. Todavia, as famílias tinham vergonha de ter em sua casa uma pessoa deficiente. A sociedade, por muitas décadas, ignorou a existência da pessoa com deficiência, ocasionando com isso a discriminação, o medo e até o repúdio de muitas pessoas para com os deficientes, embora, já distantes há séculos quase duas décadas, o desprezo ainda é visto no ambiente escolar. (SEABRA, 2012).

Essa exclusão, ainda presente no sistema escolar, expressa o ponto de vista de Sawaia (1999), quando menciona a existência de um sofrimento ético-político, o qual se configura quando a pessoa com deficiência é tratada como inferior, sem nenhum valor e ainda impedido de desenvolver seu potencial humano.

Paulo Freire, estudioso da educação, no livro *Pedagogia da indignação: cartas*

*pedagógicas e outros escritos*, (2000), reforça essa questão, dizendo que a luta contra a exclusão escolar tem uma dimensão ética, porque implica em uma luta contra o sofrimento de quem sofre a discriminação social, se constituindo uma luta pela humanização dos que são oprimidos. Freire esclarece que oprimidos são homens e mulheres que o sistema social não os considera e não permite serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura.

Nesse caminho, Oliveira (2003, p.51-56), ao descrever as pessoas com necessidades especiais, evidencia que estas, ao serem rotuladas, estigmatizadas, sofrem opressão social e com isso estão sendo inviabilizadas de serem sujeitos de sua própria história. Nesse caso, compartilhamos o mesmo pensamento de Freire (2000) e Oliveira (2003), os quais entendem o ser sujeito como “o que está situado historicamente no mundo e com o mundo”, e nessa relação com o mundo e com os outros seres humanos. Nesse ponto, os oprimidos são considerados “não sujeitos” ou “sujeitos negados” em sua condição de pessoa humana.

Nessa conjuntura, a afirmação de Arandt (2001, p.189), “Ser diferente não equivale a ser outro” [...]” nos faz refletir à luz da educação inclusiva, uma vez que, para desenvolver a criatividade e a ação didática educacional com pessoas com deficiência, deve-se primeiramente buscar a superação de limites por meio do próprio potencial humano, ou seja, a partir de suas próprias possibilidades, para que elas não se sintam como o “outro” e sim como elas mesmas.

O descobrimento do outro e suas diferenças requer, a nosso ver, o exercício, da empatia. Aos nos colocarmos no lugar do outro, podemos promover uma convivência, não no nível do tolerável, mas de respeito. Essa perspectiva possibilita o aprendizado com o diferente, pois a leitura do “outro” por meio da empatia provoca a consciência da convivência com o diferente e não com o inferior. Para Freire (2000), esse seria um dos caminhos para que a educação inclusiva se constitua em uma educação para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando as diferenças individuais e culturais.

Entretanto, pensar sobre isso quer mudança de atitude na ação educativa por parte do educador. Segundo Freire (1997), é preciso saber escutar o outro e ter coerência entre o discurso e a ação.

É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo em que, em certas condições, precise falar a ele [...] se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. (FREIRE, 1997, p.127-127;136)

Essa apropriação do professor, no que tange a compreender o sujeito, para adaptar recursos e suprir necessidades educativas, nos remete a evidenciar o pensamento de Paulo Freire

de que é preciso perceber as particularidades na totalidade, pois nenhum fato se justifica por si mesmo, isolado do contexto social pelo qual foi gerado e se desenvolve. Em continuidade, Paulo Freire (2002, p. 8) destaca que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesse cenário, nos remetemos especificamente à área da Educação Física. Sendo o corpo em movimento entendido como objeto da educação, acreditamos em sua potencialidade para promover o exercício da empatia, fazendo com que os professores sejam capazes de se colocarem no lugar de seus alunos, entender suas dificuldades e necessidades. O corpo, aqui entendido como a totalidade do homem e não apenas biológico, é capaz de propiciar o desenvolvimento afetivo e intelectual, para além do desenvolvimento físico.

As práticas corporais, quando utilizadas como meio de formação e construção do conhecimento, têm seus efeitos benéficos no meio social, cultural e histórico. Nessa linha de pensamento, Daólio (2001) reforça a importância da atuação do profissional de Educação Física quando elucida que:

O Profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si [...]. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento historicamente definido como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza. (DAOLIO, 2001, p. 3)

As práticas corporais submetidas a objetivos específicos podem contribuir para a conscientização ‘de quem é o homem no mundo’ e do ‘mundo em que o homem se insere’, o que poderá se reverter em melhorias na autonomia dos sujeitos. Em função dessa potencialidade da Educação Física e, conseqüentemente, das práticas corporais que elegemos como campo de estudo, quando a proposta é refletir acerca da formação docente e a inclusão.

Ao olharmos para as potencialidades educativas que as práticas corporais agregam e a complexidade do tema inclusão, sentimos necessidade de estabelecermos um recorte investigativo para essa temática. Considerando os benefícios na interação social e os processos comunicativos por meio da melhoria da comunicação corporal, elegemos o desenvolvimento de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como elemento de pesquisa nesse estudo.

A Educação Física é uma área rica na oferta de práticas corporais, como uma ferramenta de ensino para possibilitar a melhoria da comunicação das crianças com autismo. Por meio de atividades como: jogo, brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica, psicomotricidade, entre outras, o professor poderá promover ações educativas que levem à descoberta de novas linguagens corporais, que não necessariamente seriam a fala (CHICON; FONTES; SÁ, 2013).

O movimento corporal nessa perspectiva passa a ser a principal representação da linguagem corporal, por meio dos sentimentos e expressões que podem surgir nas crianças com TEA, oportunizando o diálogo e a inserção social de forma lúdica, prazerosa e desafiadora, contribuindo na produção dos cuidados com a saúde mental em geral e, particularmente, no atendimento aos sujeitos com autismo (DUARTE; LIMA, 2003).

Todavia, mesmo a Educação Física podendo potencializar as intervenções com sujeitos autistas, é preciso ressaltar que o sucesso desse processo está centrado no professor, no diálogo interdisciplinar e no trabalho das equipes multiprofissionais.

Roth (2006) ressalta que o professor deverá ser um mediador entre as atividades inclusivas, para que possa estimular aos alunos na resolução de problemas e no desenvolvimento de outras capacidades físicas, cognitivas e sociais, mediante a utilização de um método de ensino que estimule o aluno a potencializar o seu desenvolvimento respeitando suas particularidades e que faça as adaptações curriculares de acordo com as limitações e potencialidades dos alunos, respeitando também as diferentes necessidades deles, de forma que possa contribuir para a participação social de forma igualitária.

Desse modo, tomando-se como pressuposto que a educação inclusiva requer do profissional uma formação direcionada à compreensão do educar e atenta à diversidade entre os educandos e às especificidades de cada ser, a linguagem corporal adquire importância para a compreensão do homem, pois ela surge das relações entre os sujeitos e seu meio social.

Oliveira (2002) reforça essa ideia, considerando ser fundamental que ocorra, nesse processo, a conexão entre o professor e o aluno, pois, para o autor, o corpo é um meio de expressão e aquisição de conhecimentos, e por meio de um fazer pedagógico pautado na interação e na contextualização, em que ambos estão inseridos, é que ocorrerão as trocas e consequentemente o conhecimento.

Todavia, sabemos que existem muitas dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas em aceitar e entender a importância das aulas de Educação Física, consideradas por muitas escolas como momento de descontração. Se observarmos o cotidiano escolar, a partir dos ritos, repetitivos – chegada à escola, fila para entrar na sala de aula, a oração, saída do recreio, perceberemos que a disciplina e a limitação do movimento corporal são constantes. Na sala de aula, o ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas. Essa realidade escolar não exclui as aulas de educação física, momento em que, muitas vezes, a exploração das possibilidades corporais e de espaço ao desenvolvimento de habilidades corporais que rendem performances físicas que reforçam as diferenças em seu aspecto pejorativo. A ausência de exploração do seu próprio movimento

corporal, enquanto linguagem que se efetiva pela atividade motora, se mostra como um dos maiores entraves à efetivação das práticas corporais na formação global da criança. Esse contexto nos levou a questionar: Quais as concepções dos professores de Educação Física sobre as práticas corporais e sua potencialidade no processo de formação humana, em geral no que tange a compreensão e o respeito às diferenças<sup>5</sup> e em particular à criança com autismo?

Essa questão nos direciona a refletir acerca da formação docente, pois a visão desses professores está atrelada ao processo formativo e suas experiências profissionais. Nesse contexto, percebemos a necessidade de um constante repensar, pois a organização da vida no mundo contemporâneo provoca um aceleração no ritmo das mudanças de toda ordem. O “aperfeiçoamento” da sociedade contemporânea estabelece uma ‘corrida contra o tempo’, regulada pelas horas de trabalho e pelos diferentes objetivos que se estabelecem dos anseios sociais. O surgimento acelerado de novas necessidades, derivadas das transformações sociais<sup>6</sup>, requerem que os professores estejam em contínuo estudo, para que suas práticas educativas estejam aliadas com as demandas sociais.

Os professores, assumindo sua responsabilidade nos processos de formação e transformação social, necessitam de um processo de formação que não se finalize com o término da graduação, mas que se prolongue por todo o seu período de atuação profissional. Sacristán (2000) reforça essa ideia, ao descrever o fazer pedagógico sob o olhar da prática pedagógica como processo de educação, que valoriza toda a experiência acumulada ao longo da vida: “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou culturas sobre a prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 74). Desse modo, é por meio das relações sociais, dos conflitos e das experiências que podemos construir a nossa ação docente.

Indo ao encontro desse trabalho, Tardif (2000) considera que a atuação profissional está permeada pelo contexto histórico do professor desde o início de sua formação, e sua intervenção sempre estará relacionada com o contexto educacional em que estiver inserido. Portanto, o professor, ao perceber sua importância na formação da criança, poderá, por meio de práticas corporais inclusivas, ressignificar o corpo enquanto componente pedagógico, ressaltando, no contexto escolar, que estas atividades, quando incorporadas no cotidiano da Educação Física,

---

<sup>5</sup> Diferença- Utilizamos esse conceito relacionando com a diversidade humana, termo que tem sido utilizado na contemporaneidade para a construção de debates, discussões e lutas em prol da igualdade e da diferença, como direito de ser diferente.(FERREIRA; GUIMARAES, 2003,p.39)

<sup>6</sup> Sobre esse assunto, sugerimos a leitura da obra “ A corrida para o século XXI”, de Nicolau Sevcenko (2001).

podem propiciar uma aprendizagem significativa, inclusiva, que humanize a diferença e as relações que vão sendo estabelecidas corporalmente na infância.

Portanto, consideramos que as práticas pedagógicas devem estar relacionadas com todo o contexto histórico, cultural e social. O professor, nesse processo, deve assumir uma postura de condutor, que possibilite ao aluno a construção do conhecimento de forma reflexiva sobre a linguagem corporal como uma prática corporal educativa.

Sacristán (2000, p. 73) reforça essa questão, ao afirmar que “a prática educativa é produto final a partir do qual profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Assim sendo no tocante da formação continuada, os professores, em especial que atuam na Educação Física, precisam ser capacitados para desenvolver práticas corporais mais adequadas para o alunado que apresenta deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, sobretudo voltado para a inclusão escolar de tais educandos nas classes regulares.

Diante dessas considerações, observamos que, além da necessidade de investimentos públicos em ações de formação continuada de professores, é preciso que essas ações possibilitem adequação das práticas pedagógicas às características e anseios sociais. A formação continuada deve aproximar a escola da sociedade e entender que os professores são protagonistas nesse processo. Há a necessidade de considerar os professores como ‘seres humanos’ que fazem parte da mesma sociedade da qual são responsáveis pela transformação. Assim, ouvi-los e atuar frente suas dificuldades, parece-nos ser o caminho mais apropriado; portanto, destacamos a perspectiva de pesquisa colaborativa como possibilidade eficiente por considerar as aflições do cotidiano dos sujeitos e, junto com eles, construir alternativas para solucionar os problemas que emergem no dia a dia. A pesquisa colaborativa é conceituada como uma metodologia de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores (IBIAPINA, 2008). A metodologia de Ibiapina (2008) busca encaminhar estratégias para desenvolver a cooperação e a coletividade da universidade com a escola pública. Assim, as pesquisas colaborativas “[...] trabalham na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

Jesus (2010) mostra que, nos últimos vinte anos, as pesquisas que consideram os sujeitos da prática como colaboradores e interlocutores, dos processos de autoformação, vêm conquistando espaço no Brasil. Esse é o caso da pesquisa colaborativa que está fundamentada

no envolvimento entre pesquisadores e professores em torno de um projeto comum, que possa tanto beneficiar a escola como possibilitar a formação docente. Para nós, uma formação continuada de professores centrada na pesquisa colaborativa, que toma como ponto de partida discussões, reflexões e análise, aproximando as práticas corporais à realidade escolar e social, pode fornecer subsídios para a efetivação de ações pedagógicas inclusivas bem-sucedidas. Ressaltamos que a empatia que as práticas corporais, relacionadas com as demais ações demandadas pelos professores, poderá trazer a esses profissionais experiências do sentir, do experimentar, do pensar, do refletir e como resultado a promover novas relações consigo e com o outro.

Com o intuito de pesquisarmos as premissas aqui apresentadas é que construímos nossa proposta de estudo, que propôs a desenvolver um programa de formação continuada com os professores de Educação Física de uma Escola Municipal localizada da Cidade de Dourados/MS. O projeto estruturado a partir das concepções da pesquisa colaborativa tem como objetivo promover a empatia nos professores – especialmente por meio de práticas corporais – com o intuito de ampliar as práticas escolares inclusivas com os alunos com TEA matriculados em turmas do ensino regular.

Percebemos que ainda existem poucas pesquisas que discutem esta temática e que possam contribuir com a inclusão em sua totalidade. No que diz respeito ao Centro-oeste do país, observamos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Plataforma Sucupira, poucas investigações sobre formação continuada de práticas corporais em contextos escolares de alunos com deficiências, o que pode indicar a relevância social dessa pesquisa. A importância de estudos dessa temática coaduna com a linha de pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), uma vez que busca por meio da interação entre pesquisadores e suas pesquisas contribuir com a produção do conhecimento científico em educação.

A elaboração do programa de formação docente necessitou de estudos sobre as temáticas que fundamentaram nosso pensamento. Esses estudos são apresentados nos capítulos que compõem nosso trabalho.

A fundamentação teórica foi organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, promovemos uma reflexão das orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo na formação de professores de Educação Física para a inclusão escolar. No segundo capítulo, descrevemos a formação de professores de forma geral e, especificamente, dos professores de Educação física numa perspectiva inclusiva. No terceiro capítulo, apresentamos o estado da arte, o levantamento de

pesquisas bibliográficas e a sistematização da inclusão escolar de crianças com TEA nas aulas de Educação Física; destacamos programas de atividades físicas desenvolvidos pelos professores de Educação Física em suas aulas com alunos com TEA; buscamos identificar o papel do professor de Educação Física nos processos de ensino e aprendizagem da criança com TEA.

A abordagem teórico-metodológica adotada para a realização dessa pesquisa teórica, foi a teoria fundamentada nos dados, originalmente desenvolvida pelos sociólogos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss.

Na seção de métodos, apresentamos o programa de formação continuada, assim como, a descrição e a discussão dos encontros e das atividades desenvolvidas neste programa.

Com base na pesquisa colaborativa, a coleta de dados realizada no e para o Programa de Formação Continuada se deu por meio de entrevistas em grupo focal. A entrevista com as professoras englobou três eixos temáticos que foram discutidos na formação continuada inseridas nos grupos focais, a saber: 1) a formação de professores para práticas corporais inclusivas; 2) como é a formação e a prática docente de um professor de Educação Física no tocante à inclusão de alunos com TEA em suas aulas; e 3) descrever concepções dos professores de Educação Física à respeito da inclusão do aluno com TEA e analisar os saberes experienciais do grupo de professoras de Educação Física na inclusão de alunos com TEA.

## **1.1 Objetivo geral**

Analisar a formação de professores de educação física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados / MS.

## **1.2 Objetivos específicos**

- Identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com o Ensino Público Municipal de Dourados-MS, no ensino fundamental em séries iniciais e finais.
- Avaliar concepções das professoras de educação física sobre a inclusão, com ênfase sobre a importância das práticas corporais na inclusão de crianças com autismo para a formação de professores de educação física na perspectiva da educação inclusiva

- Analisar as construções de metodologias de práticas corporais durante a formação em serviço no trabalho colaborativo.
- Analisar a contribuição da proposta de formação de professores em práticas corporais como auxílio no trabalho com alunos diagnosticados com TEA em sala comum de ensino.

### **1.3 Trajetória de produção acadêmica do grupo de estudos GEPES**

Nesta seção, pretende-se apresentar um panorama geral das pesquisas realizadas em Educação Especial na linha do programa do PPG/educação e diversidade, pelo grupo de pesquisa GEPES- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, coordenado pela professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, no qual estruturamos a presente tese. As pesquisas desse grupo têm se direcionado a estudar o autismo, sendo desenvolvidas na área da educação e da saúde, por meio ações que investigam a realidade e buscam apresentar preposições e intervenções para melhorar a qualidade de vida dessa população.

Destacamos, que a relevância do grupo de pesquisa Gepes, se faz pela possibilidade de problematizar a produção científica, por meio de nossas próprias produções e aprendizados diante dos desafios que se colocam para a Educação na atualidade e que têm exigido dos pesquisadores outra lógica de investigação. Concordamos com Freitas (2006), quando advoga pela necessidade de consolidação dos procedimentos que conduzem o pesquisador para dentro da escola, para ver e ouvir seus protagonistas. O que nos leva a entender que esse grupo aposta em um diálogo colaborativo entre universidade e redes de ensino.

A produção acadêmica da pós-graduação, em especial da linha “Educação e Diversidade”, tem sido uma referência no Brasil em pesquisa sobre TEA. Desse modo, acreditamos ser importante apresentarmos a trajetória das pesquisas que já foram realizadas pelo Grupo GEPES e que fortalecem a importância da continuidade de estudar e investigar a formação de professores na cidade de Dourados. Apresentamos estudos que tiveram como foco de pesquisa as políticas públicas de Educação Especial, a formação de professores para inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), assim como pesquisas com TEA.

Caetano (2012) desenvolveu pesquisa participativa na modalidade de estudo de caso, intitulada *Avaliação de um Programa de Formação em Serviço para Professores na Área de Inclusão e Autismo na Escola Comum*. Percebendo a falta de políticas públicas de educação

inclusiva para que sejam tomadas medidas coerentes para a implementação dos serviços, a pesquisadora buscou avaliar um programa de formação em serviço para professores das séries iniciais, visando ao desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento. Identificando a falta de preparação das escolas e dos professores, sugere que o melhor caminho para o atendimento e a inclusão de crianças com deficiência, nesse caso o aluno autista, é a formação do professor em serviço. Haja vista a complexidade da síndrome, conclui que o trabalho em equipe e o reconhecimento dos papéis e das funções dos professores, coordenadores e diretor, são fundamentais para que isso aconteça.

Souza (2013) produz a dissertação *Formação de Professores dos Cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo*, com o objetivo de analisar como se estrutura a disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Tendo como cerne uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, como protagonistas, os discentes que cursaram essa disciplina nos respectivos cursos. Tratou-se de um estudo de natureza epistemológica fenomenológica (GAMBOA, 2008), por meio do qual Souza conclui que há uma confusão de discursos e práticas que sejam inclusivas no âmbito do ensino superior que, por sua vez, resulta em não concretizar culturas de inclusão para promover o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE. Portanto, sugere que seja repensado o papel de mediação da disciplina de Educação Especial como protagonista do processo de inclusão escolar e nos recursos da Educação Física como cerne de um movimento que permita a inclusão de outras disciplinas nesse processo.

Fontana (2013) apresenta a pesquisa *Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental*, cujo objetivo foi identificar a percepção dos professores em relação ao transtorno do espectro do autismo, assim como levantar o número de crianças com TEA inseridas na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e caracterizá-las com base na escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*). Os resultados identificaram que das 94 crianças indicadas com sinais do TEA pelos seus professores, 25 crianças de fato apresentaram características comportamentais do TEA na escala CARS. O autor chegou à conclusão que os instrumentos utilizados se mostraram significativamente eficazes, pois, possibilitou levantar o número de alunos com sinais desta condição, assim como o grau de conhecimentos dos educadores sobre o TEA.

Melo (2014), em sua dissertação intitulada *A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados MS: atuação no Atendimento*

*Educacional Especializado*, destaca que a SRM tem se configurado como o espaço para AEE na proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação (MEC). A partir das matrículas de alunos com NEE e da implantação das SRMs e, conseqüentemente, da busca por acesso e sucesso da população atendida, surgem as indagações: Quais as principais dificuldades encontradas na inclusão de alunos com NEE no que se refere ao AEE oferecido nas SRMs? Como este modelo de atendimento tem sido operacionalizado nas SRMs do município de Dourados-MS? Essas questões possibilitaram discussões de um tema atual e relevante buscando desenvolvimento de pesquisas que contribuam com ações para a inclusão escolar de alunos com NEE. Para tentar responder a essas indagações, a pesquisadora elegeu como objetivo geral de seu trabalho discutir a formação inicial e continuada de professores para atuação nas SRMs e as características da proposta de avaliação educacional na inclusão escolar, proporcionando a reflexão sobre as dificuldades e as possibilidades encontradas na inclusão de alunos com NEE no que se refere ao AEE nas SRMs, segundo a versão das professoras responsáveis, bem como a promoção da discussão sobre este modelo de atendimento oferecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio de grupos focais. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para responder à atual política de inclusão, ainda que tenha muitas dificuldades e necessidade de formação para o atendimento dessa demanda. Acredita-se que a pesquisa tenha contribuído para a melhoria do atendimento nas SRM com a discussão e reflexão sobre a operacionalização da proposta por meio das estratégias e procedimentos elaborados pelo profissional do AEE nas discussões promovidas, esse estudo fez parte do ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial).

Schmitz (2015), baseando-se nas discussões promovidas no grupo GEAPPA, formado por pais e professores de crianças com TEA, desenvolveu uma pesquisa-ação intitulada *Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS – Childhood Autism Rating Scale – versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA*. As dificuldades dos professores na identificação dos sinais do TEA e o questionamento sobre como lidar com a criança diagnosticada com TEA dentro da sala de aula inspiraram este trabalho. Como resultado, Schmitz (2015) elaborou uma tabela contendo as descrições pedagógicas dos descritores da CARS-BR, transformando-os em componentes pedagógicos e didáticos. Esse resultado confirmou a necessidade de espaços de discussão e de formação que abordem todos os aspectos do processo de inclusão escolar, como as políticas públicas de educação, a legislação, o ambiente escolar, as estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem e as relações humanas que permeiam a inclusão escolar.

Pietrobon (2016), com o estudo intitulado *Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados-MS*, objetivou conhecer e analisar o processo de avaliação e os processos de encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Dourados-MS. O estudo contou com a colaboração de 18 professoras em atuação nas SRMs do município estudado. Os principais resultados dessa pesquisa apontaram que cada professora, de acordo com suas concepções e sua formação, realiza um modelo diferente de avaliação, além disso, as avaliações têm sido usadas prioritariamente para definir a elegibilidade do aluno para o serviço e não há previsão de término nessas propostas de avaliação. Esses resultados sinalizam ainda para a restrita participação da família, que se comporta como mera informante no processo. Emerge daí a necessidade de refletir sobre procedimentos de avaliação que sejam mais amplos e menos determinados pelos laudos médicos, que pouco ajudam a pensar em estratégias e práticas inclusivas.

Machado (2017), na dissertação intitulada *Caracterização das Práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS*, verificou o AEE na Educação Infantil com um tema que vem sendo discutido há pouco tempo no Brasil. Dessa forma, na revisão bibliográfica, poucos materiais publicados foram encontrados, o que demonstrou que este é um serviço que ainda busca sua consolidação, tanto prática quanto teórica. Esta pesquisa baseou-se nas premissas da pesquisa qualitativa e foi descrita como um estudo de caso. Nesse cenário, o seu objetivo geral foi caracterizar o AEE ofertado nas SRMs dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) de Dourados-MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializem as ações realizadas. Os dados obtidos possibilitaram observar que grande parte dos materiais disponibilizados pelo MEC para as SRMs do CEIM não são utilizados por serem incompatíveis com a faixa etária, sendo necessário que a professora confeccione os materiais para realização das atividades.

Ainda com base no estudo de Machado (2007), podemos inferir que há uma demanda grande de alunos público-alvo da Educação Especial a serem atendidos por apenas uma professora, o que acaba gerando dificuldades como a falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e com a família e a indisponibilidade para atender a outros alunos, uma vez que as SRMs alcançam apenas 6 dos 38 CEIM em funcionamento no município, restando, portanto, 32 CEIM que não recebem atendimento de nenhuma natureza, na rede pública municipal de Dourados-MS.

Acosta (2017) desenvolveu a pesquisa *O uso da Tecnologia Assistiva para Alunos com Deficiências Sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS*, com o objetivo de mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e analisar o seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira) em SRMs das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando à produção de um banco de dados que apresentasse os recursos de TA utilizados pelas professoras durante os atendimentos e disponibilizá-lo às Secretarias de Educação e às instituições participantes da pesquisa. Os principais resultados indicaram que os recursos disponibilizados pelo MEC às SRMs e listados no questionário estão, em sua maior parte, presentes nas salas investigadas, porém, as professoras indicaram a insuficiência desses recursos. Talvez, por esses materiais não contemplarem as necessidades dos alunos atendidos nesse espaço, ou pela falta de conhecimento quanto à sua funcionalidade. Para suprir essas dificuldades, as professoras costumam confeccionar materiais para amparar os atendimentos. Porém, apesar desses entraves, elas indicaram que o uso da TA auxilia o trabalho pedagógico na SRMs, e contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial, esse estudo compôs a rede Sul-Mato-Grossense de investigações em Educação Especial.

Por meio das observações de Acosta (2017), percebemos que o AEE voltado aos alunos com deficiência sensorial está basicamente estruturado em Dourados em locais específicos de atendimento exclusivo a esse público, denominados polos. As professoras possuem experiência, as SRMs estão equipadas e preparadas para atender esses estudantes, existe um planejamento educacional feito para o atendimento desses alunos na sala, no entanto, esse serviço atende apenas uma pequena parcela de alunos com NEE, possivelmente pela dificuldade em se deslocar até os locais de atendimento. Além disso, notamos que o serviço está restrito à SRM e os recursos de TA permanecem limitados a esse espaço, situações que dificultam o êxito escolar do aluno com deficiência sensorial.

Garcia (2018) realizou a pesquisa *Identificação e encaminhamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização*. O objeto do estudo consistiu na avaliação e identificação precoce de crianças com TEA. Este estudo utilizou-se de um delineamento quase experimental. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar a interação e o intercâmbio de conhecimento entre as áreas da Educação e da Saúde, visando à informação e instrumentalização de profissionais para a identificação precoce de crianças com TEA, em busca de encaminhamentos de sucesso no município de Dourados-MS. A pesquisa teve como participantes profissionais das áreas da Educação e Saúde,

familiares frequentadores do GEAPPA e profissionais de uma equipe multiprofissional atuante na saúde pública, o Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF). O caminho metodológico percorrido nessa investigação foi dividido em etapas de observações, a aplicação do questionário. A coleta de dados ocorreu mediante observação participante da pesquisadora junto aos grupos eleitos para a pesquisa. Foi aplicado questionário com todos os participantes, com vistas a conhecer o perfil profissional e as suas concepções sobre o TEA, bem como seu conhecimento para a identificação do mesmo. Os dados obtidos permitiram observar que uma das barreiras para a identificação precoce das crianças com TEA é a falta de afinidade dos profissionais com os marcos do desenvolvimento infantil típico, dificultando a avaliação e o encaminhamento de sucesso para essa criança. O estudo constatou que não há uma rede de apoio especializado em saúde concretizada no município, conforme preconizam as políticas públicas. Tanto os serviços de saúde quanto os da educação não estabelecem comunicação efetiva, a não ser que atendam casos muito complexos com sintomas intensificados. Muito embora os professores tenham participado de várias formações, apontaram as dificuldades em obter informação sobre os serviços e os fluxos de encaminhamentos para o TEA em Dourados-MS.

França (2018), em sua pesquisa *Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS*, buscou colaborar com questões voltadas à Educação Especial na Educação Infantil, a fim de identificar crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, matriculadas no Centro de Educação Infantil (CEI) da UFGD, Dourados-MS, na faixa etária de quatro meses a cinco anos. Nessa perspectiva, traz como objetivo central da pesquisa conhecer as estratégias utilizadas pelos professores, para identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento na Educação Infantil do município.

Os objetivos do estudo de França (2018) foram elaborar um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, bem como caracterizar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, identificadas por seus professores no CEI-UFGD do município de Dourados-MS. O estudo foi realizado com 15 professores. Ao todo foram apresentados 18 itens sob a forma de afirmativas que abordam habilidades das áreas de linguagem, habilidades motoras e sociais, às quais foi atribuído um valor de zero a dois pontos, conforme as habilidades apresentadas. Os resultados foram analisados com base na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner.

Como resultado da pesquisa, França (2018) identificou que grande parte dos professores enfatizou os prejuízos que aparecem em áreas de desenvolvimento das habilidades de linguagem e das habilidades sociais que, dependendo da faixa etária, pode significar prejuízo marcante, podendo interferir na aquisição de ferramentas para a resolução de problemas e de pensamento abstrato no desenvolvimento futuro da criança.

Cabe salientarmos que, nos estudos mencionados, encontramos dados bastante significativos sobre a realidade do município de Dourados para a inserção de alunos com TEA na perspectiva inclusiva. Os dados revelaram que o grupo GEPES tem grande compromisso social, mesmo antes de o TEA ser considerado legalmente uma deficiência, pela criação da Lei nº 12.764, de 2 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), já existia um trabalho bastante sério e comprometido com essa população.

Nessa perspectiva, Caetano (2012) relata as primeiras ações em conjunto e apresenta como está sendo construído o setor de atendimento educacional para a Educação Especial no município de Dourados. Descreve que, no município, a Educação Especial conta com um setor de funcionamento que está localizado na Secretaria Municipal de Educação. As principais formas de organização desse atendimento seguem as recomendações do MEC, além das demais diretrizes e normas nacionais. A autora evidencia que a partir do Plano Municipal de Educação, construído em 2001, a política<sup>7</sup> de atenção educacional aos alunos com deficiência constitui a primeira equipe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para implementar as políticas de educação especial no município de Dourados-MS.

Outro documento vigente, ainda de acordo com Caetano (2012) é a Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 028/2006, que dispõe sobre o Funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino e determina que a modalidade de Educação Especial, na etapa do ensino fundamental, terá regulamentação própria.

Melo (2014) apresenta dados da gestão do município de Dourados-MS e descreve que a legislação municipal e estadual foi obtida com a coordenadora de Educação Especial do município, assim como uma lista de equipamentos e materiais disponíveis nas SRMs nos anos de 2008 a 2010.

---

<sup>7</sup> Quanto à política educacional, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e traz em seu art. 1º a seguinte redação “Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Em conjunto, nesse contexto, foi emitida a Deliberação CEE/MS nº 9.367, de 27 de setembro de 2010<sup>8</sup> (MATO GROSSO DO SUL, 2010), como ato normativo do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A referida Deliberação estabelece, em seu artigo 5º, que:

Art. 5º - As mantenedoras e os gestores das instituições de ensino comum deverão fazer constar na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar e prever: I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento de seus próprios educandos e dos outros de outras escolas; [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 1).

Valendo-nos de todas essas pesquisas, começamos a delimitar o objeto do presente estudo, que foi a Formação de professores na perspectiva inclusiva. Nesse contexto, refletimos sobre questões bastante desafiadoras para o Brasil e particularmente para os Estados e Municípios, uma vez, que já se passaram oito anos em que foi inserido o Plano Municipal de Educação, cujas metas consistiam na implementação das políticas de Educação Especial no município de Dourados-MS<sup>9</sup>. Conforme apresentado por Caetano (2012) e Melo (2014), até o presente momento, poucas foram as ações de formação de professores efetuadas para responder às necessidades desse público-alvo.

Cabe mencionar que como pré-requisito para atuar na Educação Especial, o professor deve ter “[...] como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2007, p. 11)<sup>10</sup>.

França (2018) apresenta dados sobre o município de Dourados e explica que o serviço de Educação Especial é coordenado pelo Núcleo de Educação Especial (NUEDESP). Ainda, segundo o levantamento da autora, realizado em julho de 2017, o município atendeu cerca de 540 alunos PAEE na REME. Sendo composto por uma equipe de seis profissionais e desenvolvendo ações como atendimentos e orientação referente às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, formação continuada, atendimento educacional especializado e orientação pedagógica nas áreas de deficiência

---

<sup>8</sup> Esse documento dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

<sup>9</sup> Entretanto, é importante dizer que no município de Dourados, além do professor de AEE que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, existe outro profissional chamado de Apoio Educacional (AE) na sala de aula comum. Este apoio tem a função de auxiliar ao professor regente no acompanhamento dos alunos com NEEs nas atividades desenvolvidas em sala de aula, inclusive para atividades fora da sala e atividades de cuidados, como o uso do banheiro, por exemplo (MELO, 2014).

<sup>10</sup> O Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI/BRASIL, 2007) evidencia a necessidade de garantir, dentre outros aspectos, a “formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 8)

auditiva e visual, envolvendo os professores regentes, coordenadores, intérpretes educacionais e estagiários no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Para o desenvolvimento deste atendimento, a Rede Municipal de Educação (REME) contou com uma infraestrutura de 45 salas de recursos multifuncionais (SRM), das quais três eram destinadas ao atendimento da Educação Infantil.

Em relação ao atendimento de crianças autistas, a lei ressalta as seguintes diretrizes:

- I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; [...]. (BRASIL, 2012, p. 1).

Como podemos notar, a SEMED, na medida do possível, tem procurado inserir os alunos com necessidades educacionais especiais de forma inclusiva, ofertando o seu acesso à escola e entre esses alunos estão os diagnosticados com TEA, considerados pessoas com deficiência pela Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Entretanto, mesmo as pesquisas apontando um avanço sobre a Educação Especial no município de Dourados, ainda existe muito por fazer; é necessário repensar as políticas públicas orçamentárias para a formação dos professores, sobretudo no contexto da Educação Especial.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa pode ser considerada uma referência para o município de Dourados, visto que, o projeto de formação de professores em serviço foi estruturado por meio da pesquisa colaborativa, em que as ações realizadas buscavam desenvolver um processo de ampliação de saberes e empatia, para ressignificar as práticas pedagógicas na área da Educação Física com vista a ações de inclusão no espaço escolar.

## 2 MÉTODOS

A seguir, indicaremos os principais pontos referentes às bases, ao planejamento e à execução da pesquisa.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa teve como orientação investigativa central a perspectiva colaborativa, com o intuito de desenvolver a cooperação entre universidade e escola pública. O foco centrou-se na ação reflexiva para que a interação entre as professoras pudesse refletir suas práticas no trabalho educacional e pedagógico, transformando suas ações/práticas com vistas ao acolhimento dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa privilegia pesquisa e formação, de modo a contribuir para o avanço de pesquisas entre a escola e a universidade, como um campo de trabalho conjunto, já que aborda questões tanto de ordem teórica quanto prática. Essa metodologia proporciona condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores.

Nos últimos vinte anos, conforme elucida Jesus (2010), as pesquisas que consideram os sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores, dos processos de autoformação vêm conquistando espaço no Brasil.

[...] nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar. (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

Fortalecendo essa ideia, Ibiapina (2008, p. 21) considera fundamental a construção dos saberes mediante as interações entre os participantes “[...] a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores”. A pesquisa colaborativa implica envolvimento entre pesquisadores e professores em torno de um projeto comum, que possa tanto beneficiar a escola como possibilitar a formação docente.

A pesquisa colaborativa tem sido reconhecida como um espaço para a transformação da

realidade de professores, em que pode associar ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

[...] espaço para autoconhecimento e para novas produções; como contexto de empoderamento, mas também, e centralmente, como espaço de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros; dos modos como entendem seus papéis na atividade com base em experiências sócio-históricas acadêmicas e políticas (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 299- 300).

Esse espaço possibilita a construção de novos saberes diários e mudanças na sua prática docente, uma vez que, por meio dela, o pesquisador colaborativo tem a possibilidade de se enxergar e se sentir participante da investigação; é um processo produzido com os professores, e não apenas para os professores; além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita, de acordo com Ibiapina et al (2007), contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.

## **2.2 Abordagem da pesquisa**

Trata-se, de pesquisa qualitativa, cujos dados são fundamentais para compreender o contexto da pesquisa: “[...] são ricos em pormenores descritivos relativos a locais, situações indivíduos, interações e conversas. As questões que são investigadas têm o objetivo de aprender o fenômeno em toda a sua complexidade e no seu contexto natural” (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Considerando os objetivos da pesquisa, a abordagem teórico-metodológica adotada foi a teoria fundamentada nos dados, originalmente desenvolvida pelos sociólogos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, que a denominaram “grounded theory”, traduzida para o português como teoria fundamentada nos dados.

Conhecida como abordagem ou como método, consiste em um modo de construir indutivamente uma teoria assentada nos dados, por meio da análise qualitativa destes dados e que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno.

Seguindo-se aos princípios da metodologia qualitativa, a teoria fundamentada nos dados é uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam a ação no contexto social em estudo. O investigador procura processos que estão acontecendo na cena social, partindo de uma série de hipóteses que, unidas umas às outras, podem explicar o

fenômeno, combinando abordagens indutivas e dedutivas.

A teoria está assentada ou fundamentada nos dados, não num corpo existente de teoria, embora possa englobar diversas outras teorias, não se pretendendo rechaçar ou provar, mas sim acrescentar novas perspectivas ao entendimento do fenômeno. Apresenta, ainda, características indutivas, é gradualmente construída ou emerge após a coleta dos dados ter se iniciado. O trabalho dedutivo é usado para derivar dos códigos iniciais, indutivos, as diretrizes conceituais ou hipóteses, a fim de amostrar mais dados para gerar a teoria.

Strauss e Corbin (1990) explicam que todos os procedimentos da teoria fundamentada nos dados têm o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos.

As principais teorias, que são utilizadas na área da educação física, podem ser consideradas como proveniente das Ciências Humanas e da Educação e também está vinculada das Ciências Biológicas e das Ciências Exatas. Diante disso, optamos por não analisar nenhuma teoria isoladamente, pois acreditamos que podemos analisar o movimento humano por meio de várias teorias e procedimentos metodológicos.

### **2.3 Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos de coleta dados estão baseados em Ibiapina (2008), assim, buscando organizar a pesquisa colaborativa, estruturamos da seguinte maneira: entrevista, relato oral de vida e sessões reflexivas. Para a autora, a entrevista favorece o diálogo e a produção do discurso, bem como possibilita análises mais aprofundadas do objeto em estudo. O relato oral resgata as vivências, percepções e histórias dos sujeitos. As sessões reflexivas poderão sistematizar os conteúdos com o intuito de auxiliar o professor a reelaborar conceitos e práticas pedagógicas e a avaliar as possibilidades de mudanças da atividade docente. Para Ibiapina (2008, p. 96), as sessões reflexivas, realizadas em grupo, motivam:

[...] os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentivam a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstruem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

Nesse processo, acredita-se que, por meio da mediação do grupo, desencadeia-se um processo de trocas intersubjetivas, de conhecimento e de desenvolvimento de novas/outras atitudes individuais e coletivas. Para o alcance das reflexões e interações grupais, o grupo optou pelo uso de uma técnica que tem sido muito utilizada nas pesquisas sociais com abordagem

qualitativa, ou seja, como escrita sobre os debates no grupo focal, utilizaremos, com base nesse conceito, o termo “roda de conversa”.

Conforme Gatti (2005), o grupo focal é constituído pelo mediador (geralmente o próprio pesquisador), pelos participantes (grupo de pessoas com experiência/vivência acerca do tema a ser debatido) e, quando for o caso, pelos relatores (responsáveis pelo registro das interações que ocorrem no grupo).

Nesse aspecto, esta pesquisa seguiu as orientações de Gatti (2005), a fim de privilegiar as relações e interações grupais. Desse modo, as questões propostas neste estudo foram pautadas em temas que elucidassem o problema em questão e que pudessem manter a relação dialógica entre os participantes. Esse enfoque interacional teve como base a dialética para a constituição da análise, buscou identificar valores, crenças, mitos, concepções, nas interações em torno dos temas debatidos.

Quanto às possibilidades, elucida Gatti (2005) que essa técnica focal pode permitir a compreensão de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Segundo a autora, essa técnica é muito importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias.

Para a seleção e o agrupamento dos participantes do grupo focal desta pesquisa, levamos em consideração o problema e os objetivos elencados para a investigação. Seguindo as recomendações de Gatti (2005), realizamos o registro das interações mediante gravação em áudio e por meio de anotações do pesquisador e de sua orientadora (mediadora das interações grupais).

Quanto ao desenvolvimento do processo grupal, “[...] alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise” (GATTI, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva, por meio da pesquisa colaborativa, a pesquisadora optou por trabalhar no contexto escolar com consultoria colaborativa escolar, compreendida, segundo Kampwirth (2003), como um processo no qual um consultor trabalha em uma relação igualitária, sem hierarquia, como um consultor que organiza e reúne as necessidades apontadas pelo grupo de trabalho, para assim tomarem decisões e implementarem, juntos, intervenções de maneira a melhor atenderem aos interesses educacionais dos alunos.

Pereira (2009) evidencia que a colaboração está relacionada com a contribuição,

podendo ser implicada direta ou indiretamente, em ajuda mútua ou unilateral. Segundo Friend e Cook (1990), o trabalho de consultoria deve ser construído a partir da interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, em que todos estejam engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Nessa direção, Pereira (2009) e Gargiulo (2003) apontam que pesquisas recentes vêm indicando que a colaboração entre professores, pais e outros profissionais escola constitui-se como um elemento favorecedor para o sucesso, em termos de resolução de problemas dos alunos e de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Para os pesquisadores, a consultoria colaborativa pode ser compreendida como um modelo de suporte à inclusão escolar, envolvendo educadores da escola regular e profissionais especializados, que em conjunto com a consultora passam a ter a responsabilidade de planejar estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais inseridos em salas regulares.

Gargiulo (2003) descreve três maneiras de trabalho coletivo que podem ser desenvolvidos na implementação de práticas inclusivas, assim exposto: a) serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, b) ensino cooperativo (co-professor ou co-regente) e, c) equipes de serviços.

Desse modo, estruturamos o processo de consultoria colaborativa da seguinte maneira: observação sistemática das aulas; reuniões sistemáticas com os professores, reuniões esporádicas com os coordenadores e o coletivo dos professores da escola.

Procedemos à análise dos dados por meio de eixos e unidades temáticas, elencados com base nos objetivos básicos da investigação e dos enunciados presentes nos discursos das professoras de Educação Física. Nesse sentido, conforme Gatti.

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta, (GATTI, 2005, p. 44).

Gatti (2005, p.47) ainda completa: “As inferências, a partir daí, encontraram apoio claro nesse processo analítico, no ocorrido, no falado, ou no silenciado”.

Para análise dos dados coletados com o grupo focal, ainda de acordo com Gatti (2005, p. 47):

Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. Destacam-se nessa análise tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas [...].

Buscando responder as necessidades apresentadas é que esse trabalho foi criando corpo, uma vez que, a educação no caminho da inclusão vem a cada dia exigindo mais a reestruturação das práticas pedagógicas na formação de professores que atuam na sala de aula comum como práticas corporais. Para a pesquisa, o grupo resolveu em comum acordo, realizar encontros semanais de formação continuada, com diferentes temáticas, específicos para os professores de educação física, professora da sala de recursos que trabalham com crianças com TEA. Para Barros (2010), a proposta de formação continuada na perspectiva da formação inciva deve socializar e ampliar saberes em benefícios de uma educação voltada para o atendimento à diversidade possibilitando, dessa maneira, que os professores cotidianamente, renovem e reflitam sobre sua prática.

#### **2.4 Aspectos éticos**

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa levaram em consideração os importantes aspectos sobre a pesquisa qualitativa que determina a natureza deste trabalho, portanto, distribuem-se os instrumentos de acordo ao objetivo específico ao qual servem.

Foram também observados todos os aspectos éticos para pesquisa com seres humanos e os critérios estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. Além disso, o projeto foi submetido para avaliação de um Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado pelo parecer consubstanciado do CEP- Faculdade de Educação / CAAE: 96710618.5.0000.5160 (número do parecer: 3.061.276).

A análise do contexto da prática foi explorada mediante os seguintes recursos: entrevista semiestruturada gravada em áudio, de acordo com um roteiro organizado para as professoras de Educação Física e do AEE; pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) por meio da técnica de grupo focal (GATTI, 2005), que possibilita a investigação-formação das professoras da Escola Municipal objeto deste estudo. A participação dos sujeitos nas entrevistas, no grupo focal e no preenchimento dos questionários, bem como a utilização para fins acadêmicos dos dados coletados. Os procedimentos foram autorizados pelos participantes mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

Dias (2000) indica que a técnica de grupos focais tem o objetivo de identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado

assunto, produto ou atividade.

Para além de uma ação apenas investigativa, este estudo teve a preocupação de colaborar com o processo formativo das professoras de Educação Física da rede municipal de ensino de Dourados-MS, por meio das diretrizes da pesquisa colaborativa.

Assim, fomos levantando dados sobre a formação das professoras e conhecendo as principais necessidades e dificuldades delas no que se refere ao trabalho com a criança autista e com toda a turma.

Diante disso, dividimos os procedimentos da pesquisa em etapas, a saber: seleção do grupo, elaboração de questionário e entrevistas individuais; apresentação de projeto de extensão de formação continuada de professores; realização do curso; reflexão colaborativa; produção de um produto final.

## **2.5 Processo de investigação da pesquisa**

A pesquisa colaborativa foi desenvolvida por meio de um processo de investigação organizado em vinte e quatro encontros.

## **2.6 Campo empírico**

Enviamos um convite para a Secretaria de Educação de Dourados, para o Núcleo de Educação Especial e para os professores de Educação Física de um Escola Municipal, participarem do projeto de extensão de formação continuada sobre **Metodologias de Práticas Corporais Inclusivas** (Apêndice B).

Em seguida, o projeto foi apresentado para apreciação da Secretaria de Educação do Município, com objetivo de esclarecer os objetivos da pesquisa e obter autorização para sua realização na rede municipal (Apêndice A).

A escola para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida de forma intencional, por uma amostragem de conveniência (FLICK, 2009). No que se refere aos critérios de seleção do local e participante da pesquisa, estabelecemos a escolha de uma escola que possuísse professores de Educação Física efetivos; e que, em pelo menos uma de suas turmas de ensino, existisse aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, matriculado e frequente nas aulas.

Fizemos o levantamento do número de alunos da Educação Especial e de professores que atuam na Educação Especial. Segundo os últimos dados do primeiro semestre de 2018

realizado pela SEMED<sup>11</sup>, o número de alunos com TEA matriculados nas escolas municipais de Dourados eram de 582 alunos com necessidades especiais, dentre eles estão 211 alunos diagnosticados com TEA. Nas escolas urbanas, estão matriculados 188 alunos, nas escolas de campo 02 alunos, nas escolas indígenas 06 alunos e no Cem's 15 alunos.

Identificamos que a escola selecionada tinha, na ocasião, 695<sup>12</sup> alunos matriculados entre a Educação Infantil e o ensino fundamental I e ensino Fundamental II. Nessa escola, foram encontrados nove casos de crianças com TEA (todos meninos).

Verificamos, na análise documental, que todas as crianças citadas apresentavam laudos médicos registrados na escola com o diagnóstico de TEA, conforme CID F. 84.

A escola em questão é de educação infantil e ensino fundamental, e atende, em sua maioria, crianças de classe média baixa e também em situação de pobreza, como indígenas que moram próximos daquela região. Ela também possui um Pólen dentro da escola que oferece atendimento extracurricular de balé, judô e violão no contraturno escolar, entretanto, essas atividades são pagas pelos pais. Seu ambiente físico é bastante agradável, limpo e organizado. Há a disposição de uma quadra coberta, salas de aula amplas, sala de recurso multifuncional, aquário natural, espaço com parquinho infantil, área verde com muitas árvores, cozinha, secretaria, sala de direção e sala de professores.

## **2.7 Características das professoras participantes**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: O questionário (Apêndice D, E, F), a entrevista semiestruturada (Apêndice G e L), a observação participante e o diário de campo (Apêndice H).

Participaram desse estudo três professoras<sup>13</sup> de Educação Física e uma professora de pedagogia que atua na sala de recursos multifuncionais e a coordenadora da Educação Especial da SEMED.

Foram também convidadas, esporadicamente na semana pedagógica e nos encontros de estudo direcionado sobre a temática TEA, todas as professoras da escola selecionada que atuam na sala de apoio e professoras da sala comum.

Neste momento, apresentamos as características gerais das professoras (Quadro 1), a

---

<sup>11</sup> Dados coletados em agosto de 2018, fornecidos pela SEMED em entrevista e documentos enviados por e-mail pela secretária.

<sup>12</sup> Dados coletados pela secretária administrativa da escola Aurora Pedroso de Camargo em fev. 2018.

<sup>13</sup> Para garantir o anonimato de todas as participantes foram adotadas as siglas em todas etapas PEF- Professora de Educação Física 1, 2, 3, /PSR- Professora da sala de Recurso Multifuncional.

partir dos pontos centrais de nossa coleta, indicando um pouco sobre o perfil dessas professoras que nos ajudaram a construir essa pesquisa de forma colaborativa.

**Quadro 1** – Informações gerais das professoras participantes.

<b>Tempo de experiência na área de atuação e regime de trabalho</b>					
Professores	Ano de formação/ onde cursou	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação na escola	Qual situação funcional	Qual regime de trabalho
PEF-1	1998 – Unigran	18 anos	6 anos	Concursada	20 horas
PEF-2	2002 – Unigran	18 anos	16 anos	Concursada	40 horas
PEF-3	1994- ESEFA	23 anos	20 anos	Concursada	20 horas
PSRM-1	2013 – Unigran	06 anos	3 anos	Estatuário	20 horas

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 2 apresenta os dados profissionais das professoras; a PEF-1 se graduou como professora de educação física em 1998, atua como professora de Educação Física na escola há 6 anos concursada com carga horária de 20h/aula semanais. A PEF-2 se formou em 2002, também tem experiência de 18 anos, entretanto, está na escola há dezesseis anos como concursada com carga horária de 40h/aula semanais. A PEF-3 se formou em educação física há 23 anos, está na escola como concursada trabalhando há vinte anos na escola com a carga horária de 20h/aula semanais.

A professora da Sala de Recursos Multifuncionais se graduou em 2013, trabalha na escola há seis anos, ocupa essa função há 1 ano, tendo como regime de trabalho, concursada, em 20 horas semanais.

O quadro 2 apresenta também a formação das professoras participantes. A professora PEF-1 é formada em educação física e possui pós-graduação em Educação Especial com ênfase na educação infantil, a professora PEF-2 tem graduação em educação física e Direito, possui duas pós-graduações, uma em Psicopedagogia e outra em prescrição de exercícios físicos. A professora PEF-3 tem graduação em educação física e pós-graduação em Educação Física Escolar. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais PSRM-1 tem graduação em pedagogia e possui especialização em Neuropedagogia /Ed. Especial com ênfase em atendimento educacional especializado.

**Quadro 2** – Dados e perfil profissional dos participantes.

Professores	Graduação	Outra formação	Pós-Graduação	Em qual nível	Qual curso da Pós-Graduação
PEF-1	Educação Física	Não	Sim	Especialização	Ed. Especial/Ed. Infantil
PEF-2	Educação Física	Sim. Direito	Sim	Especialização	Psicopedagogia/Prescrição de exercícios físicos
PEF-3	Educação Física	Sim	Sim	Especialização	Educação Física Escolar
PSR-1	Pedagogia	Não	Sim	Especialização	Neuropedagogia / Ed. Especial com ênfase em atendimento educacional especializado

Fonte: elaborado pela autora.

Os instrumentos de coleta que utilizamos abrangeram as notas de campo, questionário, entrevista e roda de conversas. As notas de campo ou de observação, como mencionamos anteriormente, estiveram presentes desde o início, como parte da coleta de dados. No curso, essas notas foram redigidas ou no mesmo dia, ou logo no dia seguinte após cada encontro e foram compostas por nossas observações, bem como pelas transcrições das gravações. Cabe lembrarmos que a presença do gravador na relação sujeito-investigador é vista como terceira presença, que não se consegue ver e não logra registrar a comunicação não verbal dos sujeitos envolvidos (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Não houve financiamento para a pesquisa; os materiais e a estrutura física foram oferecidos pela SEMED.

## **2.8 Desenvolvimento de um programa de formação em serviço via colaboração**

### *- Descrição das ações*

Esta etapa corresponde a descrição da realização de um programa de formação em serviço junto aos professores participantes. A estrutura dessa formação se baseia nas propostas da consultoria colaborativa e do ensino colaborativo, de acordo com Ibiapina (2007; 2008; 2016).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011), descrevem que esse tipo de pesquisa se estrutura por: exposição teórica por parte da pesquisadora sobre temas pertinentes; planejamento das

aulas em conjunto com os professores; participação da pesquisadora durante as aulas de Educação Física na escola; colaboração com o professor aulas temáticas proposta do trabalho;

O pesquisador Souza (2008, p 46-47) descreve em sua tese intitulada como: Tutoria: estratégias de ensino para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física, para atender as necessidades em sala, estratégias de trabalhos para desenvolver uma pesquisa desse estilo na escola. De acordo com o autor a consultoria colaborativa entre o professor de educação Física especializado na área para o professor de educação física regular. Deve ser construída a partir de algumas etapas.

Primeiro o professor precisa organizar um cronograma de ações que possam descrever a importância do trabalho colaborativo na escola, explanando o que é o trabalho colaborativo e convidando a todos para compartilharem dessa proposta. Segundo ele, o professor especialista deve observar as aulas uma ou mais (quantas forem necessárias).

Em seguida deve agendar encontros, nos horários de planejamentos acordado por eles. Nesses encontros deve trazer todo o contexto da deficiência, planejamentos de aulas e conteúdo que vão ser desenvolvidos, esse trabalho deve ser construído em conjunto, buscando responder as necessidades do professor de educação física regular.

Em seguida, devem iniciar as práticas, tendo como objetivos principalmente efetivar a participação do aluno com deficiência durante as aulas. Após cada intervenção, devem se reunir novamente para reavaliarem todo o processo.

Outras pesquisas também direcionaram a nossa caminhada metodológica. Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) propõem as seguintes ações (Quadro 3):

**Quadro 3** – Seis estágios no processo de consultoria colaborativa.

1)	Estabelecer objetivos da equipe para definir as metas, papéis de cada educador pontuando os benefícios do trabalho colaborativo.
2)	Identificar o problema; definir qual o problema a ser solucionado.
3)	Intervir, por meio de encontros em que a equipe decide possíveis soluções para os problemas, trazer alternativas para aplicação da intervenção.
4)	Implementar as recomendações: estratégias e intervenções com a finalidade de resolver os problemas.
5)	Avaliar a intervenção para verificar se os resultados foram bem-sucedidos, e quais os pontos precisam ser revistos.
6)	A equipe deverá avaliar o trabalho de consultoria colaborativa, evidenciando o sucesso, assim como reestruturar e verificar se existe a necessidade de o consultor permanecer na escola formulando novos objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Oliveira, Costa (2018) reforçam a importância de desenvolver essa pesquisa na escola, ao lançarem o livro “O Ensino Colaborativo na Educação Física Escolar” as autoras desenvolvem uma pesquisa cujo objetivo é buscar alternativas para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. O percurso escolhido pelas autoras se deu por meio da formação continuada enquanto estratégia de apoio para o fortalecimento das relações de parcerias estabelecidas no ambiente escolar. Para elas a pesquisa colaborativa consiste simultaneamente em processo e produto, além de um caminho para acessar e sensibilizar os professores de educação física que atuam com uma realidade desafiadora. O ensino colaborativo demonstrou ser uma ferramenta capaz de ressignificar as práticas pedagógicas no campo da Educação física, reforçando a cultura da colaboração na escola. Reforçam em suas análises que “a consultoria colaborativa e o coensino são essenciais para instrumentalizar e respaldar os professores, transformando as aulas de educação física em ambientes propícios para potencializar o desenvolvimento humano de estudantes com deficiências”. Oliveira, Costa (p. 11, 2018).

A partir da revisão de literatura realizada para a construção da pesquisa, foi elaborado um programa de formação continuada para os professores de Educação Física que atuam no ensino regular, participantes dessa pesquisa.

*- Programa de formação continuada para a inclusão*

Optamos por promover sessões reflexivas, definidas por Ibiapina (2008) como de suma importância para que haja a transformação do professor em sujeito crítico e atuante dentro da educação, compreendendo, ainda, o quê, o como e o porquê de suas ações. As sessões reflexivas também podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos. Desta forma, ressaltamos, ainda, que as sessões de estudo precisam partir de problemas advindos da prática ou de lacunas formativas que representem demandas do professor por formação, por desenvolvimento de práticas profissionais (IBIAPINA, 2008).

Em nosso estudo, estes momentos ocorreram uma vez por semana, no horário de aula atividade, optamos por intitular esse momento como “roda de conversas” assim, nos reuníamos em equipe para as sessões, cujas reflexões se baseavam tanto nas aulas observadas quanto nas aulas que estavam em planejamento para aplicação futura.

Dessa maneira, a temática do programa de formação teve o seguinte conteúdo, estabelecido pelas necessidades das professoras (Quadro 4):

**Quadro 4** – Conteúdos selecionados pelas professoras.

<b>Tema: Educação inclusiva e sua interface na educação Física Escolar</b>
1) Conceitos sobre inclusão, estudo dirigido sobre TEA.
2) Qual o papel do professor de Educação Física para a inserção do aluno com deficiência nas aulas regulares, e em especial alunos com TEA.
3) Como a gestão escolar pode participar de forma conjunta e colaborativa para a inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar.
4) Qual o papel da sala de recurso multifuncionais no diálogo entre os professores de Educação Física, professores de apoio e professores e responsáveis pela turma na sala comum.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante o programa organizado e por meio da consultora colaborativa a pesquisadora organizou a seguinte estratégia de colaboração (Quadro 5).

**Quadro 5** – Estratégias de Colaboração em duas partes.

<b>Parte teórica: Aprendendo por meio da literatura científica.</b>	<b>Parte Prática: Repensando a linguagem corporal.</b>
1) Apresentação dos modelos de consultoria e estudo sobre o seu desenvolvimento na escola.  2) Apresentação da mediação e intervenção do professor especialista no coensino e na colaboração em aula.	1) Pesquisa participativa.  2) Vivências de práticas corporais para a os professores em busca de exploração e percepções corporais que identifiquem e relacionem as dificuldades existentes nas aulas de educação física com deficientes

Fonte: elaborado pela autora.

Após a realização desse passo a passo, achamos necessário construir um diálogo por meio de estudos de casos, e pelos desafios e situações problemas que a cada “roda de conversas” apareciam, dando assim, continuidade com as sessões de estudos reflexivos (Quadro 6).

As sessões reflexivas ocorreram também com base no estudo de textos científicos, que se fizeram necessários após algumas sessões sobre a prática corporal e a inclusão do aluno com TEA nas aulas de Educação Física, nas quais os professores demonstravam dificuldade sobre a temática e consequente limitação em planejar estratégias inclusivas para a turma do aluno com TEA.

**Quadro 6** – Descrição das reuniões da consultoria colaborativa.

<b>Encontros</b>	<b>Atividades desenvolvidas nas sessões de roda de conversas / Duração</b>
1º Encontro 07/02/2018	Foi elaborado na 1ª Semana Pedagógica da Escola, onde apresentamos a aprovação do projeto pela SECAD (Secretaria de Educação da Cidade de Dourados) como parte dos projetos de formação continuada para ser desenvolvido no ano letivo de 2018. Nesse primeiro encontro foi apresentado a proposta da pesquisa colaborativa como parte do projeto do doutorado. Assim como, um primeiro debate sobre o papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com TEA nas aulas regulares. Nesse contexto o professor é considerado como um profissional responsável pela construção de práticas pedagógicas inclusivas, e em combate à exclusão educacional. (4 horas).
2º Encontro 14/03/2018	Foi feita uma entrevista coletiva, aberta e semidirigida, com o objetivo de sondar as expectativas e as demandas coletivas como subsídios para o planejamento das atividades a serem posteriormente realizadas. Aplicamos também uma entrevista individual, semidirigida, como recurso técnico para coleta de informações, com o intuito de investigar percepções, atitudes, valores, sentimentos e opiniões dos professores quanto ao conceito de práticas corporais inclusivas. Com a ajuda da entrevista foi possível perceber as professoras e a realidade do cotidiano escolar. Procedemos à coleta de dados, a qual foi autorizada formalmente pelos sujeitos participantes. (2 horas).
3º Encontro 21/03/2018	Realizamos uma reunião com todos os professores envolvidos visando explicar de forma clara e simples os objetivos da pesquisa. O questionário foi o primeiro contato para o diagnóstico e identificação das necessidades do grupo, a fim de construirmos um planejamento com ações a serem aplicadas para o curso proposto. Nesta trilha, buscamos identificar, por meio de questionário estruturado, o perfil das professoras selecionadas, e o que elas esperavam da Formação Continuada. (2 horas).
4º Encontro 04/04/2018	Foi destinado ao estudo, sugerimos o seguinte texto: “Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil” (RABELO; SANTOS, 2011). Esse artigo apresenta análises de práticas colaborativas de pesquisa e de ensino colaborativo, e foi essencial para situar o papel dos professores na participação. Os textos sugeridos e utilizados nas discussões junto às professoras foram escolhidos por possuírem linguagem clara e de fácil entendimento, por sua objetividade em apresentar o TEA e os benefícios que a atividade física pode proporcionar a este aluno, bem como a ênfase dada à importância da função mediadora do professor de Educação Física no processo de inclusão do aluno com TEA, especificamente no segundo texto estudado. Os textos discutidos nas formações foram enviados por e-mail com antecedência para leitura complementar, e foram impressos e entregues às professoras no dia do encontro. (4 horas).
5º Encontro 11/04/2018	Com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a caracterização geral do Transtorno do Espectro Autista, disponibilizamos a leitura de mais um texto: “A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente” (LARA, PINTO, 2016). (2 horas).

**Quadro 6** – Descrição das reuniões da consultoria colaborativa. (cont.).

<b>Encontros</b>	<b>Atividades desenvolvidas nas sessões de roda de conversas / Duração</b>
6º Encontro 25/04/2018	Foi sugerido discutir a inclusão destas crianças autistas em aulas de Educação Física, e também refletir sobre a importância da mediação do professor na construção de um ambiente inclusivo. Para esta demanda, utilizamos o texto: “O trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface Educação Física e atendimento educacional especializado” (COSTA; KIRAKOSYAN; SEABRA JÚNIOR, 2016). (2 horas).
7º Encontro 02/05/2018	Utilizamos a exibição de documentários e vídeos sobre como conhecer e trabalhar com TEA na Educação Física por meio da tecnologia assistiva. Nesse encontro, a pesquisadora foi informada que as professoras e a escola, iriam aderir ao movimento de greve e por conta disso, não daria para saber quando retomaríamos as atividades. Foi um momento de tensão, uma vez que, a pesquisa estava em andamento. No entanto, entendendo que essa greve representava a posição dessas professoras pela luta de classes, pela falta de reconhecimento profissional e respeito, visto que, os professores estavam sem receber o décimo terceiro, férias atrasadas desde 2017. Diante da problemática exposta, o grupo se comprometeu na medida do possível continuar as leituras e as discussões pelo grupo formado no aplicativo WhatsApp. Desse modo, a pesquisadora continuou se comunicando com toda equipe. (4 horas).
8º Encontro 16/05/2018	Após a paralização, reiniciamos a nossa roda de conversas lembrando algumas leituras e avaliando os dados dos protocolos organizados pela professora da SEM de cada criança autista. Diante dessa análise optamos por observar e acompanhar a aula de uma das professoras tendo como objetivo trabalhar com habilidades sociais na tentativa de inclusão de um aluno autista considerado (severo). Tendo como objetivo construir uma metodologia prática inclusiva que pudesse inserir o aluno em todas as atividades propostas; buscando sensibilizar as outras crianças sobre o olhar para as pessoas com necessidades especiais. (4 horas).
9º Encontro 23/05/2018	Selecionamos materiais didáticos que contemplassem os conteúdos de habilidades sociais, jogos e recreação para trabalhar socialização e integração. Assim como, refletir sobre a leitura da tese de doutorado de Seabra Júnior, 2012: <b>Educação Física e Inclusão Educacional: Entender para Entender</b> . (2 horas).
Mês de julho	Férias letivas.
10º Encontro 05/08/2018	Observação em campo das aulas de Educação Física das professoras com as crianças autistas. Esse encontro aconteceu na sala de aula por meio de observação da pesquisadora tendo como intuito analisar a aula de educação física, e a interação da criança autista na sala de aula regular. Em seguida, a pesquisadora se encontrou com a equipe para uma sessão reflexiva na roda de conversas. (4 horas).
11º Encontro 12/08/2018	Observação em campo das aulas de Educação Física das professoras com as crianças autistas com aula prática, registro no diário de campo e roda de conversas. (4 horas).
12º Encontro 19/08/2018	Observação em campo das aulas de Educação Física das professoras com as crianças autistas com aula prática, registro no diário de campo e roda de conversas. (4 horas).
13º Encontro 26/08/2018	Após o recesso letivo (férias), foi efetuado planejamento em conjunto com a professora de aulas que foram desenvolvidas na turma que a criança autista frequentava, e organizado o próximo encontro para apresentar o andamento da pesquisa para a escola e para a SEMED. (2 horas).

**Quadro 6** – Descrição das reuniões da consultoria colaborativa. (cont.).

<b>Encontros</b>	<b>Atividades desenvolvidas nas sessões de roda de conversas / Duração</b>
14° Encontro 08/09/2018	De comum acordo, fizemos no sábado pela manhã, definido a seguinte temática: <b>Pesquisa colaborativa em foco: Resignificando a prática pedagógica, entre educação física, autismo e inclusão.</b> Com o objetivo de alcançar o maior número de professores na perspectiva da pesquisa colaborativa, convidamos todas as professoras da sala comum, professora de apoio e as professoras de Educação Física e a equipe de coordenação da Educação Especial SEMED. Buscamos aprofundar o estudo, tivemos a participação da pesquisadora Fabiana Coelho, que trouxe sua pesquisa de mestrado “Identificação e Encaminhamento de Crianças com Transtorno de Espectro do Autismo em Dourados: Fluxos e serviços de apoio à escolarização apresentado a possibilidade de avaliações”. (4 horas). (Apêndice I).
15° Encontro 12/09/2018	A equipe se reuniu para avaliar a relevância do encontro com a coordenação da SEMED e as professoras de apoio. As professoras de educação física relataram que foi significativo, pois se sentiram valorizadas, quanto a pesquisa apresentada. As professoras relataram que foi extremamente produtivo ter acesso a esse conhecimento, visto que muitas vezes não sabiam como encaminhar, dar orientações para os familiares sobre o serviço de saúde.
16° Encontro 19/09/2018	Observação em campo das aulas de Educação Física das professoras com as crianças autistas com aula prática, registro no diário de campo e roda de conversas. (4 horas).
17° Encontro 26/09/2018	Observação em campo das aulas de Educação Física das professoras com as crianças autistas com aula prática, registro no diário de campo e roda de conversas. (4 horas).
18° Encontro 03/10/2018	Observação em campo das aulas de Educação Física das professoras com as crianças autistas com aula prática, registro no diário de campo e roda de conversas. (4 horas).
19° Encontro 17/10/2018	Roda de conversas para dialogar sobre estratégias metodológicas para as aulas de Educação Física. (2 horas).
20° Encontro 27/10/2018	Oficina <b>Formação de professores: Práticas Corporais Inclusivas</b> , oferecida para os professores de Educação Física e professores de apoio. (4 horas). Apêndice J.
21° Encontro 31/10/2018	Aplicação da aula elaborada pela professora de Educação Física juntamente com a pesquisadora, observada por toda equipe da pesquisa, com a presença também das professoras de apoio e da sala comum, todas assistiram e participaram da aula prontamente. Após a aula foi feita a roda de conversas. (2 horas).
22° Encontro 07/11/2018	Reunião do grupo colaborativo e análise da aula de educação Física aplicada pela professora. (2 horas).

**Quadro 6** – Descrição das reuniões da consultoria colaborativa. (cont.).

<b>Encontros</b>	<b>Atividades desenvolvidas nas sessões de roda de conversas / Duração</b>
23° Encontro 21/11/2018	<b>Apontamentos da pesquisa colaborativa: Reflexões em busca de uma educação inclusiva.</b> Foi realizado o encerramento do projeto a gestão escolar, apresentando os resultados de toda a consultoria, entre os professores de educação física e a professora do AEE, assim como, apresentar o quadro estatístico de todas as crianças com deficiências, para todos os professores da sala comum conhecerem com mais profundidade as deficiências e as ações propostas pela equipe durante a pesquisa. O objetivo principal estipulado pela equipe da pesquisa colaborativa era alcançar o maior número de professores e gestores da escola, para que pudessem apresentar novas estratégias de ensino em busca de uma educação inclusiva. Foi realizada a exposição sobre as anotações do diário de campo da pesquisadora e as considerações finais sobre o programa de formação proposto. (4 horas aula). Apêndice K.
24° Encontro 05/12/2018	Aplicada avaliação do programa de formação em serviço por meio de um questionário e roda de conversas com os professores participantes do programa, tendo como objetivo de avaliar por meio das adaptações metodológicas construídas e aplicadas nas aulas de educação física se efetivamente ocorreu uma mudança de atitude do professor em relação a inclusão dos alunos com deficiência (TEA). (2 horas aula).

Fonte: elaborado pela autora.

## 2.9 Análise de conteúdo

Ao encerrar as atividades que fizeram parte da coleta de dados da pesquisa, por meio do programa de formação em serviço para os professores de educação física pela via da pesquisa colaborativa, realizamos a análise, cujos os dados foram organizados em categorização temática e serão apresentados no próximo quadro.

Para análise dos dados obtidos a partir das transcrições dos grupos focais, utilizou-se como referencial teórico Bardin, “Análise de conteúdo” (2009), que discute como organizar mensagens e avaliar indicadores que permitam inferir na realidade pesquisada. De acordo com Bardin (2009, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.”

Desta forma, começamos selecionando os documentos que primeiramente seriam analisados, entre eles as entrevistas e o diário de campo. Após iniciar as leituras, optamos primeiramente pela análise das entrevistas realizadas durante o percurso de coleta de dados. Após finalizar leitura das entrevistas e, posteriormente, do questionário e do diário de campo, realizamos a categorização inicial.

A categorização, segundo Bardin (2009), não é algo obrigatório na análise de conteúdo,

porém acreditamos que este formato de apresentação dos dados analisados poderia favorecer o entendimento do estudo pelo leitor, bem como facilitar a visualização dos objetivos da pesquisa na interpretação dos dados. Optamos nesse momento, por uma categorização temática de modo a agrupar as informações conforme os objetivos específicos do trabalho. Desse modo, partindo da necessidade encontrada, definimos os seguintes critérios, que estão resumidos no Quadro 7:

**Quadro 7 – Principais elementos da análise.**

<b>Elemento de análise</b>	<b>Forma de coleta de dados</b>	<b>Critério de análise</b>	<b>Participantes da análise</b>
Estrutura da Educação Especial na atual gestão SEMED e relação com políticas públicas para formação de professores.	Entrevista (Apêndice G), roda de conversa, análise de documentos (RESOLUÇÃO/ SEMED N. 006 de janeiro de 2018).	Diferentes pontos de vista sobre a formação continuada para os professores de Educação Física.	Gestora, professora do AEE e professoras de Educação Física.
Concepções das professoras de Educação Física sobre a inclusão.	Questionário (Apêndice D) e roda de conversa.	Conceitos de inclusão, perspectivas de atuação em Educação Especial e valores das práticas corporais inclusivas nas aulas de Educação Física.	Professoras
Construções de metodologias de práticas corporais.	Diário de campo	Ressignificação sobre a prática pedagógica, entre educação física, autismo e inclusão.	Professoras de educação física, e professora do AEE e professoras de Apoio.
Importância da formação continuada para a educação física inclusiva via pesquisa colaborativa.	Questionário (Apêndice L) e roda de conversa.	Reflexões sobre a formação continuada em serviço, com ênfase sobre a prática pedagógica a partir da inclusão; expectativas e avaliação do processo colaborativo.	Professoras de educação física e professora do AEE.

Fonte: Elaborado pela autora.

Num primeiro momento, iniciamos a análise partindo inicialmente sobre a visão da gestão escolar no que tange à formação continuada para os professores de Educação Física, por meio da entrevista com a gestora (Apêndice A); e do documento (RESOLUÇÃO/ SEMED N. 006 de janeiro de 2018); assim como a roda de conversa com as professoras.

Desse modo, avaliamos como está estruturada a Educação Especial na atual gestão

SEMED, comparando com a resolução, buscando, assim, discutir os diferentes pontos de vista sobre a formação de professores.

Num segundo momento, analisamos o conteúdo do discurso a partir da concepção das professoras de Educação Física sobre a inclusão. Buscamos identificar o domínio sobre os conteúdos e conceitos da Educação Especial nos professores de educação física; se elas se sentem preparadas para trabalhar com diferentes deficiências; especialmente com a pessoa com TEA, bem como os aspectos relacionados às práticas corporais inclusivas nas aulas de Educação Física ministradas por elas em todas as turmas que possuem a inclusão de alunos com deficiência (TEA). (Análise por meio da roda de conversa e questionário).

Num terceiro momento, descrevemos e analisamos a importância da formação continuada para a educação física inclusiva via a pesquisa colaborativa. Buscamos, por meio dessa análise, refletir sobre a prática pedagógica a partir da inclusão; apresentando a expectativa, o planejamento e a avaliação da colaboração. (análise por meio da questionário final e roda de conversa).

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, apresentaremos as principais bases teóricas do trabalho, divididas em três seções.

#### 3.1 Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: concepções e formação de professores

A proposta desse capítulo foi destacar marcos históricos e políticos da educação inclusiva em busca de elencarmos os atuais desafios que se apresentam na Educação Especial, sublinhando as contradições a ela inerentes e os avanços que, apesar de sua relevância, ainda se mostram frágeis no processo de inclusão escolar em nosso país.

Podemos dizer que, na atual conjuntura educacional e política, a Educação Especial, no campo das políticas educacionais enquanto área de conhecimento, tanto teórico quanto prático, a algum tempo encontra-se em momento de conflitos. Também possibilita para os mesmos um novo olhar sobre as necessidades de mudanças na educação, pois, em meio a esses conflitos, vê-se no debate de vários pesquisadores da área a preocupação com uma perspectiva de educação inclusiva, nesse caso, a escola como espaço inclusivo, tem sido alvo de inúmeras reflexões e debates. No caso da formação de professores, foco da nossa pesquisa, como um dos fios condutores para o alcance dos objetivos pedagógicos que busquem a adequação curricular. Heredero (2010) tem se destacado nessa frente uma vez que defende um sistema misto com uso de adequações curriculares, em que não se perca o conteúdo, mas sim que seja ajustado de acordo com as necessidades específicas da criança com deficiência.

O fato é que, conforme aponta Chicon (2014, p. 211) no âmbito da educação, o debate sobre inclusão escolar vem provocando polêmica, estridência e polarização no cenário brasileiro, e um de seus impactos tem incidido na área da Educação Especial. A inclusão escolar significa a “modificação da sociedade”, para o autor esse é o pré-requisito para que as pessoas públicas alvo da Educação Especial possam se desenvolver e exercer sua cidadania, exigindo a superação de barreiras físicas, atitudinais e procedimentais, para garantir-lhes o direito de acesso aos bens materiais e culturais produzidos ao longo da história.

Nessa mesma direção, pesquisadores, como Oliveira; Amaral (2004), afirmam que para romper essa discrepância é preciso, antes de mais nada, buscar os princípios que poderiam compor uma escola inclusiva; uma das condições necessárias seria a melhoria da qualidade de ensino, professores motivados e capacitados, integridade das relações interpessoais, comprometimento dos gestores das políticas educacionais, investimentos na implantação de

serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicos, recursos financeiros, reconhecimento das limitações e diferenças como desafios a serem superados, compromisso com uma prática pedagógica competente e compromissada.

Entretanto, mesmo diante destas necessidades, ainda vivemos uma época de reflexões em torno do conceito de inclusão; quando falamos sobre educação inclusiva, podemos encontrar muitos equívocos. No cenário da educação brasileira, por exemplo, encontramos ideias reducionistas, que consideram a educação inclusiva destinada apenas para seu público alvo.

Desse modo, partilhamos da ideia de vários autores (*e.g.* MAZZOTTA, 2005; BRUNO, 2010; GLAT, 2011; MENDES, 2010; SEBASTIÁN HEREDERO, 2010; NOZU, 2016; entre outros) que defendem a educação inclusiva como um princípio ético-filosófico a ser alcançado pela educação escolar. Para eles, a educação inclusiva, representa um conjunto de princípios e valores, dentre as quais podemos destacar o respeito pela igualdade e pela diversidade humana. Os autores consideram-na como um direito humano e, por isso, implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas construções de ações e de transformações para que toda população tenha acesso à educação sem distinção.

Tendo isso em vista, propomos-nos, ao longo deste texto, refletir sobre a construção histórica da Educação Especial, em busca de compreendermos como fora pensada e estruturadas as ações que moveram e movem até hoje a Educação Especial na sociedade, pois acreditamos ser fundamental o entendimento do passado para entender o contexto presente no que se refere, especialmente, à formação de professores. O passado é condição do olhar para o futuro e para avançar na construção de uma Educação Especial inclusiva em nosso país. De acordo com Omote (2008), a humanidade produz a sua própria história, e tem como base suas necessidades em cada tempo histórico.

Nessa perspectiva de análise, compartilhamos com o pensamento de Rüsen, um historiador contemporâneo que nos permite pensar sobre as ações humanas. Para ele, o homem ao agir no mundo precisa interpretá-lo, não como um dado puro, mas à luz de suas memórias e experiências. Pois é nesse agir cotidiano que os homens podem recorrer ao passado como forma de interpretação do momento presente, o que os permitirá agir no futuro. Ou seja, pensar a história a partir de uma consciência constitutiva nos permite voltarmos ao passado em busca de nos orientarmos para o futuro, pois são as carências, os conflitos do presente que nos fazem buscar a compreensão no passado; a história possibilita orientar o nosso futuro, dando sentido para o que vivemos no momento presente. O domínio consciente, entre passado, presente e futuro, é o que permite ao sujeito o entendimento do processo, da estagnação e a direção da identidade.

Isso também possibilita a construção de um processo dialético no qual, ao refletir sobre o passado, o “sujeito” poderá refazer-se enquanto “sujeito” no tempo presente, um aprendizado que se faz na medida em que os dados da experiência do passado são ampliados, gerando com isso conhecimento e possibilitando construir novos olhares, no caso, da Educação Especial, de empatia, tolerância, autocrítica e liberdade (RÜSEN, 2007).

Deste modo, pensar sobre a construção histórica, sobre como se consolidou a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a fim de que possamos juntos refletir sobre o papel de intervenção do professor nesse contexto, se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos, em meio as suas realidades, aos seus conflitos, ao domínio das circunstâncias e às condições de forma reflexiva. Ou, nas palavras de Rösen, uma competência que se desenvolve no “[...] contexto comunicativo com os demais” (RÜSEN, 2007, p. 101).

Sendo assim, é importante compreender o contexto histórico em que foi sendo construído o olhar do professor e da sociedade, quanto à compreensão da inclusão do aluno com necessidades especiais e como suas práticas deveriam ser encaminhadas no processo de inclusão. Vale lembrar que, de início, a sua inserção se caracterizava por uma visão médico-terapêutica, a qual tornava a deficiência como algo que limitava o desenvolvimento e a aprendizagem, e destacava as dificuldades inerentes a esse quadro em detrimento de suas potencialidades. Isso acabou influenciando a maneira como o aluno com deficiência deveria ser inserido no ensino comum.

Percebemos que, ao longo dos anos, essa concepção sofreu modificações e transformações tanto históricas, quanto políticas, o que nos faz acreditar que ao longo do tempo, mesmo em passos lentos, será possível reescrever essa história em busca de mudar essa cultura.

Sobretudo, a partir da década de 1990, com o reconhecimento da educação inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países é que ela passou a ser repensada e reorganizada.

Dando continuidade às nossas reflexões sobre a Educação Especial, apresentamos a seguir o Quadro 8 com os documentos oficiais que podem nortear as nossas discussões acerca das mudanças sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em ordem cronológica.

Por meio desse levantamento, podemos dizer que nas últimas décadas, diversas iniciativas políticas referentes à educação inclusiva foram realizadas no Brasil e no mundo. As leis são frutos dos conflitos sociais, e, em decorrência destes, as contradições nelas evidenciam a própria sociedade que vive um momento de incertezas e instabilidade social.

**Quadro 8** - Documentos oficiais sobre a Educação Especial.

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
A Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Dispor que o estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”
LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.	1989	Dispor sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Considerar os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.
Declaração Mundial de Educação para Todos	1990	No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.	1990	Dispor sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Considerar- inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; Capítulo IV
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

**Quadro 8** - Documentos oficiais sobre a Educação Especial. (cont.).

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
Declaração de Salamanca	1994	Estabelecer princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educacionais especiais
Política Nacional de Educação Especial	1994	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº9.394 de 1996	1996	A LDB inova ao trazer um capítulo próprio para tratar da Educação Especial (Capítulo V) No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar
Decreto nº 3.298	1999	Definir a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.
Convenção da Guatemala	1999	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001.

**Quadro 8** - Documentos oficiais sobre a Educação Especial. (cont.).

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	2001	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001	2001	O Plano Nacional de Educação destaca que a escola inclusiva deve garantir o atendimento à diversidade humana. Assim estabelece metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
Resolução CNE/CEB nº 2	2001	Os sistemas de ensino têm o dever de matricular todos os alunos, dispõe que os atendimentos da Educação Especial podem ser realizados na rede regular de ensino, e extraordinariamente, em escola especial.
Decreto nº 3.956/2001	1999/2001	Estabelecer ações visando eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência. 2001 – Convenção da Guatemala. Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

**Quadro 8** - Documentos oficiais sobre a Educação Especial. (cont.).

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
Resolução CNE/CP n°1/2002	2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei n° 10.436/2002	2002	Reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão
Portaria n° 3.284/2003	2003	Dispor sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
Portaria n° 2.678/02	2003	Aprovar diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	2004	Divulgar por meio do Ministério Público Federal o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
Decreto n°5.296/2004	2004	Estabelecer normas e critérios para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
Decreto n°5.626/2005	2005	Incluir a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de fonoaudiologia

**Quadro 8** - Documentos oficiais sobre a Educação Especial. (cont.).

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S	2005	Com a implantação dos núcleos em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.094/2007, O Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”	2007	Estabelece nas diretrizes a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. (PNEE-EI/BRASIL, 2007)
Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas escolas regulares.
Decreto nº 6.571	2008	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009	A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todos as etapas de ensino.

**Quadro 8 - Documentos oficiais sobre a Educação Especial. (cont.).**

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial	2009	Essas diretrizes direcionam explicitamente a realização do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Indicam que o atendimento educacional especializado deve ser institucionalizado junto ao projeto pedagógico das escolas e, do seu caráter complementar e suplementar, deve ser ofertado no turno inverso das escolarizações dos alunos da Educação Especial que dele necessitarem.
O Decreto nº 6.949/2009,	2009	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009	2009	Esse documento estabelece que o professor do atendimento educacional deve ter formação inicial que habilite para o exercício da docência e formação específica para formação especial
O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011	2011	Esse decreto passa a prever apoio técnico e financeiro para ações de implantação de salas de recursos multifuncionais em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
Decreto Nº 7.480	2011	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
Lei nº12.764, art.2º Brasil 2012	2012	Reconhecer para todos os efeitos legais, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como pessoa com deficiência.
PNE-(2014-2024) lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.	2014	Trata sobre a educação em sua meta 4, acerca da universalização, para o público-alvo da Educação Especial na faixa etária dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

**Quadro 8** - Documentos oficiais sobre a Educação Especial. (cont.).

<b>Documento de referência</b>	<b>Ano de aprovação</b>	<b>Objetivo principal</b>
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Deverá contemplar na formação a diversidade e a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.
Declaração de Incheon	2015	O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva. A Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. ED-2016/WS/2.
Lei.nº13.146/2015, de 6 de julho de 2015	2015	Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa om deficiência) – LBI

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos, a Constituição<sup>14</sup> da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, já descrevia o direito das pessoas com deficiência à educação. No artigo 205, a educação foi abordada como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelecia que a “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988). Mas, afinal, de que “igualdade de condições e permanência na escola” estamos falando? Isso realmente está sendo possível? Quando temos nesse inciso a palavra “preferencialmente”, Nozu (2013) nos adverte que esse advérbio possibilitou diversos significados e interpretações das políticas públicas e de ações

<sup>14</sup> A Constituição Brasileira pode ser considerada uma das mais democráticas do mundo, pois em todos os capítulos que tratam do Direito do Cidadão e do Dever do Estado, apresenta artigos específicos em relação às pessoas com deficiência.

práticas do campo de Educação Especial, que reforçaram a possibilidade de exclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Isso porque o termo “preferencialmente” diz respeito, para alguns, à matrícula do aluno com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino (que deve ser preferencialmente, mas não exclusiva); para outros, o advérbio em questão refere-se à oferta do atendimento educacional especializado, que deve ser prestado, de preferência, nas escolas comuns da rede regular de ensino. (NOZU, 2016, p.25).

Mendes et.al (2012), indo ao encontro dessa problemática, reforçam que por meio do referido artigo, o significado do conceito de Educação Especial vem sendo construído com diferentes sentidos aos documentos políticos-normativos. As autoras complementam afirmando que, ao observarmos os movimentos sociais, a criação de leis e diretrizes em prol da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é preciso compreender que o entendimento sobre a inclusão escolar não significa apenas discorrer sobre os documentos legais que fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão de todas as pessoas e, em particular, daquelas com deficiência no sistema regular de ensino.

É preciso questionar, interrogar e verificar se realmente os direitos à educação têm se efetivado. Diante desse contexto, necessitamos continuar produzindo conhecimento e práticas pedagógicas para articular o atendimento educacional especializado às ações planejadas e desenvolvidas pelo profissional de educação, tendo como horizonte a escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial na escola regular.

Nesse sentido, pesquisas realizadas por Nozu; Bruno; Heredero (2016) evidenciam que uma das principais fragilidades está na implementação das políticas de inclusão.

[...] Embora os dados estatísticos oficiais ilustrem o aumento considerável de matrículas de alunos de Educação Especial em classes comuns do ensino regular, tendo como premissa que a inclusão escolar significa acesso, participação e aprendizagem, representando, portanto, permanência e avanço acadêmico, indaga-se, a partir dos dados empíricos se atuação da política vigência tem oportunizado uma inclusão de fato ou uma inclusão marginal, precária e perversa. (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016, p.38)

Para além disso, precisamos dar força à história e lembrarmos que essas ações foram e são construídas pelos homens. Pois, mesmo antes das iniciativas legais do poder público, essa luta teve como protagonistas os grupos organizados de pais ou mesmo de sujeitos com diferentes deficiências, que se reuniram com o objetivo de discutir propostas e planos de ação, visando à luta por seus direitos.

Nesse sentido, essas mudanças foram sendo construídas por parte de grandes movimentos sociais, principalmente a partir da declaração de Jomtiem (1990), que traz para todos o desafio de mudarmos nossa forma de ver o mundo, de agir e de pensar. A partir da conferência Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem, denominada como Declaração Mundial sobre educação para Todos. Realizada em Jomtiem, Tailândia (1990); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organiza a conferência mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais promovida na Espanha, com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão e pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, o que resultou na “Declaração de Salamanca”, sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Esse documento proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades educativas, ao acesso e permanência à educação escolar por meio de um ensino planejado, capaz de atender à vasta diversidade dessas necessidades. Para tanto, as escolas precisam assumir a responsabilidade de incluir essas pessoas, combatendo a discriminação e oferecendo ensino com qualidade.

De acordo com Aranha (2001), foi a partir da década de 1990, sob a influência dos organismos internacionais, que a questão sobre a educação dos sujeitos com deficiência passou a ganhar visibilidade em documentos oficiais e ser discutida e definida em termos de legislação. Segundo a autora, esse período pode ser efetivado a partir das discussões advindas de Brasil (1990) em que apresenta a construção de debates sobre temas como: educação para todos, descentralização da gestão educacional e flexibilização na formação de professores.

Conforme Mendes, Almeida e Toyoda (2011), as pessoas com necessidades especiais foram historicamente excluídas do sistema educacional público brasileiro, ainda assim, o movimento pela educação inclusiva teve um grande impacto na discussão de políticas educacionais que acarretaram em transformações em âmbito educacional. As autoras ressaltam acontecimentos que contribuíram para o processo de inclusão escolar; entre esses marcos, destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:

Desse modo, a partir da década de 90, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no nível do discurso oficial (CNE/ CEB, parecer 17/2001, p. 15), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. Além disso, evidencia que, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, deve-se focalizar no ensino e na escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim,

em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

A Declaração de Salamanca<sup>15</sup> tem sido até hoje um dos documentos mais importantes para se pensar em mudanças políticas, sociais e educacionais para o desenvolvimento das escolas inclusivas. Este documento pode ser considerado uma linha de ações que busca atingir a educação para todos, devendo ser reconhecido como uma chave política para os governos, de maneira que ocupe um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações:

É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel – chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

Esse documento sustenta a importância da educação inclusiva com qualidade, eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como defende a disponibilidade de recursos e oferecimento de boa estrutura escolar pelas políticas públicas. Sobre esse assunto Nozu e Bruno (2015<sup>a</sup>) evidenciam criticamente dois aspectos políticos da inclusão escolar, o primeiro diz respeito às lutas e resistências travadas pelos movimentos dos direitos das pessoas com deficiência, em busca da participação e da igualdade. O segundo diz respeito à vigilância do corpo, das ações dos riscos sociais, o governo das ações e o uso de táticas para normalização do público alvo de Educação Especial. No entanto, desde a publicação desse documento, a política educacional no Brasil passou a caminhar no sentido de romper com os modelos de educação oferecidos antes da década de 1990, isto é, se tradicionalmente a clientela da Educação Especial era identificada como um estereótipo negativo dentro da escola; hoje, em muitas situações, há um novo olhar, em que as pessoas com deficiência sejam físicas e/ou intelectuais demandam recursos específicos em educação.

Dessa forma, a inclusão escolar envolve um processo de reestruturação das escolas como um todo com o intuito de garantir a participação e o acesso de todos os alunos às diversas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (CHINALIA, 2006).

Muitos são os desafios e preocupações em relação aos movimentos de redimensionamento da escola do ensino regular diante da política de educação para todos. Tanto

---

<sup>15</sup> Mesmo com o advento da declaração de Salamanca, o governo concebeu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), avaliador e aprovador do plano anual do CORDE. O intuito desse órgão seria o de facilitar gestões descentralizadas e possibilitar a comunicação entre sociedade civil e governo. Porém, mesmo com a criação de tantos conselhos, Jannuzzi (2012) elucida que a escola ainda permanece pouco democratizada e a educação especial como um sistema de ensino paralelo ao ensino popular.

a Declaração Mundial de Educação<sup>16</sup> para Todos, quanto a Declaração de Salamanca provocam os governos a se organizarem para a construção de políticas públicas e de implantação de políticas educativas no contexto nacional, fundamentados em análises do contexto social, econômico e político. Eles provocam também instituírem reformas na política educacional de modo a garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças. Entendemos que estas são mediadas por um contexto e por um referencial histórico político, o que de certa forma, tem contribuído para acentuar as diferenças e, via de regra, acaba por influenciar na manutenção destas.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual tinha como intenção orientar o processo de integração instrucional que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (PNE, 1994). Entretanto, ao longo dessa história, o que se pode perceber é que os pressupostos construídos para essa reforma estavam baseados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, sendo incapazes de provocar de fato uma reformulação das práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum (MAZZOTA, 2005).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 que, ao trazer um capítulo próprio para tratar da Educação Especial, descreve em seus artigos 58 e 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos público-alvo de Educação Especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para suprir às suas necessidades; tendo como objetivo apresentar como espaço preferencial o atendimento educacional aos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, assim como preconizar que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; buscando assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Como, também, definir dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais

---

<sup>16</sup> Entre outros objetivos, ainda podemos citar de exemplo uma das metas incorporada pela Declaração Mundial de Educação para e enfatizada no Artigo 5, inciso 1 a qual assevera que “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Nesse contexto, pesquisadores como Acosta (2018); Mazzota (2005); Aranha (2001), ao analisarem essas diretrizes, entendem que a educação nessa perspectiva parece ser pensada como princípio que pressupõe o acesso e a permanência a todos na escola. Entretanto, os autores advertem que a efetivação dessas mudanças só será possível se forem construídas estratégias educacionais que consigam entender as peculiaridades de cada aluno. Para eles, a educação inclusiva deve reconhecer e respeitar as diferenças, o conceito de inclusão deve basear-se que legitima a diversidade na vida em sociedade.

Em 1999, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais que buscavam a inclusão de todas as crianças na escola, apresentando a seguinte proposta: *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* ou seja, este documento procura oferecer aos educadores referências para a identificação, no ensino regular, dos alunos que possam necessitar de adaptações curriculares, norteando a escolha dos tipos de adequações que façam frente a essas demandas.

Para tanto, o Brasil adotou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999) como fonte de base dos conteúdos e formas de avaliação de cada componente curricular pertencente ao projeto e ao currículo da escola. Segundo Oliveira e Costa (2018), existe ainda uma versão dos PCN intitulada “Parâmetros curriculares: Adaptações Curriculares” (PCN-AC), o qual pode ser considerado de acordo com Silva (2012, p.42) “um dos principais documentos que indicam caminhos acerca do trabalho da escola com o aluno com deficiência, estabelecendo alguns aspectos que servem como facilitador do processo ensino aprendizagem” .

Nesse contexto, a educação poderia se orientar por objetivos específicos da educação inclusiva, buscando atrelar sentido social a essas metas e à metodologia empregada durante esse processo. Faz –se necessária a construção de um novo olhar, que rompa qualquer “modelo inclusivo” que esteja “apenas” pautado pelo ensino de habilidades pragmáticas e pelo descrédito nas potencialidades de aprendizagem que se inserem nesse aluno.

Portanto, o planejamento das adaptações curriculares deve ser pensado desde a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, que necessita prever e respaldar as adaptações a serem realizadas

Herdero (2010) faz considerações pertinentes sobre o entendimento do que seja adaptação curricular ou adequação curricular, para ele “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” devem ser consideradas (2010, p.199).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58)

Contudo, a questão não se encerra nas respostas educativas adequadas; Aranha (2001) elucida que é preciso ir além disso, pois as adaptações curriculares significativas ou de grande porte são decisões e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; sendo assim, seu planejamento e execução são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores. A implementação de uma adaptação curricular significativa deve vir acompanhada de uma avaliação criteriosa das reais necessidades do aluno, para favorecer o processo de aprendizagem. Ou seja, devem “[...] permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhes sejam viáveis e significativos [...]” (ARANHA, 2001, p.12).

Frente a isso, pesquisas realizadas sobre essas questões por (MELO, 2000; NASCIMENTO, 2006; SILVA, 2015) apontam que há um grande número de condicionantes, de ordem de formação inicial, continuada e de domínio de referências teórico, que levam as escolas e professores a manterem inalteradas as suas práticas. Segundo eles, muitos conteúdos são selecionados por meio de políticas educativas, através da publicação de documentos curriculares. Assim, [...] listam conteúdos, conceitos, que querem ver adquiridos, porque são socialmente reconhecidos como necessários e, em alguns contextos educativos, considerados absolutamente obrigatórios (SILVA, 2015, p. 84).

Diante dessas questões partilhamos a ideia de Dias; Pedroso (2015), quando afirmam que é preciso superar o modelo de aluno ideologicamente estabelecido, assim como a homogeneização fictícia do público alvo, é preciso organizar uma escola capaz de responder à realidade social.

Oliveira e Costa (2018), no que diz respeito a educação física, entendem que o currículo deve ser adaptado de acordo com a necessidade de cada aluno, especialmente àqueles que são público alvo da Educação Especial, de forma a atender à diversidade da sala de aula.

Plinsk (2011), ao estudar sobre o currículo e a educação, apresenta questões pertinentes para a efetivação da aprendizagem. O autor explica que uma das condições para isso é que os currículos levem em consideração o ponto de vista dos sujeitos escolares, possibilitando a construção de saberes subjetivos da cultura, da história e das identidades dos alunos, inclusive daqueles que apresentam deficiência, ou seja:

[...] a participação nas discussões sobre currículo de grupos sociais, negados e silenciados, dois quais fazem parte os sujeitos escolares, é um dos caminhos para a construção de conhecimentos educacionais que respondam a uma sociedade democrática, plural e inclusiva. (PLINSK, 2011, p.59)

Nesse caminho em relação à educação inclusiva, independente da dificuldade que a criança apresenta ao ser inserida na escola é preciso que se estabeleça novas formas de organizar as escolas, para que se construa novos comportamentos, atitudes e valores que considerem a pessoa, ou seja que se tenha um olhar no humano, independentemente de suas limitações. É preciso, conforme bem diz Silva (2004), construir uma proposição política que considere a dinâmica entre igualdade e diferença.

[...] Uma política pedagógica e curricular de identidade e da diferença tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2004, p.100).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE apresenta como um dos objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência. Este documento busca diagnosticar cada fase educacional, apresentando as diretrizes e os objetivos que devem ser perseguidos para romper com as desigualdades sociais. Ele também estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, uma vez que aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001).

Em relação à Educação Especial, encontram-se diretrizes a serem respeitadas para a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, reafirmando o que instituiu a Constituição Federal de 1988. Para tanto, é reforçada a importância de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos para que as demandas trazidas por esses estudantes às salas de ensino regular e ao AEE<sup>17</sup> sejam supridas.

A Resolução do CNE/CEB (2001) evidencia a formação do professor, para a capacitação profissional, que possibilite o mesmo a trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, tanto da classe regular, como da Educação Especial. No artigo nº18, esta resolução estabelece que os professores tenham competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores

---

<sup>17</sup> Atendimento Educacional Especializado.

especializados em Educação Especial. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.05).

Outra questão é a formação do professor. Nessa mesma Resolução (Art. 18º, § 3º), apresenta características quanto à formação específica<sup>18</sup> dos professores especializados:

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.05).

A despeito dessas necessidades Nozu; Bruno; Heredero (2016) problematizam a questão dizendo que é preciso refletir sobre como a formação vem sendo efetivada. Com a publicação a Resolução do Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, n. 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, a formação inicial, do pedagogo com habilitação em Educação Especial, foi extinta.

A esse respeito, os pesquisadores apresentam um quadro bastante preocupante, vejamos:

[...] a formação inicial para atuação em Educação Especial tem se dado somente pela oferta de algumas universidades (dentre as quais se destacam a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de São Carlos) do curso de Licenciatura em Educação Especial. Diante desse quadro, a formação do professor de Educação Especial tem se dado principalmente em nível de pós-graduação lato sensu, em cursos de especialização ofertados hegemonicamente pelo setor privado. (NOZU; BRUNO; HEREDERO, p. 45, 2016)

Outro dado importante, a ser apresentado, foi que, em 2006, ocorreu a aprovação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Essa convenção teve como um dos objetivos estabelecer que os Estados que dela fazem parte estruturam um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir que o público-alvo dessa iniciativa não seja excluído de um ensino fundamental, que deve se caracterizar pela qualidade e pela gratuidade, se pautando por princípios inclusivos (art. 24) (BRASIL, 2009)<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Quanto a formação específica, nesse período tem-se um ganho significativo para a educação especial no Brasil. A partir do Decreto nº 5.626/05 e da Lei nº 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a Regulamentar a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. A partir do Decreto nº 5.626/2005 passa-se a incluir obrigatoriamente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de fonoaudiologia. Reconhece como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão.

<sup>19</sup> Em se tratando da universalização, para o público-alvo da educação especial quanto o tempo de permanência na escola, é modificada a partir da PNE-(2014-2024) lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Passando a ser da faixa etária dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, garantindo a oferta de salas de recursos multifuncionais e de classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados.

Neste documento, é posto que:

[...] O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apoia a construção de sistemas de ensino inclusivos com desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso à educação, de gestão participativa, de formação de professores, de eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas e nas comunicações que possibilitem o acesso pleno ao currículo. (BRASIL/SEESP 2006, p. 09).

Quanto à formação de professores, encontramos no Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI/BRASIL, 2007) o apoio à “formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 8).

Melo (2014), ao pesquisar sobre a formação de professores para atuação na sala de recursos multifuncionais, identifica que, mesmo com as orientações, o professor deve ter “[...] como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2007, p. 11). Essa realidade ainda está muito longe de se efetivar completamente, a autora reforça seu argumento, culminando com a reflexão de Mendes (2011) sobre a formação do professor na atualidade:

[...] a complexa proposta contida neste documento quando contextualizada no atual momento, na qual se observa a escassez de oportunidades de formação inicial em âmbito dos cursos de graduação nas agências que tradicionalmente vem se responsabilizando pela formação em nível superior, permite-nos vislumbrar muitas dificuldades para implementar uma Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. (MENDES, 2011, p. 138).

Em 2003, temos outro avanço significativo para a inclusão, trata-se da Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. Buscando possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, são estabelecidos como obrigações gerais, no art. 4 (ONU, 2006, p.28):

[...] Os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com

deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A partir dessa política, a escola passa a ter a obrigação de oferecer, articulado ao ensino regular, o atendimento educacional especializado (AEE)<sup>20</sup>, objetivando garantir o apoio ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns. Para tanto, esse serviço, segundo as orientações (PNEE), deve articular-se à proposta pedagógica do ensino regular, não devendo ser aceito como substituto da escolarização (BRASIL, 2008).

Entretanto, não devemos esquecer que é direito assegurado em Lei que todas as pessoas tenham acesso a uma educação adequada. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não distinção, ou melhor dizendo, a não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem. Diante das questões problematizadas pelos autores, podemos entender que, ainda hoje, nos deparamos em nosso país, com uma grande fragilidade nas políticas públicas de inclusão, pois a falta de formação, de políticas governamentais específicas, de formação educacional por meio de sua inserção em um meio social, tem cada vez mais negado ao aluno a possibilidade de se constituir enquanto indivíduo. Pensamos que para que isso efetive, seja importante o reconhecimento das potencialidades inerentes de cada pessoa, independentemente de suas diferenças e dificuldades.

Dainêz (2009) descreve que a inclusão escolar ocorrerá à medida que a inserção e a participação ativa da pessoa com deficiência no meio social no qual ela se encontra for viabilizada, garantindo o seu acesso aos bens culturais da sociedade, para além de sua inserção física.

A transformação dessa realidade deve ser pautada na busca de uma outra perspectiva,

---

<sup>20</sup> Atendimento Educacional Especializado

na qual esses sujeitos tenham as suas especificidades atendidas não somente com vistas a inseri-los no sistema educacional, mas objetivando o desenvolvimento psíquico social desses indivíduos, de modo a torná-los autônomos.

No ano de 2009, é elaborada a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e traz em seu art. 1º, que:

Art. 1º - Para a implementação do Decreto nº6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (CNE/CEB, 2009, p.01).

Nesse parecer, o atendimento educacional especializado deixa de ser proposto e aceito de forma substitutiva, passando, segundo essas diretrizes, a integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família, além de articular-se com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009, art.1§ 2º).

Em 2011, temos a revogação do Decreto n.6.571/2008 pelo Decreto n. 7.611 /2011. O referido documento que previa a escolarização dos alunos da Educação Especial somente nas classes comuns de ensino regular, passa a prever apoio técnico e financeiro para ações de implantação de salas de recursos multifuncionais em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Entretanto, deixa lacunas para que esta escolarização também seja realizada em classes especiais das escolas regulares e em instituições especializadas credenciadas junto ao sistema de ensino.

O mesmo Decreto nº 7.611/2011 prevê, no §2º do art. 5º: VII –estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 5ª Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Apesar dos conflitos que vem se enfatizando numa dicotomia sobre o papel dessas instituições na Educação Especial brasileira, ou seja, entre “Instituições e escolas especializadas e o ensino comum”, partilhamos da ideia de pesquisadores da área como Glat, Blanco (2007); Redig (2010), que, ao abordarem sobre essa situação, afirmam que a grande questão, em relação às perspectivas futuras da Educação Especial no contexto da política de educação inclusiva, não se reduz à de qual é o melhor ambiente para a escolarização desse público. Para eles, é fundamental entender que estamos lidando com um alunado singular em

suas formas de aprender, interagir com o mundo e de se expressar, o prioritário é identificar os procedimentos e metodologias adequadas para que pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, possam ingressar e participar efetivamente usufruindo das atividades e dos recursos disponibilizados, independentemente do local de estudo.

Nessa direção, é importante evidenciar as palavras de Beyer (2013, p.78) quando enfatiza que “[...] é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da Educação Especial”. Todo contexto histórico e social deve ser considerado, pois foram construídos pelos homens, como bem disse Rüsen (2007), no início desse texto, que precisamos conhecer o passado, para valorizar e entender o presente. Nesse, caso acreditamos que as instituições filantrópicas especializadas, certamente constituem parte importante deste acervo, e continuam tendo uma significativa importância para a formação no que tange a Educação Especial no Brasil.

A lei 12.764 de 2012 trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista<sup>21</sup>, surge como resposta à essa necessidade. Dentre as diversas garantias que o documento assegura, partindo-se do enfoque inclusivo, a lei 12.764 apresenta em seu artigo 3º: IV – o acesso:

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

Essa lei passa a reconhecer, para todos os efeitos legais, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como pessoa com deficiência. Assegura o direito à educação como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade; compreendendo a educação no sentido inclusivo, garantida pela transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Biachi (2017), em seus estudos aponta que apesar da existência de diversos instrumentos legais que asseguram e regulamentam a inclusão de deficientes na rede regular, foi somente nas últimas décadas que discussões mais específicas sobre o autismo foram trazidas para o campo das Políticas Públicas, o que fez com que se percebesse a necessidade de criação de uma política própria aos autistas.

Nesse sentido Nunes, Azevedo e Schimit (2013) apontam que, com a inclusão, a

---

<sup>21</sup> Foi por meio da intervenção e de muitas lutas propostas por Berenice Piana, mãe de um garoto autista, conseguiu aprovar o seu projeto de vida em transformar em lei, beneficiando à partir disso a inclusão de todas as crianças com TEA a terem o direito de atendimento especializado diferenciado no ensino comum. A Política Nacional de Proteção dos direitos das pessoas com transtorno de espectro foi regulamentada pelo Decreto n. 8.368 em 2 de dezembro de 2014.

presença de estudantes com autismo, em instituições regulares de ensino, aumentou expressivamente. Contudo, os autores evidenciam que a falta de planejamento escolar e o desconhecimento sobre o transtorno e a carência de estratégias para o atendimento pedagógico têm causado poucos efeitos na aprendizagem desses sujeitos.

Em se tratando do planejamento escolar, Mendes (2008), ao descrever sobre o ensino na Educação Especial, elucida que existe uma dissociabilidade que se estabelece entre o ensino ofertado ao aluno com deficiência e a educação garantida às demais crianças. Para a autora, esse fator deve ser discutido, pois se mostra de vital importância para que possamos estruturar ações que tenham como meta garantir a oferta de uma educação escolar que busque, de fato, promover o desenvolvimento integral de seus alunos.

Favoretto e Lamônica (2014) apontam que, apesar da difusão da política de inclusão, os professores têm carência quanto a informações de procedimentos e estratégias no que se refere ao trabalho pedagógico com sujeitos com TEA. No entanto, os autores descrevem que é importante entender que esse é um processo ainda novo, uma vez que foi pelo Decreto nº 8.368 /2014 que iniciou esse processo de mudança a partir da Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro Autista.

Em 2014, foi aprovado um novo PNE para o período de 2014 – 2024, pautado nas propostas da CONARE de 2014, cujo tema da escolarização e atendimento educacional especializado aparece em várias metas e contém no seu conjunto de propostas uma específica para tratar da Educação Especial, a Meta 4.

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p.55).

Oliveira; Batista e Santos (2017)<sup>22</sup>, ao fazerem uma análise intitulada como: “o PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo”, evidenciam que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 (Lei 10 172), que antecedeu o PNE em vigência (2014-2014), não atingiu grande parte das metas e objetivos propostos. Baseados em pesquisas (como de HERMIDA, 2006; DOURADO, 2010; CURY, 2011), apontam questões a serem repensadas. Para os pesquisadores, é preciso, discutir o PNE à partir das metas, dos objetivos e das estratégias construídas como compromissos assumidos, a fim de que este

---

<sup>22</sup> O artigo completo dos autores sobre essa temática, entre outros, pode ser encontrado no VI seminário Nacional e II Internacional de políticas públicas gestão e práxis educacional. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1956-1973, 2017.

planejamento seja de fato executado e atenda às necessidades de educação do público alvo da Educação Especial. Para eles, esse documento tem muitos desafios a serem rompidos:

Ademais, diante do desafio da construção de um sistema educacional inclusivo, todas as estratégias da Meta 4 precisam ser implementadas, o que exige um maciço investimento na organização de serviços para o AEE dos alunos matriculados na escola comum regular, mas também, no curto, médio e longo prazos, investimentos na formação inicial e continuada dos professores, em especial dos que atuam junto aos serviços e sistemas de Educação Especial. Passa, também, por investimentos que ampliem o número de serviços, Salas de Recursos Multifuncionais, ampliação das equipes de profissionais com pessoal de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras. E ainda nos referimos também a maior articulação entre ensino comum regular e AEE, projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, que assegurem acessibilidade, que sejam inclusivos e que ofereçam segurança, alterando a cultura escolar, de forma que a escola seja mais atraente para crianças e jovens brasileiros, tenham eles necessidades educativas especiais ou não. (OLIVEIRA; BATISTA; SANTOS, 2017 p. 1956).

Mendes (2012), ao analisar o PNE, reforça a necessidade de um olhar atento dos movimentos, instituições e especialistas comprometidos com a causa da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, sobre a implementação destas Metas e suas respectivas estratégias, pois essas ações, ao serem efetivadas, podem prevenir a ocorrência de dificuldades no processo de escolarização, em especial aos alunos com necessidades educativas especiais “estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, deficiência intelectual leve, distúrbios emocionais, dificuldades de linguagem, distúrbios leves de conduta e mesmo aqueles pertencentes a grupos minoritários em desvantagem cultural.

Nesse caminho o Brasil participa do Fórum Mundial de Educação, em Incheon<sup>23</sup>, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

Buscando responder os anseios e necessidades que vão surgindo na escola com a inclusão dos alunos com deficiência, surgem outras demandas, entre elas, a necessidade de se repensar a formação de professores.

Assim, temos em 2015, novas orientações; foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Quanto à formação de professores, se estabelece que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva

<sup>23</sup> A UNESCO, assim como a UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizaram o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. ED-2016/WS/2.

área de conhecimento ou interdisciplinares, assim como, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação.

Assim, deverá ser oferecida formação na área de políticas públicas e gestão da educação, assim como seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Reis (2011), ao analisar a referida Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, evidencia que caberá ao docente que atuar na educação infantil e anos iniciais, “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, CNE, 2015, p. 6).

Nessa perspectiva, Reis e Silva (2011) advertem que as mudanças na formação de professores precisam proporcionar um preparo que atenda a questões teóricas, práticas e metodologias capazes de efetivar a inclusão escolar, tendo em vista que esse novo paradigma de educação traz a valorização das diferenças, e sendo necessário respeitar o indivíduo como um ser único, princípio que força os professores à abolição de toda forma de homogeneidade em suas práticas. Ao longo deste texto, procuramos apontar contextos de como a construção histórica, política e educacional da Educação Especial no Brasil, suas contradições e sua relevância para inserção de alunos com deficiência no processo de escolarização. Acreditamos que as propostas inclusivas, apesar de apresentarem avanços significativos, ainda se encontram muito longe de garantirem as condições indispensáveis para que os alunos com deficiência, abarcados por essas iniciativas, tenham a sua individualidade reconhecida.

A escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada, para acolher a diversidade de indivíduos, mas sim para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade”. Assim, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem desses padrões por requererem, em seu processo de aprendizagem, respostas específicas ou diferentes em relação à média dos outros alunos.

O papel do professor, nesse processo, é fundamental, uma vez que, por meio de sua postura profissional, possa ajudar a construir uma nova concepção de ensino, que passe pelo reconhecimento desses sujeitos como pessoas que possuem em si condições reais de desenvolvimento. Esse processo demanda a elaboração, o planejamento, e a construção de uma prática que promova que compreenda esses indivíduos para além das dificuldades que encerram, aceitando-os como sujeitos capazes de governar o seu próprio destino; que busque por uma educação inclusiva que possibilite equidade na educação. Esse parece ser o grande

desafio do nosso século, bem como a abertura permanente em (re) construir conceitos. A partir dessas leituras, enxergamos um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da Educação Especial, que leva a refletir sobre a necessidade de romper paradigmas sobre a educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, com vistas ao avanço no processo construtivo da educação inclusiva.

A educação inclusiva se apresenta hoje como um dos grandes desafios ao ensino comum brasileiro. Uma vez que a entendemos como processo que inclui, em todos os níveis e etapas da rede regular de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, garantindo-lhes, além do acesso, a permanência no espaço escolar e a apropriação do conhecimento científico a que têm direito.

Diante disso, é fundamental que se reestruture a sociedade em cumprimento de metas que concretizem esse direito. A elaboração de políticas voltadas para a legitimação dessa inclusão é fundamental, assim como construir uma nova estrutura escolar, desde recursos financeiros até materiais pedagógicos, buscando qualificar os profissionais e oferecendo-lhes condições de trabalho e de carreira.

Tais premissas corroboram com a premissa de que a sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. É necessário buscarmos uma educação que, social e historicamente construída pelo homem, possa ter como base e essência, no seu desenvolvimento, múltiplas linguagens e atentos olhares à diversidade. Uma educação, sobretudo, que integre os desafios que atualmente se colocam e que, de alguma forma, estão intimamente relacionados à formação humana.

### 3.2 Formação de professores numa perspectiva inclusiva

*“Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça”.*

Cora Coralina

Iniciar um texto sobre formação de professores com uma das frases da escritora Cora Coralina desvela a nossa concepção de professor como sujeito em constante processo de aprendizagem, inquieto e dinâmico diante dos desafios encontrados ao longo da sua atuação e formação. Acreditamos no professor que detém um espírito jovem e ousado, tentando transformar sua ação, que recria sua vida, removendo pedras a cada dia, que, ao entrar em sala, enfrenta diariamente os desafios do contexto educacional, muitas vezes, opressor e desgastante.

Essa opressão pode levá-lo à indagação sobre sua própria atuação docente, remetendo a refletir e pensar ainda mais sobre a sua profissão. Pensar num ponto de vista inclusivo requer considerar as mudanças e provocações que surgem ao longo da história sobre o entendimento do que é educar, pois a necessidade de desenvolver processos inclusivos para criar condições educacionais para todos os alunos.

Paulo Freire (1996) reforça essa ideia quando sustenta que a formação do docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o ao apoderamento de saberes que são necessários à prática educativa. O autor evidencia sua concepção, ao afirmar “ [...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima” (FREIRE, 1996, p. 44).

A profissão docente deve buscar romper com o modelo que se estabelecia na educação do século XIX, no qual era pautada pela transmissão de conhecimento. O século XXI emerge uma formação que busque formar cidadãos pautados na pluralidade, na participação, na solidariedade, elementos presentes numa sociedade democrática.

Nessa perspectiva, Correia e Correia (2016), ao afirmarem que formar profissionais na atualidade para a educação inclusiva é um trabalho de muita complexidade, apontam que a escola, por sua vez, deve focar suas formações em ações práticas que sejam problematizadoras e que busquem soluções para todos, oportunizando a possibilidade de desenvolver de uma prática reflexiva consciente.

Nesse caminho, é importante destacar a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo objetivo é o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial para o ensino regular, desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No entanto, Goffredo (1992) faz um alerta para o fato de que a inserção da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, já que a inclusão escolar é vista como um debate recente, se levarmos em conta o longo período de exclusão escolar que esses indivíduos viveram durante séculos, sendo impedidos das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que eram vistos como “ditos normais”. No Brasil, falamos de inclusão escolar há pouco mais de quinze anos, mais especificamente, após a Declaração de Salamanca o que nos faz entender que ainda temos muito a caminhar para que se ocorram grandes mudanças conceituais (CARNEIRO, 2006). Isto ainda é corroborado pelas:

Políticas públicas brasileiras no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surgem formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos (SILVA FILHO, 2012, p. 42).

Essa situação é preocupante posto que o último Censo Escolar divulgado em fevereiro de 2017, mostra o quantitativo de sujeitos inseridos nas escolas regulares de ensino, e apresenta o quanto esse número é significativo, haja vista que 82% dos alunos de 04 a 07 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns por município – 2016, 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em salas regulares de ensino. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%, conforme dados do Censo Escolar divulgados.

Esses dados comprovam a urgência em ampliar um planejamento de formação de professores para atuarem com os alunos com deficiência que consigam oferecer ensino e aprendizagem adequados à realidade específica de cada criança com deficiência. “Trata-se,

pois, de compromisso político da educação: ação intencional e articulada dos envolvidos na realidade concreta, nas especificidades de cada escola, para transformá-la e transformarem-se” (CARNEIRO, 2006, p. 15).

Mendes (2015) descreve, em suas pesquisas, que a inclusão escolar no Brasil ainda é um horizonte a ser alcançado. Ainda que exista um progressivo volume de pesquisa sobre o tema, em muitos estados, há uma *mascaração* por meio de propagandas incoerentes das políticas públicas educacionais, que criam uma ilusão de que a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) está, de fato, chegando às escolas.

Esses dados apontam para uma necessidade de se (re) pensar os cursos de formação e as práticas que se têm confirmado nas universidades, buscando nesse processo desenvolver uma autonomia da sua reflexão sócio histórica, como ponto a favorecer a compreensão da situação atual do ambiente escolar. Emerge, portanto, desenvolver na formação do professor a capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração (MENDES, 2011).

Neste sentido, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. Entretanto, pensar e realizar a inclusão escolar não é apenas compreender a presença da diversidade em sala de aula; é preciso, acima de tudo, que haja reestruturação pedagógica e administrativa da escola, elaborando coletivamente uma proposta pedagógica que realmente priorize a inclusão.

É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. Para isso, devemos abordar esses temas nos projetos políticos pedagógicos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, também, em serviço, já que não dá para se pensar na construção da escola inclusiva sem que se instrumentalizem seus construtores (CARNEIRO, 2006; 2011; 2014; 2018).

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque, de forma equânime, em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois esse ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 162).

Assim, podemos dizer que o enfrentamento da educação na contemporaneidade é assumir sua responsabilidade na ascensão de desenvolvimento social e humano alicerçado no pensamento reflexivo.

Desse modo, este capítulo visa construir um ponto de vista sobre as orientações existentes na política nacional de Educação Especial para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, assim como apresentar um debate reflexivo sobre possibilidades de ações e intervenções para a formação continuada.

### *3.2.1 Orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na formação de professores*

Escolhemos discutir a formação docente, a partir dos estudos e pesquisas sobre os vários momentos da formação de professores de Educação Especial no Brasil; entretanto, vamos nos ater a produções advindas da década de 1990, período em que a sociedade começa a ter um novo olhar sobre a educação inclusiva. Desde o início dos anos de 1990, a efetivação de políticas públicas de educação tem suscitado avanços políticos e sociais em favor da inclusão escolar e da formação docente, o que tem colaborado no combate à manifestação do preconceito em relação aos indivíduos com deficiência. Como resultado, a educação inclusiva vem se ampliando no Brasil e demais países latino-americanos, como Argentina, Chile, Costa Rica, Equador e México, contemplando a inclusão escolar de alunos com deficiência, em benefício do enfrentamento da segregação forçada historicamente a esses alunos, bem como do combate à oposição entre escolas especiais e regulares.

Costa e Leme (2016) reforçam essa problemática dizendo que é preciso romper com esse modelo de escola tradicional, pois, por anos, só contribuiu para a excitação da incomplacência às diferenças humanas mais do que o auxílio às necessidades das pessoas com necessidades especiais. Como identificamos, há várias décadas, governos de diferentes países têm voltado sua atenção à criação de políticas públicas direcionadas ao “atendimento” das minorias, como por exemplo, a comunidade surda (BUENO, 1993, 1999, 2008). Nesse contexto, a implantação de ações políticas visando à garantia da inclusão escolar e social de pessoas com deficiências vem sendo ampliada no país, ficando evidenciada nas diretrizes federais homologadas desde a década de 1990. No Brasil, vai se fortalecendo, na década de 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos), e com maior sustentabilidade a partir de 1994 (Declaração de Salamanca), que começa a ganhar espaço em nosso país, tanto por meio de eventos acadêmicos, científicos e sociais quanto pelas respostas governamentais através da

promulgação de leis e decretos em favor de uma educação para todos (BRASIL, 2015).

As políticas públicas de permissão universal à Educação no Brasil admitiram proporções significativas a partir de 1988, com o advento da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao sustentar como um dos seus objetivos fundamentais, no art °206 inciso I , a “Igualdade de condições de acesso à permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, assim como, garantir, o dever do Estado, a oferta do atendimento especializado.

Todavia, o atendimento especializado deve-se somar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96 na qual, no Artigo 61, descreve que a formação de professores deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

2- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, 1996).

Desse modo, a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), sobre a formação do professor de Educação Especial é normatizada no Artigo 59, inciso III: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns”. Ainda, relativo à formação dos professores, vemos no art. 63 a determinação da “[...] criação de programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis”. Assim como, o art. 67 reitera a importância da formação continuada, por meio da criação de estatutos e planos de carreira do magistério público; em seguida, apresenta a responsabilidade do sistema de ensino do aperfeiçoamento profissional continuado para todo corpo docente.

Bueno (1999) faz um estudo da referida lei, evidenciando que essa não explicita a natureza e os conteúdos do curso de especialização necessários à formação do professor de Educação Especial. Para o autor, seria importante especificar quais as características desse profissional para intervir na Educação Especial, ou seja, se deve ser mais especializado em uma deficiência ou mais generalista, pois, para ele, isso acaba fragilizando a atuação profissional e trazendo consequências para a educação.

Pimentel (2012) ao analisar a Lei nº 9.394/1996 evidencia que as intervenções voltadas à formação dos professores de Educação Especial são encaminhadas para a formação continuada, podendo “ocorrer em ambiente extraescolar ou por meio de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar”. (PIMENTEL, 2012, p. 150). Para a autora, esse é um espaço que pode ser valorizado desde que busque discutir temáticas específicas e pertinentes às questões

relacionadas ao contexto das práticas pedagógicas desenvolvida na escola.

Além disso, a resolução do CNE/CEB nº 01/2002 evidencia a importância da formação inicial e continuada de professores ser construída a partir de debates e princípios de uma educação inclusiva e dos fundamentos da Educação Especial. De modo que, esses conhecimentos capacitem os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, assim como identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares.

Diante dessas realidades, em 2006 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), apresentou a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tendo como objetivo promover uma educação de qualidade para todos. Esta política reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e incita a revisão das práticas discriminatórias e a criação de alternativas para superá-las, trazendo subsídios para esta reflexão. Isso motivou outras pesquisas na área como de (CATALDI, 2013; SILVA, 2015), em que apontam que em 2009, o CENSO Escolar MEC\INEP apontou que o Brasil tinha 1.572.000 (um milhão, quinhentos e setenta e dois mil) professores no ensino básico e que apenas 66.529 (sessenta e seis mil, quinhentos e vinte e nove) possuíam formação na área da Educação Especial. Diante desta realidade, implantou-se a Rede de Formação Continuada de Professores, que foi reforçada a partir da PORTARIA Nº 1.328, DE 23 DE SETEMBRO DE /2011, tendo como objetivo capacitar professores da rede municipal e estadual de todas as Secretarias de Educação do país. Esta rede se deu a partir de um edital, (diário oficial de 2009) pelo qual foram contempladas 16 (dezesesseis) Universidades públicas do país.

De acordo com as autoras acima, a proposta da constituição da Rede de Formação, foi constituída para atender as demandas de proposta no Renafor que era o de implementar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, compondo as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação efetivados em cooperação com os sistemas de ensino, que objetivavam a ampliação da formação docente para a organização do ensino, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (CATALDI, 2013; SILVA, 2015).

Desse modo, a SECADI/MEC passou a coordenar em âmbito nacional as ações de formação continuada presenciais e à distância em áreas como Educação Especial, educação indígena e educação em direitos humanos, desenvolvidas por instituições de ensino.

Segundo Ferreira (2009), as universidades oferecem cursos de formação em Educação Especial à distância, com a finalidade de atender à demanda nacional de professores da rede

municipal e estadual de ensino básico. Destas instituições, apenas a Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>24</sup> ofereceu o curso de capacitação para a área de Educação Física no período de 2019 a 2016.

No ano de 2012, a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC amplia seus objetivos e as políticas públicas, transformando-se na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Vale ressaltar que as pesquisas realizadas por Silva (2015) entre o período de 2009 a 2012, sobre a “Política Nacional de Formação Continuada de Professores e a Educação Especial”, financiadas pelas agências de fomento à pesquisa; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação – Minas Gerais (Fapemig) apresentam de forma mais clara as dificuldades que envolvem a Formação Continuada de professores para atuarem no AEE. A pesquisa apresenta que nos anos de 2011 a 2012 a rede de formação formou por meio da educação à distância, cerca de quarenta e dois mil profissionais tanto em cursos de extensão, quanto em especialização. Todavia, a autora adverte que mesmo considerando a relevância desse programa para a Educação Especial, esse processo é marcado por muitas dificuldades e desafios “esses são fatores considerados importantes, pois abrem possibilidades para o exercício de reflexão, avaliação, redimensionamento e retomadas pelas instituições promotoras dos cursos”. (SILVA, 2015, p. 254)

Para a autora, os desafios estimulam a criação de novas propostas, desse modo, apresenta em sua análise algumas dificuldades relevantes como: a existência de ações isoladas e pontuais, ou seja, elas não promovem a constituição de uma cultura de estudo em grupo, os profissionais apenas realizam os cursos como parte de seu projeto pessoal; existe ainda a ausência de política permanente de formação continuada expressa no PPP da instituição com metas e ações de médio ou longo prazo; falta de preparo para o uso das tecnologias; existência de modelos homogêneos e pouco interativos; falsa ideia de facilidade dos cursos; assim como impactos financeiros que esses cursos acarretam na vida dos profissionais uma vez que, os profissionais precisam adquirir computador e internet paga, e nem sempre possuem condições

---

<sup>24</sup> Os cursos da rede de formação continuada são ofertados totalmente à distância, priorizando os professores de escolas que apresentam o maior índice de alunos com deficiência. As atividades dos cursos são ministradas pela plataforma Moodle, utilizando recursos tecnológicos de ponta que acompanham as tendências da revolução digital. De acordo com Cataldi (2013); Silva (2015) e Ferreira (2009), no ano de 2009 a 2012, o programa contemplava cerca de 2.000 (dois mil) professores\ano, tanto em nível de aperfeiçoamento, com duração de 180 (cento e oitenta horas), como em nível de especialização, com duração de 360 (trezentos e sessenta horas). Atualmente, o curso mais que o dobrou essa demanda, segundo a coordenadora do programa de formação continuada EAD, no ano de 2018, só na Universidade Federal de Juiz de Fora, por exemplo, tiveram 5.230 candidatos e, por conta dessa demanda, a Universidade ampliou de 300 vagas para 340 vagas. (Entrevista feita no dia 22/02/2019 com a professora Dr. Eliana Lúcia Ferreira da Universidade Federal de Juiz de Fora).

financeiras para isso, visto que, os salários docentes são insuficientes.

Nesse sentido, compartilhamos com o pensamento de Silva (2015), ao analisar as formações de professores acredita que as propostas de formação continuada dos profissionais da Educação Especial, precisam fazer parte de um projeto coletivo de construção de uma escola para todos, em que o professor se sinta inserido, se envolvendo efetivamente nas formações em busca de adquirir mais conhecimento e não apenas para obter certificados. Para a autora, a formação do professor para atuar no AEE é um processo inerente ao exercício profissional. “Esse processo requer diálogo sobre a prática formativa do professor, pautado no repensar cotidiano de sua ação pedagógica” (SILVA, 2015, p. 252), tendo como ponto de partida, o dia a dia e as necessidades que vão surgindo, para assim atender as especificidades do aluno.

Ferreira (2019)<sup>25</sup> evidencia que:

“Mesmo diante dos desafios encontrados ao longo desses anos, a Rede de Formação Continuada é considerada uma política de formação que atendeu as exigências da inclusão educacional, pois atende a políticas públicas inclusivas, em resposta a ONU de 2006, que tem como meta chegar até 2030 com 100% de formação no país. De acordo com a pesquisadora, essa é uma demanda que tem que ser cumprida, porque parte dos recursos financeiros que se recebe da ONU para educação tem como fim a formação dos professores”. Em 2017, o MEC por uma questão de recursos financeiros e devido à nova política, passa a financiar apenas projetos que atendiam o AEE e a audiodescrição. Entretanto, buscando novamente atender projetos que contemplassem a educação física na formação de professores para a Educação Física, a Universidade Federal de Juiz de fora propõe vários projetos e cursos na área. Entre eles, temos o curso de Acessibilidade na Atividade Física Escolar, tendo como meta o aperfeiçoamento na modalidade Presencial, sendo ofertado na Rede Municipal, Estadual, Federal e Outros. Os cursos de formação têm como objetivo contribuir para a formação continuada do professor nas práticas educacionais inclusivas, na área da educação física, assim como, conhecer e produzir recursos e estratégias de acessibilidade à prática de atividade física escolar; desenvolver metodologias educacionais inovadoras na área da educação física na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, com a nova proposta Educacional a SECADI em 2019 constituiu a SEMESP<sup>26</sup> Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação que inicialmente aponta como política para atender o Renafor a proposta de consórcios entre as IFES, buscando ampliar a capacidade de atender a capacitação de professores, vale ressaltar que a UFGD foi apontada como uma Universidade em potencial para fazer parte dessa nova proposta”.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), lei n° 13.005 (BRASIL, 2014), destaca-se a diretriz do artigo 2º, inciso III que trata das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. O PNE integra a meta 4, que defende a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva com o seguinte propósito:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com

<sup>25</sup> FERREIRA, 2019. Informações fornecidas via entrevista realizada com Prof.ª Dr.ª Eliana Lúcia Ferreira no dia 23/03/2019 coordenadora do Núcleo NGIME contato@ngime.ufjf.br

<sup>26</sup> SEMEPS-Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, vinculada ao Mec – Informações retiradas da página de relacionamento do atual secretário Bernardo Goytacazes de Araujo. 28/03/2019.

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Essa meta tem como propósito determinar caminhos para a efetivação ao acesso universal à educação no cotidiano escolar. Ela também estabelece, ao longo deste planejamento, PNE (2011-2020), objetivos como: implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação contínua de professores e professoras para atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; bem como incentivar a formação de centros multidisciplinares, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação.

Costa e Leme (2016), ao analisarem a meta 4, evidenciam que:

Estes objetivos expressam a educação inclusiva. Uma vez que, ao se voltar ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais sinalizam a concepção de escola inclusiva de modo processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e envolvendo os professores das escolas, possibilitando um avanço significativo frente as barreiras pedagógicas e culturais. (COSTA; LEME, 2018, p.114).

Ainda, conforme os autores acima, destaca-se, na meta 4 do PNE- 2011- 2020 (BRASIL, 2014, p.13), a proposta pedagógica que deve estar atrelada ao ensino regular e o AEE<sup>27</sup>. Conforme outro objetivo em destaque: 4.8 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão de ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

No que se refere à gestão de políticas públicas, o decreto nº7.611 (BRASIL, 2011, p.2) prevê que a união prestará apoio técnico e financiamento aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal compreendendo um rol de ações, do qual destacam-se àqueles referentes a formação de professores: O inciso IV- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais, apresenta a necessidade de se estabelecer relações pedagógicas e interpessoais no âmbito da educação inclusiva mobilizando assim todo o grupo de pessoas envolvidas no âmbito escolar.

---

<sup>27</sup> É importante destacar que o atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma complementação /suplementação ao professor da sala comum e ao professor da sala de apoio, com o intuito de identificar e superar as barreiras da aprendizagem e a participação dos alunos incluídos nas salas de aula, auxiliando na elaboração do conhecimento dos alunos.

Entre as estratégias do PNE 2014-2024 para alcançar a meta 4, relacionada ao atendimento de educandos com NEE, uma envolve a ampliação de vagas em cursos de formação continuada para os professores:

[...] 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014<sup>a</sup>).

Entretanto, pesquisas como de Mendes (2011), apontam que as políticas governamentais de Educação Especial sobre a formação continuada está organizada na centralização do poder de decisão e execução, e continuam em sua maioria, tendo como foco principal a atuação terapêutica e assistencial dando ênfase no atendimento segregado, realizado por instituições especializadas, ao invés de uma construção de sustentação na política de gestão educacional, o que trouxe o enfraquecimento de ações no próprio meio escolar.

Já para Jannuzzi (2006), a inclusão de discussões relativas a Educação Especial nos cursos de formação de professores, inclusive por meio dos registros de estágios em Educação Especial, tem sido uma possibilidade de modificar o olhar sobre a formação de professores, a partir do momento que o professor é preparado para o atendimento especializado em uma área de deficiência; ou adquire conhecimento mesmo de forma generalista, poderá ser capaz de apoiar a diferentes especificidades nas diversas categorias (mental, visual, auditiva, entre outras etc.).

Dentre as normatizações, cabe evidenciar a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). A pessoa com Autismo passa a adquirir o reconhecimento e a garantia legal de ações e de serviços, com vistas à atenção integral de suas necessidades. Desse modo, é fundamental que os profissionais, que atuam na Educação Especial, busquem conhecer toda a estrutura de inserção no ambiente escolar, assim como, a sua função na integração dessas crianças nas salas regulares de ensino. Por conseguinte, vamos buscar o entendimento para que possamos construir ações que viabilizem mudanças significativas para a inclusão e o bem-estar da criança autista.

Rodrigues; Rodrigues (2011), em uma pesquisa sobre “*Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?*”, contextualizam a formação de professores para Educação Especial em Portugal e depois mostram os resultados de uma pesquisa feita com alunos de um curso de especialização em Educação Especial sobre questões relativas à sua

formação. O estudo explorou 4 dimensões do curso: conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, relação teoria-prática e impacto profissional. Os autores ressaltam a importância de converter o período de formação num período de mudança para paradigmas mais inclusivos, o que, segundo eles, pressupõe: atitude de investigação, práticas reflexivas, relação entre teoria e prática e contato com situações práticas.

Por meio das pesquisas de vários autores (BUENO,1999; CARNEIRO, 2006, 2011, 2014 ; MENDES, 2011; 2015; 2018; MARTINS, 2016; MIRANDA, 2015; PIMENTEL, 2012), podemos identificar que a falta de planejamento nas implementações de políticas que assegurem uma educação de qualidade para alunos especiais gera muitas tensões no sistema de ensino. Esses trabalhos identificam que a formação do professor que atua na sala comum tem sido insuficiente para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas frente às situações emblemáticas que enfrentará na sala de aula, relativas às especificidades individuais do aluno com deficiência. Entre as questões identificadas nas recentes produções científicas, apresentadas ao longo do texto, está aquela relacionada à necessidade de uma formação específica que considera a Educação Especial uma modalidade de ensino transversal à educação regular, com currículos e práticas adaptados, que contempla poucos conteúdos e carga-horária na formação inicial para aprender técnicas e adquirir conhecimentos sobre Educação Especial. Para suprir essa falha, vem sendo habilitado o professor em cursos específicos ou pós-graduação, acreditando que isso é suficiente para torná-lo capaz de atuar no atendimento educacional dos estudantes com deficiências.

A formação de professores para a Educação Especial, no nosso país, enfrenta sérios desafios decorrentes tanto do contexto de reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área da Educação Especial. Recentemente, podemos confirmar essas questões na fala proferida por Mendes (2018), na qual a pesquisadora faz uma análise sobre os dez anos da inserção da política de inclusão dos alunos especiais nas salas regulares de ensino, chegando à conclusão que a avaliação da política pública é tema complexo, pois envolve diferentes atores, e considera esses dez anos pouco tempo para avaliar uma política, mas, segundo a autora, o que pode se dizer é que, independentemente dos documentos, diretrizes, legislação, do poder de financiamento e controle dos órgãos centrais, sempre ocorre uma reinterpretação da política em contextos locais (escola, município, países, etc.).

Nesse caso, garantir o acesso à escola regular constitui uma dimensão nada fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política; mas assegurar a aprendizagem e o acesso à aprendizagem envolve mudanças significativas na forma de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens do PAEE na aprendizagem.

### ***3.2.2 Possibilidades de ações e intervenções para a formação continuada***

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 15).

Pensando nessas questões problematizadoras, Mendes (2018) apresenta em seu debate alguns caminhos que podem ser repensados e, no decorrer do processo histórico, tornar-se uma possibilidade de mudança nesse quadro de instabilidade e incertezas que vem se construindo na atual política educacional. Um dos exemplos que a autora propõe é a mudança na política de formação, tendo como foco, a partir desses dados, o fortalecimento da formação inicial e não somente a formação continuada. Outro aspecto a ser discutido de acordo com a autora, é sobre o ensino superior e a construção de uma estrutura curricular, que contemple em todas as licenciaturas disciplinas da Educação Especial obrigatórias, e não mais optativas como acontece na maioria dos cursos.

Gatti *et al.* (2013), em pesquisas sobre os cursos de formação inicial, identificaram que a maioria dos cursos de graduação apresentam um currículo engessado na perspectiva burocrática, distante da realidade escolar. Segundo os autores, a formação inicial não tem preparado os futuros professores para captar as contradições presentes na prática social, nem para a diversidade no educar, além de pouco contribuir para gerar uma nova identidade profissional docente.

Pesquisas sobre a formação de professores evidenciam que a formação continuada tem se estruturado por meio da realização de cursos de atualização ou suplência de conteúdos de ensino. Essas ações são consolidadas em programas de capacitação ofertadas pelos órgãos gestores federais, estaduais e municipais, em parceria com Instituições de Educação Superior (IES) e têm se mostrado pouco eficientes para transformar a prática docente e, conseqüentemente, os índices de fracasso e exclusão escolar (GARCIA, 2011; GATTI, 1996; 2010; 2013).

Mendes (2011, p. 133), ao analisar esse problema, reforça que isso se dá porque a “a formação de professores para a Educação Especial no país assumiu, ao longo do tempo, diferentes contornos nos diversos estados brasileiros”. Este debate se dá pelos diferentes modelos formativos que foram sendo delineados para a professor ou o profissional dessa área.

A autora evidencia que é preciso compreender esse processo, à luz da perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil, pois a história da Educação Especial foi construída por meio de tensões, conflitos de ações e interesses, que surgem do modelo de formação inicial e continuada ofertado ao professor de Educação Especial.

Mendes (2018) reforça, em sua fala, a necessidade de oferecer formação de professores do ensino especial, profissionalização via licenciatura em Educação Especial e formação continuada com vários formatos e ofertas incluindo gestores, professores do ensino comum e pais. Assim como conceito de rede de serviços de apoio; priorização de serviços centrados na classe comum (COENSINO, consultoria colaborativa escolar), não apenas em serviço extraclasse comum. Desenvolver o conceito de sistema educacional inclusivo trazendo mudanças nas diretrizes da PNEE-EI) como, por exemplo, oferecer escolas pólos, escolas inclusivas (para todos) escolas especiais (a autora sugere manter-se como escolas especiais para alunos que não se beneficiam da escolarização em classe ou em escola comum).

Nesse sentido, a formação de professores deverá refletir acerca da demanda do contexto dos professores em formação. Essa perspectiva de formação configura-se como relevante, pois por essa via torna-se possível o diálogo com diferentes profissionais, em que se promova uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979).

Entretanto, mesmo com tantas dificuldades que encontramos na Educação Especial, é importante dizer que estamos vivendo num momento de avanço, pois muitos debates foram sendo construídos e surgindo nesse cenário, como: fóruns, seminários, congressos, entre outros, que tentavam encontrar um caminho para construir uma nova trajetória. Pesquisas como de Melo, Lira e Facion (2008) reforçam esse caminho a ser trilhado, uma vez que:

[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discussões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar (MELO; LIRA; FACION, 2008, p. 65).

Costa e Leme (2016) evidenciam que, na contemporaneidade, o desafio maior é possibilitar uma formação por meio da pesquisa e da reflexão sobre a educação que contribua à percepção e à emancipação de professores, gestores e alunos, rompendo com uma mentalidade que reproduz as desigualdades sociais. Entretanto, os autores observam também que existe na atualidade movimentos sociais que lutam pelos direitos humanos em busca de uma educação democrática e inclusiva.

Os movimentos em prol do fortalecimento do direito universal à educação trazem à tona a questão das diferenças humanas, e nesse cenário os padrões da sociedade administrada que conformam as relações sociais, e conseqüentemente, as práticas

educacionais. Logo a abertura da escola às diferenças dos alunos em uma sociedade marcada historicamente pela segregação e institucionalização dos indivíduos com deficiência não ocorre sem conflitos e contradições (COSTA; LEME, 2016, p. 111).

Nessa concepção, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e suas orientações sobre como deve ser a escola inclusiva, propõe ao sistema de ensino que reconheça e realize as adequações aptas a necessidades individuais de cada criança. “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994/2005, p. 135).

Esse problema tem sido foco de muitas pesquisas sobre inclusão. Chicon e Cruz (2014, p.821) evidenciam que os “[...] professores ainda continuam demonstrando “despreparo” e mostram-se ávidos por informação e orientação em relação ao seu saber-fazer inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”. Os autores questionam: “o que está acontecendo? Onde estão os apoios e resultados dos cursos de formação continuada realizados pelo sistema de ensino?” (CHICON; CRUZ, 2014, p.821), uma vez que o documento prevê que as escolas inclusivas reconheçam e respondam às necessidades diversas dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, fazendo arranjos organizacionais, desenvolvendo estratégias de ensino, por meio de recursos e parcerias com a comunidade. É essencial pensar em uma formação que leve o professor a construir meios que contribuam para que os alunos com deficiência consigam adquirir autonomia educacional e convivência social.

A atualidade requer um profissional que perceba a “[...] a diversidade[...] como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas ” e pensar sobre uma prática pedagógica capaz de considerar esse pressuposto. É emergencial que a educação construa espaços educativos que tenha como princípio uma formação para bases do desenvolvimento humano, a valorização da pluralidade, da colaboração da participação de todos. (FERREIRA, 2004, p. 251)

Nóvoa, (1992, 1995, 1997, 2003, 2007, 2009, 2010) ao longo dos anos dedicados à formação de professores, tem pesquisado e discutido a formação docente numa perspectiva de superar os modelos arcaicos de formação inicial e continuada, vemos em seu debate mecanismos de ações que buscam levar o professor a pensar sobre a sua ação docente. Nóvoa (2009) elenca a construção de saberes científicos mais próximos das realidades das escolas, como um dos fatores principais para que essa mudança se efetive, o autor adverte que os professores precisam sempre se atualizar sobre as novas metodologias de tecnologias de ensino,

buscando construir práticas pedagógicas reflexivas que dialogam com as necessidades e interesses de seus estudantes.

Tardif (2014), indo ao encontro do pensamento de Nóvoa sobre as preocupações de formação que se apresentam na atualidade, considera que os saberes docentes devem nortear a formação e identidade profissional de professores. Para o autor, o que faz com que a formação seja construída é, sem dúvida, a interação humana entre professores e crianças, isso quando constituídas pelas esferas emocionais, efetivas e éticas. Nesse caminho, é preciso criar mecanismo que busque de forma reflexiva construir uma escola, com base nos valores humanos, de forma que, no espaço escolar, possam aprender a conviver com as diferenças independente das diferenças, seja de raça, etnia, gênero ou classe social.

Tardif (2014), ao pensar na construção do conhecimento do professor nos apresenta quatro saberes, que se estruturam a partir da: formação profissional, das disciplinas, dos curriculares e das experiências. A formação profissional, para ele, é constituída pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, por uma ação pedagógica, por reflexões sobre a prática educativa que norteiam o professor.

Quanto aos saberes disciplinares, estão ligadas à estrutura de disciplinas cursadas pelo docente durante sua formação inicial ou continuada, não podendo deixar de considerar que, ao longo de sua organização estrutural, são impregnados aspectos culturais e sociais, inclusive dos produtores dos saberes transmitidos.

Em se tratando dos saberes curriculares, esses estão aproximados da escola, e de toda forma de organização, assim com a mesma pretende construir a formação dos sujeitos que nela ingressam, e isto é representado por toda equipe e programa escolar, em que o professor deve se adaptar, apropriar e aplicar.

E, por último, o autor elucida que existe também um saber docente experiencial, esse é construído por meio da experimentação de cada um dos saberes, por meio das produções das ciências da educação que lhe são oferecidas ao longo da sua ação docente, seja por conteúdos disciplinares ou nos currículos escolares. Todo esse conjunto de saberes possibilita ao professor semear o conhecimento sem descartar os seus saberes.

Outro ponto muito importante, para pensarmos sobre o papel do professor na formação humana do indivíduo, é justamente relação do saber experiencial do professor, ou seja, o objeto de trabalho dos professores são as pessoas, independentemente de suas diferenças, o professor precisa considerar diversidade de indivíduos, E nesse ponto de vista, a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento, a fim de evitar as generalizações excessivas, e excludentes (TARDIF, 2000, p.

16).

Acreditando que a formação de professores não se esgota com a formação inicial, ela se constrói ao longo de toda a sua vida profissional; desse modo, o professor é alguém que tem a possibilidade de construir o conhecimento. É preciso considerar que a prática docente integra diferentes saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações. No entanto, sua função é transformar tais conhecimentos historicamente construídos em conteúdos a serem aprendidos. Para Freire (2005, p. 103), o professor deve ensinar corretamente e bem os conteúdos da sua disciplina, contudo precisa estar atento para não reduzir sua prática ao simples ensino de tais conteúdos. Entretanto, é preciso compreender que os saberes docentes precisam ser valorizados. Lima (2017), ao fazer um estudo sobre a prática docente de uma professora de educação física e os caminhos para a inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista, evidencia a importância de valorizar os saberes docentes. Para ele:

[...] seria um reducionismo tratar a constituição dela a partir somente dos aspectos formativos institucionalizados. Pois, mesmo que estes pareçam fragilizados e fragmentados, não podemos negar outros saberes docentes que se constituíram e ainda são constituídos durante sua vida, inclusive, por elementos provenientes de sua própria prática docente, e que possivelmente poderão fundamentar muitas de suas ações futuras no cotidiano de sala de aula. (LIMA, 2017, p.33)

Lima (2007) e Tardif (2014) apontam também que os professores possuem saberes que surgem a partir da vivência escolar, por meio dos currículos de programas escolares, no ensino da matéria, que serão inevitavelmente problematizado. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela ligação entre os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Sobre essa importante questão a ser considerada, podemos encontrar autores como Lessard e Lahaye (1991), Borges (1998; 2001), Pimenta (2002), Nóvoa (1992, 1995), Nunes (2009), entre outros pesquisadores que valorizam em suas pesquisas os saberes docentes. Para eles, o conjunto de saberes sendo ou não científicos se constrói tanto na teoria, quanto na prática diária. Os saberes podem ser adquiridos tanto pelas instituições formadoras, pelos currículos e conteúdos selecionados pela equipe pedagógica para serem transmitidos a futuras gerações, assim como saberes construídos em sua prática diária no exercício de sua profissão.

Esses saberes podem ser evidenciados e também construídos no exercício da profissão, esse caminho pode ser construído na formação continuada em serviço, de acordo com Salles, (2004).

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento e nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o

professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. (SALLES, 2004, p.5).

Lima (2017) reforça que a formação em serviço pode aprofundar os saberes do professor. Em sua tese, descreve que:

A inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física é assunto a ser aprofundado além da formação inicial, mas com igual importância para os cursos de formação continuada de professores de Educação Física, inclusive nos seus modelos de formação em serviço, para aqueles professores que já exercem sua função de professor dentro das escolas, ou nos questionaremos continuamente: como daremos conta dos –novos sujeitos (não somente os com deficiência) que surgem todos os dias em nossa sociedade, e como sujeitos de direito também nas escolas (públicas e privadas)? (LIMA, 2017, p.49).

Flóride; Steinle (S/A) evidenciam em suas pesquisas que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de cursos, mas sim por meio de “um trabalho de refletividade crítica sobre a prática e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. (FLÓRIDA; STEINLE, S/A, p.10). Para as autoras, é preciso construir-se novos caminhos que renovem a formação continuada e que leve o professor a refletir sobre as contribuições de uma prática de trabalho coletivo dentro da escola, que fortaleça o comprometimento coletivo em favor a formação educacional. Nessa perspectiva, eles evidenciam que;

[...] nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes” ora professores “aprendentes”; esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento; por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior; favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida. (FÓRIDE; STEINLE, p.11-12 S/A).

Assim, ao analisarmos e questionarmos a educação física nessa perspectiva, podemos compreender que ela enquanto disciplina curricular não é, nem pode ser entendida, classificada como algo iminente prático, mas como um componente curricular que contempla uma gama de saberes de conhecimentos tanto práticos quanto teóricos que possibilitam ao aluno o conhecimento e a exploração da cultura corporal do movimento. Nesse caminho, partilhamos do pensamento de Darido (2011), que entende como cultura corporal de movimento, como sendo os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e capoeira; para ele, todas essas práticas podem ser realizadas na educação física, independente das series de formação; o importante, nesse caso, é adaptar as atividades de acordo com a realidade de cada turma.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa ganha um espaço significativo no ambiente

escolar, uma vez que por meio de colaboração entre os pares é possível dialogar, refletir, estudar, planejar e desenvolver ações coletivamente crítica e reflexiva sobre o movimento corporal.

Quanto à ideia de formar professores em um movimento reflexivo, essa tem sido defendida por diversos autores como Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Zeichner (1993), Alarcão (1991, 2003, 2001) e Tardif (2014). Desse modo, no sentido de nos aproximarmos do objeto proposto, pensamos ser importante construirmos um debate numa perspectiva reflexiva. Neste caso, a reflexão<sup>28</sup> serve para que possamos refletir sobre a construção do conhecimento de forma a repensar as ações realizadas pelo professor no decorrer de sua intervenção. A reflexão-sobre-ação se caracteriza pela análise que o professor faz durante e após a ação, quando a reflexão dá origem a um novo olhar, podendo determinar ações futuras. Trata-se de um olhar retrospectivo em relação à reflexão-na-ação; ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, que significados foram atribuídos aos acontecimentos e que outros significados poderiam ser atribuídos. É uma reflexão orientada para a compreensão de novos problemas, a descoberta de soluções e a orientação de ações futuras (SCHÖN, 1995, p.83).

Miranda; Galvão (2015), ao descreverem sobre a realidade em que ocorre a formação, apontam que o tecnicismo e a teoria não são suficientes para uma atuação eficaz com o aluno com deficiência. Ao pesquisarem sobre essa questão, evidenciam a pesquisa de Costa (2010, p. 125), realizada a partir de pesquisas com professores no estado do Rio de Janeiro, que afirma que: “[...] ao focar as técnicas, o professor não consegue desenvolver a sua sensibilidade, não percebendo nos alunos com deficiência nada além da aparência”. Segundo eles, a autora analisa que, ao reconhecer nos seus alunos com NEE as possibilidades e especificidades, os desafios, impostos por um tecnicismo reducionista e tradicional, são superados, podendo o professor pensar e efetivar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Se entendemos que a educação inclusiva deve valorizar as características individuais dos alunos, é preciso compreender que o currículo deve ser adaptado às capacidades e aos interesses do aluno, conforme os Ensaio Pedagógicos (BRASIL, 2006). Ainda, segundo os Ensaio Pedagógicos, a educação inclusiva pode se construir a partir do ” que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para

---

<sup>28</sup> John Dewey (1979), no final da Década de 70, já utilizava em suas escritas o conceito de reflexão; entretanto, apesar de Dewey (1959, 1979) inaugurar o debate sobre formar professores reflexivos, não foi ele o principal difusor do conceito de reflexão; e sim, Donald Schön (1983, 1987 e 1992). Em seus trabalhos, Schön opta por uma epistemologia prática de um profissional reflexivo, levando em consideração duas categorias: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-ação.

o processo ensino-aprendizagem” (UNESCO, 2004, p.13). Os conteúdos do currículo “[...] não devem ser dissociados ou ignorados no processo ensino-aprendizagem, mas articulados e diferenciados na prática pedagógica”, segundo os Ensaio Pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 320).

Martins (2014), ao fazer um estudo sobre professores de Educação Física em nível básico, verificou que, na percepção destes profissionais, um dos aspectos que mais influenciam as atitudes inclusivas é a formação especializada sobre esta temática, sendo essa formação uma limitação das estruturas curriculares dos cursos de formação inicial em Educação Física, sobretudo à respeito das estratégias e do nível de profundidade com que a temática da inclusão tem sido tratada. O autor indica que a formação continuada é considerada pelos professores mais relevante, isto é, que fornece maiores contribuições para a resolução dos dilemas diários presentes nas aulas de Educação Física no contexto inclusivo (MARTINS, 2014).

Embora tenhamos consciência da importância e do significado dos avanços de ambas as áreas, é importante compreender que, ainda no contexto atual geral da educação, no que se refere à inclusão educacional, exigem-se mudanças na estrutura curricular e pedagógica das diferentes áreas de conhecimento, bem como suas inter-relações, além da estrutura física da escola.

Macedo e Nunes (2016), ao pesquisarem sobre estratégias interventivas para educandos com autismo na classe regular, por meio de uma análise de literatura nacional, apontam em suas pesquisas que os estudos como os de Melo (2013), Togaschi (2014); Gomes e Nunes (2014) indicam que, atualmente, existem procedimentos favoráveis à inclusão de alunos com TEA na classe comum. Dentre os procedimentos encontrados, destacam-se a CAA, o Ensino colaborativo, a formação em serviço e a EAM.

Costa e Leme (2016) reforçam essa questão, apresentando a necessidade de se construir uma formação em rede de pesquisa educativa que tenha a contribuição de professores da escola pública, organizadores em equipes colaborativas; para eles, isso pode ser uma alternativa para que os professores aprendam a pesquisar no espaço em que estão inseridos, buscando resolver os problemas, juntamente com outras pessoas que buscam em conjunto melhorar a formação.

Particularmente importante, é o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer (DENARI, 2006).

É preciso compreender, nesse processo de mudança, que não se pode exigir do aluno com deficiência que ele se adapte à escola comum, mas sim, que a escola se organize para

recebe-lo, adaptando-se às condições deste aluno. “Dessa forma, o objetivo central das adaptações curriculares ser garantir a todos os alunos acesso e desenvolvimento do currículo, dos conteúdos escolares” (MARTINS; SCHIMITZ, 2016, p. 38).

Portanto, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos em risco, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva.

De acordo com Lopez (2011), é preciso construir uma tomada de consciência coletiva em que professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos se tornem conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. A partir disso, a escola pode se tornar um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

A escola tem a função de ensinar e, para que isso aconteça, é preciso que se adapte para atender a necessidade de cada aluno, pois só assim conseguirá atingir a aprendizagem de todos os educandos. Visto que essa diretriz é expressa na resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 2 de 2001, que salienta em seu art.2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Para consolidar uma nova perspectiva de atuação dessa modalidade de ensino na ampla rede de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais, é preciso que se construa condições adequadas a essa nova realidade tanto na estrutura pedagógica, quanto na estrutura física, e à maneira como os serviços especializados devam ser oferecidos, contribuiu para sua efetivação (MATISKEI, 2004).

Ainda segundo a compreensão dada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, existem questões a serem refletidas:

[...] entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Res. CNE/CEB n. 02/2001).

A proposta pedagógica deve ter como preocupação a possibilidade de integração entre

ambos os serviços, de reorganizar e adaptar os ambientes educacionais comuns, buscando eliminar as barreiras arquitetônicas, oferecendo apoio de profissionais especializados, possibilitando uma flexibilização curricular e adaptações curriculares.

A escola é considerada uma instituição social e está imersa nesse contexto, “é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social” (BONETI, 2000, p. 213), apresentando em seu cotidiano conflitos, tensões que refletem a exclusão social. É na escola que a gestão educacional faz ecoar os seus princípios, é nela que se materializam as políticas e os programas governamentais (MATISKEI, 2014).

Portanto, justificam-se os desafios de o professor desempenhar seu papel diante de um aluno autista na classe comum. Entretanto, não se pode ignorar que a inclusão desse aluno, no ensino regular, desafia o professor da classe comum a repensar diariamente a sua prática, pois exige dele reconstruir e adaptar os recursos de ensino considerados tradicionais, em busca formular estratégias em conformidade com as características individuais de cada sujeito (MELO; LIRA; FACION, 2008).

### ***3.2.3 Formação do professor de educação física para a educação inclusiva: questões a serem refletidas***

Iniciaremos a construção deste diálogo, considerando o nosso foco de interesse, ou seja, a formação do professores de educação física numa perspectiva inclusiva, nesse momento, optamos por fazer recortes pontuais na história, no qual elencamos e destacamos os principais acontecimentos (incluindo-se algumas legislações); esse caminho se constrói em busca de pontuar, compreender, analisar e refletir sobre o contexto histórico que se constituiu a formação profissional e conseqüentemente influenciaram as ações e práticas pedagógicas dos professores, em especial de Educação Física.

Ao estudarmos a história da Educação física por meio de pesquisadores (SOARES, 1998; BETTI, 1991; DARIDO, RANGEL, 2005; SILVA, SEABRA 2012, ARAÚJO, 2008; DARIDO, 2011; SEABRA, 2012; RODRIGUES, 2011), podemos descrever que a Educação física sempre esteve atrelada aos interesses políticos e governamentais. Os professores não tinham uma formação para a inclusão de pessoas com deficiência, a educação física tinha um viés seletivo, em busca de formar pessoas saudáveis (Higienista) e aptas para servir o próprio exército (Militarista). No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, nos interesses militares e, também, dos grupos políticos dominantes que viam no esporte um instrumento complementar

de ação (DARIDO, 2011, p. 10).

Os movimentos desportivizantes atraíam a sociedade, ligados a interesses políticos, cresciam e se mantiveram fortes pelos atletas, que acabavam por serem nossos representantes mundiais, tornando-se referência para futuros formadores, ou seja, os professores de Educação Física. Os atletas que se destacavam também se sobressaiam na sociedade como modelos (professores) ideais para ensinar as crianças a vencer pelo rendimento (SOARES, 1998). Nesse modelo de ensino, a pessoa com deficiência notadamente era posta à margem dos processos de ensino e aprendizagem por meio daqueles que regiam essa disciplina, entre eles, médicos, militares e esportistas, que não possuíam em sua essência os aspectos pedagógicos que fossem favoráveis à realização de práticas inclusivas, pois possuíam elementos prioritariamente de treinamento e higienização da população por meio dos exercícios puramente técnicos da ginástica, que alguns anos depois seguiriam para uma aula de caráter desportivizante, onde a competitividade e os aspectos excludentes ganhavam ainda mais força. (SOARES, 2004; SEABRA, 2012). Somente a partir de 1980, que novas propostas pedagógicas vão surgindo no Brasil e começam a romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional (DARIDO; RANGEL, 2005).

Assim, a partir desse período da década de 1980, vão surgindo algumas ações no curso de Educação Física voltadas à pessoa com deficiência. Em termos curriculares, surge a disciplina Educação Física Adaptada, oficialmente nos cursos de graduação através da Resolução nº 03/1987, do então Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com a pessoa com deficiência e outras necessidades especiais (FREITAS, 2014). Essa disciplina tem como objetivo organizar conteúdos que busquem capacitar o profissional de educação física para o atendimento de pessoas com deficiência por meio de atividades físicas, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças (SILVA; SEABRA, 2012; ARAÚJO, 2008). Essa resolução dá a liberdade para que cada Instituição de Ensino Superior elaborasse seu próprio currículo, com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (AMARAL et al., 2006).

A educação física vai se consolidando, sendo convocada a participar desse processo de mudança por meio de encontros e discussões. Nesse momento, inúmeros documentos foram elaborados e, nestes, é possível observar que também a Educação Física vai emergindo, e passando a trabalhar e ter representatividade no trato com a pessoa com necessidades

educacionais especiais. Sua representatividade por meio dos debates pôde ser evidenciada em documentos como: a Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em 21 de novembro de 1978, contendo a Carta Internacional de Educação Física e Desportos. (BRASIL, 1979). Essa carta tem um papel fundamental para a orientação e atuação do professor de educação física, pois visava trazer orientações e sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento as pessoas com deficiência.

Em 1994, novas conquistas vão surgindo, como apresentamos, no capítulo anterior, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, na qual foi emitida a Declaração de Salamanca, com orientações que apontavam para uma educação numa perspectiva inclusiva, na qual a pessoa com deficiência não somente estaria presente na escola, mas, de fato e de direito, estaria participando das atividades escolares como um todo (UNESCO, 1994).

Compartilhando desses objetivos, por meio de ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP) / MEC, surge a Portaria nº 1.793/1994, a qual tem como objetivo garantir que diferentes cursos de graduação discutam a educação da pessoa com deficiência. Essa portaria recomenda a inclusão da disciplina –Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (MOREIRA, 2005).

Em meio a esse contexto histórico da Educação Especial, não podemos esquecer que a Educação Física também viveu seus momentos de desconstrução e reconstrução acompanhando, paralelamente, o percurso de construção da concepção da educação inclusiva. Em busca de mudanças de paradigmas, foram surgindo propostas e abordagens pedagógicas da Educação Física voltadas para o ambiente escolar que buscavam a reestruturação nos currículos dos cursos de formação profissional, incluindo disciplinas (Educação Física Adaptada, Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais, Atividade Motora Adaptada) que pudessem abordar diretamente a inclusão. Neste contexto de ações e construção, houve um avanço significativo em várias dimensões, em que a diversidade e a não exclusão apareceram como pontos de interesse, principalmente nas abordagens críticas da Educação Física, sobretudo no ambiente escolar (SEABRA, 2012).

Rodrigues (2015) afirma que, mesmo considerando seus avanços, em meio a sua própria reorganização, inclusive nos cursos de formação profissional, a área ainda não trouxe de forma clara e efetiva, discussões acerca da relação entendimento e atendimento no que se refere a inclusão e às pessoas com deficiência no ambiente escolar, no campo pedagógico. Ao abordar

a mesma questão, em seus estudos, Salerno et al. (2011), Seabra (2012) revelam que muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desses temas e, muitas vezes, esta fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos acerca das deficiências e suas classificações, conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão social e educacional.

Mesmo com a inserção de disciplinas relacionadas à Educação nos cursos de Educação física, as pesquisas ainda apontam que existe muita dificuldade e falta de segurança para os profissionais atuarem com os alunos com deficiência, mesmo para aqueles recém-formados e que tiveram disciplinas relacionadas à Educação Especial (FILUS; MARTINS JUNIOR, 2004). Essa questão pode ser reforçada na tese de doutorado de Seabra (2012), em que o autor faz uma análise bastante significativa sobre a Educação Física na perspectiva de uma educação inclusiva.

Todavia, Educação e Educação Física, ainda não tem dialogado o suficiente para estabelecerem e esclarecerem pontos de convergência, no campo do entendimento (conceitual, metodológico e político) em relação à inclusão, que pudessem resultar em mudanças significativas no aspecto qualitativo das práticas pedagógicas (atendimento), na perspectiva de uma Educação Física Escolar que estivesse efetivamente ao alcance de todos (SEABRA, 2012, p. 25).

Darido (2011) nos remete a pensar que essas mudanças foram sendo construídas numa perspectiva histórica de longa duração. “[...] Os aspectos históricos relacionados à Educação Física, bem como sua transformação através do tempo, são também reflexo de movimentos maiores relacionados ao campo educacional de maneira geral” (DARIDO, p. 2011). Portanto, é preciso compreender que as mudanças não acontecem da noite para o dia, elas são parte de toda uma mudança de mentalidade e comportamento social. É preciso entender que a prática docente em Educação Física ganha lugar nesta discussão, quando de fato se torna um conteúdo curricular obrigatório a partir de 1996 (LDBEN, 1996).

“Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Educação Física torna-se um componente curricular da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 1). A “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”.

A Educação Física passa a compor as diretrizes os professores, compondo um quadro de formadores na educação básica, desenvolvendo propostas pedagógicas, tendo como base a LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo, e passam a atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da LDB, a proposta de educação inclusiva adquire maior relevância e ganha

forma na escola comum. Sobre esse aspecto, Mazzotta (2005) afirma que o projeto de LDB traz para a escola uma tentativa de organização, no mínimo, uma referência; para ele, esse documento busca uma consonância com as orientações e com os compromissos internacionais assumidos (Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien 1990); a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos em 1993; e Declaração de Salamanca a 1994). O autor descreve que foi e sob a luz da LDB que o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, lança em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), compostos por documentos referentes a cada nível de ensino, com um documento específico dirigido a cada área, incluindo-se a Educação Física.

Nesse caminho, podemos entender esse avanço histórico por meio das pesquisas de Darido *et al* (2001<sup>a</sup>), ao analisarem o tema de inclusão, descrevem que, mesmo sendo encontrada de forma sutil nos PCNs (1998), representaram um avanço na perspectiva de compreensão da Educação Física, pois propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos, com referências inclusive à deficiência física.

Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 78) afirmam que a Educação Física é definida como “cultura do movimento corporal”, sendo apresentada como uma disciplina que faz parte do planejamento de estratégias e objetivos gerais de todo o ensino fundamental. Nessa perspectiva, a multidisciplinaridade entre educação física, Educação Especial e educação física adaptada é entendida, como uma possibilidade fundamental para o adequado ensino da cultura e do movimento corporal. Sendo assim, a Educação Física em conformidade com os PCNs, deve abordar também conteúdos previstos em outras matérias do componente curricular do ensino, tais como o funcionamento do organismo, que pertence ao quadro dos conteúdos da área de ciências biológicas, assim como deve tratar dos contextos culturais, sociais, históricos e geográficos de modalidades esportivas e danças, que, originalmente, são previstos nas disciplinas da área de ciências sociais. Assim como abordar e relacionar conteúdo da diversidade, das diferenças, conteúdos que devem ser trabalhados em busca da equidade e da inclusão de todos (CARVALHO; SANTOS, 2017).

De acordo com Seabra (2012), as considerações e inferências que podemos fazer no que se refere aos PCNs – Educação Física e a educação inclusiva são fundamentais para o professor redimensionar o seu olhar e conseguir ter sucesso no planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas.

[...] a partir destes documentos, a Educação Física pode e deve ampliar seu olhar no ambiente escolar para além de seus conteúdos na medida em que a proposta procura ressaltar a importância da articulação das atividades da educação física (conteúdos) com os grandes temas abordados na sociedade brasileira (cidadania, convívio social, ética, orientação sexual, entre outros), denominados como Temas Transversais, dando

sua parcela de contribuição às questões sociais que envolvem o ambiente escolar, auxiliando na organização e na disseminação desses conhecimentos, articulando-os com seus conteúdos específicos nas suas diferentes dimensões, dando-lhes tratamento pedagógico e científico no sentido de contribuir na formação integral do cidadão de forma crítica e reflexiva, porém sem perder de vista o tema central de sua proposta, ou seja, integrar o cidadão na cultura corporal de movimento (SEABRA, p. 2012).

Nessa perspectiva, é possível entender que, se a Educação Física pretende contribuir, efetivamente, com o direito de todos à educação, é necessário priorizar o princípio da inclusão, criando condições efetivas para que todos os alunos possam participar das aulas independente de suas diferenças. Para isso, a intervenção pedagógica, além de possibilitar a exploração e o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos, seu sentimento de pertença, sua autoconfiança e autoestima, deve também propiciar momentos de pesquisas, momentos de embates, de reflexão e discussão acerca de temas como discriminação, preconceitos, deficiência e diferença.

Lima (2017) reforça essa ideia dizendo que essas pesquisas precisam fazer parte do cotidiano das escolas, em parcerias com as instituições de ensino superior, para promover dentro das escolas um ambiente de investigação e formação, especialmente junto aos professores da sala de aula comum, que diariamente são desafiados em sua prática, que lidam diretamente com a diversidade dos alunos, com os limites e possibilidades dos alunos com deficiência.

Conforme escreve (2013), a inclusão escolar torna-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma inovação, porque confronta a pretensa homogeneidade do sistema escolar com a heterogeneidade da diversidade das condições de aprendizagem dos alunos, o que inquieta, desorganiza e desafia os professores em geral.

Em 2002, temos a promulgação das resoluções CNE/CP 1 e a CNE/CP 2, tendo como objetivo fortalecer a formação de professores. O parágrafo II, inciso 3º descreve que: além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, a educação deverá propiciar a inserção no debate contemporâneo referentes a questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, entre outros aspectos: conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

A formação do professor também está marcada por mudanças de projetos e carga horaria, na resolução<sup>29</sup> CNE/CP nº 1/2002, temos instituição de Diretrizes Curriculares

---

<sup>29</sup> A Resolução CNE/CP 2/2015 revoga as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E na resolução CNE/CP nº 2/2002, estabelecida a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Na atualização dessas resoluções, temos atualmente a de nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas mudanças interferem diretamente na formação do professor.

Atualmente, conforme nova redação para esse inciso, por meio da medida provisória nº 746 de 2016, a Educação Física, enquanto componente curricular, será obrigatória apenas para a educação infantil e parte do ensino fundamental, especificamente para os anos iniciais, que compreendem somente os alunos do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2016).

Esse quadro se torna agravante e severo, visto que, com a inclusão dos alunos nas escolas comuns, muitos alunos tiveram o direito de fazer atividade física e, ainda, conseguiram avanços significativos no desenvolvimento motor, inclusive já existe um número significativo de alunos com necessidades especiais, chegando às universidades. Desse modo, o aluno perde o direito de ter um conteúdo curricular de extrema importância para a sua formação. E isso pode limitá-lo no movimento, trazendo um retrocesso na atividade física.

Os estudos sobre a formação do professor de educação física nos levam dessa forma, algumas considerações. Estamos falando de uma inclusão ampla e abrangente, em tese, todos os excluídos dos processos educacionais escolares. Entendemos que, quando falamos em inclusão em necessidades especiais, na qual também está inserida a Educação Física, devemos considerar que esta opção nos remete a uma série de abordagens, com suas respectivas metodologias e estratégias de ensino e que, cada uma delas pode abranger uma população diferente. Assim, acreditamos que além do acesso às aulas, as condições de permanência deste aluno, sua efetiva participação e sua perspectiva de sucesso se potencializam, também, a partir das práticas pedagógicas a que este estará sujeito. No entanto, esses professores precisam ser formados para tal, ou seja, se há algo que possa ser incentivado e desenvolvido pelos professores dentro das escolas, os meios para essa ação precisam ser pensados e elaborados desde a sua formação profissional (SEABRA, 2012; RODRIGUES; RODRIGUES, 2017).

A educação física deverá ser construída para uma mudança de hábito de saúde física e mental entre o corpo e a mente, para que as pessoas com necessidades especiais, também aprendam a entender os limites de seu próprio corpo, sem sofrimento. Nesse caminho, o papel

---

fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

do professor é fundamental, pois eles passam a ser os mediadores, devem ser mais que professores que desenvolvem práticas inclusivas na escola, precisam ser os reformadores ou inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivas (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017, p. 5).

Desse modo, podemos entender que os processos de ensino e aprendizagem em Educação Física não se restringem ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 2001, p. 33).

Estamos diante de um grande desafio contemporâneo, o qual é, justamente, levar todos os alunos, matriculados na escola, à aprendizagem. Assim, produzindo possibilidades concretas em nossas práticas, dando condições para que isso aconteça. Para isso, é necessário considerar também que o mediador destas mudanças é o professor e este tem suas convicções, representações e histórico de vida, aspectos estes que compõem suas ações e sua prática; portanto, ele próprio, para participar como agente deste processo, precisa estar predisposto a revisar, a refletir, a ressignificar suas concepções e sua prática, conscientizando-se de seu papel (SEABRA, 2012). Podemos dizer que a mediação “é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26).

Entretanto, a Educação Física Escolar também se vê diante de distorções, equívocos e fragilidades. Vale lembrar que até pouco tempo, a educação física estava estruturada para trabalhar com a homogeneidade do corpo e seus movimentos. Por conta disso, muitos professores ainda têm dificuldade de aceitar a sua responsabilidade no processo de formação do aluno especial nas salas regulares de ensino. Pesquisas recentes como, por exemplo, a de Lima (2017), apontam que em muitas aulas de Educação Física na escola, a inclusão ainda não conseguiu sua efetivação, tendo em vista que o professor se coloca com dificuldades de inserir o aluno com deficiência. Indo ao encontro dessa questão, outras pesquisas apontam que essa situação parece ser decorrente do medo e da falta de conhecimento suficiente, por parte dos professores, para realização de uma intervenção junto a esses alunos, conforme atestam vários autores, dentre eles, Silva *et al.* (2004), Seabra Jr. (2006; 2012), Salerno *et al.* (2011).

Mesmo considerando que, até pouco tempo atrás, as atividades físicas que envolviam este segmento da população eram desenvolvidas principalmente por professores de educação física especialistas na área da deficiência, ou fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais, fora do contexto da escola comum, do ensino denominado de regular, é preciso entender que a história mudou e se faz presente, portanto, não podemos continuar a não nos importar com a

inclusão deixando esta parcela de alunos distantes de desenvolver atividades que ajudem o aluno a se desenvolver, tanto no aspecto físico, motor e social. Nesse caso, o conhecimento do professor pode influenciar diretamente na função pedagógica e social que a Educação Física tem no âmbito escolar; além disso, é por meio desse olhar que o aluno com deficiência poderá ou não aderir sua participação e permanência nas aulas.

Nesse processo de formação, embora a temática da inclusão tenha sido oficialmente inserida nos currículos dos cursos de graduação e Educação Física, a partir da Resolução nº 03/1987 do Conselho Federal de Educação, ainda existe uma grande dificuldade dos profissionais da educação física na inclusão de crianças com Necessidades Especiais em salas comuns. As alterações provenientes da legislação têm gerado preocupações quanto à intervenção dos futuros profissionais de Educação Física, na implementação de uma prática pedagógica que atenda as diversidades sociais e humanas, promovendo, de fato, a participação e aprendizagem dos alunos, sem distinção (OMOTE, 2008; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Os debates acadêmicos da área da Educação Física, em especial na educação física adaptada, têm apontado para a importância de formar profissionais críticos e conscientes para assumirem a responsabilidade e a possibilidade de a educação física atender a todos os alunos, a partir de suas diferenças, inclusive deficiências (CRUZ 2005; SILVA, 2005; 2009; SEABRA JR, 2006,2012; SALERNO *et al.*, 2011; FILUS, 2011).

Temos encontrado pesquisadores (*e.g.* RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; 2017; DARIDO, 2005; CHICON, 2014; CRUZ, 2012; 2014; FREITAS; ARAUJO, 2014) que têm se preocupado em investigar temáticas relacionadas à fragilidade dos currículos dos cursos de formação inicial dos professores, assim como as competências e habilidades docentes para promover um ensino inclusivo efetivo. As pesquisas apontam na direção da organização de programas de formação continuada que envolvam os profissionais de Educação e de Educação Física no estudo e reflexão sobre sua própria prática, como bastante promissores na mudança qualitativa da ação docente.

Acostumados a trabalhar em meio a uma rotina de atividades planejadas, com espaços geralmente estruturados nos moldes tradicionais e fixos e com atividades cronologicamente marcadas, os docentes se veem tendo que desconstruir muitas dessas ideias quando atendem crianças com TEA (LIMA,2017). Nesse contexto, é recomendável que a formação de professores reconheça e valorize conhecimentos da/para vida:

Tanto na educação física, como nas demais práticas da escola regular, a inclusão pode constituir-se em uma ação extremamente complexa aos professores e à comunidade escolar, uma vez que a ação pedagógica tem buscado a universalização e

uniformização do conhecimento. Este aspecto impossibilita olhar para a individualidade e as relações entre as diferenças (FALKENBACH et al., 2007, p. 38).

Nesse sentido, construir uma escola inclusiva ou educação inclusiva significa, conforme Glat *et. Al.* (2006), desenvolver práticas pedagógicas e princípios curriculares que não selecionem, que não classifiquem ou categorizem crianças em relação de suas diferenças.

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem, que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2011, p. 1).

Quando falamos em incluir alunos com autismo no ensino regular, automaticamente pensamos nas suas dificuldades de socialização com o meio, é a partir dessa problemática que é gerada a discussão sobre esse tema. Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças.

Portanto, a educação inclusiva não pode ser apenas para inserir o aluno com deficiência em uma sala de aula comum, mas deve oferecer possibilidades de vivência social. Costa; Leme (2016) reforçam que é preciso pensar os alunos com TEA, para além dos estereótipos produzidos pela cultura, possibilitando-lhes a sua inserção por meio de estratégias que contribuam para a construção de sua própria autonomia educacional.

Nunes (2012) afirma que muitos professores que atuam nas escolas demonstram medo e até não aceitam a inclusão que está acontecendo em todo o sistema educacional em território nacional. A concepção do professor em relação à inclusão depende muito de sua formação cultural e intelectual o que, muitas vezes, acaba interferindo na prática pedagógica. Por vezes, o professor quer compartilhar a responsabilidade de ensinar a criança com autismo com outras pessoas, devido às dificuldades que ele enfrenta sozinho na sala de aula.

Portanto, é de suma importância tratar deste tema na formação de professores, se pensarmos no papel da educação física no ato de ensinar, tendo como referência a utilização do corpo como um instrumento de ensino e aprendizagem. O professor precisa estudar e construir conhecimentos tanto da anatomia, de fisiologia, cinesiologia, quanto do sistema funcional e desenvolvimento motor de cada deficiência. Pois, a partir do momento que o professor adquirir conhecimentos específicos do movimento corporal de cada deficiência, poderá utilizar o corpo como instrumento de ensino e de aprendizagem do movimento corporal, poderá permitir o desenvolvimento de signos que suscitam um processo que pode denominar linguagem corporal.

Fernandes (2008), ao realizar uma pesquisa sobre o corpo no autismo, explica que a ligação do sujeito com TEA e o mundo que o circunda, é muito limitada pela dificuldade da

linguagem e por isso é preciso ter um olhar mais atento a essa característica, pois o fato de a pessoa com TEA parecer estar alheia ao mundo não significa viver em outro mundo. As dificuldades comunicativas e consecutiva limitação nas formas de interação podem estar relacionadas pela dificuldade de interação social. Entretanto, a partir de experiências sensório-motoras, ele poderá aumentar sua relação com o mundo, e entrar em contato com os outros, seja por meio do toque, ou por meio do olhar (FERNANDES, 2008<sup>a</sup>, p. 114).

Desse modo, acreditamos que o movimento corporal nessa perspectiva passa a ser a principal representação da linguagem corporal, por meio dos sentimentos e expressões que podem surgir nas crianças com TEA, oportunizando o diálogo e a inserção social de forma lúdica, prazerosa e desafiadora, contribuindo na produção dos cuidados com a saúde mental em geral e, particularmente, no atendimento aos sujeitos autistas. (DUARTE; LIMA, 2003).

### 3.3 Questões norteadoras sobre autismo – Transtorno de Espectro do Autismo

*Criança Autista  
Deixa-me entrar no teu mundo.  
E dizer-te, que mais mundo existe!  
Vem, comigo sorri.  
(Autor desconhecido)*

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo reflete-nos um novo olhar e uma nova escuta, instiga-nos a desvelar esse universo que é um desafio para todos os pesquisadores, enquanto pesquisadores. Ter a oportunidade de conhecer esse espaço é, antes de tudo, voltar-se para si mesmo e reconhecer o desconhecimento. Assim, propomos iniciar essa jornada partindo do seu significado. A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

E, voltando-nos para nós mesmos é que nos vemos muitas vezes tão autistas. O poema de Scheilla Abbud Vieira (2013, p.2) remete-nos a esse pensar sobre quem somos:

[...] Quando evito abraçar conhecidos, apertar a mão de desconhecido, acariciar pessoas queridas, estou tendo comportamento indiferente. Quando dirijo com os vidros fechados e canto alto, exibo meus tiques nervosos, rio ao ver alguém cair, estou tendo risos e movimentos não apropriados. Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim.

Provavelmente, o primeiro desafio ao se aproximar de pessoas diagnosticadas com TEA e outras deficiências seja conhecer e perceber um ser humano diferente, entre tantos diferentes,

que carregam suas semelhanças, mas com particularidades que não o colocam à margem dos processos humanos que foram historicamente, culturalmente e socialmente construídos.

Desse modo, em busca de adquirir conhecimento e se aproximar cada vez mais do desconhecido, é que vamos, a partir desse momento, apresentar a trajetória dessa história, suas construções, descobertas e pesquisas que nos fazem caminhar com passos mais firmes na certeza de que estamos progredindo, quebrando amarras, estigmas e preconceitos que erguem barreiras atitudinais entre todos nós, paradigmas impostos ao longo da vida sobre as diferenças.

A discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é um tema recente ou uma descoberta desse século. Crianças com características específicas de comportamento sempre existiram ao longo da história da humanidade.

Gauderer (1993b) descreve que o termo autista foi usado pela primeira vez na Psiquiatria em 1906, por Plouller que, nessa época, estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia. Depois, em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou o termo autismo para descrever um dos sintomas de esquizofrenia que era a perda de contato da realidade e o isolamento exacerbado por parte dos indivíduos (LIRA, 2004; GOMES, 2007; MARTINS, 2007). Nesse percurso, destacamos os estudos de Leo Kanner<sup>30</sup> que, em 1943, descrevia em suas pesquisas que havia uma condição de comportamento que não se manifesta da mesma forma em crianças, como o desenvolvimento neurotípico, o qual designou de “autismo infantil precoce” (KANNER, 1943). Foi por meio de estudos e publicações de Kanner que surgiram as primeiras descrições sobre o autismo, pois até esta data o autismo era entendido como uma esquizofrenia / psicose infantil.

De acordo com Strelhow (2016), quase ao mesmo tempo, em 1944, Hans Asperger descrevia características apresentadas em um grupo de crianças e adolescentes em que ele entendia como diferentes das crianças dos estudos de Kanner. Ele admitia haver algumas características muito parecidas, já que Kanner apontava em seus estudos que o diagnóstico de autismo se dava com base nos seguintes aspectos: limitações de contato afetivo com outras pessoas; insistência em atividades rotineiras de forma incisiva; deslumbramento por determinados objetivos; habilidades motoras específicas; profunda capacidade de memorização mecânica em contraste com uma dificuldade de aprendizagem e sem marcadores físicos. Mas, Asperger, sem ter contato com as crianças dos estudos de Kanner, observou características específicas peculiares, tais como: presença de um vocabulário gramatical importante, mas com

---

<sup>30</sup> Calvalcanti e Rocha (2001), em *Autismo: contribuições e desconstruções*, destacam que Kanner não foi o primeiro a utilizar o termo autismo, antes dele Bleuler havia utilizado o termo para explicar um dos sintomas de esquizofrenia. Entretanto, foi Kenner que redefiniu o termo e o caracterizou na concepção atual.

dificuldade de entendimento; aproximação social ingênua e dificuldade de coordenação motora, muitas vezes ineficaz. Para o autor, esses dois estudos foram importantes porque se constituem os embriões do que hoje se convencionou chamar de Transtorno do Espectro do Autista (TEA), com a diferença ou a ausência de fala entre essas pessoas.

Segundo Gauderer (1993b), nos anos seguintes, surgem novas pesquisas sobre o autismo que vão sendo classificadas e denominadas de acordo com a área de interesse dos autores, como: *Esquizofrenia Infantil*, usada por Bender em 1947, que considerava o autismo como a forma mais precoce de esquizofrenia; *Desenvolvimento Atípico do Ego*, adotada por Rank, em 1949, com base nos estudos dos fundamentos da psicanálise; *Psicose Simbiótica*, empregada por Mahler em 1952, que sustentava que a ligação da causa do autismo estava vinculada ao relacionamento mãe e filho; *Pseudo-Retardo* ou *Pseudo-Deficiente*, foi apresentada em novas pesquisas de Bender em 1956, buscando diferenciar retardo mental e autismo; *Psicose Infantil*, *Psicose da Criança* ou *Psicose de Início Precoce*, usada por Rutter em 1963 para designar sinônimos de autismo quando as características são percebidas antes dos 36 meses de vida.

Ainda segundo Gauderer (1993<sup>a</sup>), existem três campos de classificação para autismo, são eles: o da *National Society for Autistic Children* (Sociedade Nacional para Crianças Autistas); o da Organização Mundial da Saúde contida no CID-9 (9<sup>a</sup> Classificação Internacional de Doenças, de 1984); e da Associação Americana de Psiquiatria apresentada no DSM-III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, de 1980).

Nessa estrutura, salientamos que a *National Society for Autistic Children* define o autismo como uma impossibilidade no desenvolvimento humano que se manifesta de maneira grave durante quase toda a vida. Esse quadro se evidencia nos três primeiros anos de vida e outra característica identificada é que essa doença é mais comum entre meninos do que entre meninas, e podendo ser encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. No entanto, existem alguns sintomas que podem ser evidenciados por meio do aparecimento de distúrbios nas habilidades físicas, sociais e linguísticas, assim descritos:

[...] Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de idéias. Uso de palavras sem associação com o significado. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. (GAUDERER, 1993b, p. 3-4).

Caminhando a leitura nessa trajetória histórica, podemos identificar que foram surgindo várias definições e pesquisas sobre o autismo por parte de diversos autores, assim como novos conceitos começaram a ser atualizados pela OMS e a Associação Americana de Psiquiatria.

CID-9 foi substituída pela CID-10<sup>31</sup> e apresentou alteração na definição para autismo, contudo, a definição dada pelo DSM-III se manteve no DSM-IV<sup>32</sup> (GAUDERER, 1993<sup>a</sup>; GOMES, 2007).

Schwartzman (2003) elucida que o conceito de autismo segue critérios de diagnóstico descritivo encontrados no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* da Associação Americana de Psiquiatria (2002) assim como na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), editada pela OMS (2007). O DSM-IV-TR, por sua vez, descreve uma visão mais ampla dos comportamentos e características, busca um diagnóstico mais pessoal e dinâmico, ao passo que a CID-10 possui uma definição e caracterização da doença de forma clínica, estática e impessoal.

De acordo com estas referências, o autismo foi incluído na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Todas essas características<sup>33</sup> apresentadas correspondem ao que se convencionou chamar de TEA, ou seja, é um transtorno do desenvolvimento de causas multifatoriais que afeta, de forma mais evidente, três especificidades: interação social, comunicação e comportamento. O conceito de espectro foi utilizado dada a enorme variedade de sinais e das variações de acometimentos em cada indivíduo (SCHWARTZMAN, 2011).

Ao refletirmos sobre interação social, é preciso compreender que esta deverá estar associada a intenção comunicativa, e parte da tríade, pois está intimamente ligada aos sujeitos com TEA. Segundo as estatísticas apresentadas por Klin (2006), 20% a 30% dos sujeitos com TEA nunca falam; entretanto, esse percentual tem apresentado uma diminuição considerável, em grande parte, pela intervenção precoce e intensiva.

A partir de 2014, com a 5<sup>o</sup> edição do DSM-5<sup>34</sup>, o termo utilizado tornou-se efetivamente TEA (APA,2014)

Caetano (2012) evidencia que, infelizmente, essa não é uma realidade brasileira, pois são poucos os centros de atendimento à pessoa autista, tanto para crianças como para

---

<sup>31</sup> A CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (conhecida também com Classificação Internacional de Doenças) – foi aprovada em uma Conferência Internacional convocada pela OMS, entrando em vigor em janeiro de 1993.

<sup>32</sup> O DSM IV – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – foi publicado no ano de 1994 e elaborado pelos psiquiatras da Associação Americana de Psiquiatria.

<sup>33</sup> Esta caracterização é conhecida como Tríade do Autismo (comunicação, interação, comportamento) e pode ser vista também como Tríade de Wing, conceito utilizado por ter sido Wing a primeira estudiosa a adotar esta terminologia (GOMES, 2007).

<sup>34</sup> O DSM-5, foi publicado oficialmente em 18 de maio de 2013, é considerada a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. Tem como objetivo garantir por meio de uma nova análise com inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, oferecer uma fonte científica embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica. Para maiores informações, ler: A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5 de Arujo, Neto (2014) Rev. bras. ter. comport. cogn. vol.16 no.1 São Paulo abr. 2014.

adolescentes e adultos. Em uma pesquisa online realizada no serviço de busca “[www.google.com.br](http://www.google.com.br)”, a autora encontrou uma lista de 40 locais de atendimento ao autista, no Brasil, entre eles Centros especializados, Associações de Pais e seis escolas que realizam atendimentos a autistas.

Essa realidade está relacionada com os dados apresentados por Cavalcante (2003), com base nos quais explica que, no Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira tardia. Somente depois do século XXI, com o surgimento da política pública para saúde mental de crianças e adolescentes, surgem outros espaços de atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS), pois, até então, essa população encontrava atendimento apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou em instituições não governamentais, como as instituições assistenciais desenvolvidas por familiares de autistas.

O primeiro grupo organizado de pais de autistas a surgir no Brasil foi o da Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo, a AMA-SP<sup>35</sup>, em 1983. Diante da falta de apoio das instituições públicas, os grupos de pais, baseando-se em outros países como a Europa e os Estados Unidos, buscavam adquirir conhecimento e troca de experiências sobre o autismo. Fato que levou a AMA-SP a desenvolver suas próprias frentes assistenciais e a buscar conhecimento por meio de intercâmbios com instituições estrangeiras (MELLO, 2005; MELLO et al., 2013).

Oliveira et al. (2017), ao analisarem as políticas públicas<sup>36</sup> para o autismo no Brasil, apresentam questões importantes para a compreensão do movimento. Segundo os autores, em paralelo, na mesma década de 80, desenvolvia-se no Brasil o Movimento da Reforma Psiquiátrica, que objetivava a revisão das premissas assistenciais e teóricas destinadas às pessoas com transtornos mentais. Esse grupo buscava superar o modelo de assistência centrado em práticas de institucionalização, em favor dos direitos da cidadania (AMARANTE, 1994; DELGADO, 2011; BERLINCK; MAGTAZ; TEIXEIRA, 2008; COSTA et al., 2011; GAMA, 2012). Esse movimento pode alavancar outras ações; diante dessas lutas, foi possível a promulgação da Lei nº 10.216/2001 assim descrita:

---

<sup>35</sup> A AMA, atualmente, é considerada um espaço de produção técnica e formação profissional, sua organização influenciou o surgimento de outras associações como: Associação Brasileira de Autismo (ABRA), Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA), Fundação Mundo Azul, entre outras (CAVALCANTE, 2003).

<sup>36</sup> Em 27 de dezembro de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764, que “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012). Além de reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º) produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos (OLIVEIRA et al., 2017).

[...] a saúde mental consolidou-se anos depois como política de Estado – sob o marco da Atenção Psicossocial – ancorada em sólidos aparatos jurídicos, políticos e clínicos, que reorganizaram a rede de serviço e inscreveram os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como as principais estratégias de cuidado em saúde mental. (OLIVEIRA et al., 2017, p. 709).

Nunes (2014) elucida que, desde a criação do AMA, a sua atuação tem constituído o alicerce para que grupos de familiares de autistas se consolidem pelo país, não apenas como fonte de apoio emocional a outras famílias, mas como meio legítimo de angariar recursos públicos, formular projetos de lei, buscar novos tratamentos, pesquisas e atendimentos em saúde e educação, além da produção de conhecimento (NUNES, 2014).

Em se tratando de intervenções, pesquisas apontadas por Schwartzman (2011) descrevem que elas podem ser variadas e dependem de alguns fatores, tais como: características da criança, acesso aos atendimentos terapêuticos, questões financeiras dos familiares, entre outros. Para atender uma criança diagnosticada com TEA, o ideal é compor uma equipe multidisciplinar que inclua: terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia.

Ao se tratar das intervenções com crianças pequenas, a prioridade deveria ser terapia da fala, da interação social/linguagem, Educação Especial e suporte familiar. Existe, portanto, uma variedade de serviços, desde aqueles com abordagens individuais realizados por especialistas da área, até aqueles compostos por clínicas multidisciplinares (CAETANO, 2013; BOSA, 2006).

Em se tratando de prejuízos na comunicação, Rivière (2004) explica que podem ocorrer: atraso ou total falta de linguagem oral; prejuízos acentuados na habilidade para iniciar e manter conversas com outras crianças; uso da linguagem de uma forma repetitiva e estereotipada; falta de brincadeiras variadas e espontâneas, tais como brincadeiras imaginativas e imitação social de acordo com o nível de desenvolvimento. Os prejuízos na socialização podem ser: falta de reciprocidade emocional e social, falta de compartilhamento de diversão espontânea, de interesses e de realizações.

Landa (2007) evidencia, entretanto, que essas desordens podem ser diagnosticadas e tratadas nos primeiros anos de idade, e isso possibilitará melhoras nos transtornos em relação às capacidades comunicativas, ao relacionamento social e à diminuição de comportamentos inapropriados, melhorando a qualidade de vida nessas crianças.

Strelhow (2016) compreende que, por suas especificidades diversas, o transtorno necessita de um diagnóstico individualizado, baseado em avaliação clínica, contando com o apoio de familiares e profissionais que atendam a criança. Para o autor, é fundamental que fique claro que o diagnóstico não seja definitivo com apenas algumas suspeitas, mas mediante um estudo aprofundado dessas crianças. Por outro lado, a de se considerar que as avaliações

preliminares podem auxiliar no atendimento oportuno e adequado às suas especificidades para que possa desenvolver habilidades e comportamentos aceitáveis.

Nas discussões das pesquisas atuais, temos observado uma variedade de elementos importantes que definem a condição do TEA. As pesquisas revelam, ainda, que existem diferentes maneiras de entender essa área. Podemos identificar, na literatura, que vários autores (GAUDERER, 1993<sup>a</sup>; 1993b; BEZERRA, 2012; LIRA, 2004; BOSA, 2006; GOMES, 2007; CAETANO, 2012; COSTA, 2017; CHICON, 2013; BENSON, 2016) descrevem que em muitos casos essa deficiência é também acompanhada por um grau de deficiência mental. Esses pesquisadores construíram a hipótese de que essa tríade das dificuldades características do transtorno seria decorrente da limitação na capacidade humana de ler a mente, conhecido como teoria da mente.

Essa temática tem sido um assunto desafiador para os estudiosos de todas as áreas, pela falta de conhecimento mais aprofundado sobre suas características e de como trabalhar com este público. Destacamos, ainda, que o número de sujeitos diagnosticados com TEA tem aumentado significativamente nos últimos anos, levando à hipótese de que estaríamos vivendo uma epidemia de autismo (SCHWARTZMAN, 2011).

Assumpção Jr. (1999), ao analisar o diagnóstico diferencial de transtorno abrangente do desenvolvimento, evidencia que é preciso caminhar para o entendimento de que não há apenas um definidor que provoca a existência do diagnóstico; além disso, estas ocorrências variam desde elementos ambientais até elementos de condições genéticas do indivíduo que, combinados entre si, podem constituir o TEA.

Na atualidade, encontramos várias iniciativas descritas em cartilhas, livros, cartões ilustrados com o objetivo comum de informar um maior número de pessoas sobre o TEA, tendo como propósito também contribuir para o diagnóstico o mais rápido possível. Ou seja, a suspeita de que uma criança apresenta características de TEA já possui força suficiente para que haja a intervenção precoce. Dessa forma, é possível encontrarmos as características destacadas por Kanner e Asperger em diversos desdobramentos, como por exemplo: isolamento do meio social, ausência da noção de perigo, hiperatividade física, resistência ao contato físico, pouco contato visual, movimentos estereotipados, apego inadequado a objetos, resistência de mudança de rotina, uso das pessoas como ferramenta (conduz ao outro para conseguir o que deseja), uso não funcional da fala, fixação em objetos que giram, respostas incoerentes à dor, luz e sons (SZABO, 1992).

Ao longo do tempo, outros pesquisadores desenvolveram pesquisas significativas para o avanço de diagnóstico do TEA. Estudos como os de Klin (2006) têm classificado pessoas

com autismo de acordo com suas características, com algumas alterações, como, por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Essa ideia do déficit cognitivo vem sendo reforçada por muitos estudiosos até os dias atuais.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos. (GAUDERER, 1997, p. 119).

De acordo com Schwartzman (2011), estudos apontam que quanto mais cedo for diagnosticado, maior chance a criança terá de se desenvolver e ter melhor qualidade de vida, em se tratando de casos menos severos, é possível impedir que cheguem a causar disfunções adaptativas significativas.

Portanto, a criança com TEA precisa ser estimulada e o profissional de Educação Física deve considerar suas necessidades. Com essas demandas, e buscando resposta à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consideramos que o professor de Educação Física pode auxiliar na formação dessa criança, tanto no aspecto motor, quanto no aspecto social e educacional.

Nesse contexto, é importante pensar na educação, pois é por meio dela que o homem pode transformar as suas ações. Assim, com o intuito de estudar e aprofundar ainda mais sobre essa temática, acreditamos ser necessário identificar como a pesquisa tem se direcionado para efetivas mudanças no trato dessa temática. Apresentaremos, a seguir, um panorama das pesquisas científicas referentes à inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física.

### ***3.3.1 Educação Física: um caminho de possibilidades para a inclusão do aluno com TEA por meio das práticas corporais***

As discussões aqui apresentadas possuem um embasamento teórico diversificado, para este fim, realizamos pesquisas em serviços de busca na internet como o site da PubMed, Google Scholar, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Anais de Eventos, Biblioteca da Escola de Educação Física e livros. Nosso objetivo centrou-se na seleção de estudos que abordassem a temática no período de 2004 a 2017. Para refinar a proximidade do objeto de pesquisa com os objetivos propostos, estabelecemos o período de 2004 a 2017. Entre as teses e dissertações e os artigos científicos encontrados, foram totalizados 10 trabalhos que culminavam com a temática. Para a seleção das produções

acadêmicas, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Transtorno do Espectro Autista e Educação Física” e Formação de Professores e Inclusão de Práticas Corporais na Educação Física”.

Selecionamos pesquisas que se aproximavam com a proposta de investigação. Realizamos leitura para identificar as contribuições do estudo no que tange às perspectivas de abordagens e procedimentos, assim como a construção teórico-metodológica, que poderiam ser refletidas sobre a pesquisa em desenvolvimento. Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) versar sobre a Educação Física e a inclusão do estudante com TEA no contexto escolar; 2) publicações sobre formação de professores de Educação Física para práticas inclusivas; e 3) ser publicado entre os anos de 2004 e 2017. Optamos por esse recorte temporal por entender que, em sua maioria, as publicações se relacionam com o contexto histórico e político advindo da publicação do MEC que determina o direito ao acesso e à permanência do estudante público-alvo da Educação Especial, no sistema regular de ensino (BRASIL, 2004). Após a coleta de dados, foram analisadas 11 produções que atendiam aos critérios de seleção. Optamos por realizar uma análise do conteúdo (BARDIN, 2009), do tipo temática, da qual emergiram dois grandes temas: 1) práticas corporais pedagógicas realizadas pelo professor de Educação Física para a inclusão do estudante com TEA; e 2) formação do professor de Educação Física para incluir o estudante com TEA.

As práticas corporais para crianças com TEA é um assunto que tem sido bastante debatido entre os profissionais de Educação Física, muitos pesquisadores da área como Fernandes (2008), Nicholson et. al (2011), Ferreira (2011), Ferreira e Thompson (2002) entre outros, afirmam a necessidade de desenvolver atividades e estudos nesta modalidade inclusiva de ensino da Educação Física.

Ao analisar a prática pedagógica do professor na classe comum, com uma aluna autista, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém – PA, Oliveira (2017) reflete que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, especialmente no tocante à inclusão de pessoa autista. Outro fato que a autora destaca é que os professores precisam sentir-se partícipes de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. Segundo a autora, é perceptível no caso analisado que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também o aluno autista, ou seja, a turma como um todo.

Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), ao investigarem sobre as práticas corporais e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças entre 2 e 9 anos de idade, com

diagnóstico de TEA, apontaram que as sessões de psicomotricidade são benéficas para a criança autista, em relação ao seu desenvolvimento motor e à sua socialização.

Bezerra (2012), ao avaliar sobre as possibilidades que a Educação Física pode fornecer ao processo de inclusão do estudante com autismo, identifica que os programas de Educação Física e exercícios devem estar voltados ao ensino de movimentos e/ou atividades que tenham utilidade no dia a dia. Para o autor, é fundamental que seja elaborado diariamente um programa de atividades específicas e direcionadas ao aluno com necessidades especiais, pois somente assim a aula poderá ser inclusiva.

Chicon, Fontes e Sá (2013), ao analisarem as questões voltadas à inclusão social de um aluno autista na educação, apresentam uma proposição de ensino criativo por intermédio de atividades lúdicas no meio aquático. Os autores elucidam que os benefícios das atividades lúdicas inclusivas no meio aquático podem possibilitar ampliação de movimentos, vivências do brincar e das relações pessoais de crianças com TEA. Quanto à formação de professores, os autores sugerem que os professores, ao receberem alunos com necessidades especiais, busquem investigar, planejar, assim como reinventar suas práticas pedagógicas, devem estimular a independência e autonomia e superar as dificuldades de forma que o processo de ensino e aprendizagem seja favorecido.

As pesquisas de Duarte e Lima (2003) apontam que os professores de Educação Física devem adequar as atividades ajudando os alunos a estabelecer os objetivos, orientando-os para o domínio da tarefa e progressão das atividades. Os autores salientam que é preciso criar mecanismos adicionais de comunicação, como a gesticulação e a expressão corporal. Os conteúdos devem estabelecer práticas corporais lúdicas e descontraídas, ampliando o contato social.

Nesse sentido, Bezerra (2012) afirma que os exercícios realizados nas aulas de Educação Física, quando praticados diariamente, favorecem além dos aspectos motores, a interação social contribui para o desenvolvimento do estudante com TEA e sua inserção no ambiente escolar.

Maranhão e Sousa (2012), ao descreverem as diferentes abordagens para a inclusão escolar dos estudantes com TEA nas aulas regulares de Educação Física escolar, concluíram que é possível aplicar diferentes abordagens individualizadas, desde que o professor tenha em mente que os resultados poderão variar de acordo com cada criança. Os autores propõem que, ao construir um plano de ensino para uma turma, seja feita antes a diagnose, pois apenas conhecendo o público a ser trabalhado é que será possível planejar adequadamente as ações que serão desenvolvidas.

Oliveira e Silva (2015), ao investigarem o ensino colaborativo para a inclusão do

estudante com TEA, identificaram o quanto é importante construir ações em conjunto, é fundamental que existam momentos de convivência, parcerias de projetos entre toda a equipe escolar. Para os autores, os projetos de inclusão precisam ser construídos coletivamente e definidos dentro do ambiente escolar, para que o vínculo colaborativo se fortaleça e os professores consigam estabelecer estratégias efetivas para a inclusão escolar desses estudantes. A parceria colaborativa entre o professor de Educação Física e outros professores da escola caracteriza-se como uma estratégia eficaz, uma vez que cada profissional, valendo-se de seus saberes e experiências, pode contribuir para a resolução de problemas e dificuldades vivenciadas pelos professores, no que diz respeito à inclusão do estudante com TEA na escola.

Costa, Ferreira e Leitão (2017), ao analisarem 11 pesquisas sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, constroem três temáticas para análise. A primeira trata da prática pedagógica do professor para a inclusão do estudante com TEA, nela constatam que atividades psicomotoras e lúdicas são práticas e que os professores podem utilizar, ao trabalharem com estudantes com TEA, pois possibilitam o desenvolvimento dos aspectos motores e socioafetivos. A segunda apresenta estratégias utilizadas para a inclusão do estudante com TEA, identificaram que os professores buscam desenvolver diferentes estratégias, realizando combinação de métodos de trabalhos e parcerias colaborativas com outros professores. Na terceira, analisam as dificuldades para incluir o estudante com TEA, verificaram que os professores participantes dos estudos analisados possuem muitas dificuldades para incluir o estudante com TEA em suas aulas e que essas dificuldades, na maioria das vezes, se relacionam à formação do professor e à falta de apoio da gestão escolar.

Souza e Assis (2015), ao realizarem uma pesquisa de campo, buscando verificar como os professores de Ensino Fundamental (EF) lidam com estudantes autistas durante as aulas, nas escolas públicas de Jataí. Os autores concluíram que existem mais limites do que possibilidades no trato do professor de EF com os estudantes autistas; verificaram, ainda, pouco conhecimento dos professores e coordenadores a respeito do autismo. Outro fato importante identificado na pesquisa é que a rede municipal de ensino não oferta cursos de formação continuada, a não ser para professores de apoio ou docentes que trabalham especificamente com ensino especial. Isso tem sido um grande problema para a formação continuada desses professores, que se sentem despreparados, inseguros e, ao mesmo tempo, abandonados. O que reflete significativamente em sua atuação profissional.

Indo ao encontro dessa problemática, podemos citar a pesquisa de Quedas-Catelli, Assis e D'Antino (2016), que revela que os professores de Educação Física encontram muitas dificuldades para a inclusão do estudante com TEA, tais como: 1) falta de informação a respeito

do TEA; 2) ausência de uma formação; e 3) falta de apoio da equipe de gestão escolar. Com relação à falta de informação, identificou-se que os professores possuem dúvidas básicas em relação ao TEA, às características e aos comportamentos que são inerentes ao transtorno. Essa ausência ocorre, sobretudo, em virtude da formação do docente.

No que tange à formação em nível inicial e/ou continuada, sabemos que os cursos disponíveis e que tratam a respeito da temática são de caráter teórico e os professores necessitam de uma formação que possa relacionar-se com a prática, ou seja, com as necessidades e dificuldades que o professor vivencia, quando ele está, por exemplo, em quadra com o estudante e não sabe como proceder.

A falta de apoio da equipe de gestão escolar também é uma das dificuldades identificadas nos estudos analisados, uma vez que os professores necessitam desse apoio. A gestão escolar deve, portanto, viabilizar cursos de formação continuada, que capacitem o professor, além de adquirir recursos pedagógicos que, em alguns casos, são essenciais para o desenvolvimento do estudante com TEA nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, outros estudos realizados com professores de Educação Física identificaram que esses profissionais não se sentem preparados para atuar na proposta da inclusão e que encontram dificuldades para incluir o estudante (VIANA, 2011; MAHL, 2016; ANTUNES, 2006).

Ferreira (2000) assevera que o corpo, pode ser um meio de comunicação favorável ao desenvolvimento da criança, auxilia na relação com o mundo, desse modo, por meio de práticas corporais, a criança poderá experimentar sensações e conhecer a si mesma. Segundo Rocha (2002), em especial, a prática corporal retira o autista do seu isolamento num mundo à parte, obrigando-o a prestar atenção no que está fazendo.

Quando pensamos nas práticas corporais como um meio de ajudar ao aluno com TEA a se inserir no espaço escolar, partilhamos da ideia de várias pesquisas já realizadas sobre esse assunto e que descrevem que são muitos os benefícios proporcionados pelas práticas corporais. De acordo com Hollerbusch (2001), elas têm como finalidade fornecer à criança aquilo de que ela mais precisa para manter-se em boa saúde, exercer a sua motricidade e facilitar a tomada de consciência da imagem do corpo no espaço. Os estudos de Vatavuk (1996) revelam que populações clínicas tiveram reduções em sintomas negativos comportamentais e afetivos após inserirem a prática de atividade física. E ainda, segundo Reid e Collier (2002), uma prática corporal planejada, com objetivos específicos para a criança diagnosticada com TEA, pode abrandar o uso de medicamentos, diminuir as estereotípias e, se a atividade física for vigorosa, pode apresentar um papel relaxante e calmante.

Leboyer (1987 *apud* CORREIA, 2006) relata que a maioria dos autistas tem uma motricidade perturbada pela manifestação intermitente ou contínua de movimentos repetidos e complexos (estereotípias). Essa dificuldade motora pode envolver diferentes partes do corpo.

Existem movimentos que já podem ser identificados em crianças com TEA. Machado (2001) descreve que geralmente as crianças autistas batem palmas ou fazem movimentos oscilatórios, andam nas pontas dos pés, os movimentos envolvem o tronco e o corpo inteiro e se caracterizam por bruscas fugas para frente, por balanceios, por atitudes de hiperextensão do pescoço, ou, ainda, pelo fato de baterem a cabeça. Elas ainda apresentam distúrbios de percepção, sendo incapazes de usar estímulos sensoriais para discriminar o que é importante ou não, causando um erro de seletividade.

O levantamento de pesquisas sobre essa temática nos mostra que um dos grandes desafios do atendimento com pessoas do espectro autista é a oferta de intervenções precoces e continuadas. Podemos identificar várias técnicas que utilizam diferentes metodologias, entretanto, são poucas as evidências baseadas em estudos observacionais e experimentais que demonstram a efetividade destes tratamentos, como ressalta Tuchman (2009).

No caso da Educação Física, ainda são poucos os professores que se sentem preparados para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA. Essa é uma realidade ainda nova na educação, frequentemente, sentem-se desconfortáveis e frustrados quando incluem um ou mais alunos com autismo em suas classes.

Tendo em vista a importância dessas intervenções e após identificarmos nas produções acadêmicas a necessidade de se pensar na formação do professor com base nas discussões e reflexões sobre as práticas corporais construímos nosso caminho metodológico em busca de que as aulas de Educação Física podem desviar o olhar do desporto, da competição, dos jogos, para compreender um pouco mais de qual corpo estamos falando e educando e, além disso, possibilitar a autonomia do aluno sobre seu domínio corporal. Nesse caminho, Alves (2014, p. 35) afirma que:

Um sujeito passa a ser confiante em si mesmo, quando conhece bem o funcionamento do seu corpo e sabe se expressar através dele. Esse conhecimento corporal se dá através de suas vivências, a harmonia do seu corpo com o seu meio será traduzida na sua expressão corporal, ou esquema corporal dependendo de como a criança vai conduzir o domínio de seu próprio corpo.

Ferreira e Thompson (2002) reforçam que é preciso conhecer as características do desenvolvimento de uma criança com autismo, pois elas muitas vezes apresentam dificuldade de compreender seu corpo em sua globalidade, em segmentos, assim como seu corpo em movimento. Quando partes do corpo não são percebidas e as funções de cada uma são

ignoradas, podem-se observar movimentos, ações e gestos pouco adaptados. Fernandes (2008<sup>a</sup>) complementa essa questão descrevendo outra situação que requer cuidado do professor de Educação Física no conhecimento do TEA. É preciso compreender que a estruturação do esquema corporal dessas crianças é prejudicada tanto no desenvolvimento do equilíbrio estático, quanto na lateralidade, na noção de reversibilidade; funções de base necessárias à aquisição da autonomia e aprendizagens cognitivas.

Como podemos identificar, a atuação do professor de Educação Física na formação e no desenvolvimento da criança é de extrema importância para auxiliar e conseguir superar algumas de suas dificuldades, assim como favorecer a conscientização, possibilitar o acesso às funções importantes, como o olhar e o tocar, buscando melhorar sua qualidade de vida. Mas, para quebrar essas barreiras tão presentes na vida da criança autista é preciso romper com outra barreira tão presente na escola. O professor precisa estar aberto para a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comum. Nesse caso, a atuação do professor e a relação dele com os alunos é a parte chave para o sucesso da educação inclusiva. Assim, consideramos fundamental enfatizar que:

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o processo, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens. (BEREOHFF, 1993, p. 21).

Chicon, Sá e Fontes (2013) reforçam essa posição expondo que o professor de Educação Física, para intervir com crianças autistas, deve estar preparado não apenas para propor, mas também para perceber as formas de expressão corporal do outro, para atender à sua demanda, para ser um companheiro presente em ajudá-las a superar as dificuldades com as quais se deparam.

Costa, Ferreira e Leitão (2017), ao refletirem sobre a formação do professor de Educação Física, tema central da nossa pesquisa evidenciam que existe um sério problema a ser resolvido tanto na formação inicial quanto na continuada, pois os cursos de formação apresentam em suas bases estruturantes pouca carga horária e, quando aplicadas, tratam a respeito da temática de forma teórica; dificultando, desse modo, aos professores o entendimento e o domínio do conteúdo relacionado com a prática, ou seja, com as necessidades e dificuldades que o professor vivencia quando ele está, por exemplo, em quadra com um aluno diagnosticado com TEA grave e não sabe como proceder.

A falta de apoio da equipe de gestão escolar também é uma das dificuldades identificadas nos estudos analisados por esses autores. A gestão escolar precisa, portanto,

viabilizar cursos de formação continuada, que capacitem ao professor, além de adquirir recursos pedagógicos que, em alguns casos, são essenciais para o desenvolvimento do estudante com TEA nas aulas de Educação Física (COSTA; FERREIRA; LEITÃO, 2017).

Dessa forma, o professor de Educação Física tem um papel fundamental nesse processo, pois ele exerce a função de mediar o processo de aprendizagem. Por esta razão, precisa selecionar, cuidadosamente, ferramentas pedagógicas que possam ser usadas para colaborar com a evolução da criança com TEA; buscar caminhos, soluções de problemas de acordo com as demandas de cada criança. O professor precisa explorar atividades que possibilitem experiências sensório-motoras, socialização, interação social, de modo que a criança com TEA possa aumentar sua relação com o mundo, por meio das práticas corporais, estabelecendo relações entre o psíquico e o orgânico.

As atividades para alunos com TEA devem ser planejadas, não podem ser desencadeadas sem conhecimento e, até mesmo, vivência daquilo que se deseja superar. Embora cada realidade requeira uma práxis própria, é possível estabelecer alguns encaminhamentos nesse sentido. A experiência de docente com crianças com autismo sem dúvida é um grande desafio a todo instante, significa estar disposto a sempre buscar e investigar uma nova forma de abordá-las. Podemos utilizar como ferramenta de ensino o próprio corpo, como um potencial a ser explorado, para o desenvolvimento geral criança, utilizando-se dela para construir uma relação corporal consigo e com o meio em que está inserida.

A despeito disso, Oliveira (2015) ressalta a importância das parcerias entre o professor de Educação Física e o professor de Educação Especial, estabelecendo metas conjuntas de aprendizagem para desenvolver aulas com inclusão do estudante com TEA. É preciso construir nesse processo uma rede de colaboração que planeje ações em conjunto e que esse conjunto se aproxime das questões de aprendizagem e de ensino vivenciados pelos demais professores que atendem à criança.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, organizamos a apresentação dos resultados e a discussão dos dados analisados em quatro seções, tendo como base os elementos da análise e os objetivos da pesquisa.

### 4.1 Estrutura da Educação Especial na atual gestão SEMED e relação com políticas públicas para formação de professores

Nessa categoria, são apresentadas informações extraídas a partir da transcrição das falas das professoras participantes da pesquisa, ao responder o questionário (Apêndice D) e a entrevista E1 (Apêndice G), bem como nas rodas de conversas, durante os encontros do programa de formação proposto por essa equipe. Direcionamos as questões para compreender de que maneira o município tem preparado os profissionais da educação, em especial da educação física, para lidarem com a inclusão de alunos com TEA, principalmente em termos da formação continuada oferecida, além da visão pessoal e profissional de cada profissional sobre a gestão, e como estes profissionais percebem a importância de seu papel na escolarização do aluno com TEA.

#### 4.1.1 *Relações entre a gestão da SEMED e as políticas públicas para formação de professores.*

Foi iniciada a análise pela coordenação do Núcleo de Educação Especial de Educação do Município de Dourados (SEMED, 2018). Segundo a atual coordenadora da Educação Especial, não existe formação continuada para os professores de educação física, e nem coordenação de educação física para a Educação Especial; esse trabalho quem faz é o AEE, dando suporte e apoio a todos os professores, independente da sua área de formação.

Ainda, segundo a coordenadora, há mais de dez anos não existe nenhuma capacitação na área de educação física para a Educação Especial; apenas ocorreram ações pontuais, em conjunto com a coordenação do núcleo de apoio de Educação Especial da secretária municipal (SEMED), com algumas parcerias de formação continuada, tanto das Universidades Públicas, quanto das Universidades Privadas; entretanto, na área do corpo e do movimento, no caso da educação física, isso nunca ocorreu; ou seja, especificamente, quanto à formação continuada de professores de educação física para trabalhar com alunos com TEA, ainda não se tem nada previsto, como podemos visualizar na fala da coordenadora:

[...] é preciso planejar ações futuras; o que temos no atual momento, e que para nós é um grande avanço, é a contratação de professores de apoio para crianças diagnosticadas com TEA.

Esta afirmação é condizente com os achados de Caetano (2012), que, ao desenvolver uma pesquisa participativa na modalidade de estudo de caso, intitulada *Avaliação de um Programa de Formação em Serviço para Professores na Área de Inclusão e Autismo na Escola Comum*, identifica a falta de políticas públicas de educação inclusiva para que sejam tomadas medidas coerentes para a implementação de projetos de formação em serviço.

Para a autora, com a deficiência dessas políticas públicas ocorre um grande prejuízo na qualidade de formação de professores que atuam na Educação Especial. Nesse sentido, vários trabalhos (e.g. MENDES, 2007; NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016) apresentam a importância de cada município formular políticas públicas específicas para atender a população. Esses trabalhos apontam que, no conjunto de toda ação política educacional, a formação de professores sempre se destaca como elemento fundamental para o alcance dos objetivos pedagógicos estipulados para a melhoria da educação, contribuindo para a melhoria do funcionamento da sociedade como um todo. Por esse motivo, os autores reforçam em seus debates a necessidade dos municípios garantirem o direito de verbas específicas para desenvolverem formações continuadas.

Matiskei (2004) ainda reforça afirmando que é na escola que a gestão educacional faz ecoar os seus princípios, é nela que se materializam as políticas e os programas governamentais. Além disso, a autora aponta como uma boa estratégia de formação continuada, a proposta do ensino colaborativo, enquanto uma possibilidade de um trabalho mais articulado que favoreça a aprendizagem o desenvolvimento de todos os alunos, sendo público alvo ou não da educação. Para ela, essa metodologia de trabalho pode construir um serviço especializado paralelo (às salas de recurso, classes e escolas especiais). Nesse contexto, o ensino colaborativo auxilia na solução de desafios por ser “[...] caracterizado pelo trabalho em conjunto de um generalista e um professor especialista numa mesma sala de aula comum, em que ambos possam atuar de forma colaborativa, no planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas” (NOZU; BRUNO; HEREDERO, p. 44, 2016).

Adicionalmente, conforme entrevista com a coordenadora, apesar de todas as dificuldades de gestão pública, o município de Dourados tem buscado efetivar, atualmente, a RESOLUÇÃO/ SEMED N.006 de janeiro de 2018, ao contratar 211 professoras de apoio. Percebe-se, assim, que a SEMED respondeu a um dos objetivos propostos na Resolução<sup>37</sup> da

---

<sup>37</sup> Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. IV. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Parágrafo único. A SEMED regulamentará os critérios de contratação dos profissionais que atuarão na Educação Especial: I. Nas Salas de Recursos Multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado –AEE; II. Nos Serviços do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção em Braille; III. Como Professor Auxiliar para alunos com múltiplas deficiências;

SEMED, n. 140, de 18 de janeiro de 2010, ao regulamentar o processo de seleção, a partir do Art.17 das diretrizes da RESOLUÇÃO N.006/2018, que dispõe sobre o profissional que deve atuar na organização curricular e no regime escolar da educação básica na Rede Municipal de Educação, no âmbito do município de Dourados. Nesse contexto, a formação preferencial para esses profissionais é para o curso de pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial em Autismo ou em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 horas e comprovação de atuação e experiência na Educação.

Desse modo, a partir da inserção de profissionais que sejam especializados no atendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), surge uma demanda específica de formação continuada para os professores que aborde conteúdos e pesquisas significativas para o avanço de diagnóstico do TEA. Diversas pesquisas, como de Martins; Schimitz, (2016) e Mendes (2018), confirmam que essa temática tem sido um assunto desafiador para os estudiosos de todas as áreas, pois falta conhecimento mais aprofundado sobre suas características e de como trabalhar com este público. As autoras pontuam que, na formação inicial, é preciso construir uma estrutura curricular que contemple em todas as licenciaturas, disciplinas da Educação Especial obrigatórias, e não mais optativas, como acontece na maioria dos cursos. Por isso, reforçam que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, precisam oferecer conteúdos adequados a essa realidade, para que assim, as crianças com essa deficiência, ao serem inseridas nas escolas comuns, tenham o mesmo direito de aprendizagem. Apesar de considerarmos um avanço para a Educação Especial, a contratação de profissionais especialistas na área ainda é um desafio, perante a dificuldade de encontrar profissionais especializados que apresentem, em sua ação pedagógica, o domínio efetivo dos conteúdos necessários para trabalhar com a Educação Especial. Nessa perspectiva, a coordenadora da Educação Especial do município relata:

[...] por mais que selecionamos professores especialistas para trabalhar nas escolas, e mesmo tendo excelentes professores... comprometidos com a causa, ainda temos muitos problemas, pois hoje, a escola recebe diferentes deficiências, e os professores não conseguem ter domínio sobre todas doenças.... é realmente muito complicado, eles precisam ter tempo para estudar, planejar, e se dedicar para isso. Infelizmente, a maioria não tem; muitos trabalham em dois turnos e ainda têm família para cuidar.

Pensando nessas questões problematizadoras, pesquisas como de Melo, Lira e Facion (2008) reforçam a necessidade de refletir sobre como pode ser estruturada a construção de um projeto educacional que atenda essa demanda, esclarecendo que:

[...] a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para

outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar (MELO; LIRA; FACION, 2008, p. 65).

Nesse processo, identificamos nessa pesquisa que a professora da SRM, mesmo com todas as adversidades no espaço escolar, tem buscado construir uma nova cultura na escola. Podemos citar como exemplo de trabalho colaborativo, aquele construído por Rabelo; Santos; Carlos (2011) que, ao desenvolverem uma pesquisa sobre o Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil, buscaram desenvolver um projeto para transformar a cultura de colaboração da escola por meio de uma estrutura de pesquisa colaborativa.

Os autores desenvolveram um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os professores de Educação Especial, em busca de comprometerem-se com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional. Nesse processo, eles incentivaram o protagonismo dos professores participantes como coprodutores de conhecimentos capazes de provocarem mudanças na cultura escolar, contribuindo ao mesmo tempo para melhorias no trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores.

Nesse caminho, Ibiapina (2008, p. 23) reforça a importância do esforço coletivo e do auxílio mútuo de todos os participantes durante o processo de pesquisa, ao afirmar que:

[...] uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

No sentido de maior colaboração mútua entre diferentes profissionais, a professora da SRM vem tentando desenvolver ações em conjunto com as professoras de apoio, com os professores da sala comum e de áreas específicas. Entretanto, ela indica o estímulo à integração entre os educadores como um dos grandes desafios para uma efetiva inclusão:

PSRM- [...] Apesar de todas as dificuldades que encontramos no dia-a-dia da SRM, eu acredito no que eu faço, é preciso olhar para essas crianças, pois elas estão aí... eu não vejo a escola incluindo as crianças... tem muita coisa para mudar... a maioria dos professores não está preparada para trabalhar com a Educação Especial, mas eu penso que devemos começar a mudar isso por meio de nossas atitudes. Hoje a SRM não é mais fechada apenas para os professores de apoio, ela tem livre acesso, qualquer um pode entrar, precisamos construir a empatia entre os próprios professores ...

Santos; Makishima e Silva (2015), que também desenvolveram essa metodologia de pesquisa, em seus resultados, descrevem que o benefício de uma cultura colaborativa se apresenta como uma proposta para garantir o acesso, a permanência com participação e a qualidade de ensino. As autoras fazem uma pesquisa no Estado do Paraná, onde identificaram a existência, na rede pública estadual de ensino, de 2.500 professores especialistas que atuam em salas de recursos multifuncionais, professores de apoio educacional especializado, professor

de apoio à comunicação alternativa em 32 Núcleos Regionais de Educação. Por meio das investigações propostas pelo grupo de pesquisadores, chegaram à conclusão de que é possível criar estratégias para o atendimento educacional especializado. Para elas:

O trabalho colaborativo não se restringe em reunir um grupo de pessoas perante uma tarefa, o essencial desse trabalho é proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da Educação Especial e profissionais da educação comum desencadeando estratégias e operacionalização do plano de ação/intervenção da escola. (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, p. 8312, 2015).

O relato reforça as pesquisas de vários estudiosos da área (*e.g.* BUENO, 1999; CARNEIRO, 2011; MENDES, 2011; 2015; 2018; MARTINS, 2016; MIRANDA, 2015; PIMENTEL, 2012; entre outros), que afirmam que a falta de planejamento nas implementações de políticas que assegurem uma educação de qualidade para alunos especiais gera muitas tensões no sistema de ensino, como, por exemplo, o reconhecimento do trabalho do educador. Vivenciamos, nessa pesquisa, outro ponto relevante, que precisa ser destacado e que é também encontrado em debates de pesquisadores que estudam as políticas públicas (*e.g.* BRUNO, 2010; BEZERRA, 2016; NOZU, 2016) esses autores evidenciam que a falta do tempo para se envolverem em projetos comuns, os salários baixos, as condições precárias de trabalho, a privatização da educação e as reduções de proteções para o professor. Por exemplo, durante essa pesquisa, ocorreram dois momentos de greve, no ano de 2017; quando iniciamos a coleta de dados, os professores já estavam há três meses sem receber o salário. Em junho de 2018, ocorreu novamente outra greve, que durou dois meses, e os professores só voltaram a trabalhar porque o salário seria cortado integralmente.

Em se tratando das especificidades, nesse caso das professoras de educação física, Oliveira e Silva (2015) destacam a importância da parceria colaborativa entre o professor de Educação Física e outros professores da escola; para eles, essa ação caracteriza-se como uma estratégia eficaz, uma vez que cada profissional, valendo-se de seus saberes e experiências, pode contribuir para a resolução de problemas e dificuldades vivenciadas pelos professores, no que diz respeito à inclusão do estudante com TEA na escola.

#### ***4.1.2 Valorização do profissional de educação física e políticas públicas para formação de professores.***

No processo de trabalho colaborativo, é essencial o reconhecimento do valor de cada ator social envolvido (OLIVEIRA; COSTA, 2018). Em relação à interação entre professores de educação física e outros integrantes da escola, destacamos a narrativa da professora que

expressou sua frustração, quanto ao reconhecimento de seu papel profissional:

P1 – [...] Não existe reconhecimento, os professores de educação física não são valorizados, na escola não somos vistos como uma disciplina, não existe uma gestão comprometida com o sistema e que valorize o nosso papel na formação dessas crianças. É só um faz de conta, pra mim .... não existe uma equipe de educação que pense em conjunto, que busque articular os conteúdos para ajudar a criança na inclusão na escolar, cada um faz do seu jeito e isso é frustrante e desestimulador, não acredito que isso possa mudar.

Este depoimento da professora PF1 indica o caráter de desvalorização vivenciado sobretudo pelo professor de Educação Especial, muitas vezes devido à falta de reconhecimento da área e às deficiências de condições de trabalho. O professor perde o significado do trabalho para si próprio e para a escola, resultando na perda da identidade profissional (LIBÂNEO, 2013).

Considerando o trabalho coletivo no contexto escolar, a falta de reconhecimento profissional, muitas vezes, resulta na dificuldade de se estabelecer parcerias, o que se torna evidente no âmbito escolar quando há falta de trabalhos em equipe, resultando em um enfraquecimento na possibilidade de expandir os conteúdos de forma multidisciplinar. Nesse caso, o olhar da pesquisa colaborativa, que une esforços de profissionais que atuam na pesquisa e na prática pedagógica, pode contribuir para uma melhor cooperação no ambiente escolar, com crescimento e benefícios para todos envolvidos (SILVA; CABRAL, 2016).

Assim, para uma maior integração entre os profissionais da escola no trabalho educativo, a valorização da ação do professor de educação física é essencial, como relata uma das professoras:

PE 2 – [...] A falta de valorização profissional faz com que muitas vezes percamos a nossa própria identidade na escola, é como se fossemos invisíveis aos olhos de muitos professores, coordenação e direção. Eu não quero ser lembrada apenas nas festas comemorativas, nas gincanas, nos eventos esportivos, ou pior ainda, a professora mil e uma utilidades. Eu quero ser lembrada pelo meu papel, pela importância do meu conteúdo no PPP dessa escola!

Sobre esse apontamento da professora, Paulo Freire ressalta que:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... FREIRE (1979, p. 39).

A esse respeito, percebemos, nas rodas de conversas que esse processo de valorização deste profissional na escola precisa ser construído diariamente. A partir das respostas anteriormente situadas, podemos perceber que as professoras reconhecem a importância de haver um investimento constante no tocante à formação continuada de maneira que contribua para a criação de caminhos para uma adequada atuação com vistas às melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos sob suas responsabilidades.

Nesse sentido, percebemos como a pesquisa colaborativa facilita essa caminhada, pois permitiu aos professores refletirem criticamente sobre como as políticas educacionais de inserção para a inclusão de alunos com deficiência têm de fato se efetivado.

Nessa jornada, Glat e Pletsch (2011) assim analisam:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político o currículo (englobando não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) e ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais. (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 33).

Podemos perceber que a valorização do professor ainda é um grande desafio, influenciada tanto na própria configuração do processo formativo, quanto nas vivências/exigências desses profissionais em seu meio de atuação. Nesse sentido, as professoras se manifestaram, apontando as angústias que fazem parte do seu dia-a-dia na escola, como por exemplo, na fala:

P2- [...] Olha, infelizmente a educação no município está um caos, cada vez mais desvalorizada. Não existe aumento de salário, “só cobrança. Agora, gente para vir aqui exigir que o professor dê conta, ou seja, que se vire, né, tem muito. Olha... eu confesso... isso é desestimulador. (A professora respira e enche os olhos de lágrimas. Continua dizendo, que até tem vontade de fazer cursos por conta, mais com que dinheiro?) ...

Gatti (2009) avalia esse processo de reconhecimento profissional como formas de construção de identidades que ocorre na formação de cada professor, influenciada tanto pelas limitações do processo formativo, quanto pelas experiências no meio em que ele vai sendo inserido no trabalho educativo.

Nóvoa (1995, 2003), ao refletir sobre a formação do professor e o reflexo de seu trabalho, alega que “não se trata, apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de coletivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2003, p. 26). Nesse sentido, entendemos que, ao pesquisarmos a formação do professor por meio da pesquisa colaborativa, é imprescindível que se busque compreender todo o contexto histórico sociocultural que existe no espaço de trabalho, assim como identificar como foi sendo construída a identidade profissional dos envolvidos em busca de identificar o perfil destes, suas características e suas habilidades para a atuação.

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Nesse sentido, ao dialogar com as professoras sobre suas experiências e suas percepções sobre papel de cada uma delas na educação física, foram expostas dificuldades como:

PE3-[...] por mais que eu ame a minha profissão, não tenho certeza se quero continuar na quadra até me aposentar, tenho a sensação que não valorizam o meu trabalho. Essa profissão não tem valor, as pessoas sempre acham que não fazemos nada, ou dizem: ah... você dá aula de educação física? Isso é moleza é só jogar bola ....

Sabemos que a identidade do ser humano é um processo de construção que se estende por toda a vida, e, portanto, a identidade dessas professoras também pode ser influenciada pelo meio, cultural em que estão inseridas. Ao considerarmos a crise que vem se instaurando na formação dos professores há algum tempo, por falta de capacitação, baixos salários, desrespeito, agressão e desvalorização profissional, entre tantos outros, em nossas rodas de conversas, relacionamos essas reflexões com as ideias sobre crise de identidade apontadas por Stuard Hall (2005). Assim, as professoras “estariam vivendo uma de crise de identidade, produzindo um sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p.12)

#### ***4.1.3 Formação e atuação das professoras participantes na educação inclusiva.***

Quando analisamos os dados sobre o tempo de serviço na Educação Física e a atuação profissional das participantes (Quadro 1), identificamos que duas professoras já lecionam a quase vinte anos, uma já está a vinte três anos, o que indica que estas professoras estiveram na escola desde a inclusão das primeiras crianças com deficiência na escola comum. Mesmo fazendo parte de toda a história de mudança e adequação curricular, os depoimentos mostram que, até o presente momento, as professoras não conseguem enxergar uma escola inclusiva.

P2-[...] eu estou na escola há dezoito anos, e não consigo ver uma escola inclusiva, é preciso mudar muita coisa ainda. A escola não está pronta para isso. Sinceramente... [a entrevistada responde de olhos fixos] não sei se um dia estará. É preciso mudar toda estrutura. Mas isso leva anos e nós não estamos preparados pra isso.

A formação dessas professoras de educação física ocorreu na década de 90, período em que estava se iniciando o debate sobre a educação inclusiva. Os cursos de formação de professores não contemplavam disciplinas de Educação Especial. A formação dessas professoras estava baseada em uma formação tecnicista, o que dificultou no desenvolvimento de práticas inclusivas. Isso é visivelmente expresso no desabafo de uma das professoras:

PE2-[...] quando eu li os textos que nos enviou, eu comecei a entender o que eu faço, que eu reproduzo a minha formação, isso é muito forte em mim, eu gosto de tudo certinho, sou extremamente disciplinada, gosto de ver o resultado, não consigo ver as coisas desorganizadas, daí recebo um aluno totalmente desorganizado nas ideias.... é muito difícil aceitar essa inclusão. Ele atrapalha a minha aula, a estrutura, joga os cones, bate nos outros e até morde professora! Nossa... eu fico muito mal ... tenho vontade de desistir ...

Nesse encontro, todas as participantes refletiram e discutiram sobre as características das aulas de educação física, como aporte teórico para a reflexão, optamos pela leitura de alguns capítulos da tese de doutorado de Seabra Júnior (2012), intitulada “*Educação física e inclusão educacional: entender para atender*”. As leituras nos levaram a perceber que, mesmo diante das dificuldades existentes, é na educação física que a criança com deficiência terá maior liberdade de se expressar, onde o corpo e o movimento ganham espaço para se expressarem; onde, muitas vezes, a deficiência se materializa, se concretiza e as diferenças se tornam mais evidentes. A pesquisa evidencia que:

Ao se deparar com a deficiência, com as diferenças e com a diversidade da “linguagem corporal”, parece-nos que se instala uma desorganização no ambiente escolar e nos pensamentos hegemônicos da educação física. O conhecimento do professor parece ameaçado. O padrão de não normalidade, representado por aquilo que foge ao esperado, resulta em um desconforto para o professor e para os demais profissionais que atuam na educação. Resquícios, ainda, talvez, de uma formação profissional tradicional e tecnicista. (SEABRA JÚNIOR, p. 60, 2012).

Nesse sentido, vale ressaltar o que o autor nos traz em relação a todo contexto histórico da inclusão e de como a formação dos professores em educação física vai sendo construída.

A educação física, ainda agarrada a questões de sua construção e tradição histórica, deixa transparecer a existência de uma fronteira que separa de forma nítida, não no discurso, mas nas ações, os aptos dos inaptos a ‘tradição’ da ‘inovação’, a ‘negação’ da ‘aceitação’ ou o que é ainda pior, da indiferença. Em outras palavras, com enfoque especificamente sobre a inclusão, sobre o aluno com algum tipo de necessidade educacional especial, seja deficiência, diferença ou defasagem nas aulas de educação física, parece existir um currículo oculto, no qual os padrões de ‘normalidade’ e ‘anormalidade’ das pessoas transformam-se em parâmetros, influenciando, conscientemente ou não, a escolha de conteúdos e consequentemente das práticas pedagógicas. (SEABRA JÚNIOR, p. 58, 2012).

Sobre formação continuada ofertada pelo município, identificamos, a partir das respostas das professoras, que na área da educação física, há mais de 10 anos não existiu nenhuma formação específica; apenas uma professora fez um curso na Educação Especial em 2012 (Quadro 9).

**Quadro 9** – Informações básicas sobre a formação das professoras participantes.

Profes-soras	Participação de formação continuada no Município	Area da formação continuada	Na Educação Especial	Ano da formação em Educação Especial	Ano da formação em Educação física	Carga horária de trabalho semanal	Carga horária de cursos / Formações
PE-1	Sim	Educação	sim	2012	2008	40 h	20h e 40h
PE-2	Sim	Educação	Sim	Não	2008	40 h	20h e 40h
PE-3	Sim	Educação	Sim	Não	2008	20 h	20he 40 h
PSR-1	Sim	Educação	sim	2015/2017	-	40 h	20h h 40h, e 120h

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com as professoras, as formações acontecem uma vez ao ano, tendo carga horária de 20 h a 40 horas; entretanto, não existe nada específico para a educação física. Nesse contexto, uma das professoras indica essa defasagem no processo de formação continuada:

P3-[...] infelizmente nunca tivemos formação para a educação física ... (a entrevistada ficou gesticulando a cabeça mostrando o desapontamento e sua indignação), há 10 anos a prefeitura ofereceu um curso que falava sobre algumas deficiências, mas nada específico para a nossa área de atuação.

Podemos identificar nesse relato que as professoras reforçam a fala da atual coordenadora da Educação Especial do município, quando confirmam que poucas ações foram realizadas ao longo desses dez anos. Essa situação mostra a necessidade de se repensar a formação continuada na formação dos professores, em especial na Educação física. O agravante dessa história é que pesquisas já apontavam esse problema, como podemos identificar em Melo (2012, p. 45).

Infelizmente, o que vemos na realidade do município de Dourados/MS é que nem todos os professores tem acesso a essas formações, sendo limitadas as vagas e, direcionadas a professores efetivos da rede. As propostas de formações continuadas de professores para a Educação Especial, são desenvolvidas pela Secretaria de Educação pautadas nas Políticas de Educação Inclusiva. O que se percebe é que esses seminários oferecidos pelo MEC não tratam da prática em sala de aula, apenas palestras com discussões dos mesmos temas já discutidos em outras oportunidades.

Nesse sentido, as ações de formação ‘estacionaram no tempo’, ou seja, não avançaram de forma que realmente conseguissem desenvolver um projeto que contemplasse, na formação de professores, estratégias metodológicas para a inclusão de alunos com deficiência.

Indo ao encontro dessa problemática, Quedas-Catelli, Assis e D’Antino (2016) revelam que os professores de Educação Física encontram muitas dificuldades para a inclusão do estudante com TEA, tais como: 1) falta de informação a respeito do TEA; 2) ausência de uma formação; e 3) falta de apoio da equipe de gestão escolar. Com relação à falta de informação, os autores identificaram que os professores possuíam dúvidas básicas em relação ao TEA; às características e aos comportamentos que são inerentes ao transtorno. Para os autores, essa ausência ocorre, sobretudo, em virtude da formação do docente.

Essas questões podem informar a necessidade de investimentos na formação de profissionais dessa rede de ensino para o refinamento da compreensão sobre características, limites e possibilidades em trabalhar com crianças com TEA. Nesse contexto, podemos refletir sobre a importância de se construir e de se implementar estratégias de ações para alcançar os objetivos propostos pelo professor em seus planejamentos, de modo a incluir as crianças com deficiência no espaço escolar comum.

Nesse sentido, acreditamos que todas as oportunidades para refletir, estudar, pesquisar e empreender uma discussão na escola, a respeito das problemáticas que vão surgindo nesse espaço, são de extrema importância, e, nesse caso, concordamos com autores, como Oliveira e Silva (2015), que, ao investigarem o ensino colaborativo para a inclusão do estudante com TEA, identificaram o quanto é importante construir ações em conjunto, e o quanto é fundamental que existam momentos de convivência, parcerias de projetos entre toda a equipe escolar.

Para os autores, os projetos de inclusão precisam ser construídos coletivamente e definidos dentro do ambiente escolar, para que o vínculo colaborativo se fortaleça e os professores consigam estabelecer estratégias efetivas para a inclusão desses estudantes.

A parceria colaborativa entre o professor de Educação Física e outros professores da escola caracteriza-se como uma estratégia eficaz, uma vez que cada profissional, valendo-se de seus saberes e experiências, pode contribuir para a resolução de problemas e dificuldades vivenciadas pelos professores, no que diz respeito à inclusão do estudante com TEA na escola.

Martin; Silva; Araújo (2015), ao realizarem uma pesquisa no município de Natal /RN, em 2013, sobre a formação de professores atuantes em serviço, identificaram que existe uma necessidade emergencial de investir na preparação de profissionais atuantes na escola numa perspectiva inclusiva, em especial, dos docentes das salas regulares. A pesquisa vai ao encontro da realidade expressa por essas professoras de educação física, que se deparam com vários alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial e que, muitas vezes, angustiam-se por não saber como atuar frente a diversidade do alunado. Isso é corroborado na seguinte afirmação:

Para a efetivação da formação em serviço que consideramos de suma importância para o aprimoramento da ação docente, com base no estudo e na discussão de temas e questões que angustiam e desafiam os profissionais atuantes na instituição escolar-necessário se faz que essas oportunidades para aprofundamentos teóricos e práticos, no horário de atuação desses profissionais, envolvendo professores atuantes do AEE, nas classes regulares, assim como os coordenadores pedagógicos, estejam previstas no Projeto-Político-Pedagógico da escola. Assim podem ser asseguradas condições para a sua efetivação e para a participação dos diversos profissionais. (MARTINS; SILVA; ARAÚJO p. 287, 2015).

Diante dessa realidade, foi organizado um encontro específico para apresentar, à secretária de Educação Especial, as metodologias de ensino (no contexto da pesquisa colaborativa) que estavam sendo construídas, em conjunto com a universidade, visando pensar e implementar estratégias metodológicas de inclusão para crianças autistas em sala comum.

As professoras de educação física consideraram muito importante haver esse momento, pois poderia ser um espaço de diálogo e também de reconhecimento profissional para a área. Naquele momento, a professora da SRM teve um papel fundamental para a consultoria

colaborativa, se tornando uma assessora na proposta, de modo a organizar e agilizar toda a agenda com a secretária. O momento também nos mostrou o quanto a pesquisa colaborativa possibilita o envolvimento de todas as pessoas em busca de um objetivo comum.

O encontro foi marcado em um sábado letivo, entretanto, era véspera de eleição, mas, mesmo assim, a escola cedeu o espaço e todos (professoras, coordenadores, professores de apoio e de educação física) estiveram presentes.

A pesquisadora dividiu essa formação em três momentos; num primeiro momento trouxe o debate para a pesquisa colaborativa em foco: o papel da educação física na inclusão de crianças autistas em suas aulas. O objetivo desse momento foi apresentar para todos presentes um resumo das ações que estavam sendo construídas nas rodas de conversas, nas observações e nas intervenções do grupo de professoras na escola envolvidas com a pesquisa colaborativa. Num segundo momento, integrantes do grupo GEAPPA e GEPES foram convidados para participar do debate, assim como apresentar pesquisas correlacionadas com a temática que o grupo vem desenvolvendo.

Garcia (2018) apresentou para a equipe a pesquisa: *Identificação e encaminhamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização*. O objeto do estudo consistiu na avaliação e na identificação precoce de crianças com TEA, buscando conhecer e analisar a interação e o intercâmbio de conhecimento entre as áreas da Educação e da Saúde, e visando à informação e à instrumentalização de profissionais para a identificação precoce de crianças com TEA, em busca de encaminhamentos de sucesso no município de Dourados-MS. Essa pesquisa teve como participantes profissionais das áreas da Educação e Saúde, familiares frequentadores do GEAPPA e profissionais de uma equipe multiprofissional atuante na saúde pública, o Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF). Segundo a autora, o estudo constatou que não há uma rede de apoio especializado em saúde concretizada no município, conforme preconizam as políticas públicas. Assim, tanto os serviços de saúde, quanto os da educação não estabelecem comunicação efetiva, a não ser que atendam casos muito complexos com sintomas intensificados. Muito embora os professores do estudo tenham participado de várias formações, apontaram as dificuldades em obter informação sobre os serviços e os fluxos de encaminhamentos para o TEA em Dourados – MS.

Num terceiro momento, a roda de conversa foi aberta para que o diálogo fosse estabelecido entre os pares. Naquele momento, ocorreram algumas falas consideradas de extrema importância na organização da pesquisa colaborativa (visto que essa é uma das características de sua metodologia: a organização construída pela pesquisa na ação reflexiva). A coordenadora do município de Educação Especial iniciou com a seguinte afirmação:

[...] Quero agradecer o convite e dizer que estou feliz em ver a seriedade do trabalho de vocês. A professora (...) pesquisadora esteve em nossa secretária apresentando o projeto e agora vejo ele aqui se concretizando por toda essa equipe, isso mostra a importância de desenvolver pesquisas em conjunto. Vejo aqui uma grande troca de saberes entre vocês, olha quantas pessoas estão participando dessa formação!... É uma pena que isso esteja acontecendo apenas nessa escola..., mas eu quero convidar essa equipe para desenvolver um projeto na área da educação física no município. Pois essa é a primeira vez que temos esse trabalho na Educação Especial.

Nessa perspectiva, concordamos com Silva (2007), que nos faz refletir que essa troca de saberes só foi possível porque buscamos valorizar cada formação; há de se considerar que os professores regulares são especialistas em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto que os professores de Educação Especial são especialistas em conteúdos específicos sobre a Educação Especial necessários para a construção de uma pesquisa colaborativa; olhar para o todo sem perder de vista as suas especificidades pode ser um caminho para construir e elaborar adaptações curriculares que busquem a verdadeira aprendizagem da criança com deficiência.

Quanto à apresentação da dissertação de mestrado de Garcia (2018), referente ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Dourados, as professoras ficaram muito interessadas em saber mais informações, como podemos perceber na fala de uma das participantes:

PSRM – Para mim a pesquisa da professora tem muita relevância, pois, agora podemos ter uma visão mais panorâmica de como encaminhar nossos alunos para o atendimento especializado, direitos legais e ao mesmo tempo percebemos que essa luta não é só nossa, o município precisa avançar, dando suporte tanto para a formação continuada, quanto para a encaminhamento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Dourados aos serviços de apoio à escolarização.

As professoras finalizam entre várias reflexões com a certeza de que é preciso estabelecer prioridades para atender as políticas públicas de direito à educação e à saúde. Garcia (2018) alerta sobre a necessidade dessa parceria, pois, segundo os dados da referida pesquisa, constatou-se que não há uma rede de apoio especializado em saúde concretizada no município, conforme preconizam as políticas públicas.

Portanto, compreende-se que, mesmo tornando-se uma forma importante de oferecer conhecimento sobre o autismo, a formação continuada, oferecida pela rede municipal dessa cidade, ainda é superficial e distante da realidade vivida no cotidiano da escola. A gestão municipal deve, portanto, viabilizar cursos de formação continuada, que capacitem o professor, além de adquirir recursos pedagógicos que, em alguns casos, são essenciais para o desenvolvimento do estudante com TEA nas aulas de Educação Física.

## 4.2 Concepção dos professores de educação física sobre a inclusão

Em prosseguimento às nossas reflexões, foi realizado um grupo focal, tendo como objetivo inicial compreender a concepção das professoras de Educação Física sobre a inclusão, assim como verificar se as professoras se sentiam preparadas pedagogicamente para trabalhar com diferentes deficiências, em especial com a criança com TEA, além de se identificar como eram construídos os aspectos estratégicos relacionados às práticas corporais inclusivas nas aulas de Educação Física ministradas por elas em todas as turmas que possuem alunos com deficiência (TEA).

Em relação ao conceito de inclusão, as professoras descrevem que os conceitos que adquiriram foram construídos depois da graduação, na pós-graduação e por meio de buscas na internet, visto que na época que se formaram ainda não se falava de inclusão.

De modo geral, as professoras descrevem que buscaram trabalhar de forma inclusiva; entretanto, nos debates feitos nas rodas de conversa, percebemos que elas não enxergam uma escola inclusiva:

PE1- [...] È preciso fazer muita mudança para que isso aconteça na escola, inclusão para mim tem que ser vista em todo os espaços. Se analisarmos as estruturas físicas dessa escola, vamos ver que não tem nada. Cadê a acessibilidade para nossos alunos...? escada, banheiros adaptados, materiais... a quadra está sem condições de trabalho e muitas vezes as crianças se limitam a não querer participar justamente por essa falta de estrutura....

O fato é que, conforme aponta Chicon (2015), no âmbito da educação, o debate sobre inclusão vem provocando polêmica, estridência e polarização no cenário brasileiro, e um de seus impactos tem incidido na área da Educação Especial. A inclusão significa a “modificação da sociedade”; para o autor, esse é o pré-requisito para que as pessoas, público-alvo da Educação Especial, consigam se desenvolver e exercer a cidadania, exigindo a superação de barreiras físicas, atitudinais e procedimentais, para garantir-lhes o direito de acesso aos bens materiais e culturais produzidos ao longo da história. Nesse sentido, duas das professoras percebem a totalidade desse processo de inclusão:

PE2- [...] Para mim, a inclusão deve começar desde a porta da escola, por meio da secretária, da gestão, aonde todos deveriam se comunicar, infelizmente isso não acontece aqui ... nós recebemos os alunos na aula e pronto, só depois de meses é que sabemos quem é essa criança, não existe um trabalho em conjunto, pelo menos que eu saiba e tenha acesso. Quem sabe agora possamos mudar essa realidade na escola, estou acreditando nisso....

PE3- [...]eu estou nessa escola há muitos anos, já vi e convivi com muitas situações, algumas de fracasso, outras de sucesso. Por isso, acho interessante a gente estudar a Educação Especial e perceber que tem todo um contexto histórico, que nós inclusive fizemos parte... como a senhora descreve ....né , não dá para sermos também tão radicais, toda história tem os dois lados. Eu vejo que, mesmo errando muitas vezes, estávamos tentando acertar... a questão agora é que precisamos ter um cuidado muito maior, pois temos um número enorme de crianças com deficiência na escola, não tem como fugir dessa realidade, pra mim, essa é a questão pra gente pensar aqui...

Podemos perceber que os desafios apresentados pelas professoras têm sido também a inquietação de muitos educadores da educação física e da Educação Especial. A literatura científica atual denuncia relevantes embates para promoção da inclusão escolar. Entretanto, não devemos esquecer que essa é uma construção histórica; desse modo, partimos do entendimento de que o passado é a condição do olhar para o futuro, para que assim possamos avançar na construção de uma Educação Especial inclusiva em nosso país.

De acordo com Omote (2008), a humanidade produz a sua própria história, e tem como base suas necessidades em cada tempo histórico. Nesse caminho, percebemos, por meio das leituras e dos encontros, o amadurecimento das professoras sobre o seu papel para a construção de um novo olhar para a Educação Especial na escola:

PSRM- [...] como eu disse anteriormente, esse é um trabalho que requer um tempo, uma mudança de atitude, de valores, é preciso construir isso na escola por meio desses encontros, esse momento está sendo muito importante, pois é a primeira vez que estamos conversando e pensando juntas sobre o que podemos fazer por essas crianças.... não é nada facil.... mas já é o começo.....

[A professora da SRM olha para as outras professoras que, ao mesmo tempo, gesticulam a cabeça, concordando com a fala... uma delas... reforça ao dizer: com certeza um grande avanço...].

PE2[...]eu acho que essas formações podem ser o início dessa mudança, porque, muitas vezes, eu me deparo com situações que eu não sei o que fazer, e aqui nesse momento me sinto a vontade de dizer tudo, podemos trocar nossas experiências e também receber informações, orientações de outras colegas. Eu nunca tinha conversado sobre isso com voce professora (...) e agora me sinto à vontade em te pedir ajuda sobre o aluno (...) você sabe muito mais dele do que eu, obrigada...

PE1- [...] eu penso que esses momentos, que estamos vivendo aqui, estão me fortalecendo; antes eu montava a minha aula de acordo com que eu achava que ia dar certo...., eu gosto de tocar nos alunos, vocês sabem ... vou me aproximando, e daí vou pensando em qual aula devo dar.... , mas agora eu saio daqui pensativa, viu ... confesso a vocês, preciso melhorar minhas aulas, tenho que planejar melhor, porque percebi que nem sempre o que eu acho que está certo, é o certo para aquele aluno.

Nessa mesma direção, pesquisadores, como Oliveira; Amaral (2004), afirmam que, para romper essa discrepância, é preciso, antes de mais nada, buscar os princípios que poderiam compor uma escola inclusiva. Nesse sentido, conforme os autores, algumas das condições necessárias seriam: a melhoria da qualidade de ensino; professores motivados e capacitados; integridade das relações interpessoais; comprometimento dos gestores das políticas educacionais; investimentos na implantação de serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicos, recursos financeiros; reconhecimento das limitações e diferenças como desafios a serem superados e compromisso com uma prática pedagógica competente e compromissada.

Pesquisas realizadas por Sebastián Heredero (2014), na Espanha, na *Universidad de Alcalá, Facultad de Educación*, têm apontado que falar sobre uma escola inclusiva é mais complexo do que se imagina. Trata-se de como organizar uma escola que trabalhe com a

diversidade do aluno, e sobretudo, como fornecer respostas às particularidades de cada indivíduo. Para o autor, isso pode ser construído por um programa efetivo dentro da sala de aula, mediante programações ajustadas para que todos alunos obtenham as respostas, ou seja, a formação dos professores deve prepará-los para se tornarem capazes de transmitir conhecimentos e práticas que realmente dê respostas a todos os alunos, independente de suas diferenças.

No momento de discussões em que havia a participação ativa de todas as professoras, foram discutidas questões reflexivas baseadas nas inquietações de vários pesquisadores como Sebastián Heredero (2014), que reforça em seus textos que é preciso trabalhar com uma formação que busque compreender o contexto da escola inclusiva, ou seja, “Qué tipo de formación debe recidir el profesor de clase común frente ao novo paradigma educativo? Que nueva organización de la escuela se tiene que dar para que realmente sea inclusiva?” (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014, p. 72)<sup>38</sup>.

Por meio desse debate, o grupo teve oportunidades para reflexões sobre todo o contexto que é necessário para a construção de uma escola inclusiva.

La información inicial y /o continua de los profesores para trabajar con alumnos con necesidad educativas especiales o deficiencia constituye un problema que debe ser resuelto desde dos vertientes, de un lado la inicial, desde las políticas educativas de formación del profesor en la universidad y de otro desde el planteamiento de políticas educativas diseñadas por la secretarías de Educación destinadas a la formación continua del profesorado, todo ello con el objetivo de garantizar la respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado considerando las diferencias individuales y las competencias de sus alumnos. (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014, p. 68)<sup>39</sup>.

Ainda sobre estes aspectos, Rodrigues; Rodrigues (2011), em uma pesquisa sobre “*Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?*”, contextualizam a formação de professores para Educação Especial em Portugal e depois mostram os resultados de uma pesquisa feita com alunos de um curso de especialização em Educação Especial sobre questões relativas à sua formação. O estudo explorou quatro dimensões do curso: conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, relação teoria-prática e impacto profissional. Os autores ressaltam a importância de converter o período de formação num período de mudança para paradigmas mais inclusivos, o que, segundo eles, pressupõe: atitude de investigação, práticas

---

<sup>38</sup> Que tipo de treinamento o professor da classe comum deve enfrentar frente o novo paradigma educativo? Que nova organização da escola deve ser dada, para que seja verdadeiramente inclusiva? (Tradução nossa).

<sup>39</sup> A formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais ou deficiência constitui um problema que deve ser resolvido a partir de duas vertentes, de um lado, a partir das políticas educativas de formação de professores na Universidade e do outro lado, da abordagem de políticas educativas desenhadas pelas secretárias de educação destinadas a formação continuada dos professores. Tendo como objetivo garantir a resposta adequada às necessidades educativas dos estudantes, considerando as diferenças individuais e as competências de seus alunos. (Tradução nossa).

reflexivas, relação entre teoria e prática e contato com situações práticas.

Desse modo, partilhamos da idéia de diversos autores (*e.g.* MAZZOTTA, 2005; BRUNO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011; MENDES, 2010; SEBASTIÁN HEREDERO, 2010; NOZU, 2016, entre outros) que defendem a educação inclusiva como um princípio ético-filosófico a ser alcançado pela educação escolar. Para eles, a educação inclusiva representa um conjunto de princípios e valores, dentre os quais podemos destacar o respeito pela igualdade e pela diversidade humana. Os autores consideram-na como um direito humano, e por isso, implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas construções de ações e de transformações para que toda população tenha acesso a educação sem distinção.

Quanto aos conceitos e conhecimentos sobre as diferentes deficiências, as professoras, ao falarem sobre esses conteúdos, identificaram que isto possa ser uma das primeiras barreiras para trabalharem os conteúdos, visto que em suas formações iniciais tiveram uma carga horária limitada, e, ainda por conta do número de aulas que possuem no trabalho, não conseguem ter tempo suficiente para estudarem.

Sobre as dificuldades identificadas acima, registramos um pouco dos desabafos, expressos nas rodas de conversa por todas professoras, como, por exemplo:

PF1-2-3- não temos domínio suficiente de todas as deficiências, isso requer tempo, dedicação e muito estudo para alcançar, o estudo se dá de acordo com a necessidade, se aparecer um aluno com uma nova deficiência, com por exemplo Síndrome do X frágil, vamos buscar saber o que é, e assim vamos ....

Desse modo, o grupo realizou várias reflexões conjuntamente, por meio de discussões de produções científicas atuais, como de Mendes (2015), que aponta a necessidade de uma formação específica que considere a Educação Especial uma modalidade de ensino transversal à educação regular, com currículos e práticas adaptadas que contemplem conteúdos e carga horária na formação inicial para aprender técnicas e adquirir conhecimentos sobre Educação Especial.

Cidade e Freitas (2009, p. 15) também corroboram com nossas discussões ao apontarem que tanto na formação inicial, quanto na continuada é preciso oferecer conhecimentos científicos em que: [...] o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas.”

A referida questão tem sido a inquietação de muitos profissionais da educação física e da Educação Especial. A literatura científica atual denuncia relevantes desafios para promoção da inclusão escolar, no que tange à formação de professores. Por meio das pesquisas de vários autores, como Nozu; Bruno; Heredero (2016), tem-se reforçado que a formação continuada é

uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global, para o profissional da educação, devendo estar sempre articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira.

Em concordância com esses dados, as professoras participantes da pesquisa entendem que há necessidade de formação continuada, principalmente em serviço, apontando, como justificativa, questões como:

PF123 [...] É preciso pensar sobre a realidade da escola, pois aqui temos um desafio diário ao atendimento de várias deficiências PSRM – o fato é que não podemos esquecer que a escola precisa responder as diretrizes da educação inclusiva... aqui sempre surgem novas crianças, hoje temos em nossa escola aproximadamente 35 crianças com diferentes tipos de deficiência, no próximo não sabemos ....

Podemos observar, pelos depoimentos, que as professoras indicam a necessidade de uma formação mais específica para a Educação Especial/inclusiva, em especial, na formação de educação física, em que ficou evidente no debate que apenas duas ou três disciplinas, como, por exemplo: Educação Especial, educação física adaptada e libras, não são suficientes para a construção deste conhecimento. Em uma das falas, a professora PE3 afirmou:

E3 [...] Eu tenho buscado conhecimento individual, fiz uma pós de Educação Especial e sempre que posso participo de cursos, porém, tudo por minha conta, pois não tive disciplinas suficientes em minha formação inicial e a rede municipal não oferece nada..., infelizmente, essa é a realidade, por isso, eu corro atrás do conhecimento, não vejo outro caminho...

PE1[...] Na época que fiz educação física os conteúdos eram trabalhados de forma superficial, eu nem se quer me lembro deles. Por isso, acho que estar aqui com vocês vale a pena ... quando fazemos as leituras, a professora nos encaminha os textos, isso é muito bom.... sinto por não poder participar de todos encontros por conta de minha saúde<sup>40</sup>.

E sobre receber crianças com transtorno do Espectro autista, as professoras afirmaram ser difícil, e que em muitos momentos se depararam com situações complexas e desafiadoras, como podemos perceber no relato das professoras:

PE1- eu não consigo entender o [...]. ele só corre, as vezes fica agressivo, não faz nada, as outras crianças correm dele... é bem complicado, porque eu acho que a minha aula não tem utilidade nenhuma pra ele, ah.... eu não sei como olhar para esse caso, muitas vezes não acredito que vá da certo.

Seus relatos vão ao encontro de um problema que vem sendo discutido por vários autores que analisam a estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Em particular, Cruz (2008) evidencia que essa fragilidade na formação faz com que muitos professores não se sintam à vontade de inserir em suas práticas os saberes advindos das faculdades e a

---

<sup>40</sup> Tanto a professora PE1 e a professora PE3, passaram por problemas de saúde ao longo da pesquisa, entretanto, não desistiram e dentro do possível sempre se comunicavam por via grupo de pesquisa colaborativa criado em um aplicativo de celular, como meio de comunicação estratégico que a pesquisadora encontrou para encaminhar ao longo da semana, textos, materiais didáticos, vídeos, entre outros. Essa ferramenta foi de extrema importância para o sucesso dessa metodologia de pesquisa colaborativa.

Universidade, segundo o autor, principalmente pela falta de articulação entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade no cotidiano escolar realizada pelos professores nas aulas práticas.

A professora PE3, devido esforço físico e tempo de trabalho, teve um problema sério na coluna, tendo que fazer tratamento por um período; entretanto, por sua vez, sempre que podia participava dos encontros e reforçava a importância da formação continuada ser da desenvolvida no espaço escolar da própria escola.

PE3[...] toda vez que venho aqui, e ouço as histórias de cada criança dessa, vejo a importância de nosso trabalho. Vocês sabem que eu tenho muita dificuldade de escrever, mais na quadra, a gente olha pra essas crianças e a gente consegue fazer uma brincadeira, movimentar, correr, dar uma atividade lúdica, ali.... eles se soltam, eu consigo ver a importância do nosso trabalho.

Isso nos levou a perceber que esses momentos se tornaram um espaço de reflexão sobre a própria prática docente, e assim foram planejados outros encontros de maneira flexível, articulando as necessidades das professoras sem perder de vistas as necessidades que as pesquisas científicas tem nos apresentado também. Reforçamos, a cada encontro, a importância de formar professores em um movimento reflexivo; essa idéia tem sido defendida por diversos autores, como Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Zeichner (1993), Alarcão (1991, 2003, 2001) e Tardif (2014).

Desse modo, no sentido de nos aproximarmos do objeto proposto, foi considerado importante construir um debate numa perspectiva reflexiva. Baseado na proposta metodológica da pesquisa colaborativa, compreendemos que sua estruturação ocorrerá como aponta Ibiapina (2016). Sua trajetória se dá por via dupla, ou seja, tanto pesquisadores quanto docentes colaboram no processo de pesquisa e formação, nessa jornada é possível a cada passo, caminhar para a reflexão, a crítica, a interpretação e a explicação das práticas educativas com a finalidade de a cada momento buscar a reconstrução. Ibiapina nos ajuda a reforçar esse caminho quando aponta que:

A colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, desde que ações formativas críticas sejam organizadas com a intencionalidade de, ao partir das necessidades formativas dos partícipes, contradições venham à tona para que sejam partilhadas e questionadas e, conseqüentemente, transformadas (IBIAPINA, p.51, 2016).

Indo ao encontro dessa proposta, foi solicitado que as professoras, a cada aula, fizessem uma reflexão sobre sua ação pedagógica, e analisassem se realmente alcançaram os objetivos propostos. Esse momento foi ancorado pelas orientações de pesquisadores da educação, que afirmam que só vamos construir um senso crítico sobre nossas próprias fragilidades, quando percebermos que dependendo do resultado de nossa aula, precisamos adquirir mais conhecimentos sobre as necessidades especiais dos alunos, sobre como lidar com eles, como

ser capaz de organizar o seu ensino e o currículo de maneira a ser flexível, não um currículo morto, sem sentimentos, mas vivo, com ressignificação, com mudanças que sejam adaptadas e possíveis de atender as necessidades de todos, sem exceção (SACRISTÁN, 2000).

Nessa trajetória, evidenciamos que a inclusão escolar de crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve tarefas complexas que vão além de termos que asseguram o seu direito à educação. Pesquisas, como de Andrade (2013, p. 98-99), revelam que “[...] no caso de autismo, dada a abrangência e suas características comportamentais e a diversidade dentro do próprio espectro autista, a inclusão desse público constitui um grande desafio no ambiente escolar”. Nesse sentido, uma professora afirma:

PF1- Nós temos nove alunos com TEA na escola, só eu, sou responsável por cinco deles, o que percebo é que cada um é diferente do outro. O aluno (...) é calmo, nem parece que tem TEA, ele até participa das aulas, já o aluno (...) não consegue interagir, fica nervoso, não faz nada. Daí... muitas vezes quem exclui eles das brincadeiras são as próprias crianças.... é tenso.... a educação física, querendo ou não tem o lado da competição, eles não querem perder uma queimada por exemplo, então as próprias crianças excluem eles... é difícil viu...

Oliveira e Paula (2012), ao publicarem um artigo científico sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do Espectro Autista no Brasil, concluem que, quando se trata de alunos com TEA, o desafio no espaço escolar ainda é maior; por esse motivo, advertem a necessidade de se produzir mais pesquisas brasileiras, para que estas possam ajudar os professores, assim como alavancar a elaboração de políticas públicas mais eficazes.

Desse modo, o grupo de professoras percebeu que as práticas corporais podem ser um meio de ajudar o aluno com TEA a se inserir no espaço escolar, ao partilharmos da ideia de várias pesquisas já realizadas sobre esse assunto e que descrevem que são muitos os benefícios proporcionados pelas práticas corporais. De acordo com Hollerbusch (2001), elas têm como finalidade fornecer à criança aquilo de que ela mais precisa para manter-se em boa saúde, exercer a sua motricidade e facilitar a tomada de consciência da imagem do corpo no espaço.

Nesse caminho, as professoras decidiram em comum acordo que dever-se-ia estudar algumas estratégias para transformar essa realidade, assim como realizar oficinas de práticas corporais inclusivas para que pudessem experimentar vivências que as levassem a se colocar no lugar do outro; nesse caso, das crianças com deficiência. Assim, podemos perceber que a formação continuada em serviço, para essas professoras, está começando a ter efeitos sobre a realização de pesquisas na ação colaborativa, pois, conforme Ibiapina (2016), são muitos os desafios que enfrentamos quando optamos trabalhar na perspectiva colaborativa, e, no olhar da inclusão, isso se torna ainda mais evidente, pois é preciso que ocorra uma mudança de atitude, bem como evidencia a autora. Vejamos:

Educar para viver com os outros, mantendo relações de cooperação, colaboração,

solidariedade e responsividade; deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro (alteridade); Reconhecer que o eu é dependente de outros eus e depende do nós (somos seres de relações); Negar a competição como motor da superação humana, negar que o ser humano somente avança quando o outro é sobrepujado; Desenvolver o pensamento e o agir crítico e criativo. Muito mais poderíamos ainda sugerir, mas precisamos concluir este texto, porém, não pretendemos concluir a discussão (IBIAPINA, p.58, 2016).

Desse modo, optou-se pela leitura de alguns textos científicos e de vídeos que retratavam a realidade do professor de educação física. Os textos abordavam estudos de caso, e tinham como objetivo levar as professoras pesquisas científicas que se aproximassem de suas realidades. O artigo “*Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil*” (RABELO; SANTOS, 2011), apresenta análises de práticas colaborativas de pesquisa e de ensino colaborativo. Sua leitura no grupo focal foi essencial para situar o papel das professoras, ressignificando a sua própria identidade enquanto professora de educação física para a formação das crianças com TEA.

PE2 [...] eu achei muito interessante esse texto, nossa não imagina o quanto podíamos fazer a diferença para essas crianças, na verdade a educação física é a oportunidade que eles têm de explorar o movimento [...] a senhora tem razão, precisamos acreditar em nosso trabalho.

PSRM. [...] eu vejo na pesquisa colaborativa uma grande abertura para a gente construir um novo trabalho aqui, em equipe mesmo, hoje percebo a importância do envolvimento de todos...

Identificamos que os textos sugeridos e utilizados nas discussões junto às professoras, por possuírem linguagem clara e de fácil entendimento, facilitaram o diálogo. Observamos nas conversas que as leituras levavam as professoras a perceberem os benefícios que a atividade física podia proporcionar aos alunos com TEA, assim como sua importância enquanto mediadoras como professora de Educação Física no processo de inclusão do aluno com TEA. Especificamente, o segundo texto estudado, intitulado “*O trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface Educação Física e atendimento educacional especializado*” (COSTA; KIRAKOSYAN; SEABRA JÚNIOR, 2016), levou as professoras a pensarem que, mesmo diante dos desafios, como a falta de tempo, era preciso pensar em estratégias de ensino para as aulas.

O grupo, então, percebeu que, para adquirir conhecimento, era preciso aprofundar-se tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico. As professoras começaram a compreender, por meio das leituras e das rodas de conversas, que a sustentação para ações pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais se encontra em processo de construção, em alguns aspectos, e desconstrução em outros. Desse modo, foi reforçado, a cada encontro, que cabe ao professor no exercício de sua autonomia se comprometer com a autoria de projetos educacionais ousados que promovam uma intervenção

pedagógica que traduza sua autoridade profissional, de suas reflexões e ações cotidianas (CRUZ, 2005).

Essa reflexão nos levou a confirmar a relevância da pesquisa colaborativa por meio da construção de um relacionamento baseado na confiança através de articulações e relações bem negociadas entre pesquisadores, participantes e instituições (escolares e universitárias). A cada encontro, foram sendo construídos laços de confiança em que as preocupações da pesquisadora se aproximaram das preocupações das professoras participantes. Nessa relação, se construiu um desafio colaborativo de pesquisa, de construção de conhecimentos e de formação continuada, mediado sobretudo, pela reflexão na ação docente.

Sobre esse contexto, Ibiapina (2007, p. 114 – 115) afirma que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa não pode ser neutra e deve caminhar na direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos. A partir da construção dessa análise, percebemos que a pesquisa colaborativa deve caminhar na direção do exercício de pensar, do agir e do refletir o processo de pesquisa e de formação a partir da realidade social, do que os professores vivem e produzem de suas práticas, da análise da historicidade dos fenômeno indutivos, construídos numa teoria assentada nos dados, das contradições, das relações com a totalidade. Além disso, considerando o fazer pedagógico na práxis diária como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veicula a teoria e a prática; que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno.

### **4.3 Construções de metodologias de práticas corporais**

Quanto à metodologia de práticas corporais, as professoras sugeriram que tivessem momentos práticos e, ao conhecerem sobre a vivência corporal da pesquisadora em dança, jogos e brincadeiras, pediram que fosse realizada, pela pesquisadora, uma oficina de expressão que abordasse vivências corporais, visto que o maior desafio para elas era a grande dificuldade de contato físico que as crianças autistas apresentam nas aulas de educação física. A pesquisadora

entendeu que esse momento poderia ser de grande valia, para romper primeiramente com as dificuldades que as professoras haviam relatado sobre as suas próprias vivências corporais.

PE1- eu não sei dançar, não sou de ficar dando atividades rítmicas, gosto, mas de trabalhar jogos, tenho feito algumas brincadeiras cantadas, as crianças gostam. Acho que se tivéssemos mais oficinas dessa área seria muito bom.

PE2- acho complicado trabalhar com muito contato físico, ou em duplas, as crianças têm receio, de tocar nos alunos autistas (...) e ele também sempre corre.... não consigo, acho que teríamos que ter um espaço adequado para isso, mais fechado sabe..., não temos uma sala de expressão corporal, ginástica aqui, só temos a quadra....

PE3- eu acho que se a gente tiver domínio de técnicas corporais podemos melhorar as nossas aulas, pois a linguagem corporal dessas crianças é limitada. Eu penso que isso pode ajudar sim a gente a ter um novo olhar para nossa prática e para essas crianças autistas....

Buscando responder às expectativas da equipe colaborativa, foi decidido, em conjunto, organizar uma oficina prática, dando abertura para os professores de apoio que acompanham diariamente essas crianças. O grupo, nesse momento, entendeu que é preciso construir laços entre as professoras de apoio, professoras da sala comum e as professoras de educação física. Esse momento foi muito importante, pois começa a aparecer a mudança de olhar e de postura da equipe colaborativa sobre a importância de envolver toda a escola em busca da inclusão das crianças no espaço escolar.

A formação continuada em serviço foi realizada no sábado com carga horária de quatro horas aula, tendo a seguinte temática: "Ressignificando a Prática Pedagógica, entre Educação Física, Autismo e Inclusão" (Quadro 10). Esse encontro foi estruturado por meio das discussões, das reflexões e das análises do conceito de corpo e do movimento que surgiram nas rodas de conversas. A pesquisadora evidenciou que as professoras tinham muitas dificuldades de organizar aulas práticas para trabalhar com a imagem corporal, a socialização e a interação das crianças autistas, assim como outras crianças com deficiência que frequentam as aulas na sala regular. Surgiu, assim, a necessidade de se pensar em estratégias pedagógicas para as aulas de educação física. Essa oficina foi organizada em dois momentos; primeiro com uma parte prática, conforme Quadro 10, abaixo. Após a oficina prática, para dialogar com as professoras sobre a vivência e as possibilidades estratégicas de aulas de educação física específicas para crianças com TEA, foi convidado um profissional<sup>41</sup> de educação física que trabalha no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA)<sup>42</sup>, que também relatou suas

---

<sup>41</sup> O profissional Kaio da Silva Barcelos é formado em licenciatura e bacharelado em Educação Física pela UNIGRAN, tem pós graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem. (Grupo *La verità*); Especialização em Análise do Comportamento Aplicada e Autismo, (Faculdade Iguazu), atua neste projeto desde sua inauguração em agosto de 2016.

<sup>42</sup> Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional (SEAMA) - Esse serviço tem sido considerado uma

experiências com o grupo.

A oficina foi organizada tendo como objetivo fornecer base para uma formação metodológica de práticas inclusivas, em que as professoras, por meio de suas ações pedagógicas, pudessem inserir em suas aulas de Educação Física atividades que buscassem considerar o aluno com TEA um ser integral, e que essas práticas pudessem fortalecer a experiência do sentir, do experimentar, aliado ao pensar e refletir, promovendo relações consigo e com o outro.

**Quadro 10** – Organização das ações realizadas na oficina com o tema: Ressignificando a Prática Pedagógica entre Educação Física, Autismo e Inclusão e alguns resultados.

Conteúdo	Estratégia metodológica adotada	Estratégia colaborativa	Visão das professoras (Roda de conversas)
Atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa (ex.: a maneira como eu levanto ao acordar...)	Expressão corporal (Primeiro: Olhar para si; Quem sou eu? Como eu me vejo? Segundo: Qual a sua relação do EU para o outro? Terceiro: Explorar o espaço de aula, andar pela sala, para frente, para trás, para o lado, com os olhos fechados, andar com passos gigantes, galopar, andar, rastejar, saltar).	As professoras caminharam no espaço, buscando perceber o ritmo corporal, a respiração. Educação da respiração, relaxamento, o desenvolvimento da coordenação motora, ritmo, entre outros como componentes da consciência corporal.	PEF1- Eu achei muito interessante essa atividade, porque a gente tem tanto trabalho, que esquecemos de nós mesmas. PA- Eu consegui ver que cada um aqui tem um jeito de andar, a professora (...) anda e fala rápido, já a (...) fica sempre com a cabeça baixa.
Construir uma relação dialética – aspectos da natureza humana.	Transformação das relações entre envolvidos na prática pedagógica  (Primeiro: refletir a relação do eu com o outro, considerando como uma relação dialética, que permite ver o Ser no outro e o outro no Ser. Segundo: observar e perceber o fazer e o sentir, com vistas à ressignificar a prática pedagógica. Terceiro: Educação da respiração, relaxamento, o ritmo, entre outros, como componentes da consciência corporal).	Pensar em conjunto com a apreensão intuitiva e a imaginação de se relacionar com o outro. A cada movimento musical, parar e observar o andar do outro, buscando perceber as diferenças existentes.	PSRM- É possível se comunicar pelo olhar, o nosso corpo fala se eu percebi que precisava mudar de movimento só pelo toque da mão dela. PEF2- Essa atividade me fez perceber o espaço temporal, o ritmo, concentração, quando batemos palma em conjunto, precisamos perceber o ritmo do outro colega.

referência para o Estado do Mato Grosso do Sul, é ofertado pela UNIMED e conta com a parceria da UFGD, por meio do projeto de extensão da Prof. Dr.<sup>a</sup> Morgana de Fátima Agostini Martins como coordenadora técnica.

**Quadro 10** – Organização das ações realizadas na oficina com o tema: Ressignificando a Prática Pedagógica entre Educação Física, Autismo e Inclusão alguns resultados. (cont.).

Conteúdo	Estratégia metodológica adotada	Estratégia colaborativa	Visão das professoras (Roda de conversas)
Conceito de autismo.	<p>Percepção da Totalidade, da Unidade e da Diversidade.</p> <p>(Primeiro: Todos tiveram que caminhar e perceber o andar do outro, buscando, nessa trajetória, pensar que antes de uma criança ser autista, ela é uma criança. Segundo: considerar que se deve olhar a criança como tal, antes de olhar sua deficiência. Terceiro: reflexão e entendimento sobre Unidade e Diversidade).</p>	Leitura em conjunto do poema de Scheilla Abbud Vieira (2013).	<p>PF3- Eu tenho uma filha autista, eu sempre a deixo à vontade, ela é muito criativa.</p> <p>- Minha família tem medo do que pode acontecer com ela quando se tornar adulta, pela sua dificuldade de socializar. Mas eu nunca tinha me visto como autista, nunca tinha pensado nisso.</p>
- Subjetividade e objetividade na percepção corporal Falkenbeck	<p>Do olhar para si; e o fazer buscar um fluxo entre a subjetividade e objetividade, entre si e o outro, entre si e o ambiente, entre o outro e o ambiente.</p> <p>O olhar para a deficiência</p>	Caminhar com vendas nos olhos. Perceber o espaço, guiar os passos do outro, percebendo possibilidades da acessibilidade e as dificuldades	<p>-PF2 Nossa, como é difícil se colocar no lugar do outro, eu tive muito medo, nunca me imaginei cega, foi tenso.</p> <p>PSRM- Guiar uma pessoa cega é complicado, a gente precisa ter outro olhar, pensar aonde vai pisar, como vai dar o passo. Nossa, eu sempre ando correndo e daí precisei parar, para andar com o outro. Foi um ótimo exercício.</p>
- Discriminação, preconceitos, deficiência e diferença.  - Mímica.	<p>Perceber por meio da dança livre os limites da mobilidade corporal, com uma cadeira de rodas e com uma pessoa com olhos vendados, simulando um deficiente visual.</p> <p>Observar como o outro se comunica pelo/com o corpo, aprender a observar o que outro está tentando imitar no movimento.</p>	<p>Pensar coletivamente sobre nós mesmos, enquanto corpo/mente indissociável, nos faz enxergar um universo de possibilidades e inter-relações.</p> <p>Explorar as possibilidades corporais por meio de diferentes movimentos percebidos no outro.</p>	<p>PA- Ter dançado com uma venda nos olhos e ter que acompanhar outra pessoa, sem sair do ritmo, foi difícil, me senti confusa e tive medo de cair.</p> <p>PA- Eu me senti segura sendo conduzida por ela, talvez porque ela me segurou firme e sempre que ia mudar de direção me informava.</p>

**Quadro 10** – Organização das ações realizadas na oficina com o tema: Ressignificando a Prática Pedagógica entre Educação Física, Autismo e Inclusão alguns resultados. (cont.).

Conteúdo	Estratégia metodológica adotada	Estratégia colaborativa	Visão das professoras (Roda de conversas)
- Empatia. - Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias. - Alteridade.	Perpassar pelo fazer, sentir e pensar, transformando a linguagem corporal e toda a atitude do indivíduo. Corrente humana. Deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro (Alteridade); Reconhecer que o eu é dependente de outros “eus” e depende do ‘nós’ (somos seres de relações);	Sensibilizar a partir do olhar e do sentir o movimento corporal em conjunto com o grupo removendo as barreiras, principalmente as corporais. Desenvolver ações corporais para que sejam capazes de não sentir pelo outro, mais como o outro Por meio da linguagem corporal, perceber as diferenças, buscando respeitar o ritmo corporal de cada um e suas relações com o meio.	PEF3- Eu pude perceber o movimento corporal de outra pessoa, e sentir que somos totalmente diferentes, eu sou muito alta e desengonçada, ela é baixa tem passos curtos. -PEF1 Esse exercício me fez perceber diferenças existentes em cada professora. Muitas vezes, precisamos adaptar os movimentos para conseguir fazer a atividade, a gente aprende a aceitar as pessoas como elas são. Isso é muito importante.

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio dessa oficina, foi retomado o diálogo na roda de conversa refletindo sobre alguns conceitos que foram sendo construídos ao longo de outras rodas de conversas; entre estes conceitos, foram trabalhados o da empatia, da alteridade, da diferença, do altruísmo, entre outros, assim como a construção e a desconstrução de conceitos pré-estabelecidos ao longo da vida sobre a Educação Especial, sobre as crianças autistas e deficientes. Isso pode ser notado, conforme relatou a professora de apoio<sup>43</sup> que acompanha uma criança autista:

PA-[...] Eu tenho medo que alguém machuque ele, eu cuido dele como se eu fosse mãe de coração. Eu não quero que ele sofra mais do que já sofre em casa. E depois, se ele fica nervoso, ele sai batendo em todo mundo. Por isso, eu acho melhor ficar por perto. Essa prática corporal, professora, me fez enxergar que eu tenho limitado o movimento dele, eu não solto da mão dele por nada, fico andando atrás dele na aula de educação física o tempo todo, mas eu achava que estava certa.

[Em seguida ...]

PE2 [...]eu acho importante esse momento aqui, pois eu não vejo importância na professora de apoio; me desculpa, mas, em muitos momentos, ela atrapalha a minha aula... justamente por isso que ela acabou de dizer, acho que a partir dessa roda de conversa podemos perceber que é preciso respeitar o espaço de cada professor, tem muita gente ainda que acha que a educação física é bagunça, não estou dizendo que você disse isso [aponta o olhar para a professora], mas confesso que às vezes você me atrapalha sim.

<sup>43</sup> É importante explicar que, apesar das professoras de Apoio não terem participado do processo da pesquisa, nessa etapa elas quiseram se expressar, isso pode ser considerado um indicador que o grupo ao longo do ano foi se constituindo e crescendo, expandindo nas relações, envolvendo outros atores sociais da escola.

Mesmo distante do conflito instalado, foi reforçada a importância da equipe colaborativa e em conjunto com a professora da SRM, além de ser evidenciada a qualidade de todas as professoras. Apesar de se tornar um momento tenso, no final, todos entenderam que o diálogo sobre essas tensões é necessário para desenvolver o respeito, valorizar a função de cada professor e principalmente produzir um exercício de colaboração entre os pares. É preciso compreender que são nas ações construídas coletivamente que se reconhece e valoriza as diferenças e essas vivências coletivas oportunizam o repensar sobre as práticas individualizadas tão fortemente presentes na Educação Especial (OLIVEIRA, 2018).

As reflexões realizadas durante as rodas de conversa ocorreram em busca de superar todas as amarras corporais de exclusão historicamente construídas pela própria sociedade, assim como compreender e respeitar a história que cada professora carrega em sua de vida e que está expressa na sua mobilidade corporal. Esse debate é reforçado pelos pesquisadores que, ao longo da história da educação física escolar, têm provado o importante papel de realizar pesquisas relacionadas a história do corpo (SOARES, 2005; SEABRA, 2012. DARIDO; RANGEL, 2005).

Durante as rodas de conversa, buscamos construir um novo olhar para a inclusão, para que as professoras pudessem, por meio de seu próprio movimento corporal, conseguir se colocar no lugar do outro. Assim, as práticas corporais oferecidas estiveram orientadas para um olhar que considerasse todas as deficiências, sem discriminação, sem medo, buscando romper a distância que existe muitas vezes entre os professores e os alunos com deficiência. Esse caminho foi construído baseando-se nos estudos de Carmo (2009), que assim descreve: “[...] nessa lógica, o “Eu” não vê o “outro” tendo como referência os valores, crenças, conceitos e preconceitos, mas o vê como ele realmente é: diferente e igual simultaneamente”. (CARMO, 2009, p. 43).

Quanto à abordagem do conceito de alteridade, as práticas foram elaboradas baseando-se num campo que está sendo ultimamente muito abordado pelos estudiosos da filosofia, das ciências humanas e sociais. A palavra alteridade vem do latim *“alteritas”*, que significa “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (FURTADO, 2012, p. 2).

A pesquisadora busca construir uma prática corporal que faça com que as professoras dependam do “outro” para se locomoverem, e que por meio dessa atividade corporal reflitam sobre alteridade. Isso pode ser visto claramente na imagem logo a seguir.

Nessa construção conjunta, Ibiapina (1996) reforça o sentido de que por meio dessa compreensão coletiva baseada nos valores humanos, como por exemplo respeito a opinião do outro, valorizar o professor na escola, é possível neutralizar os relacionamentos hierárquicos e

desenvolver a alteridade.

Para Bakhtin (2000), a alteridade requer o exercício de perceber a existência do outro e o compromisso de colaborar como o outro, reconhecendo que mesmo quando existir divergências, elas precisam provocar reflexões críticas. Para ele é preciso encontrar uma mediação e identificar valores na perspectiva apresentada pelo parceiro para a produção de compreensões e fazer coletivo.

Dessa maneira, buscando interlaçar o método de pesquisa colaborativa entre a proposta de construir metodologias de práticas corporais, vamos respondendo os nossos objetivos da tese. Compreendemos que quanto maior e mais intensa for a colaboração de todos nos processos de inclusão, melhores serão os resultados, tanto no que se refere a construção prática quanto ao desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, pois como bem afirma (IBIAPINA, p. 58, 2016) “as interações colaborativas afetam, influenciam e reelaboram não somente conhecimentos práticos e teóricos, mas também a nossa condição de pensar e agir de forma crítica e criativa”.

**Figura 1** – Atividade de percepção corporal.



Fonte: Dados da autora (2018).

Assim, a pesquisadora, conforme Figura 1, pede para que as professoras conduzam outra pessoa, com um tampão nos olhos, buscando apresentar os espaços de acessibilidade, assim como, conduzir o movimento corporal (tempo, espaço, movimento). Essa atividade é repetida e todas as professoras experimentam as duas sensações, de conduzir e ser conduzido. Essas experiências têm como aporte teórico as obras de Laban (1978) “*Domínio do Movimento*” e Le

Boulch (1985) “*A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*”<sup>44</sup>.

Para Le Boulch (1985), o educador deve ser um líder pertencente ao grupo, o professor precisa interagir com a criança, deve participar das atividades, promover situações e interagir corporalmente, para isso ele propõe que sejam desenvolvidas atividades lúdicas em grupo que explorem o movimento corporal.

Em seguida, o trabalho corporal foi realizado buscando trabalhar com o conceito da palavra autismo. Foi mencionado que essa palavra é oriunda da junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

Por meio da leitura da poesia de Scheilla Abbud Vieira (2013), a pesquisadora pediu para que as professoras caminhassem em silêncio olhando para si e para as pessoas em busca de perceber em que momento o nosso corpo ou nossa atitude pode expressar a análise dessa poesia.

[...] Quando evito abraçar conhecidos, apertar a mão de desconhecido, acariciar pessoas queridas, estou tendo comportamento indiferente. Quando dirijo com os vidros fechados e canto alto, exibo meus tiques nervosos, rio ao ver alguém cair, estou tendo risos e movimentos não apropriados. Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim (VIEIRA, 2013, p 2).

Em seguida, a pesquisadora buscou remetê-los a pensar sobre quem somos, utilizando duas técnicas corporais presentes na teoria de Laban (1978)<sup>45</sup>, e na teoria de Le Boulch (1985), dialogando com autores que desenvolveram práticas lúdicas corporais, tais como: Negrine (1998) Verderi, Marques (2003), Kischimoto (2002), Falhbusch, (1993) Garaudy (1980). Nesse sentido, a atividade esteve direcionada para explorar os limites do espaço, da sensibilidade e

---

<sup>44</sup> Para Le Boulch (1985), o esquema corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso próprio corpo, seja em posição estática ou em movimento, em relação às diversas partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e os objetos que o circundam. A partir do momento que o indivíduo descobre, utiliza e controla o seu corpo, o esquema corporal é estruturado e passa a ter consciência dele e suas possibilidades, na relação com o meio ambiente em que vive.

<sup>45</sup> Rudolf Laban (1879-1958) criou um método de ensino chamado Teoria do Movimento, comprometido com o aprimoramento do movimento humano, a *Coreologia*, que estuda a Dança e seus elementos (espaço, tempo, ações, formas, etc.). Laban observou quatro fatores básicos no movimento, que ao serem estudados e estruturados em práticas pedagógicas podem ser considerados um caminho para auxiliar na aprendizagem de alunos com dificuldades de movimento corporal. O corpo se move no espaço, com um peso/força que lhe é peculiar em certo instante, com uma dada velocidade, regulado por uma fluência específica. Os fatores básicos do movimento são: espaço, peso/força, tempo e fluência. Com esta teoria, mostrou ser possível qualquer pessoa dançar, desde que suas individualidades sejam respeitadas. Essa metodologia possibilita ao aluno expor seus próprios movimentos, não ficando restrita apenas a forma técnica da dança, reconhecendo a importância da construção do movimento e da participação do aluno. Podemos citar também nessa perspectiva de trabalho corporal outras metodologias no campo da Educação Somática que são aplicadas pelos professores de Dança como a metodologia Angel Vianna, a técnica Klauss Vianna. Sugestão de leitura: LABAN, R. Domínio do movimento. Ed. Organizada por Lisa Ullmann - São Paulo: Summum, 1978.

das dificuldades de tocar o outro (Figura 2).

**Figura 2** – Olhar ressignificando o contato físico por meio do abraço.



Fonte: Dados da autora (2018).

Em cada vivência, o grupo, orientado pela pesquisadora, buscou conectar suas experiências com as leituras, mostrando a importância de desenvolver o sentimento de empatia na inclusão. Nesse processo, podemos citar o artigo de Olmos (2015) “*Empatia: algumas reflexões*”, que destaca a importância do vínculo para a construção da subjetividade humana e para a forma como nos relacionamos uns com os outros. O autor busca refletir sobre os sentidos no processo educativo e adverte sobre a importância da família e da escola para a formação humana.

Nesse caminho, o grupo entendeu que a dança pode ser um conteúdo estratégico para desenvolver a sensibilidade corporal, buscando assim, fortalecer os laços e a integração dos participantes. Assim, em duplas, as professoras, sob o ritmo do forró, tiveram que se deslocar com uma pessoa usando um faixa vedando os olhos, representando uma deficiência visual; em outro momento, no mesmo ritmo, a pesquisadora pediu para que imobilizassem um dos braços, representando um deficiente físico.

Ferreira (2011) destaca essa possibilidade ao realizar pesquisas sobre dança em cadeiras de roda. Para ela, por meio da dança, podemos colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto de práticas e das manifestações corporais.

Desse modo, Ferreira (2003) apresenta a teoria de Laban como uma possibilidade de construção de práticas corporais para a dança inclusiva, buscando compreender o funcionamento da dança em cadeira de rodas como possibilidade de mudança corporal e social.

Estabelece uma escuta do discurso verbal e não verbal para perceber o que estava sendo “dito” nos gestos corporais das pessoas com deficiência física, observa os sentidos postos e propostos por esses gestos no movimento corporal atravessado pela dança.

Sua pesquisa não só vai ao encontro de nossa proposta de trabalho, como se entrelaça ao pensamento de Laban (1978), que descreve o movimento como único de cada ser.

Todo indivíduo possui características únicas e individualizadas de movimento, formas de mover, de agir e responder a estímulos, e que estas características únicas, também determinam como seria a melhor e mais produtiva forma de trabalho para aquele indivíduo. E que estes traços únicos não podem ser completamente mudados.

Ao analisarmos a teoria de Laban como proposta para desenvolver atividades de dança na formação dessas professoras, partimos do seguinte princípio proposto por ele (LABAN, 1978): Um sujeito, ao movimentar-se, é carregado numa direção do espaço, em uma determinada duração de tempo, dependendo de sua velocidade, que é regulada pela fluência do movimento, ou seja, o movimento é a combinação de força, tempo, espaço e fluência. Laban (1978) está chamando a atenção para a existência de formas distintas de movimentos que podem indicar coisas diferentes, ou seja, os movimentos podem atender a uma necessidade específica, mas podem ser ainda consequência de uma condição mental. Esse princípio permite identificar o movimento da dança em diferentes movimentos corporais em crianças com TEA, pois parte das seguintes percepções: o que se move – o corpo – fator peso; como se move – a qualidade do movimento; onde se move – o espaço; com quem se move – o relacionamento.

Por meio dessas percepções corporais, acreditamos que as professoras poderão desenvolver aulas práticas que levem a criança com TEA a se perceber no meio, perceber o seu corpo, dando amplitude, integralizando e desenvolvendo a criatividade. Para Laban, isso pode ser considerado a cinesfera<sup>46</sup>. Esta prática corporal desenvolvida por meio da dança teve como objetivo instigar as professoras a experimentar sensações e percepções que pudessem levá-las compreender as dificuldades de mobilidade corporal de uma criança com deficiência.

PE3- Estar no lugar do outro, me fez refletir sobre quantas crianças deficientes que já passaram por nós, aqui e que ficaram apenas assistindo a aula, porque não tinham como fazer a atividade...

Visto que na perspectiva da educação física inclusiva, a dança pode fundamentar-se principalmente por ser uma maneira de linguagem corporal, destacando-se ainda, como uma das possibilidades de atividade motora e de consciência corporal, o que facilita a inserção social

---

<sup>46</sup> Laban (1990) define Cinesfera como a esfera de movimento ampliando o corpo, espaço de interação, integração e investigação com o meio. Para se aprofundar nesses conceitos sugiro a obra de Lenira RENGEL, Dicionário Laban. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2005. Essa autora constrói um dicionário detalhado sobre os conceitos de cada movimento que Laban constrói em sua teoria .

da criança autista. A pesquisadora, ao identificar o interesse das professoras por essa atividade, reforçou sua importância para o contexto de interação com crianças autistas. Assim, foram apresentados exemplos de pesquisas, como de Moura; Souza (2012), que confirmam que é possível, através da dança, trazer benefícios para crianças do espectro autista, principalmente no que diz respeito à sua interação interpessoal, já que essa linguagem corporal possibilita o uso de uma prática artística que apresenta um caráter lúdico, social, integrativo e divertido.

**Figura 3** – Dança adaptada para deficiente físico e visual.



Fonte: Dados da autora (2018).

Como podemos ver, na Figura 3 acima, esse momento proporcionou ao grupo a reflexão sobre a sua própria mobilidade corporal; a exploração do movimento fez com que as professoras tivessem um novo olhar para essa linguagem corporal. Assim descrevem:

PR1- [...]É bom dançar, mesmo não sabendo os passos corretamente, me sinto livre, dou risada... é divertido.

PSRM- [...] Eu adoro dançar... ser conduzida por outra pessoa, utilizando uma faixa, pode me dar segurança. Principalmete por eu estar passando por um problema em minhas córneas.

Sobre essa questão, podemos compartilhar com Marques (2003), que entende a dança como uma pluralidade cultural que pode expressar nos processos educativos a participação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Segundo a autora, este aspecto não está somente relacionado à possibilidade e à necessidade de integração dos indivíduos com alguma deficiência física nos processos criativos da dança em sala de aula; acima de tudo, este trabalho enfatizou a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças.

Desse modo, nas atividades realizadas com o grupo, a reflexão se deu a partir do exercício de compreender o “Outro”, e, nesse processo de percepção corporal sobre as diferenças, foram construídas, no pensar e no fazer, processos de reprodução da dança que

respeitaram as individualidades de cada corpo.

Após a oficina, as professoras sentiram a necessidade de pensar a ação docente pela prática a partir da análise de uma aula em que tivesse uma criança autista. Desse modo, decidimos em conjunto que escolheríamos uma turma para acompanharmos as aulas, e, a partir disso, por meio das rodas de conversas, pensaríamos como poderíamos construir estratégias de ensino para as aulas de educação física.

Optamos por acompanhar a aula de uma criança autista classificada como severo; para elas, esse era o maior desafio, pois essa criança apresentava grandes dificuldades de habilidades sociais, problemas na linguagem, o que dificultava a integração tanto da professora quanto dos alunos em sala.

A pesquisadora passou a observar as aulas, realizando anotações no diário de campo e, logo de início, identificou que a maior dificuldade estava na interação da criança autista com as outras crianças.

No dia da observação, estava chovendo e a professora de educação física teve que adaptar prática para dentro da sala de aula. Nessa aula, a professora trabalhou com duas atividades; a primeira foi com o jogo de memória corporal: a professora pedia para uma criança sair da sala, enquanto na sala uma criança se movia de lugar, ou modificava algum objeto da sala. Essa atividade foi feita por fileira e valia ponto. Em seguida, a criança que estava fora retornava e tinha que identificar o que havia mudado na sala. As crianças participavam efetivamente, estavam concentrados e a todo momento buscavam a vitória da sua fila. Na segunda atividade, a professora fez a brincadeira da mímica: ela fazia vários gestos corporais e as crianças tinham que acertar; a primeira criança que acertasse ficava no lugar de mímico.

A pesquisadora, ao observar a aula, identificou que a professora tinha muito domínio da turma; as crianças eram muito participativas; porém, havia ali um problema a ser refletido: a criança autista, em nenhum momento, participou da atividade proposta, ao contrário, ficou presa em sua cadeira, sendo protegida pela professora de apoio, em nenhum momento, nenhuma criança olhou ou interagiu com a criança autista, ficou nítido o afastamento e a exclusão das outras crianças para com o aluno autista.

Diante disso, ao voltarmos para a roda de conversa, a pesquisadora apresentou o problema de exclusão que apareceu nitidamente naquelas atividades. As professoras no mesmo instante concordaram e disseram que essa era outra dificuldade que elas haviam nessa sala, as crianças tinham dificuldade de aceitar a conviver com as diferenças. Nesse momento, a pesquisadora perguntou se as professoras já haviam feito alguma aula sobre o que era inclusão e diferenças. Elas disseram que não, e diante dessa resposta o grupo decidiu por planejar uma

aula que trabalhasse esse conceito e que levassem as crianças a perceberem a importância de respeitar as crianças independente de suas deficiências.

Sabíamos que seria um grande desafio, pois falar sobre a inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular nem sempre é fácil; por vezes, gera polêmica e amplas discussões devido à complexidade das características apresentadas quando essas crianças são inseridas no ambiente escolar. Mas, naquele momento, identificamos que era preciso trabalhar estratégias que fizessem as crianças entenderem as diferenças. As professoras sugerem que quando a pesquisadora fosse observar a aula dessa turma, encerrasse a aula com uma roda de conversa com as crianças para falar sobre essa temática (Figura 4). Durante esse encontro, a pesquisadora salientou sobre a importância de criar estratégias que desenvolvessem habilidades sociais nas crianças, tais como, conceitos de diferença, diversidade, exclusão. Quanto à inclusão no espaço escolar, entendemos que isso só seria possível quando o fazer pedagógico estivesse relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 1997). Percebemos que esse assunto precisava ser discutido com mais frequência, pois tínhamos que contemplar na formação a diversidade e a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, buscando reconhecer e valorizar a diversidade, conforme orienta a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Fomos, com isso, construindo novos saberes com as crianças; a cada aula, íamos construindo laços de afetividade por meio das rodas de conversas, conforme sugestão da equipe colaborativa.

**Figura 4** – Roda de conversa, momento de interação entre a pesquisadora e as crianças refletindo sobre as diferenças.



Fonte: Dados da autora (2018).

Assim, em cada aula que a pesquisadora participava, no final das atividades, todas as crianças sentavam para dialogar sobre as diferenças. Observamos que se buscou ensinar que era possível conviver com as diferenças, e que todos tinham direito de brincar, independente de suas dificuldades. As professoras e a pesquisadora reforçam para essas crianças que o espaço escolar é um lugar de incluir e não excluir as crianças com deficiência, e por esse motivo, deveriam colaborar para que todos pudessem participar das aulas de Educação Física.

Dando continuidade ao nosso trabalho na roda de conversa, decidimos que a professora de educação física, que estava com essa criança, organizaria uma aula buscando adaptações curriculares para que juntas conseguíssemos incluir a criança naquela sala, onde identificamos o problema. Pensando, ainda, em construir uma cultura colaborativa na escola, convidamos para participar, desse momento, a professora da sala de regular, da sala de recurso multifuncional e as professoras de educação física que faziam parte da equipe colaborativa.

Em seguida, tendo como objetivo facilitar o entendimento do processo de construção pedagógica apresentamos a síntese do plano de aula elaborado pela professora PE2 (Quadro 11).

**Quadro 11** – Síntese de plano de aula.

Conteúdo	Estratégia	Participantes	Registro do diário de campo	Estratégia de ensino colaborativo	Consultoria colaborativa
Trabalhar a percepção e inclusão de uma criança autista na aula de educação física.	Circuito com quatro estações, em cada estação uma atividade. Todas as crianças precisavam pegar nas mãos e esperar o tempo do aluno autista participar.	Trinta e cinco (35) alunos do segundo (2º) ano do ensino fundamental.	A professora montou o circuito junto com a professora de apoio. Esse momento foi muito importante, pois as barreiras que existiam entre elas, foram quebradas, prevalecendo a colaboração e o respeito.	Todas as atividades tinham que ser realizadas por todos as crianças, realizar a roda de conversa, a professora deve instruir verbalmente e demonstrar; oferecer ajuda física; motivar; e incentivar o aluno autista a participar das atividades. Independentemente de seu desempenho motor. As habilidades sociais, tinham que aparecer em cada atividade.	A pesquisadora ofereceu indicações de literatura, encaminhou livros e leu o planejamento da professora. Buscando respeitar a opção metodologia e dentro do possível adequar as atividades conforme orientações Manzini (2015).

Fonte: Elaborado pela autora.

Buscando analisar como foi sendo construído o conhecimento dessas professoras sobre o ensino colaborativo no processo de formação continuada, vamos, a partir desse momento, descrever algumas ações que para nós expressam o entendimento sobre o fazer pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2016). As ações colaborativas entre pesquisadores e docentes podem se aliar nos processos de construção dos saberes, o que possibilitará a interconexão entre esses universos. Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de saberes significa o envolvimento de agentes como:

[...] investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária. Nesse processo não significa que cada um dos partícipes tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa. A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades dos agentes e da investigação, o que ocorre mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa (IBIAPINA, 2016, p. 36).

Iniciamos apresentando abaixo uma imagem (Figura 5) que expressa a ação colaborativa pontuada por Ibiapina (2016). Desde o início da aula, vimos o comprometimento dos pares, ou seja, a professora de apoio ajuda a professora de educação física durante a aula, busca respeitar a atividade proposta pela professora de educação física, deixa o aluno autista livre para realizar atividades de acordo com as orientações da professora de educação física.

**Figura 5** – Professora de apoio colaborando e participando ativamente da organização da aula.



Fonte: Dados da autora (2018).

Esse foi um ganho significativo, alcançado pela metodologia da pesquisa colaborativa, em que os professores começaram a perceber o valor do outro professor, assim como alcançar

o objetivo mais importante, nesse processo, que é de incluir uma criança com deficiência na sala regular, de maneira que esta criança se sinta segura nesse ambiente e seja aceita por todos (IBIAPINA, 2007).

Paulo Freire (2002, p. 8) nos faz perceber que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Silva (2010), ao reportar sobre a proposta de inclusão, descreve que é preciso compreender que essa não é uma tarefa muito fácil; requer uma mudança de atitude; trata-se de um grande desafio à escola como um todo; gestores, coordenadores, pessoal de apoio e, principalmente, ao professor que irá lidar diretamente com o aluno. Quando se trata da inclusão de alunos com TEA, é preciso construir estratégias que busquem lidar com a diversidade; ofertar formação adequada e aperfeiçoamento constante; utilização de metodologias; adaptações em sala de aula, currículo, plano de aula, ensino e projetos educacionais; parcerias efetivas com profissionais especializados e família do aluno.

Nesse caminho, Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, e o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece à interpretação do estímulo ambiental, tornando-o relevante e significativo para o desenvolvimento. Por meio das estratégias de vínculo e integração no ambiente escolar, que o professor passa a inserir e mediar as ações de ensino construindo relação e desenvolvendo a aprendizagem do aluno.

A professora de educação física organizou uma estratégia de aula a partir de circuito de atividades dirigida. A organização das estações e dos alunos foi feita por meio de quatro filas subsequentes. A professora instruiu a atividade de modo bastante didático: reuniu todos os alunos, e explicou a atividade, dando destaque que eles só poderiam mudar de estação depois que todos os integrantes do grupo participassem, independente se estivessem realizando certo o movimento, deveriam se unir, pois em algumas estações teriam que fazer em duplas e de mãos dadas. A pesquisadora percebeu que essa estratégia foi pensada para despertar a união e a integração das crianças.

Desse modo, para chegarem em cada estação, as crianças tinham que caminhar em duplas de mãos dadas. Na primeira estação, os alunos tinham que passar arrastando-se por baixo do cone coberto por um TNT azul, que delimitava o espaço; na segunda, deveriam passar por cima de um banco sueco de ginástica caminhando lentamente; na terceira, saltaram os obstáculos com (8) oito bambolês em *zig-zag*; em seguida, tinham que virar (10) dez latas de leites e colocar dentro de um espaço quadrado estipulado pela professora; por último, tinham que se agarrar em uma corda presa na trave de basquete, se balançar e saltar no chão. A pesquisadora, ao observar a organização da aula da professora, percebeu que a estratégia da

professora correspondeu à sua fala, e expressou o quanto sua formação inicial influenciou e ainda, mesmo depois de uma década, influencia a sua prática docente, como podemos visualizar a seguir:

[...]PE2- Eu venho de uma formação tecnicista, na minha época de escola a educação física buscava o resultado por meio do esporte e do treinamento desportivo. Acho que é por isso que eu preciso organizar o espaço e perceber que todos os alunos estão fazendo a aula, eu reproduzo muito da minha formação inicial....se eu deixar eles em uma atividade solta, em que não percebam o limite, nem que seja da quadra, eles pegam fogo e eu fico muito estressada professora, eu dou dez aulas por dia, se eu não fizer isso, não aguento.

Apesar de uma distribuição que simbolizava a competição, o que mereceu destaque foi o fato da PE2 ter evidenciado aos alunos que aquela atividade tinha como objetivo trabalhar o espírito de equipe. A pesquisadora observou, nesse momento, que as crianças entenderam o objetivo da aula; desse modo, mesmo querendo chegar primeiro nos circuitos, eles realizavam as atividades sem contabilizar pontos ou vitórias, estavam preocupados em trabalhar em equipe. Assim, quando a criança com autismo passava na atividade, todas vibravam, inclusive as professoras.

Nesse momento, aconteceu algo inesperado: a criança autista, ao passar pela atividade, foi ao encontro da professora e lhe abraçou, demonstrando o seu afeto e a alegria por conseguir realizar a atividade (Figura 6).

**Figura 6** – Representação do afeto da criança autista com a professora.



Fonte: Dados da autora (2018).

A pesquisadora e as professoras da pesquisa colaborativa ficaram observando sem palavras, pois essa era a maior dificuldade da professora; ela tinha dificuldade de se aproximar

dessa criança. Na roda de conversa, a professora explicou o seu sentimento.

PE2- [...] Ele observava a minha aula, mas eu não tinha certeza se ele compreendia, pois ele sempre ficava do lado da professora de apoio, eu ficava pensando se ele percebia o que eu estava ensinando para a turma.... Ele sempre passava pelas aulas andando, parecia que estava em outro lugar.... eu ficava pensando, será que ele percebe as minhas aulas? Então, quando ele passou no circuito e tocou nas latinhas, virou cada uma, passou por baixo do cone, encostou a mão na corda. Ali... eu entendi o que a senhora falava pra mim nas rodas de conversa. Que aquela era a participação dele, que ele estava fazendo a aula, mas dentro dos limites dele... nossa isso me confortou e eu comecei a perceber o valor da minha aula para ele.

[...] Quando ele veio ao meu encontro, eu não esperava aquela abraço... a pesquisadora percebe que a professora encheu os olhos de lágrimas... muita emoção. ( todas choram) ... ela continua sua narrativa dizendo que esse momento trouxe paz, foi insdecritível, único ...

[...] outra professora olhando para a pesquisadora completou.... é o amor, você sempre diz isso né ... precisamos olhar para essas crianças com amor.

[...] Quando a senhora trouxe aquele instrumento musical, pau-de chuva né ?... eu achei incrível ele sentar ao lado de outras crianças e tocar, sentir o movimento do instrumento, ali eu entendi o que a senhora falava por tecnologia assistida, que precisamos criar estratégias para esses alunos.

Vale ressaltar que, ao analisarmos o acontecido naquela aula, representado na figura 6, sobre os pontos positivos, o grupo, de modo geral, apontou o aspecto da interação social entre aluno com TEA e a professora, aluno com TEA e colegas de turma, aluno com TEA e a pesquisadora.

O momento ilustrado na figura 6 trouxe bastante reflexão na roda de conversa, porque quando falamos em incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, automaticamente pensamos nas dificuldades de socialização destes alunos com o meio, e é a partir dessa problemática que é gerada a importância de se pensar na formação do professor, para a capacidade de desenvolver habilidades e competências nos conteúdos teóricos práticos que insiram as crianças nas atividades propostas para o seu desenvolvimento integral. Essa inclusão exige uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças (LIMA, 2017).

Lima (2017) adverte que um dos pontos importantes para a inclusão dessa criança é justamente a superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença (SILVA, 2010, p. 8437). O pensamento do autor reforça a ideia que vem sendo construída no grupo da pesquisa colaborativa e pode ser ilustrada em algumas falas das professoras de apoio (PA), professora da sala comum (PC), e da equipe da pesquisa colaborativa. Vejamos:

PA- [...]eu penso que antes de ser um autista, ele é criança, uma pessoa.

PC- [...] eu achava que ele não entendia nada da minha aula, tenho muita dificuldade de trabalhar com essa criança, ele nunca vai ser alfabetizado, não consigo ver progresso,mais acho que se conseguirmos trabalhar em parceria, talvez eu consiga algum avanço em minhas aulas.

PE1-[...]assistir essa aula da professora [...] me fez ter outro olhar sobre a minha aula, como é importante esse momento de troca. Eu levei minhas crianças justamente para eles verem que existe diferenças e depois já conversei com minha turma também sobre isso, pois nessa turma tem uma

aluna [...] com síndrome de down .

PSRM- esse foi um momento de muita parceria, o mais importante para mim, é que todas estavam pensando no bem estar do (.....) aluno autista, eu penso que essa é a grande mudança que tem que existir para efetivar a inclusão na escola.

**Figura 7** – Momento em que as professoras observavam a ação da pesquisadora juntamente com a professora.



Fonte: Dados da autora (2018).

A professora de educação física que tinha ministrado a aula reafirma para as crianças juntamente com a pesquisadora sobre a importância de se respeitar as diferenças (Figura 7). Magalhães et al. (2013), ao discutirem sobre o papel do professor na inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em escolas de ensino regular, reforçam que seu papel é determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo.

Dessa forma, o professor é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão. Pesquisas de Fiorini, Manzini (1997) evidenciam que o professor deve criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno. Nessa perspectiva, Chicon; Cruz (2014, p. 822) explicam que é preciso compreender que mesmo a prática pedagógica inclusiva ser muitas vezes complexa, não há receita pronta, cada caso é um caso, e por isso, a inclusão requer do professor uma atitude de acolhimento, de busca de conceitos de procedimentos mais adequados, de estudo e enfrentamento individual e coletivo.

A este respeito, Orrú (2007) evidencia em suas pesquisas que a falta de empatia e as dificuldades de interação no âmbito escolar levam muitas vezes a criança autista a se isolar e não querer participar das atividades. O autor alerta que os conceitos que as pessoas constroem de uma pessoa autista nem sempre são verdades, como, por exemplo, de que o aluno autista vive em outro mundo, e que gosta de se isolar. Para o autor, é preciso inserí-lo no mesmo espaço, e para que isso aconteça é fundamental aceitá-lo como ele é, visto que existe diferentes maneiras de se comunicar.

Desse modo, compartilhamos com a ideia de Maturana (2001), ao dizer que quando os seres vivos se interagem, é possível verificar que cada um traz uma história de interação e que a partir disso se constroem outras interações que se constituem com o presente: “A interação inicial desencadeia uma mudança estrutural tal que abre espaço para uma segunda interação [...]” (MATURANA, 2001, p. 70). Nessa composição, vão se ampliando as relações e a convivência. Entretanto, o autor chama a atenção que, para haver esse movimento, é preciso uma disposição corporal movida pela emoção; no caso dos sentimentos humanos, o autor a denomina ‘amor’. Assim, por meio desse sentimento, o ser humano consegue perceber as diferenças que o impulsiona a agir em favor do outro ou pelo outro:

Mas a palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. (MATURANA, p.37, 2001).

Dessa forma, a pesquisadora, apoiando-se na literatura, reforçou no grupo a necessidade de construir uma equipe colaborativa que buscasse ações inclusivas com um olhar para as diferenças, em que possam refletir sobre o seu papel para modificar a cultura de exclusão ainda tão presente na escola. A nosso ver, isso pode ser um novo caminho para romper com os limites em que muitas vezes são colocados na construção de seus próprios planejamentos de aula. Quanto à essa questão, podemos refletir por meio das palavras de Ribas (2007).

Os nossos limites reais não estão na possibilidade ou impossibilidade que temos de andar, enxergar, ouvir ou pensar da forma como acreditamos que todos fazem. Os nossos limites estão na dificuldade que encontramos nas relações que travamos com o mundo. Por isso, os nossos limites reais estão na nossa alma. Não existe nada mais deficiente do que um espírito amputado. E para esse espírito não há prótese. (RIBAS, 2007. P. 115).

Assim, a última roda de conversa envolveu as crianças (Figura 8). Ao fazermos a roda, a criança autista se aproximou e deitou no chão, comportamento que foi seguido por todos, que também ficaram deitados como ele, dialogando sobre a aula, sobre quais foram as sensações que tinham sentido com a participação da criança autista na aula.

**Figura 8** – Roda de conversa com as crianças.



Fonte: Dados da autora (2018).

No diário de campo, algumas falas foram registradas desse momento:

[...] tia.. eu gostei muito de ver ele participando, ele é legal. [...] eu acho que ele ficou feliz [...]ele sempre corria na aula e hoje ele ficou com a gente [...] ele abraçou a professora e sorriu, eu vi isso. .

Ao voltarem para a roda de conversas, a pesquisadora pediu para que o grupo falasse uma palavra que expressasse aquele momento. As professoras de modo aleatório assim foram dizendo: afeto, amor, respeito, cumplicidade e união.

Diante dessa riqueza de sentimentos encerramos essa categoria de análise evidenciado as falas das professoras:

PEF2-Acho que estamos construindo um novo olhar para essas crianças, eu nunca tinha visto isso aqui, eles ficaram deitados conversando sobre a aula, foi lindo.

PEF1- o que achei interessante foi que mesmo eles sabendo que todas nós estávamos lá, olhando a aula, não se importaram deitaram com você como se te conhecesse a anos. Isso me fez refletir que precisamos de fato olhar para essas crianças lá no chão respeitando e percebendo o olhar deles pra gente, né !

#### **4.4 A importância da formação continuada para a educação física inclusiva via pesquisa colaborativa**

A pesquisa colaborativa privilegia a formação de todos participantes, de modo a contribuir para o avanço de pesquisas entre a escola e a universidade, como um campo de trabalho conjunto, já que aborda questões tanto de ordem teórica quanto prática. Essa

metodologia proporciona condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores (IBIAPINA, 2008).

Desse modo, por meio do grupo focal realizado a partir das rodas de conversas, organizamos ações reflexivas para que os professores pudessem discutir o trabalho educacional e pedagógico, transformando suas ações/práticas com vistas ao acolhimento dos alunos com TEA de forma humana e inclusiva nas aulas de educação física.

Por um período do ano letivo (2018), a pesquisadora esteve presente na escola, desenvolvendo a pesquisa com a equipe colaborativa e, como pode ser visualizado nas análises anteriores, foram desenvolvidas várias ações. Diante dos resultados parciais encontrados, decidimos, em conjunto, apresentar o resultado final para toda a escola, tendo como objetivo ampliar o projeto para todos os profissionais da escola, independentemente de sua formação. O grupo compreendeu que o caminho para efetivar a inclusão em todo o âmbito escolar só ocorreria, de fato, se toda equipe da escola, trabalhasse em prol da inserção de todas as crianças com deficiência.

Desse modo, a coordenadora da SRM conseguiu agendar uma reunião na última semana pedagógica do ano (21/11/2018) com toda a equipe pedagógica; convidamos também o grupo de pesquisa GEPES e o SEAMA, pois entendemos que eles também haviam feito parte dessa construção. O encontro teve como temática: *Apontamentos da Pesquisa Colaborativa: Reflexão em busca de uma educação inclusiva*.

A pesquisadora apresentou para à escola (professores de diferentes áreas, secretária, coordenação, professores de apoio e direção) a pesquisa colaborativa e os resultados do desenvolvimento do programa educativo de formação em serviço; toda estratégia que havia sido desenvolvida para as professoras de Educação Física sobre as metodologias de práticas corporais inclusivas, que buscava colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. Foram construídos pela equipe muitos momentos de estudos e debates sobre a educação inclusiva e sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA. Além disso, foi explicado que essa formação havia sido constituída no espaço escolar, na hora de atividade das professoras, e buscava promover e/ou ampliar, por meio da formação em serviço, as competências de professores de Educação Física que trabalhavam com alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Também foi reforçado que as rodas de conversas puderam sistematizar os conteúdos com o intuito de auxiliar as professoras a reelaborar conceitos e práticas pedagógicas, assim como reavaliar as possibilidades de mudanças da atividade docente.

Após apresentar um breve resumo sobre a construção desse trabalho e descrever que essa pesquisa fazia parte da tese de doutorado da pesquisadora, como parte dos projetos de pesquisas do grupo GEPES orientado pela professora Dr.<sup>a</sup> Morgana de Fatima Agostini Martins, a pesquisadora abriu uma roda de conversa para que as professoras de Educação Física e da SRM pudessem explicar o que haviam aprendido por meio do método de pesquisa colaborativa; como resultado tivemos relatos que mostraram a importância e os benefícios da interação entre universidade e escola que ocorreu a partir desta pesquisa:

PE2- No início, eu tive um pouco de receio em participar dessa pesquisa, pois a gente sempre recebe pesquisadores aqui na escola; só que eles coletam dados e vão embora e isso me deixava muito chateada. Quando a professora (...) pesquisadora nos convidou e explicou como seria a sua metodologia de trabalho, eu achei bem diferente e daí, mesmo com receio, resolvi participar .... mas, com o tempo ela foi nos envolvendo e comecei a sentir segurança, percebi que ela se colocava no mesmo lugar que a gente... em cada encontro sempre tinha uma reflexão uma palavra para nos ajudar... Os livros, as leituras me fizeram ter um outro olhar para essas crianças; não é nada fácil, nós ficamos expostos na quadra, criança correndo para todo lado sem direção, é muito difícil, muito difícil mesmo..., mas acho que agora estamos mais seguras de como podemos ajudar essas crianças.

PE1- Eu achei muito interessante participar dessa pesquisa, inclusive sempre levo as informações que aprendo para a outra escola no qual dou aula, pois lá também tem crianças autistas e não temos esse acompanhamento. Eu acho que foi um grande ganho para nossa escola, podermos estudar com a professora da Universidade, ter acesso a palestras e principalmente conhecer cada criança. A sala de apoio com a professora (...) da SRM, nós não tínhamos essa abertura e agora estudamos toda a semana com ela, foi com certeza um grande ganho, eu quero continuar no próximo ano.

PSM- Esse foi o primeiro projeto que organizamos juntas aqui, mas eu tenho certeza que a partir de agora vamos conseguir construir outros com toda a escola. Foi muito importante conhecer as professoras de educação física, passar cada caso, entregar os laudos, estudar os casos. Eu percebi um comprometimento com as crianças com TEA, e também com as outras crianças com deficiências diferentes [...] quando participamos da aula da professora(...) de educação física e depois voltamos para pensar nas estratégias para ajudar o aluno (...) junto com a professora (...) pesquisadora, foi muito importante, pois vocês sabem a dificuldade que temos para incluir alunos com esse quadro. Mas, naquele momento, eu vi que era possível, por isso estou muito feliz em ver todas as professoras de apoio aqui nesse momento, eu tenho hoje o sentimento de gratidão.

Esse encontro possibilitou um momento de trocas de experiências, assim como de valorização do profissional de educação física como um pesquisador dentro da escola. Foi possível construir um diálogo entre universidade e escola. Partimos do princípio que colaboração é um processo dialógico e dialético, que envolve pensar sobre nossas ações, nos permitindo ouvir e compreender o outro. Pesquisas realizadas por Kampwirth (2003), têm evidenciado que a consultoria constituiu-se como uma estratégia que vem ganhando espaço e sucesso em resoluções de problemas de alunos, pois o consultor busca desenvolver seu papel de forma igualitário e não hierárquica, ambos trabalham na mesma posição (professores, pais e consultor).

Outros pesquisadores da área, como Silva; Cabral (2016), reforçam dizendo que na perspectiva de inclusão escolar, vários estudos vêm indicando que a colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola pode ser considerada um grande avanço para

a Educação Especial, pois, nesse processo, é possível organizar diferentes equipes com habilidades e competências diferentes que poderão somar em busca de resolverem problemas recíprocos. Nessa linha, a colaboração proporciona a transformação da prática pedagógica porque contribui para a reelaboração de sentidos e significados cristalizados e para o questionamento de práticas tradicionais. Na perspectiva dos autores destacados, a colaboração contribui para prática docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas reflexivas no decorrer da formação docente. No caso da formação em serviço, o resultado acontecerá de forma mais rápida, pois, apesar deles estarem diretamente ligados aos problemas, estarão também diariamente refletindo e buscando soluções.

Após os relatos das professoras sobre as interações na escola, a pesquisadora ressaltou a necessidade de se construir uma nova cultura na escola, a partir de estudos e ações orientadas por grandes pesquisadores, como Ibiapina (2008), Magalhães (2009), Oliveira; Magalhães (2011), entre outros, que apresentam pesquisas significativas sobre a prática colaborativa no contexto escolar. Nessa direção que a reunião de diferentes profissionais pode conseguir construir na escola um projeto de pesquisa e ensino colaborativo que contemple todas as áreas de ensino, assim como toda a gestão escolar. Foi também enfatizado que trabalhos dessa natureza devam ser continuados, além de ser importante multiplicar essas iniciativas em outros espaços, como as escolas municipais e estaduais de Dourados, considerando que a Universidade Federal da Grande Dourados possui um grupo de referência para o Centro Oeste. Nesse contexto, podemos salientar que as pesquisas orientadas por Martins, serviram de exemplos para nossas reflexões como por exemplo : Caetano (2012); Souza (2013); Fontana (2013); Melo (2014); Schmitz (2015); Pietrobon (2016); Machado (2017); Machado (2007), Acosta (2017); Garcia (2018); França (2018); Nunes (2018) têm se direcionado a estudar o autismo, sendo desenvolvidas na área da educação e da saúde, por meio de ações que investigam a realidade e buscam apresentar propostas e intervenções para melhorar a qualidade de vida dessa população.

Segundo o que foi apontado no diário de campo, a pesquisadora percebeu, após a palestra, que havia ocorrido uma mudança naquele ambiente; que os professores da escola mostraram bastante interesse em participar de ações em conjunto com a equipe colaborativa. Assim, foi combinada uma última reunião com o grupo participante para ouvir a opinião das professoras sobre a possibilidade de construir um projeto com maior amplitude para atender toda a escola. Nessa reunião, também foi combinado de socializar as anotações do diário de

campo (com a análise da prática pedagógica) e de aplicar a avaliação sobre o programa de formação em serviço sobre as metodologias de práticas corporais.

Para essa avaliação, a primeira pergunta da E-2 (Apêndice G) foi destinada ao olhar das professoras sobre o programa ofertado. Segundo as falas das professoras, o programa de formação em serviço atendeu as expectativas e estimulou elas a continuarem a utilizar essa estratégia de trabalho colaborativo para os próximos anos. Também foi possível notar a troca de experiências e de saberes, assim com a reconstrução de suas práticas pedagógicas:

Como eu disse naquele encontro, eu achei muito importante esse projeto, nós nunca tínhamos tido essa oportunidade, toda quarta estávamos aqui, falando sobre essas crianças, desabafando, podendo contar com essa equipe. E sabendo que podemos nos ajudar, aprendemos a nos valorizar, aqui eu comecei [a valorizar]. Nossa, foi uma grande oportunidade que tivemos, pena que acabou, eu gostaria que a senhora estivesse aqui em todas as minhas aulas sempre, obrigada mesmo por tudo!

Eu achei muito interessante, esse trabalho é rico; a maneira como vamos adquirindo conhecimento; a gente trabalha muito, quase não tem tempo pra ler nada, então, estar aqui pelo mesmo uma vez por semana, podendo estudar, ver aqueles vídeos, conversar, dar risada, e ainda pensar sobre nossas aulas de educação física; nossa, pra mim isso é muito importante, eu só acho que devíamos ter mais formações como essas.

Ah... sempre é bom aprender, eu tenho dificuldade de ler, não gosto muito de escrever, você sabe né, mas poder conversar, falar, expressar nossos sentimentos nesses encontros, também trocar informações com as outras professoras foi ótimo. Eu pude também ver como aquele aluno autista que estava comigo no ano passado está evoluindo com a outra professora... foi um momento de aprendizagem para todas nós.

A pesquisa colaborativa chegou num momento muito importante pra mim aqui na escola, antes eu era professora de apoio, eu não tinha essa função, então não conseguia fazer muita coisa aqui; eu sempre tive boa vontade, daí comecei a estudar; eu acredito na Educação Especial, e esse espaço precisava ter vida, ser aberto para escola; então, como chegou e eu abracei a oportunidade, quero que essa sala tenha função e que eu possa ajudar a construir essa nova cultura aqui nessa escola. Nós temos grandes desafios aqui, mas, se a gente quiser e planejar, podemos ajudar a incluir todas as crianças, sim! Eu acredito que a pesquisa colaborativa pode ajudar muito aqui, e, se depender de mim, vou fazer de tudo para conseguir mover essa escola. Já estou com um projeto em mente [...]

Quanto ao método utilizado, por meio das rodas de conversas, todas as professoras e de forma unânime disseram que foi bastante agradável, pois se sentiam mais próximas. Elas conseguiram dialogar sobre suas aulas, angústias, e principalmente sobre as crianças autistas. Assim, como podemos ver em uma das falas:

[...] quando nos sentamos aqui, tomamos um café, comemos um bolo e conversamos, o tempo fica curto. Esse momento se torna agradável, principalmente porque a gente sempre tem o que conversar e você (...) a pesquisadora, sempre traz coisas pra discutir né... [a professora dá uma risada longa.] [...] [As outras professoras concordam, balançam a cabeça e sorriem].

Quanto à contribuição da formação para práticas corporais, elas responderam que o programa foi de extrema importância para analisarem as suas aulas e começarem a pensar sobre novas práticas pedagógicas inclusivas.

[...] Acho que esse momento foi muito importante para mim, quando a senhora vai na minha aula e me apresenta uma possibilidade de estratégia para mudar a mesma atividade pra que todas as crianças pudessem fazer a aula. Nossa... aquele momento me fez perceber muitas coisas. Eu fiquei pensando

depois sobre isso... era a mesma atividade de queimada, mas a senhora conseguiu fazer com que todos pegassem na bola e ainda dividiu o grupo aproveitando o espaço da quadra, facilitou o jogo e a participação de todos, ali eu vi que conseguimos incluir os alunos, que é só adaptar a atividade.

- [...] Eu acho que todas as aulas foram importantes pra gente pensar sobre as nossas aulas e sobre as crianças autistas que cada ano chega aqui na escola, apesar de não ter crianças autistas nas minhas turmas esse ano, eu dei aula pra quase todos eles até o ano passado e sei que no próximo ano posso receber outras crianças autistas em minha sala. Essas práticas ajudam a gente pensar no movimento, entender os estereótipos, as diferenças e perceber que a linguagem da criança autista é diferente.

[...] Eu aprendi a me soltar mais, eu dou aula para as crianças menores, eles gostam de brincar. Então acho que precisamos brincar, eu faço isso, dou cantigas de roda, trabalho de forma lúdica e eu percebi aqui, que é esse o caminho, a educação física precisa ter mais contato físico, não podemos ter medo, eu não tenho.

[..] Eu não sou da educação física, sou pedagoga, mas participar desses momentos me fez crescer, perceber outras possibilidades de linguagem, de contato, com a criança autista.

Essas respostas mostram que, mesmo diante de tantas dificuldades, tais como: a falta de tempo; de domínio sobre as deficiências; de planejamento; entre outros, as professoras sempre estavam preocupadas com as suas aulas e buscavam a cada encontro adquirir mais conhecimento e trocar suas experiências. A pesquisadora identificou que utilizavam os saberes docentes construídos ao longo das experiências de suas prática cotidianas nas quadras. Saberes esses que são desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão, conforme afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Esses saberes são constituídos ao longo da história de vida de cada professora, simbolizam a sua identidade e trazem consigo marcas de suas trajetórias, representam o acesso ao currículo e aos conteúdos e espaços escolares que cada uma dessas professoras tiveram a oportunidade de construir os seus saberes.

Em concordância com outras pesquisas que se empenham em discutir ações para melhorar a qualidade de vida dos envolvidos na Educação Especial (*e.g* SOARES, 2005; SEABRA, 2012.), de maneira reflexiva, podemos relacionar as recomendações desses autores com outras pesquisas específicas para a formação de professores de educação física, como, por exemplo, o livro sobre o ensino colaborativo na educação física escolar de Oliveira e Costa (2018), em que mostram a importância de conhecer e trabalhar adaptações curriculares e metodológicas em educação física, pois só assim os professores podem efetivar a inclusão da crianças da Educação Especial de forma a atender a necessidade de cada aluno, assim como à diversidade existente na sala de aula. Nesse sentido, há um somatório de saberes e experiências, de diversas áreas do conhecimento (formação de professores, Educação Especial, pesquisa colaborativa), que podem contribuir para melhorar a qualidade da educação básica, sobretudo quando estes aspectos estão integrados na prática educativa, com profissionais interessados e em uma equipe atuante, como vimos neste trabalho.

Por fim, as professoras apontaram os pontos significativos, tanto positivos, quanto negativos, sobre essa experiência que tiveram com a pesquisa colaborativa, para que, na existência de novas pesquisas semelhantes, houvesse uma evolução a partir do que já foi realizado. Desse modo, surgiram apontamentos relevantes que podem servir como reflexão sobre possibilidades de organização das formações continuadas para os professores que estão na ação docente cotidiana. Nesse sentido, o Quadro 12 mostra alguns desses apontamentos:

**Quadro 12** – Depoimento das professoras sobre pontos significativos da pesquisa colaborativa que elas vivenciaram no programa de formação.

<b>Apontamentos Positivos</b>	<b>Apontamentos Negativos</b>
[...] União de equipe, integração, colaboração da pesquisadora o tempo todo. Percepção corporal, conhecer mais sobre autismo.	[...] Seria interessante, nessa ação, contemplar outros professores, pois todos precisam saber o que é, de fato, uma escola inclusiva.
[...] Sempre ajudava nas aulas, bons conselhos, transmitia serenidade e paz, ajudava nos conteúdos da educação física com boas leituras, nos fazia refletir o tempo todo sobre nossas ações.	[...] A secretária deveria se comprometer mais com a educação física, nós não temos formação específica, acho que precisa ter mais projetos como esse.
[...] Os encontros foram legais, muito aprendizado; a pesquisadora não interferia, nas aulas, ela nos orientava, respeitando nossos limites. Aprender a planejar práticas inclusivas. [...] Desenvolver a empatia, olhar para o outro de maneira a compreender suas diferenças.	[...] A pesquisa deveria continuar por muitos anos aqui, eu sei que é difícil, tem outras escolas que precisam; você mostrou o caminho, nós temos que seguir a frente, mas é difícil sem apoio; espero que, pelo menos, sejamos reconhecidos daqui para frente.
[...] Sempre teve muita responsabilidade, e seriedade na pesquisa. [...] A pesquisa colaborativa pode ser aplicada em qualquer escola. [...] Muito amorosa e sempre demonstrando respeito pela área de atuação. [...] Conseguiu construir uma relação de confiança, interação social.	[...] O ponto negativo não veio da pesquisa e, sim, dos professores que têm resistência em participar dos cursos. Eu convidei todo mundo, mas eles sempre têm uma desculpa para trabalhar, eu sinto um bloqueio de muitos professores com a Educação Especial. [...] Ter mais tempo para estudar esse método com todo o grupo, infelizmente, não temos tempo pra isso.

Fonte: Elaborado pela autora.

O relato das professoras sobre a importância da pesquisa colaborativa reforça a ideia de que a pesquisa em educação precisa se integrar com a prática educativa, para legitimarmos uma pesquisa acadêmica que possa contribuir diretamente com as demandas da sociedade. Essa integração pode ser feita com base na proposição conjunta (ou seja, reunindo diversos profissionais) de métodos e estratégias para permitir um real avanço na melhoria da qualidade da educação.”

Foi considerando os benefícios acerca da interação social e dos processos comunicativos por meio da melhoria da comunicação corporal, que elegemos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como elemento de pesquisa. Diante dessa conjuntura, nos dirigimos especificamente à

área da Educação Física. Sendo o corpo em movimento entendido como objeto da educação, acreditamos em sua capacidade para promover o exercício da empatia, fazendo com que os professores sejam capazes de se colocarem no lugar de seus alunos, entender suas dificuldades e necessidades, buscando, assim, ressignificar os conceitos das práticas corporais.

Por fim, acreditamos que as respostas positivas correspondem à valorização da formação continuada em serviço, pois observamos que, nessa trajetória, foi possível quebrar barreiras, avançando nas ações para o alcance dos objetivos da Educação Especial, uma vez que foram perceptíveis as mudanças de atitudes e de olhares sobre a inclusão.

Desse modo, sustentamos, como pressuposto, que a educação inclusiva requer do profissional uma formação continuada direcionada à compreensão do educar e atenta à diversidade entre os educandos e às especificidades de cada ser. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa colaborativa, nessa experiência, não só possibilitou a organização conjunta de estratégias, mas mostrou, na aplicação dessas estratégias, a importância da linguagem corporal para a compreensão do homem, de um corpo que expressa a totalidade humana e não apenas biológica; que é capaz de propiciar o desenvolvimento afetivo e intelectual, para além do desenvolvimento físico. Nesse caso, os momentos de leitura, discussão, planejamento, ação e reflexão contribuíram para a consideração da criança com autismo como um ser integral, único, que precisa de uma boa formação para se desenvolver, como qualquer outra criança.

## 5 CONCLUSÃO

Trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam dificuldades na interação social, na linguagem e com movimentos repetitivos e estereotipados, tem sido um grande desafio para os professores na atualidade, pois a inserção desses alunos na escola regular ainda é recente, o que gera, nos educadores, insegurança e dúvidas de como construir estratégias eficazes para que se efetive o aprendizado. Por sua vez, a Educação Física, enquanto um componente curricular, tem sido considerada de grande valor no processo de inclusão dos alunos com TEA, visto que, por meio de práticas corporais, como jogo, brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica, psicomotricidade, entre outras, o professor poderá desenvolver práticas pedagógicas que levem à descoberta de novas linguagens corporais, que não necessariamente seriam a fala.

Nesse trabalho, objetivamos analisar a formação de professores de educação física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados/ MS.

Para isso, adotamos a pesquisa colaborativa como estratégia metodológica para construirmos, em conjunto, novos saberes. Dessa forma, surgiu a proposição de que, colaborativamente, pesquisadores e docentes podiam se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos, “Escola e Universidade”, em união de projetos comuns para a produção de conhecimentos que desenvolvessem reflexões críticas, buscando compreender suas ações práticas dentro da escola, aprofundando-se em teorias educativas em prol de uma educação inclusiva e igualitária.

Para adquirir conhecimentos sobre o que há de mais recente nas publicações científicas sobre a Educação Especial, vimos a necessidade de primeiramente identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com o Ensino Público Municipal de Dourados-MS, no ensino fundamental em séries iniciais e finais. A partir dessas análises, enxergamos um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da Educação Especial, que nos levou a refletir sobre a necessidade de rompermos com paradigmas sobre a educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, com vistas ao avanço no processo construtivo da educação inclusiva. Assim, foi possível perceber que, mesmo diante de tantas dificuldades existentes para implantação de políticas públicas inclusivas, houve um avanço significativo a partir da década de 90, por exemplo, a inclusão leu uma Lei que passou a reconhecer, para todos os efeitos legais, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo

(TEA) como pessoa com deficiência. Entretanto, apesar da existência de diversos instrumentos legais que asseguram e regulamentam a inclusão de deficientes na rede regular, foi somente nas últimas décadas que discussões mais específicas sobre o autismo foram trazidas para o campo das Políticas Públicas. Em relação ao município de Dourados, concluímos que a SEMED, na medida do possível, tem procurado inserir os alunos com necessidades educacionais especiais de forma inclusiva, ofertando o seu acesso à escola e entre esses alunos estão os diagnosticados com TEA. Entretanto, percebemos que ainda existe muito por fazer; é necessário repensar as políticas públicas orçamentárias para a formação dos professores, sobretudo no contexto da Educação Especial para a Educação Física.

Segundo nossa análise, a falta de conhecimento e de habilidades dos professores de Educação Física para trabalhar com práticas corporais inclusivas se mostrou como um dos maiores entraves à efetivação das práticas corporais na formação global da criança. Particularmente, em relação às concepções das professoras de Educação Física sobre a inclusão, dando ênfase à importância das práticas corporais na inclusão de crianças com autismo para a formação de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, observamos a necessidade de construir uma formação continuada que levasse as professoras de Educação Física a construir novos caminhos que renovassem a formação continuada e que oportunizasse a reflexão sobre as contribuições de uma prática de trabalho coletivo dentro da escola, fortalecendo, assim, o comprometimento coletivo em favor da formação educacional. Portanto, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significou planejar e implementar projetos que ampliassem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos em risco, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, ou por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva.

Chegamos à conclusão que para consolidar uma nova perspectiva de atuação dessa modalidade de ensino na ampla rede de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais, era preciso construir condições adequadas a essa nova realidade tanto na estrutura pedagógica, quanto na estrutura física, pois sabíamos que dessa maneira a formação continuada poderia contribuir para sua efetivar esse novo olhar na escola.

O percurso escolhido por nós se deu por meio da formação continuada enquanto estratégia de apoio para o fortalecimento das relações de parcerias estabelecidas no ambiente escolar. Nesse caminho, a formação continuada em serviço possibilitou a efetivação de práticas e políticas inclusivas, pois, na concepção da educação inclusiva, devemos socializar e ampliar os saberes para que dessa maneira os professores, cotidianamente, renovem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

Diante dessas considerações, observamos que, além da necessidade de investimentos públicos em ações de formação continuada de professores, era preciso que essas ações possibilitassem adequação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa, por meio da consultoria, além de promover a aproximação entre a escola, a universidade e as demandas sociais, pode favorecer o desenvolvimento de práticas corporais mais adequadas para a inclusão escolar, nas classes regulares, de alunos que apresentassem deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, sobretudo, com alunos com TEA, foco da nossa pesquisa.

Percebemos que a maior dificuldade, dessas professoras, esteve relacionada com a construção de metodologias práticas; havíamos identificado que a mais de dez anos não existiu nenhuma capacitação na área de Educação Física para a Educação Especial; apenas ocorreram ações pontuais, em conjunto com a coordenação do núcleo de apoio de Educação Especial da secretária municipal (SEMED), com algumas parcerias de formação continuada, tanto das Universidades Públicas, quanto das Universidades Privadas; entretanto, na área do corpo e do movimento, no caso da Educação Física, isso nunca havia ocorrido; especificamente, quanto à formação continuada de professores de Educação Física para trabalhar com alunos com TEA. De modo que, ao terem que inserir crianças com transtorno do Espectro Autista, as professoras afirmavam ser difícil, e que em muitos momentos se deparavam com situações complexas e desafiadoras. Então, percebemos que, mesmo que tivessem boa vontade para trabalhar com práticas inclusivas, a maioria delas não fazia, justamente por falta de capacitação e por terem pouco tempo para estudar novas estratégias e ensino. Nessa trajetória, evidenciamos que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve tarefas complexas que vão além de termos que asseguram o seu direito à educação. Nesse sentido, o papel da consultoria foi essencial para a construção colaborativa das metodologias de práticas corporais.

Ao analisarmos as construções de metodologias de práticas corporais durante a formação em serviço com o trabalho colaborativo, evidenciamos que essas práticas foram de grande valia, para a construção de novos saberes sobre a linguagem corporal. As professoras começaram a perceber que as práticas corporais podiam ser um meio de ajudar o aluno com TEA a se inserir no espaço escolar, pois esse caminho havia sido construído coletivamente.

A partir dessa construção coletiva e colaborativa, foi possível valorizar o fazer pedagógico na práxis diária como mediação básica na construção do conhecimento. Nesse processo foi possível identificar o comprometimento da equipe na participação durante os encontros, assim como refletir que o sucesso desse processo esteve centrado no professor, no

diálogo interdisciplinar e no trabalho das equipes multiprofissionais.

Ao analisarmos a contribuição da proposta de formação de professores em práticas corporais como auxílio no trabalho com alunos diagnosticados com TEA em sala comum de ensino, evidenciamos, nos relatos das professoras, que a pesquisa colaborativa pode ser considerada uma estratégia positiva para trabalhar com a inclusão das crianças com autismo na sala regular, sobretudo se todos os funcionários da escola participarem desse processo de aprendizagem. Essas respostas positivas correspondem à valorização da formação continuada em serviço, pois observamos que, nessa trajetória, foi possível quebrar barreiras, avançando nas ações para o alcance dos objetivos da Educação Especial, uma vez que foram perceptíveis as mudanças de atitudes e de olhares sobre a inclusão.

Por fim, nas “rodas de conversas”, uma vez que a Educação Especial, como responsável pelo conhecimento científico, está sendo desafiada a alavancar pesquisas que busquem a reflexão sobre a prática, consideramos que há de se pensar em formações continuadas que busquem refletir o nosso processo de viver; o respeito à diversidade; a pluralidade no nosso cotidiano docente; a forma como nos relacionamos com o outro, como pensamos as nossas aulas; a forma como avaliamos, enfim, na nossa capacidade de construir relações e espaços para aprender com o outro. Nesses espaços, foi possível refletir que, a fim de amenizar as desigualdades encontradas na escola e no currículo, as práticas corporais tornam-se relevantes para uma formação humanizada, que considere a ética e a alteridade na construção de saberes educacionais em que o respeito à alteridade signifique um olhar com empatia para as diversidades que constituem o sujeito como ser humano.

Nessa perspectiva, acreditamos que o professor precisa ter a oportunidade de ressignificar a sua própria linguagem corporal e os antigos conceitos; ver novas possibilidades de explorar o movimento e a criatividade, nas situações que muitas vezes geram sentimento de fracasso de incapacidade do ato de ensinar. É preciso compreender que o aluno com deficiência é capaz de avançar; não importa o quanto ele pode avançar, precisamos encontrar caminhos para que o professor consiga ajudá-lo a superar seus limites. É preciso adentrar nesse universo sem ter medo de se envolver, pois, na busca de maior inclusão, não podemos ter medo de arriscar, porque são em situações como essas que realmente a nossa contribuição pode ter significado, ou seja, é no tempo real, no fazer acontecer; no momento em que percebemos os problemas é temos que buscar soluções práticas para que, de fato, consigamos alcançar e incluir os alunos do público alvo da Educação Especial, no contexto na sala regular. Para tanto, repensar a formação de professores, nesse momento, é emergencial.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, P. de C. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS.** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2017.
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Shön e os programas de formação. *Cadernos CIDnE*, 1, 5-22. Reproduzido em I. Alarcão (org.) (1996), **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, F. R. F. **Desafios e mudanças: uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- AMARANTE, P. (Org.). **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.
- ANACHE, A. A. Perspectivas sobre a avaliação da deficiência mental severa. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. P.31-47.
- ANDRADE, M. A. Lições Aprendidas trabalhando com autismo nos EUA: o que esta experiência me diz sobre o atendimento das pessoas com autismo no Brasil. In: MELLO, A. M.; HO, H.; ANDRADE, M. A. **Retratos do Autismo no Brasil.** P.75-100. 2013. Disponível: <https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ANTUNES, B. D. **Atenção à diversidade nas aulas de educação física: uma proposta de intervenção psicomotora.** Estudo de caso. 2006. 70 f. Monografia (Graduação em Desporto e Educação Física) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2006.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão: políticas públicas e universidade.** Conferência proferida em Marília em, 06 jun. 2001. Disponível: <[cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc)>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- ARAUJO, P. F., CARVALHO, C. L., SILVA, R. F., SALERNO, M. B. A Inclusão escolar e as convivências diante das diferentes realidades. Palestra (texto) **Encontro de professores.** Prefeitura Municipal de Franca. Franca-SP, 2011.
- ARAÚJO, L. R.; FUMES, N. L. F. A formação profissional da equipe técnica da diretoria de Educação Especial da SEMED/ Maceió/AL. In: Semana Internacional de Pedagogia; Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, 7., 2014, Maceió. **Anais[...]**, Maceió 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12581894-Issn-1981-3031-a-formacao-profissional-da-equipe-tecnica-da-diretoria-de-educacao-especial-da-semed-maceio-al.html>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-IV-TR.** 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTAS – AMA. **Definição – Transtorno do espectro do autismo.** Disponível em: <http://www.ama.org.br/html/home.phpAutista.org>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- ASSUMPÇÃO JR., F. Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA): Validade e Confiabilidade de uma Escala para a Detecção de Condutas Autísticas. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 23-29, 1999.

- AUTISM SOCIETY OF AMERICAN – ASA. **What is Autism?** Disponível em: <http://www.autism-society.org/site/PageServer>. Acesso em: 13 maio 2018.
- AUTISTAS.ORG. **Cartilha:** direito das pessoas com autismo. Disponível em: <http://www.autistas.org.br/index.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- BAKHTIN, M. **Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 290-358.
- BANDIM, J. M. **Autismo:** uma abordagem prática. Recife: Bragaço, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, J. I. V. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. 2010. 203p. Dissertação de mestrado em educação – Centro de Educação, Universidade federal de Alagoas, 2010.
- BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, I. P. B.; MELO, J. P. **Corpo, aprendizagem e cultura de movimento:** uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN. 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1060/627>. Acesso em: 09 set. 2018.
- BATTISTELLI, G.; ELOY, D. C. **Inclusão:** perspectivas para as áreas da Educação Física, Saúde e Educação. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Ed. Mediação, 4. Ed., Porto alegre, 2013.
- BEYER, H. O. **O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional:** reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Orgs.). *Tendências contemporâneas de inclusão*, Editora da UFSM, Santa Maria, p. 77-90, 2008.
- BEREOHFF, A. M. P. **Autismo:** uma história de conquistas. Brasília, v. 13, n. 60, p. 11-24, out./dez. 1993.
- BERLINCK, M. T.; MAGTAZ, A. C.; TEIXEIRA, M. A Reforma psiquiátrica brasileira: perspectivas e problemas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 21-28, mar. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141547142008000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142008000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 maio 2018.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, Abr.-Jun. 2013.
- BEZERRA, T. L. Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional. In: Congresso Nacional de Educação Física, 3., 2012, Campina Grande. **Anais[...]** Campina Grande: Conef, 2012. P.10. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/conaef/trabalhos/Comunicacao\\_206.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/conaef/trabalhos/Comunicacao_206.pdf). Acesso em: 09 set. 2016.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 12. Ed. Porto: Porto, 2003.
- BONETI, L.W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N.S.; AGUIAR, M. S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28 suppl. 1, p. S47-S53, maio 2006.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...”mente”**. 25. Ed. Campinas: SP: Papyrus, 2010.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). acesso em 27 out 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 20 de out. de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do censo da educação básica 2010**. Brasília, 2010<sup>a</sup>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010 de 09 de abril de 2010. **Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=4683&I](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4683&I). Acesso em 12 jan. de 2018. Brasília, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 12 janeiro. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf) Acesso em: 12 dez. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de out. 1989 Seção 1, p. 10.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2016**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> . Acesso em: 20 de jul. 2018.
- BRASIL. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Diário Oficial da União, n. 219, seção 1, p. 12, 11 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2006. Disponível em. [www.mp.pe.gov.br/.../ Convenio Internacional\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_das\\_Pessoas\\_com\\_deficiencia.doc](http://www.mp.pe.gov.br/.../ConvenioInternacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_deficiencia.doc) Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano nacional de educação**. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1998.

- BRASIL. Ministério da Justiça. **Mídia e deficiência**. 3.ed. Brasília: CORDE, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. Lei. Nº 13005, de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação –PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2016**. Notas Estatísticas. INEP. Brasília – fevereiro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**, 2014b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 33-40.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: CNE, 2015b.
- BRASIL. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos, conselho federal e conselhos regionais de educação física**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm) Acesso em: 22 agosto 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- BRASIL. Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, 2009<sup>a</sup>. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 15 jan. 2018.
- BRASIL. Decreto n.6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:

[https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. N. 248, seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, DF. Disponível em:

[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em 20 de dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 33-40.

BRASIL. Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011<sup>a</sup>. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Decreto-lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.** DF. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial. Nota Técnica 15, de 02 de julho de 2010. **Orientações sobre atendimento educacional especializado na rede privada.** Brasília, 2010<sup>a</sup>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 62, de 8 de dezembro de 2011. **Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.** Brasília, 2011b. Disponível em:

[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf). Acesso em: 12 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11, de 7 de maio de 2010. **Institui orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015<sup>a</sup>.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.661, de 28 de dezembro de 2011. **Aprova o estatuto social da empresa brasileira de serviços hospitalares – EBSEH, e dá outras providências**. Brasília, 2011c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7661.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7661.htm). Acesso em: 12 jul. 2018.
- BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, 2012.
- BRUNO, M. M. G. A política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In ANPED, 33º **Reunião**, 2010, Caxambu, MG.
- BUENO, J. G. S. **A Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo. EDUC/PUCSP, 1993.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. da S. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Seminários e Debates, v.2).
- CAETANO, N. M. O. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- CAIADO, K. R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência na escola regular, questões para o debate. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.) **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.
- CAMARGO, D.; FINCK, S. C. M. Prática corporal inclusiva e ludicidade na educação infantil: considerações sobre o professor e sua formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 377-389, 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3223/2364>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

- CARMO; A. A. do. **Deficiência Física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretária de Desportos, 1991.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Aspectos filosóficos e sociológicos da deficiência. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; CARMO, Apolônio Abadio do (Org.). **Atividade física para pessoas com deficiência**. 2. Ed. Niterói: Intertexto, 2009. P. 25-74.
- CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.
- CARNEIRO, R. U. C. Identidades e representações na escola inclusiva. In: MONTEIRO, S. A. I. et al. (Eds.), **Educações na contemporaneidade** – reflexões e pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. Pp. 41-54.
- CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Educação Especial e Inclusiva: **Mudanças para a Escola e Sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da Modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-30, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATTA, E. M. Projeto Político – Pedagógico na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: CAPELLINI, V.L.; RODRIGUES.O. P.M. (Orgs). **Cultura inclusiva**. / – Bauru: UNESP/FC, 2012. 148 p. il. V. 3. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).
- CARVALHO Mayllena. J. Fernandes; SANTOS, Claudio E. F. Formação De Professores De Educação Física Nas Universidades Estaduais Baianas: memória e perspectivas contemporâneas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 28, n. 1, p. 167-185, Jan./Abr. 2017. DOI: 10.14572/nuances. V28i1.4345.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto alegre: Ed. Mediação, 2004.
- CATALDI, Carolina L. **Os caminhos percorridos pela educação física inclusiva**: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de educação física. 2013. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Juiz de Fora, 2013.
- CATELLI, C. L. R. Q.; D’ANTINO, M. E. F.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Aspectos motores em indivíduos com transtorno do espectro autista: Revisão de Literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 56-65, 2016.
- CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**: construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- CHINALIA, F. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo**: um olhar sobre a deficiência mental. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. de O.; SÁ, M. das G. C. S. de Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out./dez. 2011.

- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, 2013.
- CHICON, J. F. CRUZ, C. G. Formação continuada, educação física e inclusão. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n.2. sup., p. 5815-5829, abr. / jun. 2014.
- CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. de O.; SÁ, M. das G. C. S. de Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out./dez. 2011.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UFPR, 2009.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 27-30, 2002.
- CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? Psicopedagogia: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 79, p. 55-64. 21.
- CNE/CEB. **Parecer n. 17/2001 MJ/Conade**, Portaria n. 690 de 6/12/1999.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. P.75-193.
- CORDE/CVI. **Mídia e deficiência: manual de estilo**. Brasília: MEC/ Corde [s.e], 1994.
- CORREIA, D. F. H.; CORREIA, P. C. H. Alunos com altas habilidades: Uma história ao avesso. In: MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar: Um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- CORREIA, N. M. M. **Estudo exploratório dos níveis de coordenação motora em indivíduos com perturbações do espectro do autismo**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto) – Faculdade do Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2006.
- COSTA, V. A, LEME, E. S. Políticas Públicas de Educação inclusiva e formação docente: Experiência no Brasil e México. In: MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar: Um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA. p. 107-126, 2016.
- COSTA, V. A, LEME, E. S. Possibilidades da formação e da pesquisa à educação inclusiva. In: COSTA, V. A, LEME, E. S. (Org.) **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto: CAPES, 2015<sup>a</sup>, p.17-31.
- COSTA, V. A, LEME, E. S. Formação de professores e educação inclusiva. In: CARVALHO, M. B. W. B. de; COSTA, V. A.; MIRANDA, T. G. (Org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões**. Niterói: Intertexto: CAPES, 2012, p. 23-33.
- COSTA, V. A, LEME, E. S. Educação e Formação: inclusão na escola pública. **Revista Entredéias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun., 2015b.
- COSTA, C. R.; FERREIRA, M. O.; LEITÃO, M. C. Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 80-96, set.-dez. 2017.
- COSTA, C. R.; KIRAKOSYAN, L.; SEABRA JÚNIOR, M. O. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, p. 151-185, 2016.
- COSTA, N. R. et al. Atores, política pública e instituições da reforma psiquiátrica brasileira. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 12, p. 4576, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232011001300001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011001300001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2016.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 17-40, 2015.

- CRUZ, G. C. **Formação Continuada de Professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**, Tese (doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas – SP: Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 2005.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.
- CRUZ, G. C. Práticas e reflexões pedagógicas no contexto da inclusão escolar: contribuições da educação física. **In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, 2012. P. 39-60.
- CURY, C. R. J. Por um Novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf> >. Acesso em 23 de jan. 2019.
- DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 12. Ed. São Paulo: Papyrus, 2001. (Coleção corpo e motricidade).
- DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- DARIDO, S.C. et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. Revista Paulista de Educação Física, v. 15, n. 1, p. 17-30, 2001.
- DARIDO, S.C., RANGEL, I.C.A. (Coord.), coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S.C.; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola **In: Educação física na escola: implicações para prática pedagógica**. DARIDO, S.C., RANGEL, I.C.A. (Coord.), coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. P. 01-23.
- DELGADO, P. G. G. Saúde Mental e Direitos Humanos: 10 Anos da Lei 10.216/2001. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, p. 114-121, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672011000200012&lng=pt&nr m=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000200012&lng=pt&nr m=iso). Acesso em: 18 maio. 2018.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. **In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 35-69.
- DIAS, T. R. S.; PEDROSO, C. C. A. Inclusão e os desafios na reorganização da escola. **In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Educação Especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. P. 57-70.
- DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001–2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, págs. 677-705, jul./set. 2010.
- DUARTE, E.; LIMA, S. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- EBRWEIN, H. **Handbuch intergrations padagogik: Kinder Mit und ohne ehinderung lernen gemeinsam**. Weinheim und Basel: Beltez Verlang, 1988.
- FALHBUSCH, Hannelore. **Momento e energia na dança**. Sprint, ano 12, n. 66, p. 49-50, maio/jun. 1993.
- FALKENBACH, A. P.; BATTISTELLI, G.; ELOY, D. C. Inclusão e necessidades especiais na produção de conhecimento da Educação Física. **In: FALKENBACH, A. P.; BATTISTELLI, G.; ELOY, D. C. Inclusão: perspectivas para as áreas da Educação Física, Saúde e Educação**. Várzea Paulista: Fontoura, 2010. P. 152.

- FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C. O Jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, 2010. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706/411>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- FAVORETO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e Necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.
- FERNANDES, F. S. O corpo no autismo. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 109-114, jan./jun. 2008<sup>a</sup>.
- FERNANDES, F. S. Psicoterapias Corporais podem auxiliar no tratamento do Autismo. **In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO, CONVENÇÃO BRASIL/LATINO- AMÉRICA, XIII., VIII., II., 2008, Curitiba. Anais[...]** Curitiba: Centro Reichiano, 2008b. CD-ROM. Disponível em: [www.centroreichiano.com.br](http://www.centroreichiano.com.br). Acesso em: 02 jul. 2018.
- FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. **In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 85-113.
- FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e Educação Especial. In. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais[...]** da Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- FERREIRA, B. C. et al. Parceria Colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**. N. 29, 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em: 07 de ago. 2018.
- FERREIRA, C. A. M. **Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia**. Teoria e prática. São Paulo: Lovise, 2000.
- FERREIRA, C. A. M.; THOMPSON, R. (Org.). **Imagem e esquema corporal**. São Paulo: Lovise, 2002.
- FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011. V. 2 e 5.
- FERREIRA, E. L. **Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- FERREIRA, E. L. et al. Perfil dos alunos em cursos de formação continuada de educação física inclusiva à distância. **In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 6., 2009, São Luiz. Anais...** São Luiz: [s. n.], 2009.
- FERREIRA, Gilmar R. **O profissional da educação na Constituição Brasileira**. Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 189-199, jan./jun. 2016.
- FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. **In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIANS, L. C. A. (Orgs.) Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFScar, 2004.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/05.pdf>. Acesso em: 10/02/2019.
- FILUS, J.; MARTINS JUNIOR, Joaquim. Reflexões sobre a formação em Educação Física e sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Rev. De Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2004.

- FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia** – SP. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas-SP., 2011.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, M. C. B. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 10/03/2019.
- FONTANA, S. F. C. **Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- FRANÇA, S. D. G. F. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005. 213 p.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set./2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- FREITAS, J. F.; ARAÚJO, P. F. **Inclusão escolar e educação física: a participação dos professores de Hortolândia – SP**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, 2014.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. **In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.1, n.1, p. 69- 86, 1990.
- FURTADO, J. **Docência e alteridade**. [2012]. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/Docencia%20e%20Alteridade.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.
- FUSARI, J. C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. **In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR. C. A. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. P. 221-224.
- GALVE, J. L.; SEBASTIAN HEREDERO, E. Adaptaciones curriculares, de la 192otmai a la práctica. Madrid: Ed CEPE, 2002. **In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Educação Especial e Inclusiva: Mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. P. 61-72.
- GAMA, J. R. A. A reforma psiquiátrica e seus críticos: considerações sobre a noção de doença mental e seus efeitos assistenciais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1397-1417, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=scarttext&pid=S010373312012000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. **Os processos de formação continuada de professores em serviço: repensando as práticas escolares e as práticas docentes**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, nº 158, julho de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 30 ago. 2018.

- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. São Paulo: Argos, 2008.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARCIA, F. L.C. **Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do espectro do autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização**. 2018. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestrado-doutorado-educacao/disserta%20a7%20b5es%20defendidas/fabiana%20lopes%20coelho%20garcia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, Maria H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 Educação Especial da ANPEd. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_arttext). Acesso em: 13 jul. 2018.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC., 2004.
- GARGIULO, R. M. **Special education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Belmont, CA: United Station, Thomson Learning, 2003.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GATTI, B. A. et. Al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1993<sup>a</sup>.
- GAUDERER, E. C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993b.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. **In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2006, Caxambu, **Anais[...]**. Caxambu: 2006. 1 CD-ROM.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.
- GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. **In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. P.37-46.
- GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.
- GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: [http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2128](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128). Acesso em: 11 jul. 2018.

- GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143- 161, 2014.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HEREDERO, S. E. **Escuela inclusiva: ideas para ponerla em práctica**. *Serviço Social e Realidade*, Franca, v. 16, n. 1, p. 104-115, 2007.
- HEREDERO, S. E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education** (Print), v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- HEREDERO, S. E; MONTALVO SABORIDO, D.; E MUÑOZ ATRINEZ, Y. La formación del profesorado e la política de educación inclusiva en España. El modelo de los centros de profesores. **In: OMOTE, S.; BRAGA, T.M.S.; CHACON, M.C.M.; MONTALVO SABORIDO, D. Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Universidade de Alcalá. Servicio de Publicaciones, p.55-74, 2014.
- HERMIDA, J.F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 09 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n.27, p.239-258, 2006.
- HOLLERBUSCH, R. M. S. L. **O Desenvolvimento da Interação Social das Crianças com Alteração do Espectro do Autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal**. 2001. 113 f. Dissertação (Mestrado em Actividade Física Adaptada) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2001.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa; v. 17).
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; LOUREIRO JR., E.; BRITO, F. C. **O espelho da prática: reflexividade e videoformação**. **In: Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.
- IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. Ed. Teresina: EDUFPI, 2016. Disponível em:  
[http://leg.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/livro%20pesquisa%20colaborativa\\_e-book.pdf](http://leg.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/livro%20pesquisa%20colaborativa_e-book.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2006.
- JANTZEN, W. **Allgemeine behindertenpädagogik: Soziawissenschaftliche und psychologische Grundlagen**. Basel: Beltz, 1987.
- JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. **In: BAPTISTA, C. R. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 95-106.
- JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? **In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 139-159.
- KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Pearson Education, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, n.1, p. 3-11. 2006.

- LABAN, R. **O Domínio do Movimento**. 3. Ed. Tradução Anna Maria Barros de Becchi; Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. **Mental retardation & developmental disabilities research reviews**, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007.
- LEBOYER, M. **Autismo infantil: Fatos e Modelos**. Campinas. Papiros, 1987.
- LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEVY, P. de Q. Autismo e Genética: Protocolo para o estudo das pessoas com autismo. **Acta pediátrica portuguesa**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 149-154, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. Ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competência. **In: LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5. Ed., Alternativa: 2004.
- LIMA, H. R de; VIANA, F. C. Importância da Educação Física para Inserção Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 01. V. 10, p. 261 – 280. Novembro de 2016. ISSN 2448-0959.
- LIMA, T. H. M. **Prática docente de uma professora de educação física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- LIRA, S. M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php/listaDetalhes](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php/listaDetalhes). Acesso em: 13 maio 2018.
- LOPES, M.T.V. **Inclusão das Crianças Autistas** [Dissertação], Lisboa, 2011.
- LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) – Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.
- MACEDO, C. R. S; NUNES, P. R. P. Estratégias interventivas para educandos com autismo na classe regular: uma análise da literatura nacional. **In: MIRANDA, Therezinha G. GALVÃO, Nelma de Cássia, S. S. Práticas de inclusão escolar**. Um diálogo multidisciplinar. EDUFBA. 2016.
- MACHADO, G. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- MACHADO, M. L. S. **Educação e terapia da criança autista: Uma abordagem pela via corporal**. 2001. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- MACIEL, D. A.; SILVA, G. J. Metodologia de pesquisa: construção do projeto de pesquisa. **In: Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: UnB, 2010.p.1-37. Texto adaptado a partir do original para o Módulo de Metodologia de Pesquisa do Curso de Especialização, em outubro de 2014.
- MAGALHÃES, M. C. C. Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador. **In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente**. São Paulo: Doctor, 2006.

- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências em Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. P. 45-62.
- MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” – uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E.M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFRN, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. **5º Congresso da Sociedade internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.
- MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARANHÃO, B. S. S.; SOUSA, M. S. S. R. S. **Educação física, transtorno do espectro autístico (TEA) e inclusão escolar: Revisão Bibliográfica**. 2012. Disponível em: [https://paginas.uepa.br/ccbs/edfísica/files/2012.2/BRENDA\\_MARANHO.pdf](https://paginas.uepa.br/ccbs/edfísica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf). Acesso em: 11 jul. 2018.
- MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. **Prefácio** – Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2011.
- MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contexto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2608/Lacava\\_Aline\\_Vianna.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2608/Lacava_Aline_Vianna.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 20 fev. 2018.
- MARTINS, C. L. R. **Educação Física inclusiva: atitudes dos docentes**. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.
- MARTINS, L. A. R. A visão dos licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BATISTA, C. R. **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2011. P. 51-63. V. 1.
- MARTINS, M. F. A.; SCHIMITZ, A. O. Perspectivas para Inclusão Escolar de Crianças com Autismo. (Org) BEZERRA, G.F. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Concepções e práticas**. Editora UFMS. (2016) p. 281-283.
- MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=10164>. Acesso em 11 jul. 2018.
- MARTINS, L. de A. R.; SILVA, K. S. de B. P. da.; ARAÚJO, É. S. de O. **Formação continuada de docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado: um breve olhar sobre a situação vivenciada em Natal/RN**. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, 4, 2014, São Paulo. **Anais[...]** São Paulo, 2014. 1 CD.
- MARIM, M.; BRAUN, P. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias Educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. P. 185-202.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de

- Educação. **Deliberação CEE/MS n° 9.367**, de 27 de setembro de 2010. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. MAGRO, C.; PAREDES, V. (Org.). Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001b.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.
- MELLO, A. M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.
- MELLO, A. M. S. R. A AMA-SP, Associação de Amigos do Autista de São Paulo hoje. **In: CAMARGOS JR., W. et al. (Coord.) Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: CORDE, 2005. P. 187-190.
- MELLO, G. N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000, p. 98-110.
- MELO, H. C. B. de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- MELO, J. P. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- MELO, J. P. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexo sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, suppl. 5, p. 188-190, set. 2006.
- MELO, S. C. de, LIRA, S. M. de.; FACION, J. R.; Políticas inclusivas possíveis implicações no ambiente escolar. **In: FACION, J. R (Org.) Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibipex, 2008.
- MENDES, E. G.; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo, S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, Marília: ABPEE, 2015.
- MENDES, E. G. XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva– Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. **Possibilidades de avanço para as políticas de Educação Especial no Brasil**. Unesp. 30 de abril a 03 de maio de 2018.
- MENDES, E. G. A formação do professor de professores e a política nacional de Educação Especial. **In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.) Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. V. 2, p. 131-146.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010b.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 387-404, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.
- MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2012.
- MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2014.

- MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. **In:** BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. . (Org.) **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. P.109-162.
- MENDES, G. M. L. Histórico do movimento pela inclusão escolar. **In:** **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 11-27.
- MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? **In:** MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Educação Especial inclusiva:** legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via de colaboração entre Educação Especial e Educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- MIRANDA, T. G. **Prática de Inclusão escolar:** um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MIRANDA, T. G.; GALVÃO, N. C. S. S. Formação Docente: Desafios e Perspectivas no Contexto da Educação Especial de Salvador-BA. **In:** **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial/** Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia, Leonardo Santos Amâncio Cabral (org.) – São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.
- MOURA, D. R; ARRIECHE, L.; SOUSA, T. A. G. Ensaio artístico-clínico com intervenções pedagógicas em dança/movimento para crianças e adolescentes autistas. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANDA, 2012. Disponível: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2012-3.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.
- NASCIMENTO, A. B. **Políticas de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno [1996-2005].** 2006. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.
- NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1998.
- NICHOLSON, H. et al. The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. **Psychology in the Schools**, v. 48, n. 2, p. 198-213, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **In:** \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. P. 15-33.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **In:** \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. P. 13-23. (Apontamentos).
- NÓVOA, A. Prefácio. **In:** VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos:** avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2010. P. 11-16.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **In:** (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Quixote, 1997. P. 15-34.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350. P. 203-218, 2009.

- Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 13 ago. 2018.
- NÓVOA, A. *et. Al.* **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2003.
- NÓVOA, A. *et. Al.* **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E, S. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: problematização à proposta Brasileira. **In:** (org) BEZERRA, G. F. **Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar: Concepções e práticas**. Ed. UFMS. Campo Grande. P. 21-51, 2016.
- NOZU, W. C. S. Inclusão escolar: ideologia e/ou discurso? **Perspec. Dial.: Ver. Educ. e Soc.**, Naviraí, v.2, n. 3, p. 1-17, Jan.-Jun. 2015<sup>a</sup>.
- NOZU, W. C. S.; SOUZA, C. J.; ARAUJO, D. A. C. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado: os desafios para a interface entre o ensino especializado e o ensino comum. **In:** ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; SOUZA, Ailton de (Orgs.) **Políticas públicas na contemporaneidade**. Curitiba, PR: CRV, 2013, P. 215-229.
- NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2009.
- NUNES, D. Autismo e Inclusão. **In:** MENDES, E, G.; ALMEIDA, M.A. (org.) **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: Abpee, 2012. V 2, p. 279-292.
- NUNES, F. C. F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- NUNES, S. M. **A concepção dos familiares, professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular**. 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1240>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- OKOLOVA, M. D. Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, Ciudad de México, v. 9, n. 1, p. 189-201, ene./jun. 2007.
- OLIVEIRA, A. C. S.; COSTA, M. P. R. **O ensino colaborativo na educação física escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- OLIVEIRA, B. D. C. de. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- OLIVEIRA, B. D. C. de et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017.
- OLIVEIRA, I. A.; A Educação inclusiva em escolas públicas de diferentes contextos da Amazônia paraense. **In:** MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Org.). **Política de e para Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2018.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. do. Políticas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? **In:** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, **Anais eletrônicos[...]** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf). Acesso em 15 fev. 2018.
- OLIVEIRA, I. M. A Constituição Social e Histórica das Emoções. **In:** GEBARA, A.; WOUETRS, C. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 119-134.
- OLIVEIRA, J. D. B.; BATISTA, C. P. S.; SANTOS, A. O PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo. **In:** **Anais[...]** VI seminário Nacional e II

- Internacional de políticas públicas, gestão e práxis educacional. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1956-1973, 2017.
- OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. **In:** MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. P. 65-76. Disponível em:  
[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf). Acesso em 10 nov. 2018.
- OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 12, n.1, p. 53-65, 2012.
- OLIVEIRA, P. S.; SILVA, M. T. Educação física e Educação Especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. **In:** CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 7., 2015, Londrina. **Anais[...]** Londrina: UEL, 2015. P. 1-10.
- OLIVEIRA, V. M. et al. Análise das dissertações e teses sobre autismo e educação física no período de 1990 a 2007 no Brasil. **In:** CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, III., 2009, Salvador. **Anais[...]** Salvador: Conbrace, 2009. P. 2-7.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLMOS, A. Empatia: algumas reflexões. **In:** **A importância da empatia na educação**. São Paulo. 2015. Disponível em: [https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO\\_EMPATIA\\_v6\\_dupla.pdf](https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf). Acesso em 29 fev. 2019.
- OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. **In:** OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- OMOTE, S. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 32, n. 15, p. 387-398, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Genebra, Suíça: OMS, 2007. V. 1.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 nov. 2018.
- ORRÚ, S. E. **Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo**. Psicopedagogia Online, São Paulo, v. 32, p. 1-6, 2002.
- ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Espanha, v. 31, p. 1-15, 2003.
- ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor. **In:** CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA – EDUCAÇÃO A FRATERNIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL? IV., 2003, Vargem Grande Paulista. **Anais[...]** Vargem Grande Paulista: MHN, 2003. P. 1-10. (Sala Temática: O professor reflexivo).
- PALMA, D. T, CARNEIRO, R. U. C. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.161-172, abr.-jun., 2018. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0161.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2018.
- PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J.P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, 2013. Disponível em:  
<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>. Acesso em 20 fev. 2019.
- PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na escola: Contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 166p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: historicidade e conceito. **In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. **In: MIRANDA, Guimarães Teresinha; FILHO, T. A. G. (Orgs). O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Cap. 8, p. 139-145.
- PIMENTEL, S. C. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: Uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. **In: MIRANDA, T. G. (Org.). Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016. P. 11-24.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI); um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. **Estratégias Educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2013.
- PLINSKI, R. R. K. O currículo e a educação dos surdos. **RVCSD – Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Petrópolis, 2011. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br> Acesso em: 10 dez. 2018.
- RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, VII., 2013, Londrina. Anais[...] Londrina: UEL, 2013, p. 1915-1924**. Disponível em:  
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.
- RANGEL-BETI, I.C.R Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional, **Revista Motriz**, jan-jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 23-31.
- REID, G.; COLLIER, D. Motor behavior and the autism spectrum disorders: introduction. **Palaestra**, v. 18, n. 4, p. 20-27, 2002.
- REIS, M. B. F.; SILVA, L. R. S. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG- Inhumas**. V. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17.
- RIBAS, J. B. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**, São Paulo: Cortez, 2007.
- RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. **In: COLL, C.; ÁLVARO, M.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**; 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 245-272.
- ROCHA, F. H. O tratamento de crianças psicóticas e autistas entre a psicanálise e a educação: aproximações iniciais. **In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo**.

- Anais[...]**, São Paulo: SPSP-SP, 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2018.
- RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. **In: RODRIGUES, D. (Org). Atividade Motora Adaptada: A alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p.63-69.
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formar professores de educação física numa perspectiva inclusiva. Texto ainda não publicado, 2010 RODRIGUES H. A. de; DARIDO, S. C. **Conteúdos na Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos**. EFDeportes.com, Revista Digital – Buenos Aires – Año 11 – N° 96 – Mayo, 2006.
- RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L.L **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.
- RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Instituto Piaget (Lisboa, 2011).
- RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Rev. Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017.
- RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, G. M. Notas sobre estratégias: questões inclusivas na educação física escolar. **In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Educação Especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. P. 225-232.
- ROTH, B. W. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência física**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, J. B. Saberes e práticas inclusivas (re)tratos na universidade. **In: MIRANDA, T. G. GALVÃO, N. C. S. S. Práticas de inclusão escolar**. Um diálogo multidisciplinar. EDUBA. 2016.
- SANTOS, S. A.; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o Fortalecimento das políticas públicas para Educação Especial no Paraná. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais... IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação**. PUC, out. 2015.
- SALERNO, M. B, ARAUJO, P. F. **Interação nas aulas de Educação Física: a construção de um novo conviver**. EFDeportes.com Revista Digital. Buenos Aires – Año 11 – N° 102 – Noviembre de 2006 disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd102/interac.htm> Acesso em: 26 nov. 2018.
- SALERNO, M. B.; FILUS, J. F.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P.F. **Formação profissional em educação física: questionamentos sobre inclusão educacional**. 2011.
- SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- SANTOS, M. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortês, 2006.
- SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SEABRA JR, L. **Educação física e inclusão educacional: Entender para Atender**. 2012. 220f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P. F. **Inclusão e educação física escolar**: reflexões acerca do discurso e da realidade. *Revista Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 2, 2003.
- SEABRA JR, L.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; ALMEIDA, J. J. G.; Educação física escolar e inclusão: de que estamos falando. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 73, jun. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- SEABRA JR.; L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2006.
- SEMED. Conselho Estadual de Educação/MS. **CEE/MS nº 70/2010<sup>a</sup>**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
- SEMED. **Resolução SEMED Nº 006**, 16 de janeiro de 2018. Dispõe Sobre A Regulamentação dos Serviços de Apoio Educacional da Educação Especial (AE), Estabelece Critérios para Contratação nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras Providências.
- SEMED. **Resolução SEMED Nº 26**, 10 de maio de 2012. Profissionais de Apoio para a Educação Especial.
- SEMED. **Resolução Nº 140**, de 18 de janeiro de 2010b. Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino – REME.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. P. 77-92.
- SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale** – versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 2003. (Série Neuro Fácil).
- SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. **In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. P. 37-42.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, p.427-446, jul./dez. 2005.
- SIEMS, M. E. R. **Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva**: Identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A. A Consultoria Colaborativa Escolar na Educação Especial: Conceitos, Princípios e Estágios de Intervenção. **In: BEZERRA, F. G. (Org.). Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: concepções e práticas. Ed. UFMS, Campo Grande, 2016.
- SILVA, E. C. S. A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. **In: Anais [...] do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2010.
- SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior**: Algumas implicações. *Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2012.
- SILVA, L. C. Formação de professores a distância: desafios e possibilidades. **In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Educação Especial inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. P. 247-260.

- SILVA, R.F. S.; JÚNIOR, L. S. ARAÚJO, P. F. **Educação Física adaptada no Brasil**. Da História à Inclusão Educacional. Ed. Phorte. São Paulo. 2008.
- SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; DUARTE, E. **Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho**. Revista Digital. Buenos Aires, ano 10, n. 69, fev. 2004<sup>a</sup>. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 25 out. 2018.
- SILVA, T.T. **A identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. Ed. São Paulo: Vozes, 2004. P. 59.
- SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. **In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. P. 301-347.
- SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- SOARES, A. et al. **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na Educação Física**. Florianópolis: Imprensa Universitária – UFSC, 1998.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOUSA, J. C. **A História da educação física como disciplina escolar no Piauí: de 1939 a 1975**. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2010.
- SOUSA, P. M. L.; SANTOS, I. M. S. C. dos. Caracterização da Síndrome autista. **Psicologia.com.pt**. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- SOUZA, J. R.; ASSIS, R. M. Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. **Revista Investigação Qualitativa em Educação**, Jataí, GO, v. 1, n. 1, p. 10-25, 2015.
- SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física**. 2008. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2851?show=full>. Acesso em 10 jun. 2018.
- SOUZA, M. P. R.; DUBOC, M. J. O. SANTOS, M. C. Preposições para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. **In: BARZANO L.; ARAÚJO, M. L. H. S. Formação de professores: retalhos de saberes**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.
- SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. **In: SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. V.1.
- SOWA, M.; MEULENBROEK, R. Research in Autism Spectrum Disorders Effects of Physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 6, n. 1, p. 46-57, 2012.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Thousand Lage Daks: Lage Publications, 1990.
- STRELHOW, T. M. P. B. **Autismo e Cotidiano: Um Olhar para as Experiências Familiares**. Jundiaí: Paco, 2016.
- SZABO, C. B. **Autismo: um mundo estranho**. São Paulo: EDICON, 1992.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

- relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v-, n. 13, p. 1-20, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. V. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TOGASHI, C. **As contribuições de um sistema de comunicação alternativa e ampliada para o processo de inclusão de um aluno com autismo com distúrbios na comunicação**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.
- TUCHMAN, R. R. I. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: CORDE, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.
- UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004
- UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO**. 1978. Disponível em: [254http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489POR.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489POR.pdf). Acesso em 28 nov. 2018.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.
- UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon**: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em 25 nov. 2018.
- UNICEF BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217ª (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em: 05 jul. 2018.
- VATAVUK, M. de C. Ensinando Educação Física e Indicando Exercícios em uma Situação Estruturada e em um Contexto Comunicativo: Foco na Integração Social. In: CONGRESSO AUTISMO, 1996, Barcelona. **Anais[...]** Barcelona, 1996. P. 1-16. Disponível em: [www.profala.com/artautismo2.htm](http://www.profala.com/artautismo2.htm). Acesso em: 12 jul. 2018.
- VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A Formação Docente na Perspectiva da educação Inclusiva. Comunicação Científica. *In Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar*. **Anais[...]** IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores – 2007 UNESP – (UFScar).
- VIANA, D. S.; SANTOS, J. E. O profissional de educação física na saúde mental: sua importância biopsicossocial. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2011, São Luís. **Anais[...]** São Luís: SBPC, 2011. P. 34-40.

VIEIRA, S. A. **Autistando**. Deficiência e inclusão social, 23 nov. 2013. Disponível em: [http://deficienciavisualsp.blogspot.com/2013/11/autistando\\_23.html](http://deficienciavisualsp.blogspot.com/2013/11/autistando_23.html). Acesso em: 3 jul. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. A. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/eR6E3oOL.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/eR6E3oOL.doc). Acesso em: 3 nov. 2018.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. P. 35-55.

**APÊNDICE A****FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E ACESSO A  
INFORMAÇÕES****DOURADOS-MS, 06 DE DEZEMBRO DE 2017.**

Eu, Jacqueline da Silva Nunes CPF 93014249- 04 responsável principal pelo projeto de doutorado intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE METODOLOGIAS DE PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO**, o qual pertence ao curso de Doutorado em Educação desta Universidade, venho pelo presente, solicitar autorização da Secretária de Educação de Dourados M/S, em especial da Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo para realização da coleta de dados e acesso a documentos institucionais no período de 11 de dezembro de 2017 a 11 de dezembro de 2018, com o objetivo de analisar a inserção de práticas corporais na Educação física em salas regulares, assim como, ações de acessibilidade curricular, pedagógica e suas implicações na inclusão de alunos com TEA.

Esta pesquisa está sendo orientada pela Professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins e esta circunscrita na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Jacqueline da Silva Nunes Pereira  
Código\UFGD 2016256300008004  
**Doutoranda em Educação**

Suziana Regina Bet  
**Departamento de ensino**  
**/SEMED-DOURADOS /MS**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Morgana de Fátima Agostini  
**Orientadora**

**APÊNDICE B****FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PARA A  
INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Dourados, 06 de Dezembro de 2017.

A.C. Sr (a) Denize Portolann de Moura  
Cargo: Secretária de Educação Municipal  
Setor: Educação

Ao cumprimentá-lo, encaminhamos a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE METODOLOGIAS DE PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO** sob a responsabilidade do Pesquisador(a) Jacqueline da Silva Nunes. Vimos solicitar autorização para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa em sua Instituição, junto ao Setor secretária de Educação. Para tanto, ofereceremos um curso de Formação Continuada para professores de Educação Física da Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo para o Ensino fundamental series iniciais e finais (durante o período de fevereiro a Dezembro de 2018, totalizando (200 horas). Salientamos que o projeto somente será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa da Faculdade de Educação. Se de acordo com a proposta, solicitamos que assine o termo de Ciência. Nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Responsáveis

Suziana Regina Bet  
**Departamento de ensino**  
**/SEMED-DOURADOS /MS**

Wanda Regina C. Staut  
Coordenadora do Núcleo de Educação Especial

Jacqueline Da Silva Nunes  
Pesquisadora  
Responsável-e-mail:jacknunes@hotmail.com – telefone: 67 996199965

Morgana de Fátima Agostini Martins  
**Orientadora do projeto**

## APÊNDICE C

### FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, intitulada “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE METODOLOGIAS DE PRÁTICAS CORPORAIS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO**”, sob responsabilidade da pesquisadora Jacqueline da Silva Nunes, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- MS, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Morgana de Fátima Agostini Martins.

Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos.

#### **Objetivo Geral:**

Desenvolver um programa educativo de formação em serviço para professores de Educação Física sobre metodologias de práticas corporais inclusivas, buscando colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com o Ensino Público Municipal de Dourados-MS, no ensino fundamental em séries iniciais e finais, nas ações gestoras, docentes e discentes.
- Analisar o papel do professor de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem inclusivo de crianças com TEA.
- Conhecer os programas de atividades físicas desenvolvidos pelos professores de Educação Física em suas aulas regulares para alunos com TEA.
- Verificar a inserção social/educacional do aluno com TEA nas aulas de Educação Física.
- Promover e/ou ampliar as competências de professores de Educação Física que trabalham com alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), por meio de um programa de formação continuada, com participação direta em sala de aula.

Elaborar uma proposta de programa educativo de metodologias de práticas corporais para crianças com TEA.

Soma-se a este os seguintes objetivos específicos: Identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com o Ensino Público Municipal de Dourados M/S, no ensino fundamental em series iniciais e finais, nas ações gestora, docente e discente;

Para o processo de construção de dados ainda nos valem de múltiplas fontes tais como:

- ✓ do Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Dourados; documentos norteadores sobre organização e funcionamento da coordenação pedagógica da Educação Especial, além de portarias e resoluções relacionadas ao nosso objeto de estudo.
- ✓ Os professores e coordenadores pedagógicos da Educação Especial, após consentimento, participarão de entrevistas semi-estruturada e de perfil, que será gravada pela pesquisadora.
- ✓ Os alunos com TEA selecionados para a pesquisa, após consentimento dos pais participarão de um teste de desenvolvimento motor que será avaliado pela pesquisadora.
- ✓ Os resultados dessa pesquisa serão importantes para que eu possa atingir, os objetivos do trabalho, acima exposto.
- ✓ Estou certa de que a minha participação nesta pesquisa colaborativa irá contribuir de forma significativa para a formação continuada de professores de Educação física que atuam em salas regulares buscando incluir o aluno especial nas aulas práticas de forma que venha favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, social e lúdico da criança com TEA.
- ✓ Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar desta pesquisa.

Dourados-MS, 06 de dezembro de 2017.

Jacqueline da Silva Nunes  
Doutoranda em Educação

---

Participante

## APÊNDICE D

### 1 etapa – Questionário para os professores de Educação Física das salas regulares

#### 1- DADOS PROFISSIONAIS:

- A. Em qual Instituição você se formou? Ano de conclusão do curso?
- B. Qual curso de Graduação?
- C. Possui outro curso de graduação? Qual?
- D. Possui curso de pós-graduação? Sim ( ) não ( ) em andamento ( ). Se a resposta for positiva em qual nível? Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Especifique o curso e o ano \_\_\_\_\_
- E. Qual sua situação funcional
- F. ( ) concursado ( ) seletivo
- G. Qual seu regime de trabalho?
- H. ( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) suplência
- I. Há quanto tempo trabalha como professor no ensino fundamental? E nessa escola?

#### 2- BREVE MAPEAMENTO DA SALA DE AULA:

- A. Quantos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais há em média na sua sala de aula?
- B. Qual (is) o(s) tipo(s) de dificuldade(s) ou deficiência(s) ele(s) apresenta(m)?
- C. Fora a sala regular esses alunos frequentam serviços especializados de Educação Especial, como salas de Recursos?
- D. Quantos alunos com TEA você trabalha na sala regular?
- E. Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?

#### 2- ASPECTOS PEDAGÓGICOS

- A. Você tem conhecimento sobre transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
- B. Como você identificaria uma criança com (TEA)?
- C. Você já realizou algum curso e/ou capacitação na área de Educação Especial? Qual? Onde? Quando? Os mesmos foram válidos? Em quais aspectos?

D. Caso você já, tenha trabalhado com alunos TEA, responda:

1- Você apresenta alguma barreira e/ou dificuldade para atuar com esses alunos?

2- Recebe algum tipo de apoio pedagógico que lhe auxilia nesse trabalho? -----

Como você vê esse apoio? É contínuo? ( ) É satisfatório? ( ) É suficiente? ( )

2- Você realiza alguma atividade específica para os alunos com TEA? Se sim, explique de forma sucinta que tipo de metodologia você emprega no trabalho com esse(s) aluno(s)?

2- Quais os recursos especializados e/ou diversificados que você utiliza para trabalhar com estes alunos?

5- E qual(is) é(são) o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?

6- Você consegue trabalhar de forma integrada com as professoras do ensino especial que atendem também a seu(s) aluno(s)? Em caso afirmativo: De que forma é efetivado esse intercâmbio?

7- Os planejamentos das aulas de educação física são acompanhados por uma coordenação pedagógica de Educação Especial? ( ) sim ( ) não. Se sim, de que forma?

#### **4-ASPECTOS METODOLÓGICOS:**

A. Em sua formação inicial teve a oportunidade de vivenciar práticas corporais no que tange o processo de ensino aprendizagem? Quais?

B. Qual sua concepção de corpo e movimento? Acredita que esses são fatores essenciais no processo educacional?

C. Você enquanto educador utiliza as práticas corporais como parte da sua metodologia de ensino? Se não, por que não?

D. Levando em consideração que a linguagem corporal por meio das práticas corporais, como dança, ginástica, consciência corporal auxilia no processo de formação psicossocial e motora da criança, qual a relevância dessas práticas numa perspectiva inclusiva?

## APÊNDICE E

### 1 etapa – Questionário para as professoras da sala de Recursos multifuncional

#### 2- DADOS PROFISSIONAIS:

- A. Em qual Instituição você se formou? Ano de conclusão do curso?
- B. Qual curso de Graduação?
- C. Possui outro curso de graduação? Qual?
- D. Possui curso de pós-graduação? Sim ( ) não ( ) em andamento ( ). Se a resposta for positiva em qual nível? Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Especifique o curso e o ano \_\_\_\_\_
- E. Qual sua situação funcional  
( ) estatutário ( ) seletivo
- F. Qual seu regime de trabalho?  
( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) suplência
- G. Há quanto tempo trabalha como professora de Educação Especial?-----  
Em sala de recurso ? ----- E nessa escola?-----

#### 2- BREVE MAPEAMENTO DA SALA DE AULA:

Questões sobre autismo e educação:

- A. Você tem conhecimento sobre transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
- B. Como você identificaria uma criança com (TEA)?
- C. Você já realizou algum curso e/ou capacitação na área de Educação Especial? Qual? Onde? Quando? Os mesmos foram válidos? Em quais aspectos? Foram abordados conteúdos sobre (TEA)?
- D. Quais as principais dificuldades encontradas para a inclusão do aluno autista?
- E. O autista necessita de apoio adicional na escola? Qual (ou quais)?
- F. Você vê avanços no desenvolvimento do aluno autista com a inclusão em sala de aula regular?
- G. Como você entende a educação do autista? Em escola especial ou escola regular? Por quê?
- H. Em sua opinião, a escola regular está preparada para receber o aluno autista? Qual o papel da família na educação do autista?

## APÊNDICE F

### 1 etapa – Questionário para Coordenação Pedagógica da Educação Especial

#### 2- DADOS PROFISSIONAIS:

- A. Em qual Instituição você se formou?  
\_\_\_\_\_
- B. Ano de conclusão do curso? \_\_\_\_\_
- C. Qual curso de Graduação? \_\_\_\_\_
- D. Possui outro curso de graduação? Qual? \_\_\_\_\_
- E. Possui curso de pós-graduação? Sim ( ) não ( ) em andamento ( ). Se a resposta for positiva em qual nível? Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Especifique o curso e o ano \_\_\_\_\_
- F. Qual sua situação funcional
- G. ( ) estatutário ( ) seletivo
- H. Qual seu regime de trabalho?
- I. ( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) suplência
- J. Há quanto tempo trabalha como coordenadora pedagógica da Educação Especial? \_\_\_\_\_  
E nessa escola? \_\_\_\_\_

#### 2- BREVE MAPEAMENTO DA ESCOLA:

- A. Quais as principais dificuldades encontradas pela família na educação do autista
- B. Qual a relação da escola com a família do aluno autista?
- C. A família exerce pressão sobre a escola?
- D. E sobre os órgãos responsáveis? Há resistências/pressões da escola?

#### - Questões sobre autismo e legislação:

- E. Em sua opinião, as legislações vigentes atendem o autista, especificamente na questão da educação?
- F. Você concorda com as políticas públicas que pregam que o aluno com necessidades especiais deve frequentar preferencialmente a sala de aula regular?

#### 2- AVALIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO:

- A. Como você vê atualmente o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais TEA nas escolas em geral? E em sua escola, como tal processo vem ocorrendo?
- B. Houve algum avanço acerca do processo de inclusão de tais alunos em sua escola?
- C. Existe barreiras e/ou dificuldades para efetivamente concretizar tal proposta de inclusão em sua escola?
- D. O que você sugeriria para melhorar e/ou auxiliar o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola?

#### **07- QUESTÕES PEDAGÓGICAS**

- A. Em sua opinião existe relação entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação física da classe comum e professor da sala de recurso multifuncional?
- B. Que relação existe entre o currículo da Sala de recursos multifuncionais e das classes comuns que o aluno frequenta?
- C. Em sua opinião os professores de salas regulares conseguem trabalhar com TEA? Nessa escola existe esse trabalho conjunto com os professores em especial com professores de educação física? Se sim de que forma?
- D. Se não de que forma você acredita que esse trabalho pode ser feito em conjunto com o professor da sala regular com o professor da sala de recurso multifuncional?

## APÊNDICE G

**2 ETAPA-** Entrevista semiestruturada com professores de educação física das séries iniciais e ensino fundamental

- A. Quantos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais há em média na sua sala de aula?
- B. Qual (is) o (s) tipo(s) de dificuldade(s) ele (s) apresenta(m)?
- C. Como foi a recepção dos colegas com a chegada desse aluno em sala de aula?
- D. Que prática corporal você utiliza para promover a inclusão e a aprendizagem de tais alunos em sua sala de aula? Descreva-as, por favor.
- E. Descreva por favor que fatores são utilizados para melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos autistas na escola que você trabalha.
- F. Qual o grau de mudança em sua prática pedagógica a partir da experiência com alunos autistas. Justifique sua resposta.



## APÊNDICE I

Pesquisa colaborativa em foco:  
**RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA, ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA,  
AUTISMO E INCLUSÃO.**



**Local:** Escola Aurora Pedroso de Camargo  
**Dia:** 08/09/2018  
**Horário:** 8h às 11 h  
**Professora:** Ms. Jacqueline Nunes  
**Projeto de extensão / UFGD/GEPES**

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE J



**LOCAL : ESCOLA AURORA PEDROSO DE CAMARGO**  
**DIA : 27/10/2018**  
**HORÁRIO: 8H ÀS 11 H**  
**PROFESSORA. MS.JACQUELINE NUNES**  
**PROJETO DE EXTENSÃO / UFGD/GEPEs**

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE K

**APONTAMENTOS DA  
PESQUISA COLABORATIVA:**  
Reflexões em busca  
de uma educação inclusiva



**Local:** Escola Aurora Pedroso de Camargo

**Dia:** 21/11/2018

**Horário:** 18 hrs

**Professora:** Ms. Jacqueline Nunes

**Projeto de extensão / UFGD/GEPES**

**Colaboradores:** Alyne Schollosser,  
Gláucia Assunção, Gisely Almeida e Yara Cabeça

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE L

### **Roteiro de entrevista semiestruturada pós- consultoria da pesquisa colaborativa.**

- A. Qual a opinião de cada um do grupo sobre a pesquisa colaborativa ?
- B. Quanto ao método utilizado, tempo de permanência da pesquisadora na escola,
- C. qual foi o significado dessa consultoria para vocês ?
- D. Quanto à contribuição da formação para práticas corporais para educação física ,
  - a. quais as contribuições que a consultoria trouxe para sua atuação profissional?
- E. Vocês poderiam indicar os pontos positivos e os negativos da consultoria
  - a. para futuras intervenções ?
- F. Vocês recomendariam esse serviço para outros grupos de professores ?
- G. Vocês acreditam que pode melhorar as aulas de educação física após a consultoria colaborativa ?