



LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA

**CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

BAURU

2025



LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA

**CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Márcio Pereira da Silva

BAURU

2025



M672c

Miranda, Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de  
CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: Inclusão de crianças  
com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de  
Educação Física / Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de  
Miranda. -- Bauru, 2025

150 p. : il., tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Márcio Pereira da Silva

1. Educação Física Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro  
Autista. 3. TEA. 4. Inclusão. 5. Formação continuada. I. Título.



LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA

**CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Márcio Pereira da Silva

Data da defesa: 19/02/2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Marcio  
Pereira da Silva – Doutor**  
UNESP – Bauru/SP

**Membro Titular: Milton Vieira do Prado  
Junior – Doutor**  
UNESP – Bauru/SP

**Membro Titular: Eliana Marques  
Zanata - Doutora**  
UNESP - Bauru/SP

**Local:** Universidade Estadual  
Paulista Faculdade de Ciências




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS-CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 15h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA, intitulada "CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA (Orientador(a)-Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp, Campus de Bauru, Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp, Campus de Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Unesp, Campus de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente  
 **MARCIO PEREIRA DA SILVA**  
Data: 17/04/2025 09:50:31 -0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA



## AGRADECIMENTOS

Quem falou que eu ando só? Eu sou, porque nós somos, UBUNTU. Essa é parte mais singela e afetiva, destinada a quem não soltou as minhas mãos durante o processo de construção e caminhada desse ciclo.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que nunca me desamparou, me capacitou para suportar e superar todos os momentos em que pensei em desistir, me segurando no colo e guardando meu coração.

Agradeço a minha vó Darcy Ribeiro (*in memoriam*), por naquela tarde de sol, onde eu tranquei a porta do quarto, ela ficou orando e pedindo a Deus que me guardasse, e quando sai perguntou: Deu certo?. Vó, deu certo, nós conseguimos. Obrigada por tudo, eu te amo além de quando eu respirar, você foi e continua sendo a maior ativista pela inclusão que já habitou esse plano.

Ao meu pai/avô Aureo Vitório (*in memoriam*), por sempre apoiar esse sonho de ser “fessora de física”, sem dúvida o senhor estaria muito orgulhoso de mim, e de ver por onde tenho levado nosso nome.

Agradeço a minha mãe Doralice e minha tia Maria pelo apoio, a companhia nas madrugadas acordada, o incentivo para continuar, a compreensão pelos momentos de silêncio e ausência, pelas cobranças quando percebiam que já estava me esgotando, pelas incontáveis vezes que viram o ônibus sair, torcendo para que desse tudo certo, por não me deixarem esquecer de onde eu vim. Amo vocês mais que as gotas dos oceanos. Mãe, você é incrível, olha só aonde eu cheguei.

Ao meu parceiro Wesley pela companhia nas aulas, pelas renúncias feitas em prol da minha dedicação ao estudo, pela ajuda no uso das tecnologias e pelos copos de café sem açúcar.

Agradeço ao professor Rubens Venditti Júnior, pelo exemplo, admiração, conselhos, apoio e ensinamentos incontáveis. Por acreditar que eu seria capaz.

A minha amiga e professora Mariane Gomes, por ter partilhado comigo de momentos de lágrimas e sorrisos, e principalmente, por ter escrito na última folha do caderno de estudos dessa pesquisa: “Você é incrível demais para desistir”, foram inúmeras as vezes que precisei visitar essa página para voltar a crer que seria possível.



Aos meus amigos Dereck, Laura, Daiane, Bruna, Andressa, Elisa, Thaianne pela parceria e alegrias compartilhadas, vocês que nunca soltaram a minha mão, me fazem querer ser sempre melhor do que já fui ontem.

Agradeço imensamente aos meus parceiros de caminhada, César e Robson, por terem permitido que o processo se tornasse mais leve, mesmo nos momentos de angústia, sempre havia espaço para uma piada, uma figurinha, uma ideia e essencialmente um “tamo junto, vai dar certo”. Os levarei para a vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor Márcio Pereira da Silva, que aceitou o desafio, e se manteve durante todo o tempo, compreensivo, paciente e otimista.

A minha banca examinadora Professores Doutores Milton Vieira Junior e Eliana Zanata pela disponibilidade, sutileza e valiosas contribuições que fizeram, abrindo caminhos para o aperfeiçoamento da pesquisa e meu crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço a todas as crianças que passaram por mim, por terem regado a semente e feito florescer o fruto mais doce.

Obrigada.



## RESUMO

Esta pesquisa se propôs instigar o debate e a compreensão sobre a participação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), sob a luz da realidade de escolas públicas do interior do estado de São Paulo. O estudo teve por objetivo geral identificar possíveis barreiras encontradas pelos docentes de EFE, em um município do interior do estado de São Paulo, que possam interferir na efetiva inclusão de crianças com TEA no cotidiano das aulas, compreendendo e analisando os contextos destes obstáculos, apresentando possíveis estratégias para a superação deles. Participaram da investigação dez docentes que atuam como professores de Educação Física e atendem nos ciclos da Educação Infantil e Anos Iniciais do município. A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, cuja coleta de dados utilizou de um questionário pré-estruturado com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista de grupo focal. Os dados obtidos foram analisados e organizados em categorias analíticas para serem explorados. As barreiras identificadas pelos professores foram discriminadas dentro de uma perspectiva reflexiva e correspondem às seguintes categorias: barreiras de formação docentes; Programáticas- Políticas Públicas; dimensão atitudinal; administrativo escolares: infraestrutura e materiais; especificidade da área; da família e barreira do aluno. Mediante as falas dos professores, foram apresentadas estratégias para o processo inclusivo, dentre as quais: a utilização de vários meios para explicação e apresentação do conteúdo; manter a escuta ativa; dialogar com professores especialistas; adaptar atividades, materiais e tempo; conhecer a criança; manter uma rotina fixa com antecipação das ações; organizar e mapear o ambiente de aula; manter atitudes de acolhimento e afeto. As estratégias apresentadas indicam algumas das possíveis ações de serem realizadas no cotidiano escolar para inclusão de crianças com TEA, mas não findam as possibilidades de intervenção dentro da perspectiva inclusiva para as aulas de Educação Física Escolar. O recurso educacional gerado dessa pesquisa foi um plano de formação continuada para professores, referenciado pelos resultados e reflexões encontradas, passíveis de execução no cotidiano escolar. O debate aqui proposto deve ser contínuo, assim como o processo de formação continuada, para a construção de uma educação inclusiva de qualidade e efetiva

Palavras chaves: Educação Física Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; TEA, Inclusão; Formação Continuada



## ABSTRACT

This research aimed to instigate debate and understanding about the participation of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education (PE) classes, in light of the reality of public schools in the interior of the state of São Paulo. The study's general objective was to identify possible barriers encountered by PE teachers in a city in the interior of the state of São Paulo that may interfere with the effective inclusion of children with ASD in the daily routine of classes, understanding and analyzing the contexts of these obstacles, and presenting possible strategies to overcome them. Ten teachers who work as Physical Education teachers and teach in the Early Childhood Education and Early Years cycles of the city participated in the investigation. The research was based on a qualitative approach, whose data collection used a pre-structured questionnaire with open and closed questions and a focus group interview. The data obtained were analyzed and organized into analytical categories to be explored. The barriers identified by the teachers were discriminated within a reflective perspective and correspond to the following categories: teacher training barriers; Programmatic - Public Policies; attitudinal dimension; school administration: infrastructure and materials; specificity of the area; family and student barriers. Based on the teachers' statements, strategies for the inclusive process were presented, including: the use of various means to explain and present the content; maintaining active listening; dialoguing with specialist teachers; adapting activities, materials and time; getting to know the child; maintaining a fixed routine with advance notice of actions; organizing and mapping the classroom environment; maintaining welcoming and affectionate attitudes. The strategies presented indicate some of the possible actions to be carried out in the school routine for the inclusion of children with ASD, but they do not exhaust the possibilities of intervention within the inclusive perspective for Physical Education classes at school. The educational product generated by this research was a continuing education plan for teachers, referenced by the results and reflections found, which can be implemented in the school routine. The debate proposed here should be ongoing, as should the continuing education process, for the construction of a quality and effective inclusive education.

Keywords: Inclusive Physical Education; Autism Spectrum Disorder; ASD, Inclusion; Continuing Education



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis - Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ETEC	Escola Técnica Estadual
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PC	Paralisia Cerebral
PCD	Pessoa Com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProEF Nacional	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas



## Sumário

1. MEMORIAL: Entre memórias e afetos coletivos .....	12
2. INTRODUÇÃO .....	24
3. OBJETIVOS .....	29
3.1. Geral .....	29
3.2. Específico .....	29
4. HIPÓTESE .....	30
5. REVISÃO DE LITERATURA.....	31
5.1. Processo histórico: paradigmas educacionais da educação física escolar e suas relações com a inclusão de pessoas com deficiência .....	31
5.2 Transtorno Do Espectro Autista – TEA .....	46
5.3 Possíveis barreiras para a inclusão .....	50
5.4 Formação Docente .....	63
5.5 Legislação, Conselhos, Classes Especiais .....	75
6. PERCURSO METODOLÓGICO .....	79
6.1. Aspectos Éticos .....	79
6. 2. Característica da pesquisa .....	79
6. 3. Grupo Participante .....	80
6. 4. Procedimentos para coleta de dados .....	81
6. 5. Procedimentos para a análise dos dados .....	85
6. 6. Universo Da Pesquisa .....	86
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	87
7.1 Perfil dos Participantes.....	87
7.2. Barreiras e Estratégias de Superação .....	91
7. 2.1 Formação docente .....	93
7. 2.2 Programáticas – Políticas Públicas .....	102
7. 2.3 Dimensão atitudinal .....	105
7. 2.4 Administrativo escolares: infraestrutura e materiais.....	108
7. 2.5 Especificidade da área .....	113
7. 2.6 Família .....	124
7. 2.7 O aluno .....	128
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
9. RECURSO EDUCACIONAL .....	137



REFERÊNCIAS .....	138
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	142
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	146
ANEXO A: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil .....	147

## 1. MEMORIAL: Entre memórias e afetos coletivos

*Uma negra e uma criança nos braços Solitária na floresta de concreto e aço  
Veja, olha outra vez o rosto na multidão A multidão é um monstro sem rosto  
e coração Hei, São Paulo, terra de arranha-céu A garoa rasga a carne, é a  
Torre de Babel Família brasileira, dois contra o mundo Mãe solteira de um  
promissor vagabundo Luz, câmera e ação, gravando a cena vai Um  
bastardo, mais um filho pardo sem pai (RACIONAIS MC's, 2002)*

Essa música sempre me fez chorar e arrepiar a pele e a alma, isso desde quando eu tinha 10 anos de idade, e já sabia ela de cor, como toda criança que faz parte de uma família tradicional brasileira: uma mulher preta que é mãe solo e arrimo de família, uma criança sem pai, e uma avó (no meu caso somado a uma tia e um vô) cuidando da criança para que a mãe pudesse trabalhar.

Posso crer que minha trajetória daria uma playlist de rap entre Racionais Mc's e Emicida, e assim entre altos e baixos começou a minha história, em 4 de setembro de 1995, em Garça, uma cidade do interior do estado de São Paulo, morando na periferia com a dona Dora minha mãe, dona Daya minha vó ( in memoriam), minha tia Du, e meu avô, seu Bigode (Áureo, in memoriam) que esteve sempre presente, mesmo não morando junto conosco, ocupando o espaço de vô, pai, padrinho e exemplo. Uma família simples, em uma casa de madeira, com alicerces na criação da roça, da colheita do café, do trabalho doméstico, e de muitos princípios éticos. Uma família preta.

A partir do dia 4 de setembro de 1995, nossas vidas mudaram, eu conhecia o mundo, e minha família o descobria de uma nova maneira, não planejada, e com muitos desafios.

*E mesmo assim, tive que pensar pra aprender Que minha mãe não ia poder tá lá pra me ver crescer Tinha que trabalhar pra ter o que comer Não ver seu filho aprender a falar, essa porra deve doer Guentar madame mandar e ter que acatar Aê, ouvir teu bairro sussurrar Cê sabe, mãe solteira é o quê?[...] Coisas da vida, história repetida, algo assim Com quatro anos eu já via o mundo inteiro contra mim (EMICIDA, 2009)*

Com dois anos, minha mãe passou a viver uma rotina árdua de mãe atípica (ainda que naquela época não se falasse sobre essas terminologias). A reação a uma vacina, me causou a síndrome hipotônica responsiva, que agravada pela ausência de respaldo médico na época, trouxe sequelas como o mal funcionamento do sistema cardiorrespiratório, epilepsia, sistema imunológico extremamente afetado, e uma vida de idas infinitas à médicos, acompanhamentos, remédios, exames, internações,



cuidados, e muitos sustos. Hoje posso dizer que na fé que congrego, acredito que minha vida seja realmente um plano de Deus, pois não foi nem uma e nem duas vezes que minha mãe viu a minha vida por um fio em seu colo.

Superamos os desafios com muita fé na vida, trabalho, amor e estímulos. Os anos foram passando, as adversidades relacionadas à saúde se tornaram apenas características que aprendemos a lidar. Dona Dora relata hoje com orgulho que nunca precisou me omitir nossa realidade, sempre fui consciente do meu estado de saúde, e até tomava meus remédios sozinha. Na infância, fui uma criança sem a máquina de sorvete da Eliana ou até mesmo o Laptop da Xuxa, mas eu tinha muito mais que isso. Aos finais de semana minha mãe e meu vô me levavam ao parquinho para brincar na terra, correr entre os balanços e escorregar no maior brinquedo. Ia ao bosque para ver os macacos, me assustar com o leão e ficar indignada com os catetos. Ia acompanhar a banda pelas ruas da cidade, ia a inúmeros espetáculos gratuitos de teatro, onde minha mãe fazia questão de ficar até o final e pedir para que eu pudesse ver o camarim (acho que daí veio amor pela arte). Tinha livros, cadernos de desenho, lousa. Tinha um quintal com árvores frutíferas, subia no pé de jaboticaba, colhia acerola, mastigava hortelã da terra. Brincava na rua de amarelinha, queima, betes, dançava na calçada, brincava de boneca, fazia peão de tampinha de detergente, brincava de cozinha, de faz de conta, de fantasia. As brincadeiras, em sua maioria, eram solitárias, ou ocorriam estritamente entre primos e os vizinhos, não gostava de me socializar, tinha dificuldade, mas na época não entendíamos que isso poderia ser um sinal de alerta. Fazia natação por indicação médica, e ballet pela paixão nata pelo movimento. Fui uma criança de infância rica e livre.

Acredito que vale ressaltar que ainda de forma inconsciente, recebi em casa uma educação não binária, política, antirracista e com muita consciência de classe. Vista o que quiser vestir, brinque do que quiser brincar, o seu cabelo é lindo, mas não se esqueça: você é pobre, preta e filha de mãe solteira, se quiser ser alguém, seja a melhor em tudo. Nada diferente do que qualquer mãe, como a minha, não diria para sua cria. Trata-se de uma questão de sobrevivência.

A liberdade, entretanto, passou a ser restringida na idade escolar. O início da escola, especialmente o ensino fundamental um, foi marcado de muitos desafios, tristezas e angústias. Foi nessa época que as dificuldades de aprendizagem ficaram evidentes. A ausência de concentração, a preferência de aprender a partir de



materiais concretos, a obsessão pelo detalhamento de tudo, a dificuldade de assimilar os conteúdos, o escutar, mas não ouvir, ver todos aprendendo e saber que eu precisava ser a melhor. Muito tempo depois descobrimos que minhas dificuldades advinham do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas antes disso, as intermináveis crises de choro nos momentos de tarefa, o desespero por não acertar, os esforços sub-humanos e horas de estudo incansáveis, me fizeram me compreender melhor (ainda que de uma forma dolorosa), driblar as dificuldades, e me fizeram seguir sendo sempre uma das melhores alunas da sala, até a universidade. Sempre contando com o apoio familiar.

Nesta época, também conheci um conceito que para mim se fazia abstrato ainda, a inclusão. Na minha casa minhas características eram apenas isso, características, as quais precisavam de atenção e maiores cuidados, mas que não me faziam diferente dos outros ou incapaz. Além de mim, temos minha tia com deficiências múltiplas (físicas e cognitivas), e ela é a pessoa que sempre cuidou de mim, com amor e afeto (mais tarde descobri que quando criança ela chegou a passar por manicômios e não concluiu a escola no ensino fundamental). Pela primeira vez, fui excluída, das aulas de Educação Física. A professora dizia que não poderia participar porque era especial, e se batessem a bola em mim eu poderia morrer, me deixava sentada brincando e assistindo os outros.

Abro pequeno espaço agora para uma reflexão e resposta ao questionamento que uma professora fez no primeiro dia de aula da graduação em 2013. Por que estávamos fazendo Educação Física? ... Hoje sem titubeios, posso dizer que fiz Educação Física, para não ser como aquela professora.

Voltando ao Ensino Fundamental, com conflitos entre minha mãe e a escola, consegui, ao final do antigo quarto ano, participar das aulas de Educação Física, e nunca entrei em convulsão em nenhuma aula.

Nesse período, também vivenciei na prática a segregação educacional. Como tinha muita dificuldade de aprendizagem, no último ano na escola, fiz parte da sala de reforço educacional, mais conhecida na época como a “sala dos especiais”, na qual estudavam apenas crianças que tinham alguma deficiência e/ou transtorno.

Hoje, vejo-me refletindo sobre as experiências que tive naquela época, o quanto me marcaram negativamente enquanto pessoa, por viver um ambiente educacional excludente e segregador, que contradizia toda a educação familiar que



eu recebia em casa. Marcas são necessárias, até mesmo as negativas nos trazem aprendizados, e essas vivências, também me trouxeram até a escrita desse trabalho hoje. Eu ainda sou a Laura de 10 anos, questionando o ensino excludente, mas hoje, com mais consciência e instrumentos para transformar a realidade, para que outras Laurinhas, não precisem passar por experiências ruins.

Findando o ensino fundamental um, passei para o segundo ciclo também em uma escola pública, realizei meus estudos por um ano em uma escola do bairro onde morava, mas a condição social da escola era extremamente precária, um ambiente agressivo e destrutivo para qualquer criança. Nesse um ano, voltei a sofrer situações de racismo explícito, então minha mãe optou pela troca de instituição. Fui transferida para a Escola Estadual Hatsue Toyota. Acordava às cinco horas da manhã, minha mãe me levava a pé até a instituição que ficava muito longe de casa, e que a prefeitura não fornecia transporte. Ela entrava às sete horas no trabalho, então precisava ir mais cedo, sempre a primeira a chegar, antes dos portões abrirem. São lutas necessárias na busca de uma educação de qualidade, não deveria ser assim, mas era. Foi uma passagem leve, uma época de transição, mas também de descobertas. Recordo-me e agradeço pelas aulas incríveis de Educação Física com a professora Aina Basseto, que apagou as experiências ruins, as exclusões e olhares, e deu lugar a memórias inclusivas, de descobertas potentes, de uma Educação Física transformadora. Foi nessa época que me reconciliei com a disciplina, e o afeto pelo movimento se ampliou, descobri que o basquete também é possível para pessoas pequenas, que posso jogar basebol em uma quadra poliesportiva, e que de fato não existe práticas de meninos e práticas de meninas, foram anos de bons cultivos. Obrigada professora Aina. A ela tive o prazer de agradecer depois de formada.

Do ensino fundamental dois, em uma escola pública estadual, fui para o ensino médio, em uma escola pública técnica, a qual oferecia um ensino de melhor qualidade e preparação para ingresso na universidade pública. Aos 13 anos, já tinha como certeza que iria prestar o vestibular na UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Bauru, passar, viajar e trabalhar todos os dias (como fez minha mãe depois de conseguir entrar na universidade), cursando Jornalismo. Assim, como ela, também.

Passei no vestibulinho da Escola Técnica Estadual (Etec) Monsenhor Antônio Magliano, com inúmeras horas de estudos e privando meus professores do ensino fundamental dois de seus intervalos, afinal, estudava sozinha com o apoio da minha

mãe, tinha muitas dúvidas para serem sanadas, e para uma adolescente em desespero, minhas dúvidas eram muito mais importantes que o descanso e alimentação dos docentes. Talvez um dia tenha a oportunidade de me desculpar, mas acho que eles teriam orgulho de mim hoje.

Foram mais três anos de dedicação em uma escola com infraestrutura física de qualidade, bons professores e muita aprendizagem. As aulas de Educação Física eram “rola bola”, mas na época não questionava, pois, a ideia era cursar jornalismo.

Durante esses três anos tinha uma vida dividida entre estudos e dança. Entrei para o ballet aos quatro anos, e durante o ensino médio era tudo o que eu mais amava fazer. Era uma rotina baseada em escola, estudos, ensaios, competições. Casa, escola, dança, casa.

Essa rotina me fez, no último semestre do terceiro ano, questionar a decisão de cursar jornalismo, e cogitar a faculdade de dança. Decidi investigar currículos, faculdades, matérias, tempo de curso, universidades. Cheguei a opção de cursar dança na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), mas a ideia teve que ser revista por conta das condições financeiras da minha família. Com apenas minha mãe trabalhando em casa, era inviável manter uma família com três pessoas e mais uma moradia com alimentação em uma cidade longe para que eu pudesse estudar.

Revisamos em família a rota da minha vida, pensamos no campo de trabalho, no amor pelo movimento (na ausência de habilidade com matemática), nas nossas condições financeiras, chegamos então ao curso de Educação Física na Unesp Bauru.

Retomei, no ensino médio, a rotina de incomodar os professores com dúvidas e questionamentos em seus momentos de intervalo. Estudava em casa as provas antigas dos vestibulares. Em 2012, prestei o Enem e o vestibular. Recordo-me de ter feito sete provas em universidades diferentes, sempre para Educação Física como primeira opção e Jornalismo a segunda. Pleiteei bolsas em todas as universidades particulares. Passei em todos os vestibulares, inclusive na Unesp Bauru.

Mãe, vó, tia, suas orações e esforços deram certo. Vô, vou para universidade. Conseguimos. Conseguimos a aprovação, conseguimos o ônibus com auxílio da prefeitura para auxiliar no custo do transporte, viajei todos os dias durante toda a graduação. Recordo-me com emoção que, como presente de aprovação, meu vô juntou todas as suas economias para comprar um notebook para mim. Viemos de baixo, estudo sempre foi o único caminho viável, ele nunca chegou a entrar em uma



escola como aluno, foi alfabetizado pela vida, tinha a sabedoria que os anos lhes trouxeram, o conhecimento de vivências que não constam nos livros. Com toda a “ausência” de estudos, ele sabia que era o caminho que deveria seguir, me apoiava, queria oferecer o melhor que podia, mal sabia ele que cada passo era um agradecimento por tê-lo em minha vida, era e sempre será o retorno para minha família.

Em 2013, ingressei oficialmente na Unesp Bauru, no curso de Educação Física, com a premissa de cursar o curso de bacharel. Ainda não conhecia as incontáveis possibilidades da área, e ainda não tinha me descoberto como professora e principalmente como professora de Educação Física, queria ser bailarina.

Foi uma mudança de vida, de mundo, escancararam-se as portas e janelas. A filha de mãe solo, ex-empregada doméstica, preta, fruto do ensino público, neta da Dona Dayá analfabeta, do seu Bigode, trabalhador da roça, estava ocupando as carteiras de uma das melhores universidades do país. Foi um momento único, em que me sentia realizada, afinal, era a realização de um sonho coletivo, de muito tempo, uma conquista construída por muitas mãos e sacrifícios.

As mudanças foram drásticas quando entrei na UNESP, foi um choque de independência, contato com pessoas com costumes totalmente diferentes, foi o início de grandes transformações pessoais e profissionais.

O primeiro ano de graduação foi tortuoso, a dinâmica de estudos para uma pessoa que tem dificuldade de aprendizagem era muito difícil, além de ter que dar conta de conteúdos que os professores supõem que o ensino médio havia dado conta de desenvolver. Duas pessoas negras em uma turma de 40, todo o esforço de anos não foi páreo para que, ao menos, pudesse me regular com discentes que só estudaram a vida inteira em instituições particulares, tinham curso pré-vestibulares e tinham todo o preparo conteudista para estarem ali.

Descobri o lado desigual da universidade, aquele que ressalta as diferenças e nos classifica. As primeiras notas abaixo da média, vindas depois de noites em claro, fizeram-me rever a qualificação para ocupar aquela vaga. Questionei minha capacidade, meus direitos, me senti incapaz novamente. Os professores ensinavam, mas eu não aprendia. Os slides só tinham textos e eu aprendia por imagens, mapas conceituais, cores. O tempo era curto e eu era lenta. Precisava de repetições, mas

todos aprendiam somente pelo ouvir e ainda conseguiam realizar as anotações, muitos estímulos e tarefas para mim.

A universidade não era inclusiva. Mas de onde eu venho, desistir não é opção. Segui em frente, reaprendi as formas de aprender. Me conectei com a Educação Física, superei as minhas dificuldades da melhor forma possível. Me fiz ser vista diante da turma, ser ouvida pelos docentes, e mostrar que eu poderia me superar. E superei. Educação Física era incrível.

Logo no segundo ano da graduação, já tinha mudado meus planos de seguir com o bacharelado, descobri que tinha nascido para ser professora, por influência de professores e formas que as disciplinas do tronco comum haviam sido ministradas.

No segundo ano da graduação, também passei pela transformação pessoal enquanto mulher preta, construí minha identidade racial diante da influência da professora Ugaya. Minha vida pessoal e profissional estava caminhando lado a lado como se fosse uma, era uma borboleta saindo do casulo, estava desbravando o mundo no ápice do cume.

Mas a vida nunca foi fácil. Em 2015, todo o encanto que estava vivendo caiu no chão, foi o ano mais difícil da minha vida, eu perdi meu pai/vô e meu tio com diferença de meses, toda a referência que eu tinha na vida e o principal apoiador de me tornar uma professora tinha ido embora, as coisas não faziam mais sentido, sentia ódio da vida, mas como dizia Cazuzza “o tempo não para”, nesse ano eu decidi cursar licenciatura e o grupo que eu dançava na época foi classificado para uma competição internacional em Barcelona, passei muitas necessidades, precisava de dinheiro, estudava em outra cidade, minha família estava destruída.

Enfim, com mais trabalho e sacrifício, consegui ir para outro país dançar, ganhamos medalha de ouro, meu coração aliviou. Segui carregando os pesos da vida, mas em 2016 as coisas pioraram, justo na época do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), minha vida pessoal estava desmoronada, a dança já não fazia sentido, os problemas financeiros cresceram, a saúde mental não aguentou e entrei em depressão.

A notas na faculdade caíram, a busca pelo tratamento foi lenta, e mais uma vez minha família se mostrou sempre presente, ainda que não tivéssemos nada, tínhamos uns aos outros, mesmo com o buraco que a ausência do meu vô havia deixado.



O tempo de graduação em licenciatura me certificou de forma irrefutável que já não queria mais fazer outra coisa a não ser trabalhar na escola. Cada aula era um universo novo desbloqueado, tinha ânsia em aprender, e nem mesmo o cansaço físico era capaz de derrubar o encanto pelo curso. Foram anos mágicos, que apesar das perdas me construíram uma pessoa muito mais forte e uma profissional carregada da vontade de transformar o mundo.

As aulas quebravam com os paradigmas que restringiam a Educação Física, a prática de movimento por ela mesma, com a ausência de consciência. Os professores sempre nos propunham experiências plurais, práticas, teóricas, de pesquisa, seminários, projetos sociais, eventos voltados para a comunidade que nos desafiavam e colocar em prática o que era desenvolvido em sala.

Considero que minha graduação na licenciatura me proporcionou subsídios suficientes para questionar a realidade tradicional e promover uma educação de qualidade dentro das aulas de Educação Física, confrontando com o comodismo e a cultura do desinteresse, que se fazem recorrentes nas escolas.

Em 2017, com muito apoio da minha família e dos anjos que Unesp me deu, meus melhores amigos (Dereck e a Thaianne), as coisas começaram a voltar no lugar, ainda devagar e com algumas sequelas. Foi um ano de novas mudanças, me formei em licenciatura e me separei fisicamente das pessoas que mais me ajudaram na graduação (entrei em desespero).

No final de 2017, saiu um concurso na minha cidade para professor de Educação Física, tudo ocorreu de forma milimetricamente planejada por Deus, em uma semana eu me formei e peguei minha documentação, na semana seguinte estava fazendo prova de títulos e a prova: PASSEI, SÉTIMA COLOCADA, recém-saída da graduação, mas a convocação viria somente em 2019.

Entre 2018 e 2019, cursei Bacharelado em Educação Física, com a possibilidade com reingresso, não queria cursar porque não era o que eu gostava mais, mas no último ano da licenciatura, conheci o professor Rubens Venditti Junior, ele trabalhava com inclusão, e na época a temática já me causava afeição e o incômodo de querer me aprofundar, mas a licenciatura ainda era falha em questões curriculares sobre a temática. O professor Rubens me inspirava muito, e eu precisava ter aula com ele, e por ele eu entrei no curso, foi ele quem me mostrou a Educação Física inclusiva e adaptada com outros olhos. Apaixonei por ela e, na época, estava

vivenciando tudo na minha realidade na escola. Meu primeiro ano como professora de Educação Física.

Falando em escola, durante o bacharelado a minha vida profissional e pessoal voltaram a entrar em choque, sofri um acidente de trânsito grave, “perdi meu joelho” (tecido, queimaduras, lesão exposta) e, com isso, estava fora da dança. Minha vida voltou a cair, entrei em depressão novamente, em período de TCC (dessa vez tive todo o apoio possível da minha orientadora da época, ela foi humana e sensível com a minha dor, algo que jamais poderei retribuir), mas mesmo com muita coisa acontecendo, cumpria de três a quatro estágios por semestre, trabalhava, e viajava todo dia para estudar em Bauru. Dormia no máximo duas horas por dia para poder dar conta de tudo, e fazia somente uma alimentação no dia quando dava tempo.

Foram tempos difíceis, mas houve momentos muito bons também. Trabalhando na escola consegui dar uma condição melhor para minha família, e comprar a minha moto. No bacharel fiz amizades incríveis, pessoas maravilhosas que admiro muito. Gostava da correria, e ela não me permitia parar para pensar nos pontos ruins.

Em 2020, veio a pandemia. Na escola as coisas estavam de “cabeça para baixo”, professores sem apoio, crianças sem acesso à educação, sistemas educacionais agindo irracionalmente, milhares de pessoas morrendo diariamente.

A catástrofe que vi ocorrendo dentro das escolas públicas, durante a pandemia, me fez cogitar a ideia de cursar o mestrado. Tinha sede de aprender mais para ofertar mais, precisava buscar algo novo, e vi no mestrado uma oportunidade de crescer profissionalmente sem sair do lugar onde acreditava, e ainda acredito, que precisam de mim.

Encontrei, por meio de pesquisas, o mestrado profissional do ProEF, e que havia um polo na Unesp Bauru. Inscrevi-me e consegui fazer muitos cursos preparatórios gratuitos e online para as provas, foi uma época que voltei a me sentir viva porque conseguia estudar, e isso me trazia felicidade.

Em 2021 consegui realizar o sonho da minha família e do meu pai, reformamos a nossa casa que era toda de madeira, passamos por muitos apuros, mas consegui dar dignidade e conforto para minha família, não precisamos mais dormir com plásticos em cima da cama por causa das goteiras. Essa foi a maior conquista da minha vida, e ela só foi possível graças ao meu emprego, que consegui depois de me formar na UNESP, que me deu todo o suporte necessário para passar em um



concurso público recém-formada. No mesmo ano, prestei pela primeira vez a prova do ProEF, mas não consegui aprovação pela nota da redação.

Em 2022, voltei a prestar novamente a prova e passei no mestrado do ProEF no polo da UNESP de Bauru, a mesma onde tudo começou e que tornou minha vida uma montanha russa.

Durante o ProEF tive contato com professores que já conhecia por conta das graduações, mas pude analisar a Educação Física a partir de outras perspectivas, com uma visão mais madura, e consciente da realidade do chão da quadra das escolas públicas.

Da minha turma, era a mais nova em idade e tempo de docência, isso me proporcionou momentos de aprendizagem que ultrapassavam o horário das aulas, cada roda de conversa era uma oportunidade para absorver conhecimento de quem já estava na caminhada há muito mais tempo que eu, e que tinham muito a ensinar.

Aprendi, aprendi novamente com meus professores, aprendi com meus amigos-professores. Aprendi sobre circo, sobre ginástica para todos, sobre educar para emancipação, sobre educar para igualdade de gênero, aprendi sobre Educação Física escolar, sob a luz de quadras descobertas, e professores atuantes e transformadores. Questionei minha atuação, revi posturas e falas.

O ProEF foi uma oportunidade de transformação da minha vida, e um instrumento de reafirmação, que se eu pudesse escolher outra profissão, mil vezes seria professora de Educação Física.

O programa possui a flexibilidade de um ensino híbrido, que acolhe professores do país inteiro, dentro de tarefas realizadas virtualmente por meio da plataforma digital do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e em encontros presenciais.

As disciplinas ministradas abraçaram as vivências reais do cotidiano do professor de escola pública.

A primeira matéria, que trazia o nome de problemáticas da Educação Física, trouxe à tona para a discussão, as lacunas que ainda existem dentro do sistema educacional, da formação de professores, da práxis docentes, dentre todas as outras colocadas em pauta em nossas discussões, conjugando diálogos à procura de solucioná-las. O que levou cada um dos discentes, a chegar em seus temas de pesquisa.



Debruçamo-nos sobre o estudo de construção de trabalhos científicos. Revisitamos, em uma das disciplinas, as metodologias e abordagens de ensino, revisamos documentos que norteiam a educação brasileira e colocamos em pauta seus pontos positivos e negativos, afinal, ao questionar ou defender uma vertente educacional, é preciso conhecê-la.

Compreendemos novas formas de planejamento e organização docente na matéria de “escola, Educação Física e planejamento”, saindo da nossa zona de conforto e enfrentando novos desafios.

Também houve disciplinas que nos propuseram a experiência de conhecer na prática realidades sociais e educacionais de muita precariedade, ouvir o lado de famílias carentes e entender como elas enxergam a escola e a educação.

Debatemos sobre uma educação emancipadora e uma educação de aprisionamento de corpos. Educamos para o jogo, o lazer e uma infância livre.

Foram incontáveis e imensuráveis as experiências possibilitadas pelo ProEF, e os que construíram na turma 3. Os encontros, debates e aprendizagens construídas, possibilitaram um movimento questionador e reflexivo que me levaram até aqui.

Pelos degraus percorridos, construídos por muitas mãos, sinto-me provocada a seguir a trajetória, construindo novas possibilidades de uma educação pública de qualidade e inclusiva. Compreendi, no processo, que o coletivo é essencial para o progresso, se pude perpassar com diversas portas, foi porque alguém um dia as construiu. Hoje quero construir para que no futuro, alguém possa ultrapassá-las.

No ano de 2023, perdi minha avó, meu amor e minha vida, ainda estou recontando os passos, reordenando a jornada, um pouco mais sozinha, um pouco menos forte, mas sempre em frente. Ainda há quem me espera ao retornar para casa, ainda há quem me espera ao abrir a porta da sala, então desistir não é opção.

Vejo na minha linha do tempo que a minha vida pessoal sempre foi cheia de muitos altos e baixos, mas, de alguma forma, minha vida profissional sempre esteve crescente, e ela sempre me salvou, nela a UNESP tem uma contribuição muito grande. Nunca deixei a peteca cair porque eu tinha uma responsabilidade com meus estudos, precisava honrar a cadeira que eu ocupava, da melhor maneira possível, precisava honrar a memória daqueles que se foram durante o processo, tudo que passei e fiz me colocaram onde estou hoje. Acho que minha ligação com Bauru e com a Unesp tem um elo afetivo de salvação, foi nela que me descobri quem sou hoje, foi



nela que me tornei a “Prô Laurinha”. Minha família e meus amigos sempre estiveram ao meu lado e eles também me salvaram. Hoje me vejo uma pessoa forte, tenho orgulho de onde estou, dos lugares que ocupo, de quem sou, a minha trajetória está muito longe de acabar, eu sei que vou conseguir alcançar lugares mais altos, mesmo que para chegar neles precise cair algumas vezes, e está tudo bem, afinal:

*Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte  
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte  
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado  
E assim já não posso sofrer no ano passado  
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro  
(AmarElo – EMICIDA, PABLO VITTAR e MAJUR [2019], sample de Sujeito  
de Sorte – BELCHIOR [1976])*

## 2. INTRODUÇÃO

Evidenciar o debate sobre uma perspectiva educacional inclusiva, focalizando as aulas de Educação Física (EF), é um desafio de grande complexidade, pessoal, docente e academicamente. Acredito que a temática requer, de antemão, antes de qualquer outro embasamento científico, que estejamos sensíveis a compreender a sua complexidade, abrangendo desde os aspectos históricos, socioculturais, identitários, individuais, familiares, legais e políticos, entre outros, até os dias atuais, em que tratamos, de fato, de uma perspectiva inclusiva dentro da escola.

*Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, (Mantoan, 2003, p. 13)*

Por essa realidade, a inclusão se faz necessária, a partir do momento que compreendemos o diferente como algo negativo. A concepção histórico-cultural-social que vem sendo perpetuada ao longo do tempo é que a deficiência é um problema e, dentro desse cenário social macro, o sistema educacional brasileiro, apesar de estar avançando em pequenos e lentos passos para a sua superação de um modelo excludente rumo à educação inclusiva, ainda apresenta lacunas que precisam ser debatidas e refletidas para serem solucionadas.

Enquanto docentes ainda presenciamos e experienciamos inúmeras falhas que precisam ser supridas, e visualizamos um longo caminho para percorrer, o que reforça a necessidade de seguirmos persistentes em uma luta coletiva. Não podemos nos sucumbir na descrença de que não avançamos. Corroborando com o posicionamento de Machado (2009, p.17), é primordial que compreendamos que “o processo de aceitação de novas ideias e conceitos, não é um processo rápido, exige tempo e persistência”.

A possibilidade de hoje debatermos e refletirmos sobre melhorias e avanços para amplificação e efetivação da perspectiva de uma educação inclusiva só ocorre devido a um processo de ações afirmativas, e lutas sociais-políticas que vêm ocorrendo desde meados dos anos 80, especialmente na Educação Física Escolar. Ainda que não tenhamos atingido a realidade projetada como ideal, não se nega o progresso ocorrido, e assim se reafirma que lutar não é opcional se quisermos seguir caminhando para frente.



*Nesse sentido, a educação brasileira evidencia em seus aspectos históricos, evolução nos paradigmas sobre a inserção dos indivíduos no âmbito escolar. Tal evolução é caracterizada por aspectos legislativos, transformados e ressignificados de acordo com as especificidades de cada tempo e das compreensões individuais e coletivas como sociedade democrática de direito (Neves ;Salerno 2023, p 20).*

Os documentos nacionais atualmente trazem o reconhecimento e a legitimidade da manutenção ao acesso de uma educação de qualidade às crianças com deficiência no ensino regular dentro da perspectiva inclusiva. Os movimentos políticos de ações afirmativas, como a Declaração de Salamanca e as Diretrizes Curriculares Nacionais evidenciam os progressos conquistados e a superação de barreiras como o modelo de educação excludente e higienizador, entretanto, também apontam à necessidade de mudanças diante da realidade vivida nas escolas atuais.

Com os pés no chão e reflexões intensas, me vi impulsionada por desconfortos da realidade cotidiana da escola, que me levaram a realizar esta pesquisa. Os desconfortos floresceram a partir do momento em que percebi que a sociedade em que estava inserida me via, e via os meus, como diferentes, e este “*ser diferente*” era motivo de exclusão. Impacto.

Avançamos nas políticas públicas em uma nova compreensão de deficiência, na saúde, nas abordagens pedagógicas, mas ainda não conseguimos avançar na sonoridade humana.

Até a primeira infância, nunca havia compreendido a necessidade de tratar sobre inclusão. Na minha casa houve (e há) convivência com pessoas com deficiências (PCD) múltiplas, o que fez com que a deficiência fosse algo natural para mim.

Apesar dessa vivência pessoal, tive o primeiro choque de realidade de segregação, dentro do ambiente escolar, no ensino fundamental um. Na minha escola havia uma sala separada para crianças com deficiências e transtornos, a “sala especial”, para onde também eram enviadas as crianças com dificuldade de aprendizagem, que foi o meu caso (mais tarde viria a compreender melhor o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade -TDAH), momento em que me deparei com o questionamento “por quê estas crianças não ficam juntas com as outras?”. O questionamento foi feito para a professora pedagoga da época, e a resposta foi: elas são especiais, são diferentes! Concomitantemente àquela ação,

recordo de não fazer parte das aulas de EF, devido ao fato de ser uma “criança epilética”, e a professora na época não me permitia a participação. Eu também era diferente e, isso me tirava direitos.

As inquietações de uma criança inconformada com a resposta abstrata, junto à indignação de não compreender aquela realidade (que na época eu achava aquelas crianças da sala especial muito mais legais), angustiaram-me por longos anos. Angústias encapsuladas. Já na graduação em Licenciatura em Educação Física, no primeiro dia de estágio, tive o contato com uma criança com Paralisia Cerebral (PC). Ao longo do estágio se tornou minha missão cuidar dela, diante do olhar descompromissado do docente responsável. A missão foi concluída com sucesso e, no final dos seis meses de estágio, havíamos conquistado afeto, confiança, um subir e descer de escadas com autonomia, e uma sementinha plantada. Obrigada Maria!

Naquele momento entendi sobre exclusão. Entendi o porquê de as crianças mais legais ficarem na sala separada. Entendi que precisava mostrar que podiam muito mais do que as escolas impunham sobre elas, ou tiravam delas.

Já docente, desde meu primeiro ano, tive contato com alunos com diferentes deficiências e transtornos, em sua maioria crianças com TEA. A semente plantada por Maria no primeiro dia de estágio, floresceu em novos desafios, com outros nomes, outros rostos, outras relações de superação, de afeto, de desafios. Foram Migueis, Nicolas, Emanueis, Antônio, João, cada um que me auxiliou e fomentou ainda mais a procura por conhecimento.

O início da docência com o contato contínuo com muitas crianças com TEA, associado à simultânea formação em Bacharel em Educação Física - na qual tive disciplinas que trataram especificamente de cada tipo de deficiência e transtorno e, por consequência do TEA, fomentaram ainda mais o anseio por compreender, atuar e auxiliar na inclusão dessas crianças. Tudo para que não fiquem em uma sala, separadas das outras crianças, para que não percam o direito às aulas de EF, como perdi porque uma professora não sabia como lidar com a situação. Talvez aquela professora não tivesse tido uma formação que a capacitasse para lidar com condições iguais as minhas. A escola em que estudava acreditava que, juntando todos, a segurança, quer das crianças que possuíam deficiências, como das demais, não estaria assegurada.



Atualmente não consigo ofertar tudo que “minhas crianças” têm direito enquanto estudantes. Isto em consequência de inúmeras barreiras que afligem o contexto educacional.

Acredito que, como parte da minha missão, deva suscitar em mais crianças – como eu aos 10 anos – o questionamento. As crianças podem e devem questionar, e esse é um avanço. Hoje sei que posso caminhar um passo para que os direitos dessas crianças sejam garantidos, mas ainda me pergunto como.

Por fim, a realidade do chão de quadra nas escolas públicas é repleta de nuances e desventuras, principalmente quando se trata de uma educação verdadeiramente inclusiva, tanto no atendimento de crianças com deficiências e/ou transtornos nas aulas de Educação Física, quanto na ausência do compromisso de colocar em pauta o debate sobre a inclusão, dispondo-se a buscar caminhos para tornar a escola um lugar acolhedor e de ensino- aprendizagem para todos.

A perspectiva de uma educação inclusiva não acontece de forma individual, é um processo longo de inúmeras mudanças, que explicita grandes falhas, mas que também reafirma o olhar mais amplo e acolhedor dentro de um movimento de construção de uma educação melhor

Então, quais seriam os caminhos para tornar a inclusão real dentro das escolas e das aulas de EF hoje? Como atender uma sala de aula superlotada de crianças “típicas” e conseguir incluir de fato o discente com Necessidades Educacionais Específicas? Quais são os direitos dessas famílias e desses alunos que garantem a permanência apropriada deles em sala?

Particularmente, ainda não encontrei tais respostas, e não acredito que existam respostas prontas para todas as perguntas, pois a inclusão é um processo, coletivo, cuja busca é contínua, interminável, mas, acredito quando Mantoan (2003, p 8) afirma que “*é a escola que tem que mudar, e não os alunos, para terem direito a ela*”.

*Essas questões de fundo precisam ser mais expostas e debatidas, porque é fundamental que tenhamos bem claro o nosso sonho educacional, ou melhor, o que queremos atingir quando dedicamos horas, dias, anos de nossas vidas a ensinar (Mantoan, 2003,p 8)*

Muitas vezes ainda saio da sala de aula com a sensação de frustração, vejo que as necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nem sempre são atendidas, fato este que me incomoda e que também justifica a



realização desta pesquisa: a busca por respostas de como nós, professores de Educação Física, podemos de fato concretizar a inclusão de crianças com deficiências em nossas aulas, por meio das nossas atuações docentes.

Esse é o motivo da pesquisa, buscar caminhos que nos permitam efetivar uma educação inclusiva, melhorando atendimento e a inclusão de crianças com deficiências e transtornos, evidenciando TEA, no ambiente escolar com ênfase nas aulas de EF, auxiliando professores a transformarem a sua realidade e atuações docentes por meio de um processo formativo, baseado nas problemáticas que eles identificam em suas realidades.

Refletindo na colocação de Machado (2009, p.11) quando ela aponta que “*um dos maiores obstáculos para a efetivação do direito de todos à educação é o abismo que se interpõe entre as palavras, o discurso, os fatos e as atitudes*”, essa pesquisa também tem por motivação e meta, construir pontes capazes de reduzir estes abismos, e possibilitar a conexão e o movimento contínuo e sólido de ir e vir entre os inúmeros pilares que compõem a educação inclusiva, desde os discursos ideais até as práticas reais. A educação foi a maneira que encontramos para salvar o mundo, a educação inclusiva é a nossa arma de transformação .



### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Geral**

O propósito dessa pesquisa é identificar quais são as possíveis barreiras que impedem a inclusão de crianças com TEA, vivenciadas pelos docentes de EF da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, buscando compreender e analisar suas realidades a fim de construir e apresentar caminhos para que possam superá-las.

#### **3.2. Específico**

Propor formação continuada, apoio e orientação para professores de EF já atuantes, respeitando a especificidade da área, com um viés teórico e prático. Para tal, dentro deste objetivo, apresentar um plano de formação continuada, constituído de encontros presenciais, destinado a professores de Educação Física já atuantes no ensino regular, participantes da pesquisa e interessados, abordando a inclusão de crianças com deficiência dentro das aulas de EF.



#### 4. HIPÓTESE

Conjecturo, fundamentada nas pesquisas científicas já realizadas e em minha experiência enquanto professora e pesquisadora atuante no sistema público de educação, que as elucidações relatadas pelos educadores participantes da pesquisa, permearam um rol de barreiras que impedem a inclusão de crianças com TEA, condizentes com aquelas apontadas no referencial teórico, fruto de pesquisas já realizadas, e que, em sua maioria, não dizem respeito propriamente a atuação docente. São barreiras relacionadas a fatores que antecedem a práxis docente em sala de aula, e ultrapassam a capacidade e resolução única do professor, em especial aquelas envolvendo problemáticas ligadas a gestões administrativas, formação docente (inicial e continuada), suporte pedagógico ao docente, recursos pedagógicos, sobrecarga docente.

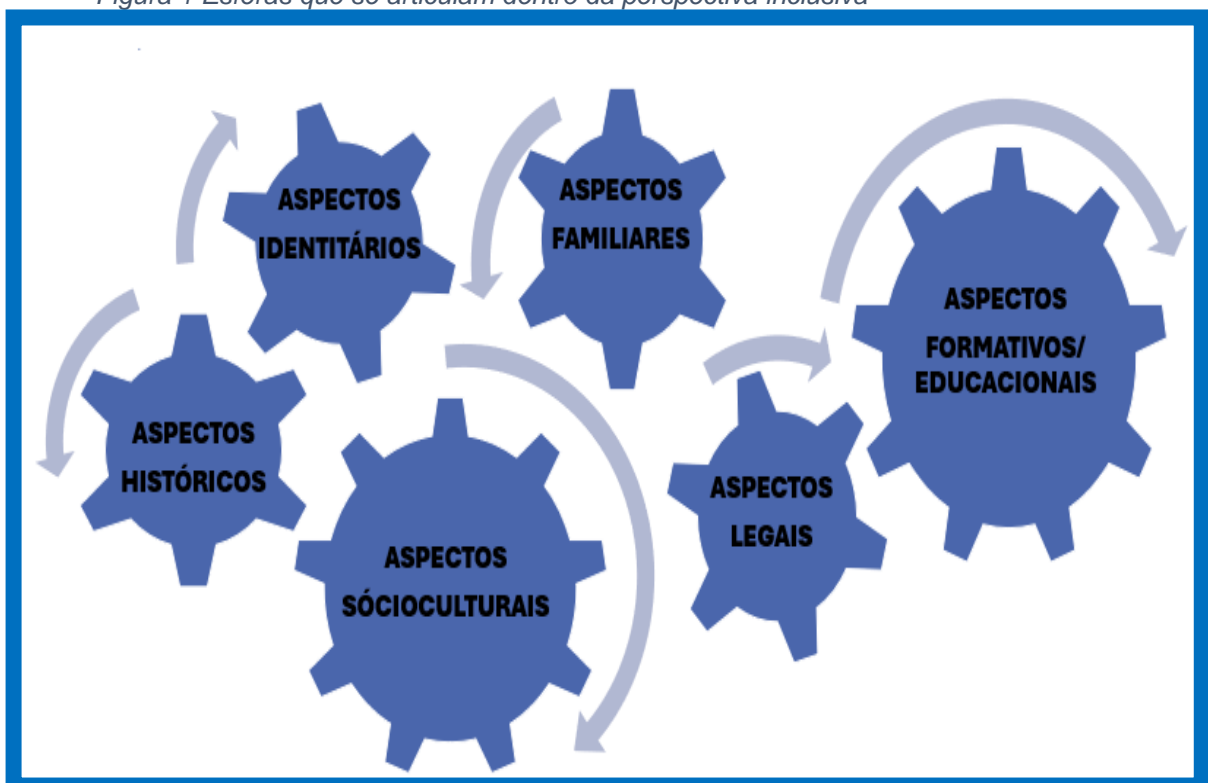
Ao concluir a pesquisa e, feitas as análises dos dados coletados, seguiu-se para a estruturação de um produto educacional, a ser aplicado para os docentes participantes. Anseio que os docentes participantes se sintam mais valorizados por serem ouvidos, acolhidos em suas dificuldades e preparados para iniciar a construção de uma perspectiva inclusiva em suas realidades diárias.

## 5. REVISÃO DE LITERATURA

### 5.1. Processo histórico: paradigmas educacionais da educação física escolar e suas relações com a inclusão de pessoas com deficiência

Este capítulo tratará do processo histórico dos paradigmas educacionais da EF com seus marcos de mudanças mais enfáticos, trazendo também, em seu decorrer, terminologias e conceitos importantes, para uma melhor compreensão, e o caminho trilhado até chegar neles, frisando as atuais nomenclaturas que respeitam e valorizam a identidade e existência das pessoas com deficiência, sob o pressuposto de não alimentar discursos capacitistas e/ou discriminatórios.

Figura 1 Esferas que se articulam dentro da perspectiva inclusiva



Fonte: autoria própria

Processo inclusivo é algo naturalmente complexo, requerendo que todas as instâncias sociais caminhem na mesma direção com a mesma perspectiva, de forma conjunta e síncrona, na qual uma auxilia e depende da outra. Não se constrói inclusão pela metade, ou sem levar em consideração os impactos de cada eixo da sociedade na vida de um indivíduo. Por isso ela precisa ser, necessariamente, uma

mudança grandiosa ( geral e coletiva). Ninguém e nenhum nicho social pode ficar para trás nesse processo.

Como engrenagens de um trem que corre nos trilhos rumo ao seu destino, todos os aspectos sociais que foram apresentados na figura 1, e tantos outros que nos compõem enquanto sociedade complexa, precisam de intervenções para que a inclusão seja efetivada.

Esta figura traz os elementos sociais que se entrelaçam para a construção de uma perspectiva inclusiva. Dentro de suas especificidades, que constroem características próprias, e não podem ser ignoradas durante o processo, tais elementos se complementam, e possibilitam a formação de uma base sólida para uma mudança real.

É primordial que, inicialmente, compreendamos que a referente problemática não pode ser entendida como um elemento único, visto que ela é composta por diferentes componentes, que estão diretamente interligados ao objetivo final. Este por sua vez visa a inclusão da pessoa com deficiência dentro de todos os nichos sociais, de forma digna, valorativa e com a manutenção de seus direitos enquanto cidadã, mas também com suprimento das suas necessidades individuais devido à sua deficiência. Entretanto, apesar destas diferentes esferas estarem conectadas e influenciarem no resultado do produto, dentro de uma perspectiva inclusiva, cada uma possui a sua trajetória histórica, cultural, política e social.

Assim, é possível colocar que as políticas públicas sobre inclusão tiveram seu trajeto histórico, no entanto a inclusão dentro do espaço educacional traçou outros caminhos, que seguiram paralelos às políticas públicas, mas que possuem um campo de atuação específico dentro da área educacional.

De acordo com Cidade (2002, p.1) *“a inclusão trata-se de um processo social amplo, que vem acontecendo em todo o mundo, fato que vem se efetivando a partir da década de 50”* e que, nos últimos anos, tem ganhado crescente visibilidade nos debates, tanto nos meios educacionais, dentro das escolas, como nos meios de pesquisas acadêmicas, a fim de que se possa compreender melhor este fenômeno, para que, então, mudanças sejam provocadas quanto a sua efetivação.

Ao tratar da inclusão de PCD estamos diretamente atuando com corpos que se manifestam, corporalmente, divergentes dos padrões estabelecidos pela sociedade dominante. Refletir sobre inclusão nos coloca dentro de um pressuposto,

onde há a determinação de um padrão geral de normalidade, e o conceito de diferença é colocado sobre todo aquele que diverge do padrão, e, então, precisa ser incluído. Estas conceituações foram construídas ao longo do tempo pelas sociedades e suas ideologias e perspectivas. Para compreender a inclusão de corpos (e identidades) de PCD, atualmente, é necessário compreender também seu processo ao longo da história.

Existem diversas concepções sobre “deficiência” ou “deficiente”, entretanto, a etimologia da palavra “deficiência” se origina do latim, e significa “ausência, enfraquecimento”, atrelada, segundo o dicionário, a adjetivos pejorativos, podendo ser substituída por palavras como incapacidade ou insuficiente (Enciclopédia Significados, ----). Esta é uma concepção comum entre os dicionários, mas que sintetiza, coerentemente, a forma como os corpos com deficiência eram vistos no passado

Os paradigmas educacionais da EF e da EFE construídos ao longo do tempo, dentro do contexto educacional brasileiro, percorreram árduos caminhos em relação a concepção e legitimação das PCD, para que hoje estejamos alavancando discussões, debates e ações sobre a inclusão efetiva dessas pessoas e/ou estudantes dentro das escolas regulares.

É sabido que ainda não conquistamos a realidade ideal, entretanto, compreender o processo histórico que nos trouxe até aqui, nos subsidia no entendimento de alguns pilares importantes para traçar novos caminhos e avançar quanto ao objetivo principal, a garantia dos direitos básicos e inclusão dessa população na sociedade e, por consequência, no ambiente educacional, além de nos mostrar para onde não devemos retroceder.

Antes de tratar propriamente da maneira como a EF se relacionou e se relaciona com as PCD, friso que, apesar das deficiências sempre existirem na sociedade, ao longo do tempo, sua própria concepção foi disseminada de diferentes formas, de acordo com o momento histórico em que se vivia e as ideologias pregadas.

Apesar as mudanças ao longo do tempo, socialmente, a deficiência sempre foi acompanhada por valores sociais negativos, causando contextos de repúdio da população para com as deficiências e por consequência as PCD.

*Ao direcionarmos o foco de atenção para a maneira como o homem lida com a diferença, com a deficiência, a história da humanidade nos mostra*

*que, desde os tempos remotos, os deficientes eram mantidos à margem dos acontecimentos sociais, não apenas por limitações intrínsecas à sua própria condição, mas também por limitações imputadas por uma sociedade que levava o indivíduo a uma situação de descrédito. Acreditava-se que todos os indivíduos que suscitassem repulsão ou temor, considerados como ameaças à sociedade, deviam ser afastados e confinados num espaço isolado do convívio social (Baleotti; Del- Masso p. 4, 2008) .*

A concepção social sobre deficiência, apresentada pelas autoras, expõe dois pontos importantes de serem evidenciados quanto a sua interpretação.

O primeiro elemento trata-se do fato de que as deficiências, além de serem tidas como algo negativo, estavam também relacionadas a ideia de incapacidade, para uma sociedade baseada em um sistema de produção e consumo. Entretanto, essa perspectiva, não se tratava essencialmente das deficiências ou das PCD, a ideia de “incapacidade” tratava-se de uma visão da sociedade, que projetava a existência de um indivíduo a partir exclusivamente de suas limitações, sem contemplar suas identidades e potencialidades.

De acordo com Baleotti; Del Masso (2008, p.3) *“julgamentos sobre deficiência, retardamento, privação cultural, de ajustamento social e/ou familiar, são construções culturais elaboradas por uma sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica”*. O segundo ponto importante para se ressaltar é que, a partir dessa compreensão, podemos estabelecer um modelo de sociedade pautado na exclusão das PCD. A exclusão tem por base a premissa de negligenciamento e negação total dos direitos das PCD, afastando-as do convívio social de pessoas sem deficiência, ou seja, eram colocadas às margens da sociedade.

No início da história da humanidade e, seguindo pelo período da Grécia e Roma antiga, havia a preocupação e exaltação de corpos saudáveis, fortes e perfeitos e, aos diferentes era designada a morte, desprezo e abandono (Rechineli, 2008). Apesar do período antigo ter sido marcado por diferentes concepções dicotômicas de corpo (corpo-mente, corpo-alma), não existia a ideia de inclusão, corpos diferentes eram rejeitados. Existia *“a exclusão das pessoas com deficiências pelo fato delas serem consideradas incapazes mental e ou corporalmente.”* (Rechineli, 2008, p. 3).

Com o passar dos tempos, durante a Idade Média e a forte influência do Cristianismo, instaurou-se a ideia de segregação.

*As PD deixaram de ser exterminadas passando a ser excluídas do convívio social; [...] as pessoas eram guardadas em casas, vales, porões, período*

*marcado pela segregação. Percebe-se aqui a tentativa de salvar em detrimento da eliminação através da morte (Rechineli 2008,p 3).*

O atendimento iniciado ainda no século 19 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos em 1857 trazia uma perspectiva de exclusão, reafirmada com as colocações de *Baleotti; Del- Masso (2008, p.1 )* o Brasil adotou a “*compreensão da exclusão das crianças deficientes do sistema de ensino comum como parte da dinâmica social de enfrentamento de problemas educacionais encontrados pelas instituições escolares*”.

O que podemos observar é que, num cenário marcado por desigualdades, no Brasil, o acesso ao sistema educacional se dá desde meados do final dos anos 1960, contudo é restrito aos grandes centros populacionais e nas regiões sul e sudeste. As pessoas com deficiência se veem excluídas do acesso ao sistema educacional. Havia a forte preocupação com a eugenia. “*Nessa fase, nenhuma atenção educacional foi promovida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar*” (Sasaki, 2002, p.10)

No âmbito educacional, o modelo social de exclusão é identificado no cenário educacional brasileiro até meados dos anos 80. A partir da década de 80, quando o Brasil é impulsionado pelos movimentos sociais que vinham ocorrendo na França e Estados Unidos, sobre a preocupação com a educação de crianças com deficiência, o país se vê às voltas com os movimentos acadêmicos, sociais e culturais favoráveis à inclusão social e à educação inclusiva, respaldados nas novas políticas públicas. Tem-se nessas políticas o fortalecimento e ampliação do movimento inclusivo, diferente do atendimento segregado, em instituições exclusivamente para crianças, adolescentes e jovens com deficiência, como também em escolas e classes especiais.

Com a criação das instituições especiais, ainda que as PCD fossem excluídas das escolas comuns, seus direitos à educação estavam, conquanto que parcialmente, preservados. Essa iniciativa marcou a transição entre a exclusão total das PCD de acesso à educação, para um sistema de segregação, na qual elas têm o acesso à educação, porém separadas da população sem deficiência, com um distanciamento forçado e ainda com fortes premissas de exclusão social.

Após essa primeira mudança de concepção, depois da II Guerra Mundial, e já sob as influências de novas perspectivas, ocasionadas pelo Movimento do



Renascimento, surge a ideia de integração de PCD, propiciando um novo parecer sobre corpo com deficiência. Antes ele era visto somente como incapaz, insuficiente e defeituoso, e passou, a ser compreendida a possibilidade de integrá-lo ao mundo, refletindo *“possibilidades desses corpos com deficiências em contraposição às suas limitações”* (Rechineli, 2008, p. 5). Ou seja, esses corpos deixaram de ser concebidos como inúteis.

Partindo desse pressuposto, as escolas regulares em sua criação não conceberam a participação de crianças com deficiência dentro de seus sistemas de ensino, visto que estas instituições almejavam homogeneizar a formação dos alunos e a própria população escolar, com a falsa ideia de igualdade de oportunidades e meritocracia, onde nos melhores se sobressairiam (Rodrigues, 2003).

Apesar de não idealizar a participação de crianças com deficiência nas instituições regulares, foi algo inevitável, e foi neste contexto que surgiram as escolas especiais, hoje bastante questionadas. Essas instituições eram destinadas exclusivamente para pessoas com deficiência, que eram agrupadas dentro de categorias, e que de modo geral acabavam reproduzindo o modelo de homogeneização.

Nesse período a deficiência era, de acordo com os modelos médicos, *“encarada socialmente como uma doença, uma patologia a ser tratada. No modelo médico a deficiência é compreendida como uma anormalidade ao padrão esperado para o desenvolvimento do indivíduo”*. (Alves; Duarte, 2019, p.16).

Em 1900, logo no início do século, com a EF já incorporada dentro da escola, nos currículos de alguns estados, sobressaíam-se os modelos ginásticos, com o intuito do desenvolvimento físico e moral dos indivíduos. De acordo com Chicon (2008), outra característica importante é o caráter científico voltado para as ciências biológicas, que sustentava o desenvolvimento dos métodos ginásticos, baseado na repetição de séries em sessões que consideravam todos de forma homogênea e estereotipada, desconsiderando as individualidades e diferenças, não dando espaço para as PCD. Esse paradigma doutrinador, influenciou na forma como as PCD eram vistas, sendo *“concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade”* (Chicon, 2008, p. 5), marcando a subnormalidade dessa população.

Em meados de 1920 e 1930 ocorreu a primeira mudança pragmática dentro da educação brasileira. O primeiro marco de transformação foi a popularização da educação, antes destinada ao privilégio das elites sociais e que, a partir desse período, passa a se tornar acessível para as classes mais pobres.

O segundo ponto é o novo modelo educacional, influenciado pelos ideais de escolas novistas, que diferente do contexto anterior, não vislumbra a escola como base reprodutora dos problemas sociais, mas sim como um instrumento mediador para o fim das desigualdades sociais (Alves; Duarte, 2019).

A escola então é vista como um local de promoção de igualdade social e de oportunidades.

Quanto à compreensão sobre deficiências e a participação das PCD no ensino comum, ocorre então uma alteração. A partir das influências de Helena Antipoff, psicóloga russa, muda-se a organização do sistema escolar brasileiro, agora então dividido por idade. Tem-se também a criação de salas de aulas especiais, para atender as crianças das classes sociais mais baixas, que apresentavam dificuldades de aprendizagem (Alves; Duarte, 2019). A deficiência continua a ser vista como uma anormalidade, entretanto, os educandos não são mais, totalmente, excluídos, mas sim categorizados.

*Dessa forma, testes de inteligência começaram a ser empregados para identificar os casos mais leves de anormalidade, haja vista que os casos mais graves eram rejeitados. Alunos com dificuldade em atender as demandas das salas de aula, começam a ser considerados alunos com deficiência intelectual, exigindo atendimento segregado. (Alves; Duarte, 2019 p. 17)*

Dá-se início ao paradigma, apesar dos autores utilizarem a terminologia “segregação”, passamos a vivenciar a integração educacional de PCD. As terminologias utilizadas nessa fase de transição podem ser divergentes, podendo ocorrer o uso de termos como segregação total e/ou parcial, e integração, a depender da linha e dos autores. Neste momento, opto por utilizar o termo integração, a partir da definição de Mantoan (2003, p. 14)

*O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.[...] Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.*



Assim os educandos com deficiência poderiam estar dentro da mesma instituição escolar que aqueles sem deficiência, diferentemente do modelo de exclusão e/ou segregação total onde havia instituições separadas. Contudo, eram separados dos demais estudantes em classes especiais, recebendo um processo formativo diferenciado, sendo ainda distanciados da sociedade sem deficiência.

Dialogando com as ideias de Alves; Duarte (2019), Mantoan (2003) nos ressalta que a base do paradigma da integração é a busca pela normalização, na qual as PCD são encaminhadas para se desenvolverem o mais próximo possível de pessoas sem deficiência, para que possam compartilhar o mesmo espaço. Ainda assim, havia uma seleção dos alunos que estariam aptos para essa integração, não alcançando a todos. A escola nessa concepção não muda, mas prevê que os alunos mudem para se adaptarem as suas expectativas.

A partir desse momento, e do questionamento da função da escola para PCD, surgiram movimentações que deram início as ações em prol de escolas integrativas, onde os educandos com deficiência e sem deficiência estudavam na mesma instituição, mas ainda eram separados por salas, currículos diferentes, tratamento diferenciado, ou seja, duas escolas em um mesmo prédio.

Havia a preocupação com o apoio do aluno, mas não se pensou na escola como um todo, o que é evidenciado por Rodrigues (2003, p. 3) ao afirmar que *“fica francamente aquém do objectivo de universalidade conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência”*.

O modelo médico de concepção, ainda se fazia vigente, e sob um laudo médico, se rotulavam as pessoas, criando limitações e impondo expectativas e comportamentos de inferioridade, que acabavam por reduzir suas potencialidades de desenvolvimento. De acordo com Alves; Duarte (2019) a deficiência foi vinculada diretamente ao fracasso escolar, e todos aqueles com dificuldades de aprendizagem, foram tidos como deficientes. Os autores ainda ressaltam que a diversidade não era aceitável.

As décadas de 1920 e 1930 marcam também a EFE de forma relevante, adentrando nas escolas e currículos. *“Nesse período a EF é influenciada pelas instituições militares, princípios higienistas e pela filosofia positivista”* (Alves; Duarte, 2019, p.18). Sob o controle dos interesses políticos (militares), econômicos e sociais da época, a EF assume, como objetivo, a formação de corpos saudáveis e fortes,

com aulas marcadas por gestos técnicos e repetitivos, ou seja, a construção de um padrão corporal de alta performance motora.

*Nesse contexto, alunos com deficiência não tinham lugar na aula de EF. Pautado no modelo médico da deficiência e no discurso higienista, o aluno com deficiência era visto como doente, não devendo praticar atividades físicas. **A EF neste período era considerada uma questão médica e não pedagógica.**” (Alves; Duarte, 2019, p18, grifo do autor)*

Diante desse cenário, apesar do modelo educacional de integração já ser fomentado no âmbito educacional de escolas comuns, a exclusão de PCD na EFE era irrefutável, diante do contexto social que se vivia. A idealização de corpos padronizados e com alta performance física se mantinha fortemente, além de uma perspectiva médica e não pedagógica. Dessa forma, não sobrava espaço para os alunos com deficiência nas aulas. Assim, especificamente para a EF, as referentes décadas continuaram sendo marcadas pela exclusão.

Entre os anos de 1937 e 1945, instala-se no país o período do Estado Novo e com ele, mais um marco de mudança para a EF. Mantém-se o objetivo de formar corpos fortes e hábeis, mas, dessa vez, em prol da grandeza, desenvolvimento e defesa do país. *“Pela manutenção da ordem política e econômica, essa se estrutura com o objetivo de preparação dos cidadãos para a defesa da pátria e a manutenção do crescimento econômico por meio da formação da mão de obra.”* (Alves; Duarte, 2019, p.19).

A partir de 1946 a EFE passa a ser influenciada pelo método francês de Educação Física Desportiva Generalizada, que se popularizou no Brasil como “Método Desportivo Generalizado”, trazendo para o ambiente escola, a presença exclusiva das práticas esportivas e dos seus valores. Muda-se então o objetivo da sua prática, antes destinada à preparação de corpos para defesa da pátria, agora voltada para o rendimento esportivo, a competição, e vitórias atreladas ao sucesso. *“Esporte na escola e não esporte da escola”* (Alves; Duarte, 2019). Neste contexto, mantém-se o paradigma da integração dentro das escolas regulares, e a total exclusão nas aulas de EFE. Não havia a preocupação com a participação destes corpos em atividades físicas, muito menos nos esportes de alto rendimento, que se vislumbravam na época. Para além disso, mantém-se nesse período o modelo médico na compreensão das práticas e das deficiências, que moldava a realização e regulamentação de participação nas aulas.

*A aula de EF segue seu caminho estruturando-se em práticas corporais pautadas na execução de habilidades motoras e performance. [...] Nesse contexto, não são apenas os alunos com deficiência que são excluídos das aulas de EF, mas todos aqueles com baixa performance motora. Os esportes nas aulas de EF, definitivamente não era para todos. No entanto não é apenas nas aulas de EF que o aluno com deficiência não está presente, mas na escola de forma geral (Alves ; Duarte, 2019).*

Até essa época a PCD era reduzida a sua condição e/ou limitação, fosse qual fosse, entretanto, no âmbito educacional, as deficiências que acometiam, de alguma maneira, a ordem neurológica, eram mais discriminadas, pois afetavam diretamente as maneiras de aprendizagem, em uma época em que a homogeneidade era aclamada e servia de ordem.

Durante todos esses anos, os direitos educacionais foram negligenciados para as PCD, essa população era de fato excluída dos espaços físicos de aprendizagem-frequentados pelas pessoas sem deficiência-, dos interesses políticos, de ações legais, e da socialização com a comunidade.

De acordo com autores como Alves; Duarte (2019) a preocupação pela educação para PCD emergiu em meados de 1954 com a criação da primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e com ações do Governo Federal por volta de 1958.

Neste contexto ocorre a legitimação dos direitos educacionais para PCD. “O atendimento em escolas especiais aumentam significativamente a partir da década de 1960, acompanhado pela fundação de diferentes instituições assistenciais” (Alves e Duarte, 2019, p. 20). Um ano mais tarde, em 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a lei 4024 que dita de fato o início de uma era marcada por ações governamentais na área da Educação Especial.

***A primeira LDB estabelece a educação dos “excepcionais” no sistema regular de ensino quando for possível, e o reconhecimento dos órgãos públicos das iniciativas privadas voltadas para a educação das pessoas com deficiência a partir da concessão de bolsas de estudo, empréstimos e subsídios”( Alves ; Duarte, 2019, p 20)***

Essa ação legal deu início a uma movimentação para seguirmos o caminho da inclusão, entretanto, a educação

*“influenciada historicamente pelas filosofias da “integração e normalização”, é marcada pela inserção na escola de alunos com deficiência, que pudessem responder as demandas da escola. Entretanto o acesso a escolas para esses alunos ainda é mínimo” ( Alves; Duarte, 2019, p. 20).*



O acesso à educação é garantido nas escolas regulares para as PCD, a partir de uma interpretação equivocada de suas capacidades de conseguir acompanhar o ensino comum com estudantes sem deficiência, além de transportar a responsabilidade da educação dessa população para instituições também segregativas. Ou seja, sob uma perspectiva governamental, a população PCD deixa de ser invisibilizada pelo poder político, o que abriu brechas para novas discussões serem estimuladas, porém, na prática, não houve grandes mudanças do que já vinha ocorrendo desde 1920.

Em 1980 surge o movimento renovador para a EFE brasileira, causando uma crise na área, questionando não somente a restrição dos conteúdos desenvolvidos nas práticas esportivas, como também as abordagens de ensino, o papel do professor e do educando nas aulas, o seu objetivo dentro do ambiente educacional. Rompe-se nessa época o paradigma da alta performance e aptidão física, que homogeneizava o rendimento e padrões corporais. O movimento renovador traz para a EFE uma nova concepção de corpos, uma EF para todos, e que vislumbrava a participação de PCD e a presença de todos os corpos. O alto rendimento já não estava mais em pauta, e sim a cultura corporal e movimento.

Houve a reformulação dos currículos escolares, trazendo como cerne as questões sociais, culturais e a pluralidade. A revolução ocasionada por esse movimento trouxe inúmeros debates, questionamentos dos profissionais atuantes e recusas de diversas instâncias, por ser mal interpretado, prolongando o tempo de espera para sua efetivação. Essa recusa vem da ideia causada por uma revolução e suas mudanças abruptas. De acordo com Mantoan (2003) uma crise de paradigma propõe uma nova visão de mundo e mudanças radicais, nas quais são incorporadas novas bases teóricas, derrubando fundamentos antes norteadores, para que novos sejam criados.

Apesar dessa revolução, o cenário educacional para as PCD só começou de fato a mudar a cerca de 33 anos (pouco tempo), na década de 1990, com a movimentação internacional em prol da garantia dos direitos dessa população, construindo e publicando diversas documentações que efetivamente propunham e estipulavam o ensino de qualidade dentro das escolas regulares para as PCD. Entre esses documentos estão a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.



Dá-se início então, ao principal marco paradigmático da educação, envolvendo de fato o início da preocupação com a educação inclusiva e um novo modelo educacional.

*No campo educacional este movimento veio em defesa da educação de qualidade para todos, com a reestruturação da escola para atender as necessidades educacionais individuais. Neste contexto, o movimento inclusivo estrutura-se sob um novo olhar para a deficiência, pautado no modelo social (Alves ; Duarte, 2019, p. 21)*

O modelo apresentado pelos autores, diz respeito a uma nova concepção de deficiência, na qual, ela deixa de ser uma anormalidade individual, que se referia somente a pessoa com a deficiência, vista assim pelo modelo médico, e passa então a ser interpretada como um problema social, ou seja, como a sociedade percebe a deficiência e imputa, à pessoa que a tem, limitações construídas pelo coletivo. Dentro do modelo social, a determinada incapacidade ocasionada pela deficiência impõe à pessoa um prejuízo social, não por suas limitações, mas sim pela maneira que a sociedade se construiu e se coloca diante desta característica. Começa então uma nova perspectiva, a inclusão passa ser a pauta central dos debates, dá-se início a um novo marco histórico.

*A deficiência não se traduz em uma desvantagem para o indivíduo quando o seu ambiente social impõe barreiras à sua participação. A deficiência passa a ser um problema social. (Alves ; Duarte, 2019, p. 21)*

Dentro da EF, torna-se mais evidente, por meio da utilização dos esportes e atividades físicas para PCD como meio de mostrar à sociedade suas capacidades e superação (de algo concebido como ruim e/ou negativo, perante a minha perspectiva de análise). Assim, do início do século XX até os dias atuais, vigoraram dentro da EF, diferentes abordagens que concebiam os corpos em variadas perspectivas, algumas destas excluía corpos de PCD como, por exemplo, a Militar, Higienista, Tecnicista, por valorizarem e definirem um padrão de normalidade, a homogeneização e excelência física. Mas também perpassamos pelo Movimento Renovador na década de 80, que nos trouxe abordagens como Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Saúde Renovada e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, por sua vez, ainda que dentro de suas individualidades e concepções, cada uma delas conseguiu incluir e incorporar nas suas perspectivas, corpos com deficiência, de maneira respeitosa, e buscando o máximo de sua potencialidade, ao invés de se curvar às limitações.

Somente depois de todo o processo de invisibilização da PCD, passando pela exclusão, seguido da integração, foi que se chegou à perspectiva de educação inclusiva, marcada pela proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994). *“Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p.1).*

O governo brasileiro começa a construir e publicar documentos oficiais pautados nessa nova perspectiva, na tentativa de promover no país, as mesmas ações alavancadas nos documentos internacionais, mas, acaba por reproduzir e reafirmar a política da educação especial, como algo transversal a educação regular, ou seja, segregação sem inclusão.

*A publicação desses documentos e o percurso histórico de atenção ao aluno com deficiência na escola tem como resultado ainda a sua marginalidade no sistema educacional. Apesar de a Declaração de Salamanca trazer o movimento inclusivo como direito a educação e qualidade como atendimento as necessidades educacionais para todos os alunos os documentos nacionais trazem o reconhecimento da legitimidade destes serviços de apoio, unicamente para os alunos da educação especial. Nesse caminho, o direito de acesso à escola regular é garantido, mas a segregação ainda permanece no cotidiano (Alves; Duarte, 2019, p 21).*

O entendimento de inclusão torna-se distorcido, compreendido apenas para as crianças com deficiência. Além dessa distorção, a presença do aluno com deficiência nas escolas regulares, é imposta sem a reestruturação real dessas instituições para receber o público de maneira digna.

A mesma distorção ocorre quando tratamos da inclusão na EFE. Mesmo com instauração do movimento renovador e seus novos paradigmas, que abriram a possibilidade de participação da PCD, a maneira como a disciplina ocorre na prática junto ao seu processo histórico de estruturação, ainda se pauta, fortemente, nas questões de performances físicas homogeneizadas em corpos sem deficiência, mesmo hoje tendo em vista, a cultura corporal do movimento já consolidada.

*Nesse contexto, a inclusão nas aulas de EF deve ser compreendida de forma diferente de inclusão escolar como um todo. O contexto de aprendizagem é diferente dos outros componentes curriculares, com exigências específicas impossíveis em grande parte para os alunos com algum tipo de deficiência. O ponto central da inclusão nas aulas de EF deve ser a aprendizagem significativa para todos os alunos (Alves; Duarte, 2019, p 24).*

A partir dessas colocações, os autores ainda reforçam que a perspectiva inclusiva se trata da participação conjunta de alunos com e sem deficiência dentro

do mesmo espaço de aprendizagem, entretanto, uma adaptação sem uma participação significativa não é considerada inclusão efetiva. A inclusão deve ocorrer do sentimento do aluno para com o meio, junto a seu sentimento de pertencimento aquele nicho educacional e respeito às suas necessidades.

Segundo Rechineli (2008), vivemos a era dos corpos eficientes. A autora evidencia que *“este corpo se torna eficiente a partir do momento em que lhe é dada a oportunidade de participação”* (Rechineli, 2008, p.6).

Partindo dessa noção social de inclusão Alves; Duarte (2019) reforçam que a inclusão nas aulas de EFE para os alunos com deficiência, nem sempre deve ocorrer a partir da promoção de atividades “iguais” para todos, mas sim, na prática compartilhada de momentos de aprendizagem de qualidade, para todos, respeitando as necessidades individuais, contexto no qual pode ocorrer com atividades diferenciadas, desde que o estudante PCD se sinta de fato pertencente e respeitado. *“Inclusão diz respeito não somente ao estar junto, mas a aprendizagem de qualidade”* (Alves ;Duarte,2019, p. 25)

*Incluir exige reestruturação, não apenas estrutural ou material, mas na forma de enxergar a criança e seu futuro. A inclusão vai além do estar no mesmo lugar, é a busca por objetivos em conjunto com o seu grupo, com o desenvolvimento e aprendizagem de todos* (Alves; Duarte, 2019, p 25).

Dentro desse processo histórico, no qual a educação passou desde a exclusão, segregação, integração até chegar na inclusão de PDC, houve diversas rupturas. Em cada novo momento histórico e paradigmas que se quebravam para estruturação de um novo conceito, mudava-se a base da estrutura organizacional do sistema da educação.

Ao falar sobre inclusão hoje, nos faz ver que os paradigmas anteriores entraram em esgotamento, e já não correspondem mais às necessidades vigentes. Tem-se o momento oportuno para propormos transformações.

*A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. ( Mantoan, 2003, p.11)*

Diante desse contexto a escola não pode mais seguir ignorando a urgente necessidade de transformação do seu ambiente interno e externo, com todos os seus

componentes, que os constituem e interferem no seu funcionamento, marginalizando a existência de alunos com NEE e suas plurais formas de aprender. Concordando com as ideias de Mantoan (2003, p.13) quando a mesma afirma que “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Perante esse novo marco paradigmático, e ratificando as reflexões de Mantoan (2003), também se faz necessário que não nos confundamos com as concepções de integração e inclusão, que muitas vezes podem ser misturadas por proporem e defenderem a presença do educando dentro do contexto escolar. A indiferenciação entre esses dois termos reforça a ideia de que não é necessário haver mudanças e assim a integração continua a ser perpetuada, desrespeitando direitos já conquistados, por isso, friso com as palavras da autora a diferença entre elas.

*Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003, p. 15).*

Por essa compreensão é que devemos entender que a inclusão não se relaciona a PCD, ela exige uma mudança no paradigma educacional como um todo, e isso implica em abolir as compreensões passadas, sem deixar rastros, construindo uma educação de qualidade dentro das escolas, para todos. Precisamos reverter a realidades escolares atuais, avançando com a busca de novas soluções, compreendendo o que passamos para não retrocedermos ao passado, e assim solucionarmos nossa problemática atual com novas ações.

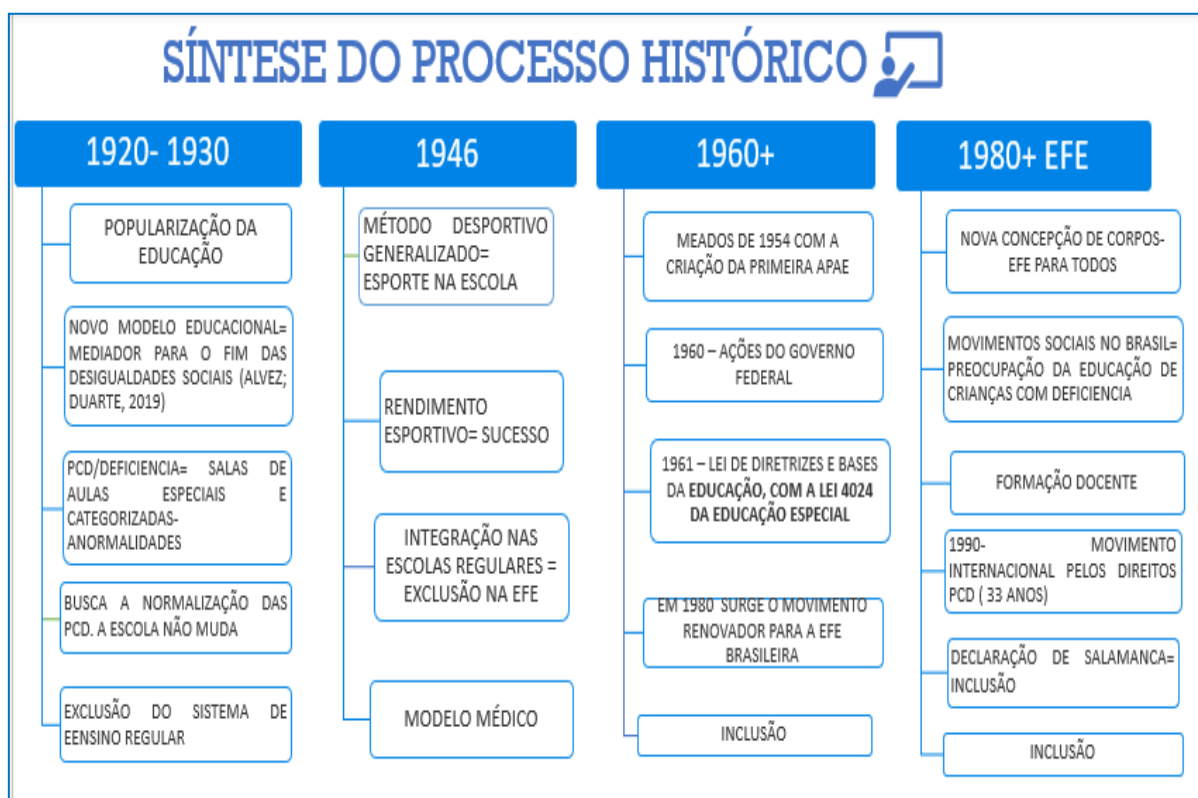
Ao abordar, especificamente, a PCD, Mantoan (2006) aponta a importância do apoio especializado, afirmando ainda que a escola deve propiciar aos alunos um atendimento específico, trabalhando sobre as limitações. Segundo a autora, a inclusão escolar seria a transformação da escola para receber o aluno e assim efetivar a inserção deste aluno. O novo pensamento difere do posicionamento que a autora

tinha em 2003 (Mantoan), quando defendia que a escola como um todo é que deveria se organizar para garantir as condições de aprendizagem para os estudantes PCD, sem apoio especializado. No entanto ela coloca que “*conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade*” (Mantoan (2015, p. 57).

Em todo o processo de atualização pelo qual a educação passou, Mantoan (2015) acredita que a inclusão é um motivo a mais para que as atualizações na área aconteçam. Para a autora:

*O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p. 79).*

Figura 2 Síntese do processo histórico da perspectiva inclusiva



## 5.2 Transtorno Do Espectro Autista – TEA

Neste momento, será feita uma breve descrição do que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem nos aprofundarmos nos vieses médicos sobre ele.

Compreender o que é o autismo, suas características e possibilidades nos permite visualizar melhor os caminhos de educabilidade possíveis aos indivíduos.

O primeiro elemento primordial a ser compreendido é que o TEA não se trata de uma doença, ou seja, não é passivo de transmissão entre uma pessoa e outra. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente quatro grandes áreas: comunicação, socialização, habilidades cognitivas e comportamento (Maciel, 2017).

O comprometimento dessas áreas ocorre de forma muito variada, apresentando características com menor grau de comprometimento até casos mais severos, os quais tornam os indivíduos dependentes de cuidados de outras pessoas para a sua vida diária. O comprometimento em cada uma delas pode variar muito entre cada pessoa, todavia, existem alguns sinais que podem indicar um possível diagnóstico, e que são importantes de serem observados.

*Todos os aspectos são importantes, mas dependendo da configuração do atraso ou falha no desenvolvimento, caracterizamos condições diferentes. Quando se fala em habilidades presentes nos aspectos de socialização, linguagem e comunicação, se essas não se desenvolvem como esperado no desvio padrão, não é difícil perceber como a condição pode desencadear um quadro de isolamento. O indivíduo que não comunica bem, tende a isolar-se dos outros, já que a nossa interação com outros seres humanos é baseada nesses dois aspectos. A ideia de isolamento, por sua vez, é a base da classificação de indivíduos como autistas (Maciel, 2017, p. 8)*

Em bebês alguns sinais possíveis de autismo são: pouco contato visual (não olhar para a mãe no momento da amamentação), não atendem quando são chamados, podem não realizar sorrisos sociais (ausência de expressão facial), não compartilhamento de atenção (seguir objetos com os olhos), não balbuciam, não acenam, não imitam, comportamentos extremos de muita agitação ou quietude, não gostar de contato físico, movimentos estereotipados, apego incomum a objetos (Maciel, 2017)

Já na infância alguns sinais são: evitar o contato visual, andar nas pontas dos pés, atraso no desenvolvimento da fala, interesse restrito, estereotípias, ecolalia, ausência de sorriso social, não atender quando é chamado. (Maciel, 2017)

Na vida adulta alguns sinais podem ser: mudança repentina de humor, dificuldade de fazer amigos, hiper focos, linguagem direta, hipersensibilidade (toques, sons, luz), paladar seletivo, olfato apurado, preferência em trabalhar sozinho, previsibilidade e planejamento, ausência de contato visual, preferência em rotinas, desinteresse em manter diálogos, não gostam de falar ao telefone (preferem

mensagens escritas e ouvir áudios), ouvir sempre a mesma *play list*, assistir sempre os mesmos programas. (Maciel, 2017).

Uma segunda informação relevante é o fato dele não ter cura, essa alteração neurológica sempre vai fazer parte da vida das pessoas por ela acometidas. O que se tem, são tratamentos medicamentosos e através de terapias de diferentes tipos, para que os possíveis prejuízos causados pelo transtorno sejam minimizados, trazendo uma melhor qualidade de vida para a pessoa com TEA.

A relação do uso do termo 'autós' foi colocada pelo psiquiatra Eugen Bleuler que estava procurando uma forma mais adequada de descrever as pessoas com esquizofrenia e suas formas de se relacionar consigo mesmas.

*O termo "autismo" é composto pelo radical autós que significa "de si", indicando alguém voltado a si mesmo, junto com "ismo" que indica ação ou condição. Sendo assim, o termo "autismo" indica alguém que está removido da comunicação e interação social, tornando-se isolado e solitário (Maciel, 2017, p.8)*

A palavra "espectro" contida na nomenclatura do transtorno, diz respeito a ampla gama de diversidade de características e níveis de comprometimento que podem acometer cada uma das quatro grandes áreas da pessoa com autismo, isso quer dizer que ainda que haja algumas características comuns e elementos que podem "definir" o TEA, cada autista é único, sem poder jamais ser comparado com outro autista.

Pessoas autistas já nascem com o transtorno, não sendo possível, também, desenvolvê-lo ao longo do tempo, ainda que o diagnóstico do TEA possa ocorrer tardiamente. Vale ressaltar que pessoas com autismo podem ser chamadas tanto de autistas, pessoas com TEA, ou pessoas atípicas, por terem um desenvolvimento e/ou funcionamento neurológico diferente do que é considerado "padrão".

Apesar de termos muitos avanços em todos os meios de pesquisa, ainda não foi encontrada uma causa única para a ocorrência do autismo, pois existem fatores que ainda não foram plenamente compreendidos pelas ciências e, sequer maneiras de preveni-lo ou identificá-lo antes do nascimento da criança. O que se tem de informação é que fatores como a prematuridade, fatores ambientais, pais com idade mais avançada, genética hereditária e interconexões complexas podem afetar na maior probabilidade do nascimento de uma criança com TEA. Segundo Maciel (2017, p. 12) "o consenso moderno é de que o autismo é uma condição predominantemente



*genética, embora a complexidade da condição ainda não tenha permitido uma compreensão de todos os elementos genéticos que a desencadeiam”.*

Atualmente o TEA é classificado principalmente por dois manuais diagnósticos reconhecidos mundialmente que é o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), que classifica o autismo com Transtorno do Espectro Autista, e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde 10ª revisão (CID -10) que trabalha com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A produção de conhecimento e pesquisas destinadas a melhor compreenderem o autismo e toda a sua diversidade está cada dia maior (ponto positivo), e nos trazendo mais informações para compreender como identificar, diagnosticar e mediar as ações com crianças e adultos atípicos.

Para entender a necessidade de suporte, a quantidade de ajuda que uma pessoa com TEA precisa para realizar suas atividades diárias, foram estruturados três níveis de classificação de comprometimento. A classificação é feita com base nas intensidades dos sintomas e nas dificuldades enfrentadas: nível 1 para pessoas com menor necessidade de suporte, nível 2 e 3 para indivíduos com necessidades de suporte maior para a vida cotidiana, e maior nível de comprometimento das grandes áreas. Ainda que haja essa classificação, ressalta-se que os níveis de suporte já não estão mais sendo validados nas produções acadêmicas e científicas. Vale ressaltar ainda que os níveis de suporte não definem o potencial ou a capacidade da pessoa com TEA.

Embora não haja cura para o autismo, as terapias e tratamentos medicamentosos buscam oferecer aos indivíduos uma independência funcional, redução da tensão familiar e redução dos sintomas associados (Maciel, 2017), e, além do atendimento a pessoa, os acompanhamentos permitem oferecer importantes informações para a família.

*As intervenções reconhecidas como efetivas, com base em evidências, podem variar em método e forma de aplicação. De fato, entende-se que elas devem variar para se adaptarem às necessidades singulares de cada indivíduo, mas, em geral, seguem um padrão de funcionamento que permite desenvolver as habilidades específicas necessárias para cada indivíduo. Aspectos desse padrão incluem uma abordagem psicoeducacional envolvendo habilidades cognitivas, sociais e de comunicação, a fim de desenvolvê-las ao mesmo tempo em que se minimizam os problemas comportamentais associado (Maciel, 2017, p .33).*

Levando em consideração a complexidade do TEA, seu acompanhamento requer o trabalho de atenção e interação entre os sistemas de saúde e educação, pois as ações de um complementam e norteiam as ações da outra instância, promovendo a melhora do desenvolvimento do indivíduo.

Pessoas autistas possuem os mesmos direitos de acesso à educação e saúde como qualquer outro cidadão, entretanto, devido suas individualidades, requerem um olhar diferenciado para suas necessidades e, principalmente, para a maneira como interpretam e são afetados pelo mundo externo.

Voltando o olhar para as práticas educativas, é necessário que o professor se muna dos conhecimentos sobre o transtorno para então compreender a forma de existir e se expressar de sua criança, atuando sob as necessidades específicas dela, e lembrando sempre que nenhum autista é como o outro. Cada um, cada eu.

O educando com TEA por vezes vai apresentar dificuldades de se relacionar com os colegas de sala e até mesmo com o professor; talvez não vá sentir a necessidade de se expressar verbalmente, ou mesmo não ter desenvolvido a fala e utilizar outros meios de comunicação alternativa; alguns podem desenvolver transtornos associativos como o da hiperatividade e não conseguirem se manter parados em sala por muito tempo. Todas essas e outras inúmeras variações possíveis que podem apresentar a pessoa autista devem ser colocadas em pauta quando o professor recebe a criança e vai planejar as suas propostas.

O contexto educacional de atendimento à criança autista deve impreterivelmente ser acompanhado pela família, pelo diálogo e o sistema de acompanhamento de saúde da criança, seja ele particular ou público.

### **5.3 Possíveis barreiras para a inclusão**

Nesse trabalho, propomos compreender a inclusão como um processo amplo, composto por múltiplos segmentos e que indica transformações radicais. Transformações estas que se colocam desde pequenas ações até grandes reformas.

O aumento evidenciado no número de crianças com deficiências e transtornos, atendidas no ensino regular, muitas vezes, gera-me angústia, pois sinto que existem barreiras que estão além do alcance docente para que a inclusão realmente ocorra em sala de aula. Barreiras que não estão limitadas ao espaço da sala de aula, mas



que afetam diretamente a participação destas crianças, ou até mesmo, a presença delas no espaço e no tempo das aulas de EF.

A legislação brasileira descreve barreiras como “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (Brasil, 2004, art. 8º), na escola essas barreiras atuam de forma a impedir não somente o acesso a uma educação inclusiva de qualidade, mas também o acesso do estudante com deficiência ao ambiente escolar, tal qual pode ocorrer com o impedimento da efetivação de matrículas. Assim, tudo que impede o educando com deficiência de se inserir no sistema educacional e fazer parte dele efetivamente, coloca-se como barreira.

Diante dessa visão posta sobre a inclusão, quando focamos o olhar para identificar as barreiras que impedem a sua efetivação, encontramos obstáculos oriundos de diversos setores que compõem o sistema educacional como um todo, desde aqueles que se localizam dentro do espaço escolar, passando por bloqueios individuais de profissionais, até aqueles que chegam a níveis governamentais.

Compreender como estes obstáculos se estruturam e se manifestam na educação e propriamente na EFE, de forma negativa, a impedir a inclusão, é fundamental para que possamos ultrapassá-los. Eles fazem parte do processo global de inclusão, e creio não ser possível chegar a uma prática pedagógica inclusiva, se não conhecermos o que de fato a bloqueia. Devemos tomar posse das problemáticas matrizes, para então abrirmos a construção de um caminho sólido para a educação inclusiva sem barreiras. Ou, ao menos, sabendo como enfrentá-las.

Este é ponto central desse capítulo e o elemento que norteia e estimula a busca pela promoção da inclusão dentro das escolas. A centralidade das discussões se pauta em compreender essas barreiras e a partir delas traçar planos de ação inclusiva de forma responsável, efetiva, concreta e significativa (tomando a criança como centro das ações).

A escola é uma instituição plural e complexa, cada centro educacional possui suas singularidades. Noto a partir de uma análise informal e pessoal, na vivência cotidiana dentro das escolas e fora delas, que os discursos positivos em prol da inclusão, que ocorrem dentro das instituições educacionais presentes em falas de professores e gestões, assim como também as notícias disseminadas nas mídias

televisivas e digitais, se baseiam sistematicamente na práxis docente em sala de aula, o ardor do professor que executa uma educação inclusiva, como se a mesma dependesse exclusivamente da ação do docente dentro dos cinquenta minutos de aula.

De fato, o posicionamento inclusivo do docente é primordial e obrigatório quanto ao trato de crianças com deficiências e, muitas vezes, a ausência de interesse pessoal e/ou profissional, pode impedir a inclusão de um educando. Entretanto, a inclusão não se limita somente a figura do professor, existe em torno desse profissional elementos que ultrapassam seu domínio, e que interferem nesse complexo processo de garantia de direitos e fornecimento de uma educação de qualidade para PCD.

A inclusão não se inicia dentro da sala de aula, este posicionamento limitante precisa ser revisto e refletido, para que o professor não se sobrecarregue com obstáculos que não lhe dizem respeito, e para que também saiba se posicionar criticamente, assumindo suas responsabilidades e recorrendo na busca de instâncias que antecedem sua prática, e que deveriam respaldá-lo.

As barreiras que impedem a inclusão nas aulas conjugam-se com o espaço e funcionamento escolar, mas nem sempre se encontram do portão para dentro, a partir do toque do sinal. *Cidade (2002, p. 1)* nos pontua:

*A idéia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores etc. coexistem, formando este locus extremamente complexo.*

Todos estes aspectos configuram elementos de acessibilidade ao ambiente educacional e inclusão dentro do processo de ensino-aprendizagem de maneira adequada. No que diz respeito a estruturação da escola pensando nesses elementos, observa-se que ela se apresenta despreparada e suscetível a exclusão, “*alunos com deficiência são matriculados na escola, sem preparo estrutural, material ou de recursos humanos*” (Alves; Duarte, 2019, p.23), pois a instituição escolar só se mostra preocupada (quando existe essa atenção) em se organizar, mediante a presença de uma pessoa/aluno com deficiência, ou com NEE, quando o cenário ideal, seria a estruturação de uma escola inclusiva para todos, tendo entre seus matriculados um público que vai ao encontro desses perfis, ou não.

Evidenciando a EFE, Cidade (2002) afirma que as especificidades da área permitem que ela se tenha vantagens quanto as grandes possibilidades de adaptações, *“ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo”* (Cidade, 2002, p.2). Em contrapartida, as especificidades da área, também podem gerar barreiras que são específicas para a EFE, como a ausência de um local apropriado para as aulas, formação inicial e continuada dos professores (inadequadas), a cultura da competitividade acima de tudo, falta de auxiliares com capacitação para trabalhar com EF, ausência de interesse de alguns professores em trabalharem na perspectiva inclusiva (Rodrigues, 2003).

Diante das referentes elucidações, limitarei o foco na compreensão das barreiras que impedem a inclusão a partir do olhar do docente, figura base e essencial para sua efetivação na extremidade da linha educacional, visto que, ainda que seja demonstrado que a educação inclusiva não depende somente do professor e sim de um planejamento e ações coletivas, são estes profissionais que têm sido cobrados, diariamente, para atender inúmeras demandas da vida real da sala de aula. Dessa forma as dificuldades apontadas pelos professores de EF precisam ser evidenciadas. De acordo com Fiorini; Manzini (2014, p. 389)

*O conhecimento de quais são essas dificuldades é imprescindível e torna-se um subsídio para as ações futuras”, e completam apontando que o segundo passo após identificar essas barreiras a partir do olhar docente é indicar como e quem pode agir para ajudar a diminuir tais dificuldades.*

Em busca de reconhecer e apontar o que a ciência já tem pesquisado sobre o tema, para embasar e referenciar nossas futuras ações, destacando quais as barreiras que impedem a inclusão por meio da perspectiva docente. A categorização destas barreiras é denominada de diferentes formas a depender do autor, entretanto, ainda que nomeadas de formas distintas, ou subdivididas em um número maior de categorias, elas se conectam para evidenciar os principais obstáculos que impedem a inclusão dentro da escola, e como eles se estruturam.

Sasaki (2009), que é considerado um dos principais autores que trabalhou com inclusão no Brasil, classifica as barreiras de impedimento da inclusão em seis dimensões básicas: arquitetônicas (barreiras físicas), comunicacional (comunicação entre as pessoas), metodológica (métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação



etc.), instrumental (sem instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Fiori; Manzini (2014) nomearam em sua pesquisa, que corrobora com outras produções científicas, oito categorias de dificuldades relatadas pelos professores de EF para efetivar a inclusão de crianças com deficiência: a formação; a questão administrativo-escolar; o aluno; o diagnóstico; a família; o recurso pedagógico; a estratégia de ensino e a própria EF.

Diferentemente dos autores acima referidos, Maciel (2019) sintetiza as barreiras educacionais em apenas três categorias: atitudinais, arquitetônicas ou físicas e comunicacionais. Apesar de sintéticas, a classificação do autor, corrobora com as dimensões dos autores supracitados, englobando as problemáticas apontadas também por eles.

O que se percebe é que, apesar das categorizações dos autores indicarem nomenclaturas diferentes, sendo que uns apresentam um número maior de categorias e outros menos, a análise delas aponta para a configuração dos mesmos elementos.

Assim, de modo a conjugar e reafirmar os apontamentos acima, Neves; Salerno (2023, p.19) reafirmam que apesar das problemáticas perpassarem diferentes eixos, o trato direto com a PCD, ou a ausência dessa experiência pode afetar todas as demais categorias e impedir o trabalho efetivo de inclusão, já que não é possível colocar em prática algo que não foi, ao menos, vivenciado e conhecido. E, neste momento a centralidade, será apresentar como eles se manifestam dentro da educação a partir de uma análise colaborativa de referências.

A princípio a formação docente ainda se evidencia dentre as demais categorias. A primeira categoria nomeada para o impedimento da prática inclusiva nas aulas, trata-se da formação docente que será melhor discriminada em um capítulo à parte, entretanto, essa barreira aparece como o principal obstáculo que impede de fato a efetivação da inclusão de crianças com deficiência nas aulas de EF.

Sem uma formação adequada, que prepara o profissional para trabalhar com o educando com deficiência, as possibilidades de uma educação inclusiva diminuem. A

falta de uma formação adequada acaba se tornando uma barreira para a efetivação da educação inclusiva. Tem-se, por alguns profissionais, a busca por capacitação, aperfeiçoamento e o exercício de práticas inclusivas, mas ainda se tem muito a caminhar para afirmar que há, de fato, uma educação inclusiva.

Ainda que existam medidas e ações legais que regulamentam e impõem a obrigatoriedade das universidades de reformularem seus currículos de licenciatura, trazendo nas disciplinas conteúdos que de fato desenvolvam a perspectiva inclusiva na formação inicial de futuros professores, nota-se que, tais medidas são insuficientes para uma mudança efetiva. Não há uma fiscalização e/ou normatização de como as disciplinas devem, de fato, ocorrer nesses cursos. As medidas legais colocam mudanças que não estão de fato impactando nas transformações curriculares das graduações, que levam a formações precárias quando se trata de uma perspectiva inclusiva, no preparo de futuros professores. Esse fato se concretiza quando os autores como Cidade (2021) colocam a formação docente como uma barreira de empecilho a efetivação da inclusão dentro das escolas.

A formação se releva deficitária desde a formação inicial do profissional no momento da sua graduação, até a formação continuada de professores já atuantes. Na maioria dos casos não ocorre de nenhuma forma. Alves; Duarte (2019, p.23) salientam:

*Identificados como “aluno de inclusão” ou da “educação especial”, professores aguardam com ele em sala e sem resposta os serviços de apoio e profissionais especializados para seu atendimento. Na prática, professores esperam por professores especialmente preparados para esta função e se eximem da responsabilidade sobre este aluno.*

Propriamente, sobre a formação inicial, configura-se como pontos de atenção: o não oferecimento de disciplinas de Educação Física Adaptada/ Inclusiva nas grades curriculares obrigatórias; disciplinas pautadas somente na teoria; o enfoque das disciplinas (quando ministradas) em deficiências físicas; e o desligamento da área educacional para a área da saúde (Fiorini; Manzini, 2014, p.394). Corroborando com as colocações dos autores Neves; Salerno (2023, p.19) ressaltam que fato “o (não) trato direto com a pessoa com deficiência no curso de graduação, configura-se um fator limitador para a atuação efetiva”.

No que condiz a formação continuada as autoras colocam que “os professores relataram que os cursos eram vagos e específicos para uma determinada deficiência e não abordavam a realidade escolar” (Fiorini; Manzini, 2014, p.394).



Dentro das classificações propostas por Sasaki (2009) a formação docente se encontra embutida nas dimensões instrumentais no campo da educação, que abordam a concepção de adaptação de materiais usados em sala para atender a demanda do aluno com deficiência e na dimensão metodológica que descreve o estilo de ensino do professor, que pode se tornar uma barreira no processo de ensino-aprendizagem, quando não adequadas aos mecanismos de aprendizagem adaptada para a necessidade da criança, possibilitando uma melhor compreensão.

As dificuldades atribuídas aos recursos pedagógicos se referem, como o próprio nome da categoria explana, aos materiais disponíveis para o uso do professor. Em sua pesquisa Fiorini; Manzini (2014, p.12), relatam que os professores apontam pela ausência de recursos materiais específicos para os alunos com deficiência, quantidade de materiais próprios das aulas de EF em quantidades insuficientes e com poucas variedades, além da ausência de espaço físico para as aulas de EFE e de um auxiliar.

Nas dificuldades que se encaixam as estratégias, torna-se o foco para ação do professor, na maneira como ele conduz a sua prática pedagógica junto ao aluno com deficiência. Os resultados encontrados por Fiorini; Manzini (2014, p.12) apontam que os professores possuem dificuldades no planejamento de suas aulas, com problemas como: priorizar a competitividade nas propostas e estimular uma percepção negativa dos alunos sem deficiência para com os alunos com deficiência, terem planejado explicações muito complexas que dificultam a compreensão do conteúdo, além de não saberem como planejar uma aula que englobe todos os educandos, independente da presença ou não de uma deficiência. No referente ao momento de aula, indica-se a dificuldade em ter que improvisar porque o planejamento falhou, a permanência de abordagens tradicionais ineficientes, e a falta de interesse em solicitar ajuda da turma (Fiorini; Manzini, 2014).

Dentro da dimensão comunicacional posta por Sasaki (2009), o autor também traz a responsabilidade na formação docente de profissionais que não possuem habilitação e noções básicas de comunicação na língua de sinais, braile, ou qualquer outro meio de comunicação que não seja o verbal somado ao visual. Se o professor não consegue se comunicar com a criança, não há possibilidade de intermédio do processo educativo, o conhecimento não chega a criança e não lhe é possibilitado caminhos para acesso a ele, de forma adequada.

Maciel (2019) e Sasaki (2009) tratam da comunicação como uma barreira à parte, de extrema importância, pois tratam do negligenciamento de acesso à informação a criança com deficiência dentro das suas especificidades. Essa barreira pode se manifestar a partir de informações ofertadas de forma inadequada a necessidade da criança, a ausência de informação que pode advir de uma falta de capacidade do professor em transmitir o conteúdo na íntegra para todos, informações inadequadas, ou a ambiguidade do conteúdo que pode atrapalhar totalmente a compreensão do mesmo, principalmente em crianças com TEA, que possuem dificuldade na compreensão de informações não objetivas ou com possibilidades de mais formas de interpretação (Maciel, 2019, p.26). A superação de uma barreira comunicacional não diz respeito somente a comunicação entre profissionais e crianças, mas diz respeito também ao diálogo efetivo entre a equipe. No caso das crianças existem metodologias de comunicação baseadas em ferramentas não verbais, a partir da utilização de imagens, mas que também requerem capacitação e, assim, voltamos à questão de formação profissional que explicita, mais uma vez, como todas as barreiras estão interligadas. Educação é um processo fragmentado, ela ocorre de forma interligada.

E por último, também destacada por Maciel (2019) e Sasaki (2009), a barreira atitudinal, que não se limita a ação do professor, mas que também diz respeito a partir do posicionamento do docente perante a criança com deficiência, e a própria deficiência, na maioria das vezes somada a atitudes e comportamentos de exclusão, preconceito, capacitismo ou ignorância.

A barreira atitudinal aborda como todas as pessoas que atuam no sistema educacional, se posicionam diante das perspectivas de inclusão ou exclusão de PCD.

O posicionamento atitudinal se coloca como uma barreira de grande evidência pela sobrecarga de preconceitos, atitudes restritivas e negativas da sociedade educacional e geral, geradas também pela ausência de informação, e que impedem o desenvolvimento da criança. Maciel (2019, p.21) subdivide a barreira atitudinal em algumas classificações: ignorância; superproteção; generalização; exaltação heroica e a piedade/medo/rejeição. Cada subdivisão acaba por priorizar mais um nicho social em detrimento do outro, às vezes a escola, às vezes a família. Por ignorância entende-se a ausência de conhecimento, tanto da deficiência quanto sobre a criança

com quem se atua; a superproteção é uma consequência da ignorância, pois tende-se a limitar o desenvolvimento potencial na tentativa de minimizar as possíveis frustrações ou erros; a generalização se trata da negação do princípio da individualidade; a exaltação heroica é a ação de superestimar qualquer pequena realização do estudante o que cria em torno do educando a concepção de que ele não é capaz de nada mais complexo; por último a piedade/medo/rejeição que são três comportamentos que se combinam,

*quando a piedade está presente, surge o medo de cometer erros, de ser condenado por suas atitudes ou de não ser capaz de atender às necessidades do estudante, quando o medo está presente, surge a rejeição, a rejeição, por seu turno, irá destruir a receptividade (Maciel, 2019, p.22).*

Para superar as barreiras atitudinais, tanto Maciel (2019) quanto Sasaki (2009) apontam para o caminho único da busca por conhecimento para construir novas concepções, tanto para professores quanto para gestões, e a comunidade. É necessário ofertar a possibilidade de acesso às informações coerentes e atuais, seja a partir de treinamentos, coletivos proporcionados pelas organizações municipais e estaduais, ou da própria gestão escolar. A realização de ações que desmistifiquem a deficiência e/ou transtorno para eliminar os preconceitos e a exclusão.

As barreiras atribuídas às questões administrativo escolares são denominadas por Sasaki (2009) como dimensão programática, nela estão inclusas prioritariamente as deliberações legais das demandas de direitos humanos e ações políticas e governamentais em relação a PCD na educação. Essa categoria também engloba as ações realizadas pelas secretarias de educação no que tange a organização interna das escolas, condições de trabalho e infraestrutura, e das direções escolares (Fiorini; Manzini, 2014). Aqui as dificuldades nomeadas pelas autoras Fiorini e Manzini (2014, p.395) foram:

*professor de EF não é avisado com antecedência sobre a matrícula da criança com deficiência; informações sobre a criança e a deficiência são passadas somente para os pedagogos; exclusão do professor de EFE das ações coletivas com as famílias e equipe escolas; ausência de espaço para as aulas de EF; direção impede iniciativas dos professores de EF; professores de sala que não respeitam a figura do professor de EF diante da turma.*

Na categoria de dificuldades sobre o aluno, incluem-se as crianças com e sem deficiência. Às crianças com deficiência cabe a responsabilidade de dificultar a inclusão pelo elevado número de ausências, dependência do docente de sala, falta de interesse, resistência em aceitar adaptações, dificuldades de compreensão. Aos

alunos sem deficiência cabe a problemática da indisciplina e principalmente uma visão negativa do colega com deficiência (Fiorini; Manzini, 2014).

A barreira do diagnóstico pauta-se na ausência de laudos dos educandos, que não é obrigatório a entrega por lei, mas necessário para acesso a alguns direitos, tais como professores auxiliares. Além desse quesito ainda existe o desconhecimento sobre as deficiências e diagnósticos voltados somente para área da saúde. (Fiorini; Manzini, 2014).

A barreira familiar, que sob a minha análise de vivência pessoal, se faz hoje uma das mais complexas de serem superadas, diz respeito à maneira como a família se posiciona diante da deficiência de uma criança em idade escolar. Os responsáveis legais em algumas circunstâncias não apresentam à escola o laudo da criança, por vezes não aceitam ou negam a deficiência do educando e, por último se posicionam como insatisfeitos com o trabalho da equipe escolar e passam a tomar medidas legais para garantia de direitos (Fiorini; Manzini, 2014).

Nessa categoria descrita pelos autores está a própria EF, que se mostra plural e acaba dificultando um seguimento linear de conteúdos por série que o educador possa planejar, além da ausência de regulamentação documental de orientação para os professores por parte dos municípios (Fiorini; Manzini, 2014). A especificidade da área constrói uma linha tênue entre as grandes possibilidades e potência de inclusão permitidas pela multiplicidade de conteúdos, e flexibilidade de abordagens e adaptações, oposta a uma realidade de reprodução de discursos e valores sociais de exclusão, além da manutenção de uma perspectiva da EF pautada da padronização de corpos, de competição e alta performance. Coloca-se a EFE em conflito entre seu histórico de exclusão já ultrapassado, o que ela potencialmente pode alcançar e a compreensão social de como ela ocorre. Nesse viés “*as dificuldades encontradas para promoção da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF estão intimamente relacionadas a valores e crenças atribuídos à EF como componente curricular e ao entendimento do termo deficiência*” (Alves; Duarte, 2019, p.16).

Rodrigues (2003) afirma que o tema da educação inclusiva não tem sido suficientemente discutido na área da EF, devido à desvalorização que a disciplina sofre dentro do ambiente escolar, e que acaba por desconsiderá-la como essencial para o processo de inclusão.

Bastante conectada às especificidades da EFE, se concretiza uma última barreira, a arquitetônica, que se desdobra em compreender como os espaços físicos do ambiente escolar estão postos a excluir crianças com deficiências. Toda estrutura que oferece impedimento para qualquer criança se inserir de forma digna dentro do ambiente educacional se coloca como uma barreira.

*As barreiras arquitetônicas tratam principalmente da possibilidade de se chegar a algum lugar (acesso) e manter-se adequadamente neste lugar (conforto), por isso vai incluir a ausência de rampas e banheiros adaptados, mas também a organização da sala de aula (mobilidade), o tamanho das mesas e cadeiras de acordo com a necessidade, ventilação, luminosidade (acomodação) e outros elementos que podem ser específicos de um ou causar incômodo comum a um grupo de indivíduos (Maciel, 2019, p .25).*

O autor destaca então que as barreiras físicas precisam ser pensadas para garantir: acesso; acomodação; mobilidade e conforto. Assim como a maioria dos impedimentos que embarram a educação inclusiva, as questões arquitetônicas ultrapassam o limite de ação do docente e, muitas vezes, das próprias gestões escolares, pois envolvem órgãos públicos administrativos, para a resolução de problemas como a construção de rampas de acesso, banheiros adaptados, quadras adequadas, compra de materiais entre outros.

Entretanto, também existem as pequenas adequações que podem ser realizadas dentro das equipes escolares, como a organização das mobílias da sala.

Além das categorias expostas, que são nomeadas como as mais relevantes dentro do contexto educacional da EF existem diversas outras barreiras, tão importantes quanto as que foram explicitadas e que flutuam entre estas categorias. Algumas outras problemáticas que são encontradas hoje em sala de aula, vivenciadas por mim e relevadas também por autores como Fiorini; Manzini (2014) em sua pesquisa, é a superlotação em sala de aula com crianças com e sem deficiência, para um único professor sem a presença de um auxiliar, realidades com crianças com diferentes tipos de deficiências em uma única sala ainda sem professores auxiliares, profissionais cuidadores no lugar de educadores auxiliares, em situações onde há a presença de educadores, geralmente não são docentes com formação em EF, estando despreparados para auxiliar nas aulas, ou até mesmo educadores que fazem da aula de EF seu intervalo, ausência de tempo adequado para adaptação das aulas. Destas dificuldades, saliento sobre a importância de se compreender que cada realidade educacional possui suas individualidades, cada

sistema e estado e/ou município apresenta uma forma distinta de se estruturar perante a educação inclusiva, o que pode gerar mais barreiras, ou menos.

*Não apenas o ambiente torna uma barreira mais ou menos frequente, mas cada indivíduo pode ser afetado por diferentes barreiras, de diferentes maneiras, a depender da sua condição, em termos biológicos, das suas capacidades e do tipo de barreira (Maciel, 2019, p. 29)*

Tratando especificamente das barreiras que impedem a inclusão dos indivíduos com TEA, os quais possuem como característica geral a dificuldade de comunicação verbal, talvez os empecilhos comunicacionais sejam vistos como os mais relevantes, entretanto, eles podem surgir de uma ausência de preparo profissional em compreender as necessidades e meios de comunicação da criança. Ou seja, formação docente e barreiras atitudinais, que apontam para a falta de conhecimento. Assim as barreiras atitudinais são tidas como as mais complexas, pois tratam da percepção e estímulo, da vontade da pessoa em mudar seu comportamento diante das deficiências, porém sua complexidade e importância dela, não exclui a relevância das outras barreiras, que merecem e devem ser estudadas e superadas. A barreira atitudinal diz respeito diretamente a ação das pessoas e a melhoria desta barreira influencia diretamente na superação das outras. As barreiras que impedem a efetivação de uma educação inclusiva não são de fácil resolução, dependem de processos amplos e estruturais do sistema educacional e que são metas a serem conquistadas dentro de uma perspectiva de longo prazo, entretanto, precisamos hoje começar a plantar as sementes de mudanças para que tão logo possamos colher seus frutos, e esta ação nos exige reflexões, reavaliações e construção de novos discursos para a EFE inclusiva (no agora).

As mudanças são gradativas, e devem ser pensadas de acordo com a realidade de cada escola e criança e qual delas se faz mais urgente de ser sanada num primeiro momento. Eliminar uma barreira de cada vez, é melhor que não resolver nenhuma para esperar que todas sejam sanadas juntas. Mudanças.

A partir de todo o exposto, a imagem abaixo traz uma síntese de todas as barreiras que foram identificadas pela literatura revisada, citando os principais autores que as nomearam e desenvolveram estudos sobre suas características principais.



Fonte: autoria própria

Estas barreiras foram utilizadas como norteadoras das reflexões realizadas nos resultados encontrados na presente pesquisa.

## 5.4 Formação Docente

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
E agora, você?

(Carlos Drummond de Andrade, 1942)

E agora? Temos educandos com NEE e específicas em sala. A graduação já passou, o professor precisa incluir, as leis o obrigam, a gestão cobra. E agora educador?

As exigências colocadas sobre o docente, relativas à inclusão de crianças com deficiências e/ou transtornos em sala de aula, são diárias e, muitas vezes, cobradas com insensatez por seus superiores. O professor é colocado como ineficaz em sua práxis. E agora? O que fazer?

Impulsionar os debates e reflexões sobre a formação docente, seja está inicial ou continuada, é uma pauta de grande complexidade e por justa preposição, uma mudança a se almejar em longo prazo.

O que vemos nas escolas é bem diferente do perfil esperado para uma educação inclusiva, com isso indago com base nas falas de Mantoan

*Como estão hoje as nossas escolas? Todos sabemos que elas estão deixando a desejar e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las, de todas as formas possíveis. É difícil o dia-a-dia da sala de aula. Esse desafio que enfrentamos tem limite — o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente, no ofício que exercemos (Mantoan, 2003, p. 7)*

A autora segue apontando que:

*A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. [...] As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (Mantoan, 2003, p. 12).*

É fato que atualmente o contexto educacional é diferente do apontado pela autora em 2003. A educação tem passado por constantes mudanças, que incluem novas ferramentas de ensino, metodologias e experiências práticas. Novas políticas



públicas, ações e práticas inclusivas foram postas em curso. Nesse processo de inclusão escolar, decretos, leis, planos, resoluções buscaram efetivar uma educação inclusiva, de qualidade, para todos. No entanto, as mudanças ainda se mostram insuficientes e não ocupam todos os espaços educativos.

De acordo com Fiori; Manzini (2014), Alves; Duarte (2019), Neves; Salerno (2023), Sasaki (2009), entre outros autores, a formação docente deficitária e/ou inadequada é considerada, atualmente, como uma das principais barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva. Barreira essa, evidenciada também na afirmação de Neves; Salerno (2023, p.20), *“ainda das dificuldades instauradas para a atuação e efetivação das aulas inclusivas, a formação torna-se elemento sinalizado pelos professores”*. Percepção construída a partir de um paradigma de inclusão superficial, que vislumbra a inclusão apenas com ações que ocorrem dentro de sala de aula, dependentes exclusivamente do docente atuante, e não como um processo amplo, que ocorre dentro de um sistema macro.

Antes de estar em sala, o educador perpassa por um longo processo de capacitação, que o deveria preparar, ainda que minimamente, para atender a todas as crianças que lhe forem apresentadas em sua carreira, sejam elas com ou sem deficiência. Entretanto, tomando por nota os resultados de pesquisas dos autores acima citados, identificamos que a maioria dos docentes não se sente preparada para atuar com a educação inclusiva, com alegação de uma formação inicial com múltiplas deficiências e uma formação continuada, muitas das vezes, inexistente.

Mantoan (2003, p.42) colocou que *“o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”*.

Atualmente, no cenário escolar, as justificativas passam pela falta de preparo dos professores e demais colaboradores; formação insuficiente; ausência de formação continuada, falta de infraestrutura.

Considerando que estejamos em um processo (ainda que lento) de progressões contínuas de conquistas positivas em prol de mudanças nas formações iniciais e em serviço, trazendo com mais ênfase a perspectiva inclusiva para estes novos e atuantes profissionais da educação, elas ainda ocorrem de forma insuficiente para que os professores sejam de fato capacitados para efetivar e construir

diariamente uma educação inclusiva nas escolas, provocando mudanças nos sistemas e contextos educacionais de suas realidades

A perspectiva inclusiva começou a se tornar uma tendência mundial, e adentrar nas escolas formais de ensino regular, a partir das décadas de 80, quando ocorreram mudanças das perspectivas de ensino, e difusão do movimento de integração. Na mesma época, ocorria na EFE, o movimento renovador, que trazia novas concepções de EF, para dentro das escolas. Entretanto, ressalta-se que essa nova missão mascarava na realidade uma falsa inclusão, pois alterava-se superficialmente os meios de ensino, mas as metas, objetivos e conteúdos curriculares, permaneciam os mesmos (Rodrigues; Rodrigues, 2017).

Apesar de inúmeras inconsistências quanto ao trato efetivo da inclusão de crianças com deficiências, o movimento denominado integrativo, provocou revoluções e mudanças de pensamentos educativos, ao mesmo tempo em que também proporcionou a aproximação de crianças com deficiência de ambientes educacionais, os quais eram predominantemente ocupados por pessoas típicas e/ou sem deficiências.

O referente movimento exigiu e mostrou que as escolas regulares necessitavam se reestruturar, construir uma nova concepção e abordagem educacional, a qual acolhia e respeitava todos os educandos, pois se concebia, a partir daquele momento, que as PCD, apesar de possuírem NEE durante o processo de ensino-aprendizagem, divergentes das pessoas sem deficiência, também apresentam alto potencial de desenvolvimento, não se restringindo a uma estafa ou a ausência de perspectivas. Urgia neste contexto, a necessidade de romper com a manutenção da ideia de que o fracasso na aprendizagem era culpa exclusiva do educando, quando relacionada com crianças PCD.

Diante dessa conjunção de provocações e mudanças de um cenário educacional excludente e historicamente concretizado, a formação dos professores, condizia com a realidade vivida. Rodrigues; Rodrigues (2017) esclarecem como ocorria a formação docente de educadores nesse período, dentro da perspectiva inclusiva.

*Os professores eram formados para seguir um currículo único e a sua formação em Necessidades Educativas Especiais era irrisório ou inexistente. Se consultarmos os planos curriculares dos anos de 1980 e 1990, verificaremos que, nos cursos regulares de formação de professores (salvo raras exceções), não existiam disciplinas sobre Necessidades Educativas Especiais. Ou, então, quando existiam, centravam os seus*

*conteúdos na caracterização biomédica das deficiências, produzindo um impacto muito reduzido no desenvolvimento de competências para a —integração—. Com isso, os professores encontravam na escola a (in)formação de que precisavam, normalmente transmitida por outros técnicos e posta em prática por —tentativa e erro. (Rodrigues; Rodrigues, 2017)*

Condizendo com as colocações dos autores, somente em meados de 1990 se começa, de fato, a falar sobre inclusão e o rompimento de uma visão integrativa, pontapé proporcionado pela promulgação da Declaração de Salamanca. Com a implicação de uma visão inclusiva, as escolas regulares assumem a total responsabilidade no processo de formação educacional de todas as crianças (com e sem deficiências) e se veem obrigadas, de fato, a se reestruturarem integralmente.

O início das buscas para alteração nos currículos de formação docente, para o fomento de uma prática pedagógica inclusiva, deu início somente em meados dos anos 90, somente 33 anos atrás. Antes dessas ações, incontáveis crianças (hoje adultos), foram submetidas a exclusão social e educacional, restrição de seus direitos enquanto cidadãos, internações em manicômios com tratamentos desumanos, agressões psicológicas entre outros fatos que acometeram PCD e suas famílias.

Carrego, enquanto pesquisadora e familiar de uma pessoa com múltiplas deficiências, os traumas ocasionados pela desumanização dessa população, no olhar de medo para uma sociedade que não somente excluiu (e ainda exclui), mas também oprime.

Emergindo à necessidade de se repensar a escola, currículos e práxis docentes, fomentada pelo movimento integrativo, apresentou-se uma realidade educacional transitória, pautada em inconsistências, despreparo e desorientação, em especial, relativo aos principais agentes atuantes no processo educacional, os docentes.

Não capacitados para atuar com a educação inclusiva, os professores já formados e aqueles, ainda em processo de formação, vivenciaram uma busca desenfreada por cursos de formação, para se capacitarem de diversas formas.

*O resultado mais evidente foi a proliferação da oferta de disciplinas obrigatórias e opcionais sobre —Necessidades Educativas Especiais/—Educação Especial/—Dificuldades de Aprendizagem. Esses cursos têm procurado uma maior adequação à diversidade de alunos que frequentam a escola pública, ao introduzirem conteúdos como —atendimento à diversidade, —educação multicultural, —flexibilização curricularl etc. (Rodrigues, Rodrigues, 2017, p. 3).*

Apesar de uma corrida inicial para capacitar os professores, os autores destacam ainda que:

*Esse período é também polêmico face à falta de coerência existente entre as novas necessidades de formação dos professores e as respostas ainda tradicionais dadas pelos cursos de formação. Há, assim, uma necessidade dos formadores reverem os seus programas de formação para poderem tornar os professores aptos para encarar os desafios da Inclusão (Rodrigues, Rodrigues, 2017, p. 4).*

Pensar na formação e/ou reformação de professores dentro de uma perspectiva inclusiva, em uma sociedade pautada, cultural e historicamente, em pilares de exclusão, com olhar negativo para PCD, não é algo simples ou rápido de se alcançar.

Fornecer o acesso a cursos de formação para docentes já atuantes e ampliar os currículos de formação inicial desses profissionais, como colocado por Rodrigues; Rodrigues (2017), não era e continua não sendo uma solução substancialmente eficaz, se não houver a reformulação dos próprios cursos de capacitação. Promover uma capacitação docente na perspectiva inclusiva, almejando uma educação inclusiva dentro das salas de aula de escolas públicas, exige uma ampla demanda por pesquisa, discussão e reformulação de todas as esferas que impactam a educação básica, seja de forma direta ou indireta.

A escola formal de ensino regular passou décadas negligenciando a existência e os direitos das pessoas com deficiência de terem acesso à educação e participação social. A concepção de segregação e culpabilização do fracasso, posto sobre as pessoas com deficiência, já era algo enraizado na mentalidade social e educacional.

Desconstruir essa visão e construir uma nova perspectiva dentro da inclusão, que coloca em pauta tudo o que era realizado como inadequado, obrigando a ocorrência de reflexões e reformas em todas as instâncias educacionais, desde a formação docente até os parâmetros arquitetônicos e legais, é de grande complexidade.

Como já foi posto, a educação inclusiva ocorre por um processo constituído de vários elementos, embora, aqui, pautamos o debate na formação docente e suas nuances. Abandonar o pensamento tradicional, e agregar a ideia de que não é mais aceitável que nenhuma criança fique à margem do sistema educativo, independente de suas características e necessidades de aprendizagem, que todos os educandos com suas diferenças, devem aprender juntos, é, de forma indireta, voltar o olhar para quem atua e constrói o processo de ensino-aprendizagem, o professor, a reforma

educacional se faz muito mais acessível e viável por meio da formação adequada de professores.

As problemáticas da formação docente são elementos apontados expressivamente como barreiras que impedem a inclusão em sala de aula. Acredito que ainda estamos começando a traçar os primeiros passos rumo ao ideal formativo. Incongruências legais, ausência de interesses dos sistemas públicos educacionais em proporcionar formações, preconceito, falta de interesse pessoal, currículos retrógrados e tradicionais, são incontáveis as influências que atingem negativamente a centralidade da formação docente.

Trago como referência meu percurso formativo enquanto docente e o percurso trilhado até aqui em busca de capacitação para educação inclusiva. Cursei licenciatura em EF de forma presencial em uma universidade pública de referência nacional, em cuja grade curricular havia somente uma disciplina obrigatória que tratava sobre inclusão. Direcionada para conhecimentos demasiadamente teóricos e pouco práticos, ela não foi suficiente para me preparar para lidar em sala, com crianças com deficiências e transtornos.

Por interesse pessoal na educação inclusiva, segui para uma disciplina optativa sobre educação física inclusiva/adaptada, ainda cursando a licenciatura. Munida de muitos conceitos teóricos, metodologias dominadas, reflexões, debates e algumas práticas, e ainda com a sensação de não estar totalmente preparada, percebi que a graduação inicial em licenciatura, que deveria me capacitar inicialmente para praticar uma educação inclusiva, ocorreu de forma incompleta. Deficitária. E agora?

Com incômodos particulares, e a ânsia por me sentir preparada, iniciei a formação em Bacharelado em Educação Física, na mesma universidade, mas com uma grade curricular ampla e diversa que tratava sobre Educação Física Inclusiva e Adaptada. No curso de bacharelado consegui encontrar o que procurava e que me subsidiou em grande parte, para atuar de forma inclusiva, com uma educação de qualidade em sala de aula. Teoria, prática, experiências, debates, uma formação conectada diretamente com a prática cotidiana no trabalho com PCD.

Enfim, pessoalmente, senti-me aliviada, mas ainda angustiada de saber que a maioria dos professores formados e atuantes em sala de aula, que cursam apenas a licenciatura, não teve acesso a uma formação/capacitação satisfatória para o atendimento de crianças com deficiência, tal como eu consegui ter acesso em uma

graduação, fora da licenciatura. A partir do meu relato, destaco alguns pontos principais.

O primeiro refere-se ao fato notório, de que a qualidade da formação inicial não depende do futuro professor, ou seja, o despreparo em atuar na perspectiva inclusiva do profissional recém formado que vai para a sala de aula, não é uma culpa pessoal, mas sim, prioritariamente institucional, referente a má estruturação curricular nos cursos de graduação nas licenciaturas, que não suprem as necessidades do professor em formação, e não os capacita para atuarem de maneira inclusiva, ou então, pautam-se em discursos restritamente teóricos, com a ausência de práticas, e desconexos da realidade cotidiana das escolas (principalmente das escolas públicas).

*Se assumirmos que a inclusão escolar de alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem implica necessariamente em mudanças no sistema de ensino, que passam pelo processo de formação profissional ofertado nos cursos de graduação, além de se avançar em propostas de formação continuada, urge que a preparação profissional oferecida em cursos de graduação reflita essa necessidade de mudança com vistas ao adequado atendimento a essa demanda social (Cruz; Tassa, 2019, p. 55)*

O interesse individual do futuro docente em formação não é suficiente para o capacitar, se os planos curriculares das instituições de formação de ensino superior, não forem reformulados. Tive a oportunidade e o interesse (conjugados) de me aprimorar por meio de uma graduação em Bacharelado em Educação Física, em busca de conhecimentos que me capacitassem para atuar em sala, oportunidade alcançada por ter acesso a uma formação cujo currículo englobava disciplinas voltadas para a inclusão, o que não pode ser generalizado para todos os cursos das milhares de instituições de formação existentes. Um caso em meio a tantos que se formam anualmente, e a tantos outros que já estão atuando, e que por múltiplos motivos não permitem essa continuação e/ou complementação formativa.

Neves; Salermo (2023) salientam a importância do princípio do interesse do professor em buscar mais capacitação logo na formação inicial, “a participação ativa do discente de graduação em atividades extracurriculares faz-se importante, uma vez que possibilita atuação direta no campo profissional” (Neves; Salermo, 2023, p.20). Entretanto, friso que a iniciativa pessoal não isenta a responsabilidade das instituições em reformularem suas grades curriculares. Apenas reforça a ideia de que os processos formativos ocorrem a partir de múltiplas vias, e que a responsabilidade do

sucesso ou fracasso, não se limita somente ao profissional ou as instituições de formação.

*[...] a ausência de um projeto concreto de escola nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura [...] podem colaborar para reforçar o distanciamento entre o que se produz na educação superior e o que se produz na educação básica (Cruz ;Tassa, 2019, p. 58)*

As afirmações respaldadas pelos estudos dos autores acima, reiteradas pela minha vivência pessoal e de demais professores do convívio diário, ao longo da trajetória em sala de aula, evidenciam a urgente necessidade de se repensar a formação inicial de nível superior nas licenciaturas, de modo que as disciplinas oferecidas se articulem com as necessidades que o futuro docente encontra em sala de aula, fornecendo o devido suporte para os futuros profissionais de educação.

*[...] contradição entre o ordenamento legal e processos formativos relacionados à formação de professores para a atuação na educação básica no que diz respeito a preparação profissional para a docência em contextos inclusivos além de distanciamento da Educação convencionalmente denominada superior, das demandas presentes na educação básica.[...] diante dos problemas enfrentados apontou-se: a hiperparticularização do assunto inclusão escolar no processo formativo realizado em cursos de Licenciatura; b) lento reconhecimento da universidade quanto as demandas profissionais da educação básica (Cruz; Tassa, 2019, p. 55)*

Os desdobramentos detalhados no posicionamento dos autores evidenciam as principais deficiências encontradas nas formações iniciais de professores, e que precisam ser consideradas com um olhar de atenção e reflexão, para que sejam supridas.

Os tópicos destacados por Cruz; Tassa (2019), que evidenciam a desarticulação entre os conhecimentos passados pela universidade e a realidade das escolas, assim como a restrição do conceito de inclusão, se somam. Evidencia-se o distanciamento entre as instituições de ensino superior e básico na construção de saberes práticos e teóricos. Outrora, não temos como vislumbrar uma formação integral, se não se conhece quais são as lacunas e problemáticas reais que precisam ser supridas. Urge a necessidade de aproximação entre universidade e escola, a construção de uma ponte de via dupla, onde os saberes e necessidades são compartilhados.

Para que esta reformulação ocorra, a universidade e o âmbito de produções acadêmicas precisam se aproximar do cotidiano educacional. Não é possível formar professores capacitados para atuarem na educação básica, em especial com a

educação inclusiva, se não se conhece a realidade estrutural e organizacional de uma escola.

Para o enfrentamento sobre o distanciamento entre a universidade e as instituições educacionais na formação inicial, Cruz; Tassa (2019, p. 64) apontam:

*O investimento em pesquisas que dialoguem de modo franco com a realidade concreta contribui para a produção de conhecimento no campo da Educação Inclusiva e, por intermédio do componente curricular Educação Física, para robustecer as ações/reflexões sobre a realidade da educação escolarizada de estudantes que apresentam condições peculiares de aprendizagem em nossa rede de ensino.*

As colocações dizem respeito não somente a formação inicial, mas também condizem com as falas de professores dentro das escolas, que denunciam a ausência de articulação e de efetividade das formações continuadas, em tratarem de forma coerente as necessidades enfrentadas em sala, e que não auxiliam nos processos de intervenção docente. É necessário que se construa debates sobre educação inclusiva, baseados nas realidades concretas que se almeja alcançar. De modo contrário, restringe-se aos conhecimentos teórico-científicos, que são de extrema importância, mas que sozinhos não são suficientes para subsidiar uma prática inclusiva, emergindo a necessidade que articular o que é aprendido com o que se pode pôr em prática dentro das de aulas.

Uma das proposições colocadas, como ponto de iniciativa para suprir as falhas mencionadas, é a colocação proposta por Neves; Salerno (2003, p.19), segundo os quais *“a formação de qualidade e o contato direto com a pessoa com deficiência, podem colaborar de forma significativa na efetivação do processo de inclusão, colaborando para o desenvolvimento integral do discente no âmbito escolar”*.

Proporcionar ao educador em formação inicial experiências que o aproxime e lhe propicie a oportunidade de atuar com PCD, colocando a teoria em prática, e dando-lhe espaço para o erro monitorado, com a chance de ser corrigido e aprender, são algumas das soluções de fácil alcance que podem ser adotadas pelas instituições.

Por outro lado, a formação de educadores já atuantes precisa ser estruturada sobre suas realidades, os professores precisam ser ouvidos quanto às suas deficiências docentes, para que o planejamento de formação continuada seja realizado de forma coerente com a realidade de cada local. Do contrário, seguiremos com discursos vazios.

Incorporar a ideia de repensar as formações iniciais transforma também o conceito de formação continuada, destinada àqueles professores que já concluíram o

processo de graduação, e que se encontram atualmente dentro das escolas, deparando-se com novas barreiras que precisam ser ultrapassadas, e que encontram caminho em um novo processo de formação.

A perspectiva de formação continuada não deve se pautar na ideia de suprir lacunas da formação inicial, mas sim de um constante processo de capacitação com aproximação do profissional atuante a estudos e conhecimentos produzidos mais recentemente, e que precisam chegar até esse professor (Cruz; Tassa, 2019).

Enquanto o professor recém graduado se depara com as barreiras de uma formação inicial falha, o docente já atuante agrega, a essa problemática, barreiras de quem, além de não ter sido capacitado inicialmente, enfrenta diariamente inúmeras inconsistências e estruturação inadequada dentro do sistema educacional, que não lhe respalda, mas cobra a aplicação de uma educação inclusiva.

Nesse contexto, Cruz; Tassa (2019) fazem um apontamento relevante que articula a formação inicial e continuada, que corrobora com ausência de uma educação inclusiva.

*De um lado, a produção de conhecimento científico desarticulado de demandas sócio educacionais de seu entorno imediato. De outro, uma intervenção profissional desprovida de sustentação teórica fruto de debate acadêmico -científico. (Cruz ;Tassa, 2019, p .58).*

Para Cruz; Tassa (2019), o dia a dia do professor deve ser estudado e levado em consideração como protagonista de estudos acadêmicos que almejam produzir novos caminhos e também remodelar as estratégias de formação inicial, ao mesmo tempo que essa mesma realidade cotidiana também deve protagonizar as ações de formação continuada, que por sua vez devem se implementar visando os enfrentamentos das problemáticas diárias dessa realidade vivida pelos professores, com o propósito de superá-las por meio da reformação docente.

Sabemos da grande complexidade política, histórica, financeira, cultural e burocrática que envolve a reformulação dos programas atuais de formação para uma perspectiva ideal de inclusão. Uma ambição com prazo extenso para ser concretizada, construída com pequenas ações, mas não podemos parar.

A idealização e discussão de quais seriam os pilares mais adequados para a formação inicial e continuada de educadores são essenciais para a mudança da qualidade da práxis docente, que sejam efetivas e realistas, para que cheguem, até

as crianças PCD. É necessário gerar incômodo diante da realidade, e isso é fundamental para revisão e saída do *status quo*.

Se transformarmos, a partir de hoje, os currículos iniciais, teremos novos perfis profissionais atuantes daqui a 10 anos, e nossas discussões de formação docente continuada terão de ser revistas. Sobretudo, hoje, performamos o amanhã, construindo o presente e reformando o passado.

Reconhece-se muitas vezes a ausência de interesse dos professores em atuar numa perspectiva inclusiva, a resistência em aceitar uma escola pautada nas diferenças. Entretanto, ressalta-se, que inclusão não se trata de algo individual, mas requer ações que são coletivas, simultâneas, complementares, em todos os âmbitos, que se destinam ao mesmo foco que é atender as necessidades individuais da PCD, garantindo seus direitos enquanto cidadã, promovendo suas potencialidades. Existe a função individual, mas sem a ação coletiva, torna-se inviável efetivar a inclusão.

Dentro de um contexto macro, que ultrapassa e antecede o fazer docente e alcance do professor, estão cenários como uma quadra sem rampa, que depende da Prefeitura Municipal, a ausência de auxiliares, que depende da contratação pela Secretaria de Educação, a falta de materiais apropriados para o desenvolvimento da aula e adaptação curricular, que não estão previstos pelas legislações municipais. Estas perspectivas acabam por sobrecarregar o docente que assume responsabilidades que não lhe cabem, e o resultado é uma tentativa, muitas vezes falha, de educação inclusiva.

Friso que não podemos excluir do processo formativo, as intenções e individualidades pessoais dos educadores, existem aqueles que simplesmente não se afeiçoam com a perspectiva inclusiva, não querem mudar seus modos de atuar, entretanto, incluir não se trata de uma superficial questão de interesse individual, e sim de obrigatoriedade.

Sabemos que mudanças causam angústias e que, quando nos deparamos com os sobrepesos das burocracias sobre a figura do professor, tais mudanças podem gerar conflitos ainda maiores se levarmos em consideração que este profissional também possui suas individualidades, fragilidades e necessidades.

A despeito da resistência dos professores as formações, ou até mesmo dos questionamentos que eles fazem e esperam de formações continuadas, também vemos pontos de incoerência. De acordo com Mantoan (2023), muitos educadores



criam hipóteses incoerentes sobre o real propósito das formações continuadas, esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar com cada turma e criança, disponibilizando uma sequência didática do que e como devem fazer. Buscam por soluções rápidas e que possam ser generalizadas, sem levar em consideração as individualidades das crianças e turmas, acreditam que métodos e técnicas podem solucionar seus “problemas” de inclusão, a partir de conhecimentos conceituais.

Sobre a última colocação que engloba a prática pedagógica, Cidade (2002, p. 2) também aponta que é

*importante 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.*

Apesar de ser importante, o conhecimento teórico não é suficiente. O professor precisa conhecer o seu aluno, o que independe de a criança ter ou não deficiência. Nos casos de crianças atípicas, é fundamental o conhecimento sobre a deficiência e suas características, e esse conhecimento advém de uma formação continuada efetiva, mas é fundamental salientar que a práxis inclusiva ultrapassa a dicotomia teoria e prática, e deve ocorrer de forma integral, o conhecimento é complementar.

*Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (Mantoan, 2003, p.44).*

Compreendo que, sob um olhar voltado para o sistema macro, a última ponta a ser analisada seja a atuação do professor em sala de aula e, como já foi explicitado, a mudança geral se faz urgente. Entretanto, na presente pesquisa trabalharemos com as mãos que constroem de fato a mudança na vida de educandos com deficiências e transtornos: as “mãos” do professor.

*O professor de Educação Física deve repensar suas ações no sentido de explorar outras habilidades e ensiná-las de outras formas possíveis. Para isso, ele poderá eleger estratégias apropriadas ao ensino de todos os alunos, respeitando devidamente suas individualidades, suas relações sociais e suas potencialidades. Mas do que isso, ele poderá optar por vivência em movimentos que reforcem a cooperação, a ludicidade, a participação em grupo, o ensino colaborativo, enfim, um universo motor acessível às potencialidades e características de todos os seus alunos, e não as dificuldades de alguns (Bezerra, p.14, 2010).*

Nessas colocações, podemos pontuar que a EF se faz privilegiada. De acordo com Cidade (2004, p.2)

*A Educação Física 35+na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo.*

Rodrigues (2003) corrobora com Cidade (2004) ao pontuar que conteúdos da EF apresentam um grau de rigidez menor que outras disciplinas, deixando o professor mais livre em seu planejamento, caracterizando-a como a disciplina de mais fácil adoção do perfil inclusivo. Outros pontos positivos da EF para a inclusão é o perfil do professor de EF, visto como mais positivo perante os demais, além das aulas permitirem a participação de todos, pois mesmo com limitações as potencialidades são evidenciadas (Rodrigues, 2003).

*Por tudo isso, temos de ficar cada vez mais atentos, questionando o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade (Mantoan, 2003, p. 44).*

A escola inclusiva é aquela que é estruturada não somente a nível arquitetônico e pedagógico de seus profissionais, ela comporta ações de acolhimento às crianças e suas famílias, adequações curriculares, preparação de todos os agentes educacionais sob uma visão de respeito e compreensão. Dentro desse universo multiprofissional e fatorial, que se inicia no ambiente familiar, com aceitação da família, perpassa pelos sistemas de saúde, legislativos e educacionais, encontram-se as aulas de EF e o professor.

Não podemos deixar subentendido que as formações devem ser vislumbradas como manuais e preparação, receituários de atendimento para crianças com deficiência, seria ingênuo de nossa parte crer que estaremos preparados para todas as dificuldades que enfrentaremos ao longo da nossa trajetória docente, o aprender é constante, e o erro faz parte do caminho. Não existem fórmulas prontas, mas o bom preparo nos permite escolher com sabedoria o melhor caminho a seguir, sem deixar NINGUÉM para trás. O caminho mais correto, é aquele que possibilita que todos o trilhem com equidade, pois não somos todos iguais.

## **5.5 Legislação, Conselhos, Classes Especiais**

A legislação sobre inclusão no município de pesquisa, inclui leis e decretos que tratam de acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência e acolhimento familiar.

No entanto, o que foi possível observar é que as leis passam despercebidas pelo corpo docente. A inclusão, a acessibilidade, em muitos casos, não saem do papel e, até neste, é tratada de forma superficial.

A superficialidade do tratamento pode ser percebida na Lei 5.656/2024, que Institui a Política Municipal de Educação nas Escolas de Tempo Integral. A atenção voltada para a inclusão é vista somente no artigo 5.º que coloca que:

*Fica garantido o atendimento especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, culturais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, bem como respeitar normas de acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. (--- (SP) ,2024)*

No entanto, a garantia do atendimento especializado fica somente no papel.

O município tem ainda a Lei Complementar nº 71/2021, que criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Formado por representantes da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Saúde, da Procuradoria Geral do Município, por representantes de entidade ou associações que prestam serviços a pessoas com deficiência, por representantes de clube de serviço, por representantes da Ordem dos Advogados do Brasil local e, por pessoas com deficiência, o Conselho é, segundo a lei, um órgão consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos da pessoa com deficiência, voltando a promover sua assistência. Entre as suas funções deve:

- Formular a política de atendimento ao deficiente, observados os preceitos legais pertinentes;
- Propor aos poderes constituídos, modificações nas estruturas governamentais diretamente ligadas à promoção, proteção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência;
- Incentivar, apoiar e promover estudos, debates e pesquisas sobre a questão de deficiência, visando manter atualizado os serviços prestados pelo Município e Entidades;
- Pronunciar-se, emitir pareceres e prestar informações sobre assuntos que digam respeito às pessoas com deficiência;

- Receber e julgar a procedência de queixas, reclamações, representações de qualquer pessoa por desrespeito aos direitos assegurados aos deficientes, dando-lhes o encaminhamento devido.

O que se vê na citada lei é que ela não tem um foco específico para a inclusão de educandos com deficiências, embora na composição do Conselho haja pessoas da Secretaria de Educação. O Conselho poderia ser, ou funcionar como um dos mecanismos para possibilitar a inclusão, para ‘fazer valer’ o direito a inclusão, mas não é o que se vê.

Atendendo uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação, foi promulgado o Decreto 9.684/2022 que dispõe sobre o Centro De Apoio Ao Ensino E À Aprendizagem - CAEA, destinado ao atendimento de alunos da primeira etapa da Educação Básica e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O CAEA conta com os seguintes atendimentos:

- Atendimento de fonoaudiologia.
- Atendimento de psicologia.
- Atendimento de psicopedagogia.
- Atendimento para cadastro de creche.
- Atendimento para cadastro social- Bolsa Família.
- Assistente Social.

De acordo com o decreto, o público-alvo do CAEA é crianças na faixa etária de 4 meses a 11 anos, que façam parte do público da Educação Especial e/ou apresentem transtornos de aprendizagem.

Segundo o documento, “são considerados alunos público-alvo da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (Decreto 9.684/2022). Os parágrafos 2.º e 3.º do Artigo 3.º colocam que: “São considerados transtornos de aprendizagem TDAH, disgrafia, discalculia, dislexia. Os alunos público-alvo da educação especial serão atendidos quando apresentarem transtornos de aprendizagem” (Decreto 9.684/2022).

Os objetivos do Decreto apontam para a inclusão de alunos com as deficiências citadas, uma vez que colocam o CAEA a serviço do atendimento às necessidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, visando oferecer às escolas orientações, acompanhamento sistemático e suporte aos gestores e docentes.

*Atuará também com atendimentos individuais e/ou coletivos por meio de intervenções, orientações e ações intencionais que assegurem ao*

*educando condições favoráveis ao seu desenvolvimento global, respeitando suas vivências com foco no avanço de habilidades essenciais ainda não adquiridas. (---, SP, 2022)*

A maioria dos profissionais, diria a totalidade daqueles que, de forma informal foram inquiridos, desconhecem a existência do CAEA. Docentes e mesmo os alunos considerados público-alvo, não recebem os benefícios garantidos pelo decreto. O decreto, dentro de seus objetivos específicos, coloca ainda:

- Atendimento psicopedagógico aos alunos regularmente matriculados;
- Atendimento fonoaudiológico aos alunos regularmente matriculados;
- Atendimento psicológico aos alunos regularmente matriculados;
- Oferecer serviço de assistente social em apoio às Unidades Escolares;
- Atender às diferentes necessidades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento das crianças;
- Auxiliar professores e gestores, por meio de orientações, em casos de alunos com necessidades educacionais específicas e com transtornos de aprendizagem;
- Envolver a equipe multiprofissional em atividades rotineiras de acompanhamento, avaliação e orientações às Unidades Escolares;
- Realizar diagnósticos/avaliações multidisciplinares;
- Emitir laudos e relatórios multidisciplinar e/ou de acordo com a especialidade;
- Colaborar com ações de acordo com a especialidade de cada área objetivando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais;
- Realizar cronograma de atendimentos nas Unidades Escolares e individuais no CAEA;
- Realizar avaliações solicitadas pela equipe de saúde do município e dos profissionais da Educação, atendo-se às crianças que fazem parte de seu público-alvo, auxiliando no processo de identificação de crianças com transtornos, deficiências e altas habilidades/superdotação.

A Lei 5.471/2022 dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e trata o assunto abrangendo todas as pessoas. Apenas no artigo 3.º é colocado que a pessoa com TEA terá a garantia das vagas em escola da rede pública municipal, assegurado o atendimento conforme orientação dada pelas normas ABA, TEECH e PECS. O artigo 4º coloca que a pessoa com TEA não será submetida

a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar, nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

A cidade conta ainda com as Classes de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE que tem como objetivo incluir na escola alunos com NEE. Todos os anos, de acordo com a demanda, são “abertas” classes para atender tais alunos. O atendimento é voltado para educandos com deficiências e, segundo a legislação municipal, o professor que tiver interesse nas Classes de CAPE, deve possuir licenciatura plena em pedagogia com habilitação em Educação Especial e/ou licenciatura plena e especialização na área da educação especial. O atendimento busca dar um suporte de inclusão escolar dos alunos com NEE.

## **6. PERCURSO METODOLÓGICO**

### **6.1. Aspectos Éticos**

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e cadastrada na Plataforma Brasil, em consonância com as resoluções CNS Nº 466 de 2012 e CNS Nº 510 de 2016. Tendo sido aprovada por meio do parecer de Nº 7.223.416 (Anexo X).

### **6. 2. Característica da pesquisa**

Respeitando os princípios epistemológicos que regem a organização do programa de mestrado profissional, ao qual está vinculada à presente pesquisa, e seus objetivos pragmáticos dentro da educação pública, bem como mantendo o alinhamento e acordo com os objetivos principais dessa investigação dentro do âmbito Educacional, a abordagem de pesquisa escolhida como mais adequada foi a de caráter qualitativa, uma vez que sua premissa está em compreender o fenômeno a ser investigado, e não em explicá-lo. Sobre essa abordagem de pesquisa, encontramos fundamentação em Minayo (2010), segundo a qual,

*Metodologias de Pesquisa Qualitativa, entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão dos significados e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (Minayo, 2010, p.23).*

Dada a escolha da abordagem, vale ressaltar que o caráter qualitativo, ainda de acordo com Minayo (2010, p. 24), visa

*compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a; (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.*

As autoras Del-Masso; Cotta (2018) reiteram com suas colocações, com as quais corroboro, que

*no universo da escola, a escolha da pesquisa qualitativa permite descrever a complexidade de determinado problema e compreender e classificar os processos dinâmicos, as mudanças, as variáveis e particularidades dos docentes, gestores e alunos que se incluem nesse contexto (Del-Masso; Cotta, 2018, p.3) .*

A pesquisa qualitativa dispõe-se à compreensão de uma situação social singular, sem que haja a necessidade de comparação ou equivalência com outros cenários, tal qual ocorre com a pesquisa quantitativa. Cabe ressaltar a vital importância de se compreender que o método aqui definido não possui por objetivo findar os debates e determinar e/ou classificar posicionamentos, ideias e concepções como certas ou erradas. As narrativas apresentadas se originam de uma compreensão pessoal do contexto estudado, a partir das experiências individuais e estudos realizados, podendo haver outras interpretações para as mesmas questões, e essa é mais uma das características do referido método. Além deste fato, a pesquisa qualitativa permite uma aproximação entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e os participantes.

Para a presente pesquisa, foi escolhido o método descritivo-interpretativo, em que a pesquisadora coletou uma série de dados de um determinado grupo com o objetivo de descrever um fenômeno para compreendê-lo e então a partir dos dados realizou uma análise baseada em uma revisão de literatura.

### **6. 3. Grupo Participante**

Fizeram parte da pesquisa os professores de EF que compõem o corpo docente da Rede Municipal de Educação de um município no interior do estado de São Paulo, que estavam exercendo suas funções enquanto docentes, atuando nas escolas de educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental (período regular e compensatório), ministrando aulas nas unidades escolares de zona urbana e rural. Participaram da pesquisa somente os professores que estavam atuando prioritariamente em sala de aula.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram estipulados alguns critérios de seleção e exclusão dos docentes para a participação. No que se refere aos critérios de exclusão para a seleção dos docentes: 1) não foi permitida a participação de professores que não estavam exercendo o ofício de sua profissão na data da coleta de dados por motivos de licença saúde ou licenças particulares; 2) foram excluídos aqueles que não estavam atuando ou nunca atuaram com estudantes diagnosticados com TEA, atuando como docentes responsáveis pela turma; 3) os docentes que não se sentiram confortáveis em participar da pesquisa.

Quanto aos critérios de seleção para a participação na pesquisa: 1) docentes que já atuaram ou atuam com uma ou mais crianças diagnosticadas dentro do TEA, nas aulas de EF dentro da rede pública de ensino, 2) docentes que lecionam as aulas de EF e possuem formação de licenciatura em Educação Física

Todos os professores que estavam enquadrados dentro dos critérios e desejaram, de livre e espontânea vontade, participar da pesquisa, tendo suas identidades preservadas, tiveram o direito de participação preservado, independentemente de sua idade, cor, raça, etnia, religião, orientação sexual, identidade de gênero, classe ou quaisquer outras características pessoais, culturais e/ou políticas que não se relacionam ou comprometem o objetivo da pesquisa.

Dessa forma, houve um total de dez participantes, sendo 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, cujas identidades foram substituídas por nomes de super-heróis.

#### **6. 4. Procedimentos para coleta de dados**

Os instrumentos de coleta de dados permitiram a extração, da forma mais adequada possível, dos dados necessários para concretizar suas idealizações que irão mediar os futuros debates.

Dentro da categoria de abordagem de pesquisa qualitativa, o instrumento para coleta de dados selecionado para o presente processo investigativo foi a entrevista de grupo focal e o questionário. Sobre esse instrumento, Del-Masso; Cotta (2018) afirmam:

*O questionário é um dos instrumentos de pesquisa mais conhecidos para a coleta de dados, sendo constituído de questões abertas e/ou fechadas versando sobre um determinado tema de pesquisa. O questionário é aplicado a um grupo de pessoas selecionadas previamente segundo critérios científicos, normalmente sem a presença do pesquisador. Deve ser bem elaborado e compatível com o objetivo de pesquisa (Del-Masso; Cotta, 2018, p. 45).*

Ainda sobre a caracterização do referente instrumento utilizado para a coleta de dados, e mais propriamente sobre a sua aplicação, Marconi; Lakatos (2009) apontam que:

*Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (Marconi; Lakatos, 2009, p. 200).*

O processo de elaboração do questionário foi realizado cautelosamente pelo pesquisador, pois as questões contempladas não deviam estar dispostas a interpretações variadas, sob risco de os objetivos não serem contemplados. As perguntas foram diretas e explícitas. Algumas das vantagens de se utilizar o questionário como ferramenta para a coleta de dados é que o participante da pesquisa possui a liberdade de respondê-lo de acordo com a sua disponibilidade, dentro do prazo estipulado pelo pesquisador (Del-Masso; Cotta, 2018), gerando economia de tempo e gastos financeiros com deslocamento, impossibilidades de horários entre pesquisador e respondente, atinge um grande número de pessoas ao mesmo tempo, as respostas são precisas à necessidade do pesquisador, possui um baixo custo de aplicação, entre outras vantagens (Marconi; Lakatos, 2009).

Entre as características gerais do questionário, de acordo com Vieira (2009, p. 14), há três formas básicas de aplicação: “a) questionário de autoaplicação, b) questionários aplicados em entrevistas por telefone; e c) questionários aplicados em entrevistas face a face”. Adicionalmente às três formas elencadas pelo autor, Del-Masso; Cotta (2018) ressaltam que, com a grande influência das inovações tecnológicas, já se faz presente a aplicação de questionários via correio eletrônico.

Os formulários foram encaminhados para o e-mail dos participantes de forma individual, para que conhecessem a documentação, entretanto, o seu preenchimento ocorreu de forma presencial. Durante os dois encontros, foi destinado um tempo para que os participantes preenchessem a documentação de forma individual, momento o qual foi possível auxiliá-los em dúvidas de compreensão das perguntas.

Destaco que alguns formulários foram preenchidos de forma digital e retornados por e-mail e WhatsApp. Os participantes tiveram a liberdade de optar pelo preenchimento manuscrito ou digitado.

O grupo focal, de acordo com Donaduzzi et al (2015) é a técnica de coleta de dados utilizada em pesquisa de caráter qualitativo que busca reunir dados sobre percepções, opiniões e experiências em um determinado grupo de indivíduos num determinado espaço de debate estruturado, onde os participantes são estimulados a dialogar sobre um tema central. Deve-se proporcionar um ambiente propício para que os integrantes possam expressar suas opiniões através da interação entre eles, sem o objetivo de buscar erros, acertos e muito menos um consenso entre os participantes.

Segundo os autores, possibilitar a compreensão de fenômenos complexos, explorativos ou avaliativos é o que torna esta técnica especialmente útil. A partir da constituição do grupo focal, o ambiente de interação entre os participantes é formado. Dessa forma, diferentes experiências, opiniões, reflexões, ideias, perspectivas são expostas e, assim, há um enriquecimento na produção dos dados através desta construção coletiva. Inclusive, para Donaduzzi et al (2015), a capacidade que essa técnica de coleta tem de incentivar o pensamento crítico, através de um ambiente propício para troca de saberes entre os participantes, vem impulsionando sua utilização em pesquisas das ciências da saúde.

Entretanto, Donaduzzi et al (2015) indicam que há elementos metodológicos essenciais que o mediador do Grupo Focal deve levar em consideração para que esta técnica seja de fato, eficaz: O número de participantes (6 a 15); Duração (até 2 horas); Moderador; Gravação por áudio ou vídeo (com consentimento dos participantes ); Ambiente. Sobre o último componente, os autores salientam a importância de ser confortável, acessível e livre de ruídos, dessa forma, a interação e participação dos participantes será facilitada.

A condução do moderador, de acordo com Donaduzzi et al (2015) é outro elemento essencial, afinal, ele deverá ter a habilidades para conduzir o Grupo Focal



e manter-se sempre imparcial, criando um espaço onde todos se sintam à vontade para opinar, refletir e debater. A ele compete ainda: garantir o respeito entre os participantes, evitando conflitos; estimular os indivíduos a participarem; controle do tempo de fala.

O ambiente criado para que ideias sejam construídas e reconstruídas de forma coletiva é o que torna o Grupo Focal uma estratégia valiosa para pesquisas de característica qualitativa. Pode ser utilizada quanto se busca identificar caminhos que proporcionem melhorias em práticas profissionais e políticas públicas, para além de compreender percepções individuais e coletivas sobre um fenômeno social e cultural. Portanto, as características apresentadas por técnica, tornaram o Grupo Focal a forma coleta de dados escolhida para o tema proposto por esta dissertação.

A escolha da coleta de dados por meio do grupo focal foi de extrema importância para que houvesse a melhor administração do tempo e dinâmica da coleta, podendo reunir os participantes em encontros presenciais, além de proporcionar um cenário de maior acolhimento e colaboração, no qual foi possível contemplar as perspectivas de todos de forma individual, e ao mesmo tempo construir ideias e reflexões de forma coletiva, compartilhando experiências e indicando novos elementos para o debate, respeitando o posicionamento de todos. O ambiente acolhedor permitiu que os professores se sentissem mais seguros de se expressarem sobre o tema da pesquisa, sem receio de julgamentos, se sentindo valorizados.

O primeiro contato com os participantes para apresentação da pesquisa e consulta de interesse na participação dela foi realizado a partir de um encontro coletivo com os docentes em horário de reunião semanal, dentro da carga horária de trabalho, no qual foi cedida a oportunidade de fala pelo supervisor da EF no município. Na ocasião, foi realizada a apresentação da pesquisa de forma oral para o grupo, com a utilização do recurso de slides explicitando a origem da mesma, a proposta almejada, e os processos de participação.

Após o primeiro encontro de apresentação da pesquisa foram realizados mais dois encontros presenciais, nos quais ocorreram as gravações das entrevistas dos grupos. Destaca-se que a divisão dos grupos para ocorrência das entrevistas se sucedeu a partir da disponibilidade de presença dos participantes nas datas estipuladas.

Para o contato com os participantes foi destinado o canal de comunicação por mensagens instantâneas WhatsApp, o qual também foi destinado a sanar possíveis dúvidas dos interessados.

Durante os encontros presenciais foram retomadas as orientações e sanadas as dúvidas. Também foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A) para que pudesse ser lido e assinado. Houve a leitura em voz alta para todos. Houve a entrega da carta de apresentação e o questionário a ser respondido (APÊNDICE B).

Os áudios das entrevistas foram gravados através de um aplicativo de “gravador de voz” instalado no celular da pesquisadora e posteriormente eles foram transcritos para análise.

## 6. 5. Procedimentos para a análise dos dados

Após a aplicação e devolutiva da coleta de dados realizada por meio do questionário e das entrevistas de grupo focal, foi feita uma leitura geral e individual dos dados para poder traçar um padrão geral das respostas obtidas. Após a primeira leitura de mapeamento dos dados, foi iniciado o processo de análise deles, que permaneceu dentro de linha qualitativa.

*A expressão análise qualitativa compreende a leitura do conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Qual é o objetivo da análise qualitativa? Interpretar o fenômeno que está observando. Na análise qualitativa existem problemas e situações que podem ser realizadas sem quantificação de certos detalhes, delimitação precisa do tempo em que ocorreram, lugar, causas, procedência dos agentes, entre outros. [...] Porém, a análise qualitativa permite a interação com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando têm uma atenção sensível do pesquisador. (Del-Masso; Cotta, 2018, p.3).*

Del-Masso; Cotta (2018) reforçam suas colocações quanto à caracterização deste método de análise de dados, pontuando que ele se difere das demais modalidades instrumentais, pois permite o envolvimento do pesquisador e a flexibilização de condições de estratégias para a interpretação dos dados coletados. As autoras nos indicam ainda a ideia de singularidade, que toda análise qualitativa parte da visão de homem e de mundo que o pesquisador possui. “A sua interpretação e análise dos dados subjetivos dos participantes são entendidos a partir da visão do pesquisador e de seu conhecimento construído ao longo de sua trajetória

*profissional” (Del-Masso; Cotta, 2018; p.5). Partindo desse pressuposto, segui “numa dinâmica de leitura que vai do campo para as categorias analíticas, que cria e ressalta categorias empíricas, estabelece as bases compreensivas da unidade reflexiva que é seu objeto ou pergunta inicial”. (Minayo, 2010, p. 371).*

Após a leitura de mapeamento, dentro de cada uma das perguntas, elenquei os pontos principais que se inter-relacionaram entre as respostas de diferentes participantes e, por fim, as palavras e frases chaves de cada resposta que geraram as categorias de análise discriminadas na discussão. Para tanto, foi feita a tabulação das mesmas, seguida da construção das categorias e posteriormente a exploração de cada uma delas.

## **6. 6. Universo da Pesquisa**

A matriz propulsora que originou o anseio de pesquisar a problemática da inclusão de crianças com TEA nas aulas de EF das escolas de ensino formal e/ou regular, foi a realidade de exclusão destas crianças no cotidiano escolar da rede pública municipal na cidade na qual atuo. A motivação também veio de vivências e diálogos compartilhados com os professores da mesma rede sobre as dificuldades em incluir crianças com TEA. Sendo assim, voltando à origem da problemática, objetivando encontrar uma possível solução condizente com a realidade, o contexto de investigação e aplicação da presente pesquisa envolveu o grupo de professores de EFE, atuantes na rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo, que atendem aos ciclos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, relatando sobre suas dificuldades cotidianas em diferentes escolas, sobre o tema investigado.

No município, a equipe de professores especialistas é constituída atualmente por 12 docentes atuantes nas escolas, exercendo suas funções como professores. Entretanto, ressalto que não existiu a obrigatoriedade de participação, o que levou a participação de 10 profissionais da rede.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento apresentarei, discutirei e convidarei à reflexão sobre as informações que os dados que foram coletados nos indicam, como panorama da realidade dos professores de EF do município pesquisado, trazendo o encaminhamento de possíveis estratégias para superar as dificuldades encontradas.

Para manter em oculto a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios a eles, que correspondem a identidades de personagens de filmes de super-heróis, evitando assim qualquer proximidade com a identidade real dos participantes. A escolha dos nomes foi feita a partir de uma fala popular que diz que professores são “*super-heróis*” e, levando em consideração o apreço pessoal da pesquisadora por esse nicho, os nomes fictícios carregam também a teoria dos super poderes dos heróis que usam suas habilidades para salvar o mundo, pessoas normais com super poderes, assim como os docentes são vistos na maioria das vezes.

No primeiro bloco, será apresentado o perfil dos docentes participantes, coletados a partir das análises das respostas dos questionários respondidos.

No segundo bloco, será realizada a apresentação de quadros que sintetizam a interpretação dos dados coletados já categorizados. Os quadros possuem por intuito promover a visualização geral e sintética de todas as informações de forma que promova uma compreensão mais fluida delas. Para a formação das tabelas, foram utilizadas expressões facilitadoras que agrupassem o sentido comum das falas e escritas dos participantes.

Por último, onde consta a divisão de subcapítulos, encontram-se as discussões e reflexões sobre as categorias de barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva, indicadas e identificadas pelos docentes durante o processo de coleta dos dados, junto com as estratégias encontradas na literatura para superá-las. Nestes subcapítulos, também serão articuladas as devolutivas dos docentes com relação as suas práticas inclusivas, entrelaçando e valorizando as práticas inclusivas assertivas dos docentes participantes com o que as produções literárias e/ou acadêmicas indicam dentro dessa perspectiva.

### 7.1 Perfil dos Participantes

Dos doze professores de EF que compõem o quadro do município, para a participação da pesquisa, houve apenas duas abstenções devido a um afastamento por motivos de saúde e um afastamento por motivos particulares, o que impossibilitou a presença dos docentes nos encontros agendados. Dos dez participantes restantes, apenas uma pessoa deixou de responder o questionário encaminhado, para esse caso foi feito o contato via Whats App com a docente por duas vezes sem conseguir receber a devolutiva. Para evitar importunações, optou-se por não realizar um terceiro contato na tentativa de devolutiva do mesmo.

No Quadro 1, estão agrupadas algumas informações fornecidas pelo questionário aplicado, permitindo obter um perfil inicial dos participantes

Observando o quadro com o perfil dos participantes, resumidamente, identificamos que:

- O grupo foi formado por 4 docentes do sexo feminino e 6 docentes do sexo masculino;
- Todos os participantes são formados em licenciatura em EF e 4 também são formados em Bacharel em EF. Todos se formaram em instituições particulares;
- 6 participantes se formaram em cursos presenciais, 2 se formaram no ensino híbrido e 1 em modalidade 100% EAD;
- Dos dez participantes, 2 possuem mais de 30 anos de formados (42 e 35 anos); 5 possuem mais de 10 anos de formados (17, 15, 14,12 e 11 anos); 1 pessoa possui 7 anos de formação e apenas 1 participante possui menos de 1 ano de formado.
- 2 participantes possuem mais de 20 anos de atuação (28 e 20 anos); 3 docentes possuem 9 anos de atuação; 3 possuem pouco mais de 5 anos; 1 possui 9 meses.
- Dos dez participantes, 5 possuem cursos de pós-graduação em diferentes áreas que englobam a EFE; 4 não possuem nenhum curso de pós-graduação; 1 pessoa cursa mestrado profissional em EF e apenas 1 pessoa possui um curso de pós-graduação na área da Educação Inclusiva.

Perguntados sobre a participação em cursos e especializações sobre Educação Física Inclusiva e Adaptada, 4 participantes apontaram já ter participado de formações com esses temas e 5 disseram nunca ter participado.



Quadro 1 Perfil dos participantes

NOME FICTÍCIO	SEXO	UNIVERSIDADE DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL EM E. F.	MODALIDADE DE FORMAÇÃO LICENCIATURA EM E.F.	ANO E TEMPO DE FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO
<b>AQUAMAN</b>	Masculino	Particular	Licenciatura	Ensino Híbrido	2012	12 anos	9 anos	Pedagogia; 3 Pós-graduações; Mestrado (Incompleto); Cursos e palestras
<b>ARQUEIRO</b>	Masculino	Particular	Licenciatura e Bacharelado	Presencial	2010	14 anos	5 anos e 8 meses	1 Pós-graduação; Cursos e palestras
<b>BATMAN</b>	Masculino	Particular	Licenciatura e Bacharelado	Ensino Híbrido	2017	7 anos	5 anos	Não Possui
<b>CAPITÃ MARVEL</b>	Feminino	Particular	Licenciatura	Presencial	1989	35 anos	28 anos	3 Pós-graduações; Cursos e palestras
<b>GAMORA</b>	Feminino	Particular	Licenciatura e Bacharelado	Presencial	2009	15 anos	9 anos	2 Pós-graduações; Cursos e palestras
<b>MUTANO</b>	Masculino	Particular	Licenciatura e Bacharelado	EAD	2024	- 1 ano	9 meses	Não Possui
<b>THANOS</b>	Masculino	Particular	Licenciatura e Bacharelado	Presencial	1982	42 anos	20 anos	2 pós-graduações
<b>THOR</b>	Masculino	Particular	Licenciatura	Presencial	2007	17 anos	5 anos e 6 meses	Não Possui
<b>VESPA</b>	Feminino	Particular	Licenciatura	Presencial	2013	11 anos	9 anos	Não Relatou*
<b>WANDA</b>	Feminino	-	-	-	-	-	-	-

\*OBSERVAÇÃO: Os dados da participante Wanda não foram mencionados devido a sua abstenção na devolutiva do questionário

Fonte: autoria própria



Quando questionados sobre o perfil de cursos que gostariam, todos os participantes indicaram que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação sobre Educação Inclusiva são insuficientes e desconectadas de suas realidades. As respostas indicaram maior interesse dos professores em cursos presenciais ou híbridos, de curta e/ou média duração, com viés teórico e prático que abordassem, principalmente, as seguintes temáticas: estratégias para aplicar nas aulas com as crianças com TEA (especialmente as não verbais); Jogos e atividades adaptadas em grupo; Legislação sobre Educação Inclusiva e Atendimento de crianças com TEA; Conhecimentos sobre o TEA e suas características. Eles ainda indicaram o interesse em participarem de palestras, formações e *work shops* de curta duração com especialistas e pessoas com deficiências e TEA, como eventos propulsores, estimuladores e motivacionais para que sigam atuando dentro dessa perspectiva.

A variação de idade entre os docentes foi um ponto de atenção, principalmente quando relacionada ao perfil de formação deles. O docente mais velho possui 42 anos de formado, visto que o docente mais novo possui menos de 1 ano, sendo assim 41 anos de diferença entre a formação de dois profissionais que atuam na mesma rede, com o mesmo material, possuem as mesmas cobranças e devem atuar dentro de uma mesma perspectiva. Este fato interfere diretamente no perfil de formação dos professores, pois assim como citado pelos mesmos, o professor mais experiente denominado Thanos, presenciou uma formação acadêmica na graduação em EF com a abordagem militarista, e o mais novo, denominado Mutano, já possuiu uma formação baseada na Cultura Corporal do Movimento, o que traz consequências nas maneiras de compreender e visualizar a educação, de formas bastante discrepantes, assim como também compreendem a educação inclusiva, sob diferentes ângulos.

Com as percepções iniciais, é possível notar que a maioria dos professores possui pouca ou nenhuma experiência formativa em Educação Inclusiva, seja na formação inicial ou continuada e, mesmo aqueles que disseram já ter participado de eventos e cursos, ainda reafirmam que suas formações não são suficientes para atuarem de forma efetiva na inclusão de crianças com TEA.

Foi unânime o posicionamento dos professores em destacar que a rede municipal não tem fornecido cursos de formação continuada que tratem do tema de forma coerente, ou até mesmo que evidenciem esse trabalho. Existe uma falha no sistema que não tem fornecido subsídios formativos para estes professores, mas, ao

mesmo tempo, tem sido cobrado posturas e práxis docentes inclusivas em sala. No último questionamento, fica evidenciado que os professores possuem o maior interesse em cursos que desenvolvem e orientem o trabalho prático em sala com as crianças. Eles reconhecem as necessidades do conhecimento teórico, mas urge a ânsia por reformularem suas práticas “para ontem”, porque as crianças estão em sala, e as mudanças precisam ser urgentes.

## 7.2. Barreiras e Estratégias de Superação

Nos quadros 2 e 3, são apresentadas, respectivamente, as categorias de barreiras identificadas nas falas docentes (seguidas das referências que as embasam) e estratégias realizadas pelos professores para efetivação da inclusão das crianças com TEA nas aulas.

Em seguida à apresentação dos quadros, são explanadas cada uma das categorias e respectivas estratégias em subcapítulos separados.

Quadro 2 Categorias de barreiras identificadas pelos docentes

CATEGORIAS DE BARREIRAS IDENTIFICADAS	ELEMENTOS PRINCIPAIS
<b>ARQUITETÔNICAS- FÍSICAS</b>	- Ausência de espaço adequado para as aulas de EF
<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>	- Ausência do oferecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria da Educação - Formação adequada e capacitação dos profissionais auxiliares
<b>PROGRAMÁTICAS- POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	- Super lotação das salas de aula - Ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente nas aulas de Educação Física
<b>ATITUDINAIS- ESTIGMAS, DISCRIMINAÇÃO, ESTERÉOTIPOS</b>	- Ausência de acolhimento adequado para as crianças com TEA - Avaliação das individualidades da criança se pautando nas limitações pelo professor - Pré-conceito dos docentes em relação as crianças
<b>QUESTÕES ADMINISTRATIVAS- ESCOLAR</b>	- Ausência de apoio aos professores por parte dos coordenadores pedagógicos e diretores - Professores sobrecarregados - Confusão entre as funções reais da escola na formação das crianças

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausência de comunicação da gestão com os professores de Educação Física</li> <li>- Ausência dos profissionais auxiliares nas aulas de Educação Física</li> </ul>
<b>INSTRUMENTAIS – MATERIAIS E FERRAMENTAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de material adaptado</li> <li>-Materiais em número insuficiente</li> </ul>
<b>ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica mais agitada das aulas de EF</li> <li>- Tempo de aula</li> </ul>
<b>FAMÍLIA DO EDUCANDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de aceitação do diagnóstico da criança</li> <li>-Ausência de apoio a vida escolar</li> <li>-Ausência do seguimento do tratamento adequado para a criança: não ministram as medicações; dificuldade na busca e acesso à medicações e terapias adequadas para o acompanhamento da criança com TEA no sistema de saúde</li> <li>- Confundem a função pedagógica do professor com a ação de cuidador.</li> </ul>
<b>DISCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de interesse do discente</li> <li>- Agressividade</li> </ul>

Fonte: autoria própria

Quadro 3 Adaptações/estratégias realizadas pelos professores para efetivação da inclusão das crianças com TEA

<b>ADAPTAÇÕES/ ESTRATÉGIAS REALIZADAS PELOS PROFESSORES PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA</b>	
<b>EXPLICAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de vários meios de apresentação do conteúdo para a criança: apresentação oral, por meio de vídeos, ilustrações, utilização do quadro, explicação individual com apoio físico, demonstração visual</li> <li>- Perguntar constantemente se a criança compreendeu para poder reforçar a comanda</li> </ul>
<b>ESCUA ATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que as crianças se expressem e pontuem suas dificuldades, potencialidades, maneiras como gostariam de ser auxiliadas.</li> <li>- Dialogar com a criança para construir um vínculo afetivo.</li> <li>- Manter a escuta ativa para saber o que a criança mais gosta de realizar, o que ela não gosta, como prefere ser tratada na aula.</li> <li>- Proporcionar rodas de conversa em que as crianças típicas consigam também se manifestarem, serem ouvidas, sanarem suas dúvidas, se colocarem no lugar das crianças com deficiência</li> </ul>



<b>DIALOGAR COM PROFESSORES ESPECIALISTAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o diálogo constante com os professores do atendimento especializado e os professores auxiliares que acompanham a criança, a fim de traçar estratégias coletivas e desenvolver um trabalho configurado a partir das necessidades específicas do discente, da melhor forma possível</li> </ul>
<b>ADAPTAÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptar as propostas para todas as crianças, de forma que os discentes típicos e atípicos realizem a mesma atividade.</li> <li>- Adaptar os materiais de uso coletivo para atender as necessidades da criança</li> <li>- Realizar atividades diversas com adaptações e avaliar seu nível de efetividade</li> <li>- Permitir que a criança explore de forma não direcionada os materiais que serão usados em aula, para somente depois inserir uma proposta direcionada.</li> <li>-Ofertar a criança um tempo de execução maior e a oportunidade de realizar a mesma proposta por diversas vezes.</li> <li>- Retomar o conteúdo em diferentes aulas</li> </ul>
<b>ESTUDO DO CASO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar e estudar o laudo médico da criança, relatórios e histórico escolar para conhecer melhor a criança e nortear o trabalho docente</li> <li>- Compreender e identificar os momentos de desregulação da criança</li> </ul>
<b>ROTINA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma rotina de aula com a turma e seguir essa rotina cotidianamente, lembrando-a em todas as aulas no início</li> <li>- Antecipar as propostas que serão realizadas e como serão realizadas</li> </ul>
<b>ESPAÇO FÍSICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover junto com a criança um momento de mapeamento e exploração do espaço físico onde as aulas ocorrem, promovendo a orientação familiarização.</li> </ul>
<b>ATITUDES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o acolhimento afetivo com a criança.</li> <li>- Apresentar falas de potencialidade e não limitantes</li> <li>- Orientar o restante da turma.</li> </ul>

Fonte: autoria própria

### 7. 2.1 Formação docente

A barreira de formação docente, seja esta continuada ou inicial , direcionada para uma perspectiva de educação inclusiva, trata-se de uma das mais citadas entre os discursos informais que elevam os debates sobre a reformulação da práxis docente no atendimento de crianças com deficiência e também tem sido o ponto de atenção

de autores que discutem a área, como os que foram usados como referência para essa pesquisa, e que também nos fez voltar um capítulo somente para este item, chamando a atenção para a importância na forma como estas crianças têm sido atendidas, nas salas de aula, pelos docentes, e como estes professores têm se capacitado para esse atendimento, visto que, se não há a formação e a capacitação adequadas destes profissionais, também não há meios para que a educação inclusiva seja efetivada.

Outrora, não podemos exacerbar o encargo de responsabilidade da prática inclusiva somente na figura do professor, e sua formação, trazendo um discurso meritocrático àqueles que, porventura, tiveram a oportunidade de se qualificarem e desmerecendo a formação de outros. De acordo com Rodrigues; Rodrigues (2017, p, 6) *“não se pode pedir que um professor seja capaz de promover (ou pelo menos não entrar) a reforma inclusiva que deverá estar em curso nas escolas, se ele foi educado ou preparado em um modelo contrário a esse”*.

Nesta perspectiva, compreendemos que a formação docente engloba o interesse individual do profissional (Neves; Salerno, 2023), a organização e planejamento das gestões escolares e secretarias de educação (Cruz; Tassa, 2019), as ações de políticas públicas, a reformulação de currículos das universidades públicas e particulares nos cursos de licenciatura, reformulação de cursos de extensão, ou seja, uma transformação profunda e de resultado a longo prazo. Como afirma Mantoan (2003, p. 43)

*A reviravolta – que é bem mais complexa do que se pensa – na preparação de professores para a inclusão ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las.*

A reformulação dos cursos de formação exige que haja o desligamento de uma perspectiva educacional ainda tradicional, que fará com que os profissionais atuantes na formação de docentes também se atualizem e se disponham a se colocar em um lugar de escuta ativa de compreensão, de como está a realidade do chão da escola atualmente, para que então passemos para um cenário de capacitações coerentes com as necessidades do docente de sala de aula.

Os resultados da pesquisa, que dizem respeito a formação docente, apontam para dois vieses que se conectam.

O primeiro dado importante para refletir sobre a formação dos docentes participantes, diz respeito a formação inicial desses professores.

As falas dos docentes indicam uma formação inicial deficitária, sendo que, em alguns casos, sequer foram ministradas disciplinas que abordassem algum tipo de deficiência, conforme evidenciamos a seguir.

*“Bom, é a faculdade que eu cursei, era modo híbrido, então era EAD e uma vez presencial na semana. Então, e muito do material era muito escasso. Então, a gente tinha muito ali a troca de ideia com o professor, mas não tinha nada aprofundado e era muito mais pro conhecimento teórico” – **Batman***

*“Bom, na faculdade tive a disciplina educação física adaptada, que era uma adaptada para portadores de deficiências físicas e visuais, era basicamente isso. Nós tivemos muita teoria, poucas vivências, mas tivemos algumas vivências, a questão dos deficientes físicos, que estava mais relacionado à prática esportiva, a inclusão nas atividade” – **Arqueiro***

*“Eu tive a matéria de tanto como eu fiz os dois cursos, a educação física bacharel e licenciatura, eu tive tanto esporte adaptado quanto à educação física adaptada. Os materiais, igual o Batman falou, é escasso mesmo, então a gente não tem noção de como é na prática, a vivência, a experiência na faculdade a gente não estava vivenciando ali com as crianças” - **Mutano***

*“Como eu formei em 2007, a gente não tinha tanto na faculdade a conversa de educação física inclusiva, era mais as olimpíadas adaptadas né, então eu tive Educação Física adaptada” – **Thor***

*“Bom, sou formado em 1982. Vixi (risos). Então, a Educação Física nessa época era tipo militar. É um estilo não militar, mas era um estilo militar. Porque... Para o processo. Ela visava a formação de alta performance. Então, não falava-se de inclusão. “- **Thanos***

*“Na minha época, que foi em 89, que eu me formei, nem se falava muito, nesse assunto,”- **Capitã Marvel***

Essas indicações das falas dos professores detonam o perfil de formação inicial já acusado no texto, corroborando com as indicações dos autores referenciados (Neves; Salerno, 2003; Cruz; Tassa. 2019; Cidade, 2002), e trazem consigo lacunas referentes às formações iniciais, compiladas no Quadro 4, com destaque para os seguintes itens: disciplinas voltadas para o conteúdo teórico com poucas ou nenhuma aula prática; disciplinas voltadas para as Paraolimpíadas (visão esportiva) e os esportes adaptados; ausência de preparo dos docentes que regiam as disciplinas na graduação; distanciamento da realidade das escolas; disciplinas voltadas para as deficiências físicas e visuais.

Quadro 4 Perfil da Formação Inicial dos participantes em relação à Educação Física Inclusiva

**PERFIL DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA**

Disciplinas com perfil mais teórico e com poucas experiências práticas
Disciplinas superficiais
Disciplinas voltadas para os esportes adaptados (paralimpíadas)
Disciplinas restritas às deficiências físicas e visuais
Ausência de experiências com crianças
Falta de preparo dos docentes
Distanciamento dos conteúdos em relação à realidade escolar

Fonte: autoria própria

Na análise das falas dos professores, também é possível notar que, ainda nas experiências positivas em que houve a ministração de algumas disciplinas, estas se voltaram para a Educação Física Adaptada ou para uma perspectiva esportiva, e não dentro de uma perspectiva inclusiva, ou seja, o docente mais novo do grupo (Mutano), que possui menos de um ano de experiência em sala de aula, se formando a menos de uma década, ainda perpassou por uma formação inicial que não abordou a inclusão como deveria, o mesmo desafio enfrentado por profissionais que possuem mais de quinze anos de formação. Essa reflexão também foi apontada na fala de um dos docentes

*“Eu já fiz alguns cursos também, só que eu nunca consegui colocar em prática, que eu aprendi no curso, porque achei que foi bem teórico, os cursos que eu fiz. Eu não consegui aplicar no autista que eu tive, e não foi muito também. O que eu aprendi no curso, porque parece que a linguagem desse curso não estava voltada muito para a educação física, porque a educação física é mais dinâmica”. - Vespa*

As falas de Thanos e da Capitã Marvel comprovam a realidade dos perfis de curso de formação antes da década de 90, período no qual se iniciaram as buscas pela reformulação dos currículos dos cursos de graduação. Estes professores, não tiveram acesso, no período de formação, a uma perspectiva inclusiva, porque naquele momento o cenário político-social ainda estava galgando os primeiros passos para uma mudança de paradigmas. Nesses dois casos pontuais, a formação inicial não pode ser compreendida somente como deficitária, pois ainda não estava em tempos de debater a inclusão nos cursos de licenciatura, as mudanças ainda não haviam atingido esse nicho. Os professores que de fato vivenciaram toda a transformação histórico-temporal dos paradigmas educacionais dentro da sala, tiveram que buscar na formação continuada ao longo do tempo, formas de se qualificarem para as novas realidades.

Estes dados nos mostram que os cursos de licenciatura e as universidades, necessitam urgentemente se dedicarem a reformulação de seus currículos, pois atualmente já temos subsídios que suprem essas mudanças para que sejam realizadas, não sendo mais possível aceitar disciplinas e currículos de formação inicial que se restringem à ideia de integração ou somente Educação Física Adaptada e não Inclusiva de fato.

Apesar dessas falas, que indicam carências na formação inicial dos professores, considero importante frisar as falas das professoras Gamora e Wanda.

*“eram praticamente online EAD, e as práticas eram todas as feitas presenciais, vivenciei muitas brincadeiras adaptadas, muitas levo comigo até hoje. Eu acredito que nem um curso, nem uma aula, seja tão ruim que você não sai aprendendo com uma coisa[...] foi uma porta de entrada, um ponto de partida para que eu buscasse conhecer mais sobre o assunto” - Wanda*

*“Ah, foi positivo, porque é a primeira experiência, a primeira realidade que a gente tem por mais, que fosse tudo numa forma lúdica, que a gente brincava muito na aula, mas deu para vivenciar, sentir, o que uma criança ou uma pessoa com deficiência sente durante aquela atividade. – Gamora*

O destaque no discurso das professoras é importante para reafirmar as colocações de Cidade (2002), quando o autor trata sobre o interesse individual do professor na busca de conhecimento e aprimoramento. Ainda que o sistema formativo apresente falhas, não podemos vislumbrar avanços se não houver o interesse do docente e, nesse cenário, é possível perceber que, mesmo com uma formação inicial suprida, o interesse individual das professoras na perspectiva inclusiva levou-as a absorver os pontos positivos, assimilando-os de forma efetiva, o que as estimulou a buscarem novos conhecimentos e levarem o conteúdo aprendido para dentro de suas aulas.

Tratando da responsabilidade de urgência no interesse do professor em buscar qualificação para atuar na perspectiva inclusiva, levando em consideração sua habilidade e oportunidade de efetivar a inclusão de uma criança cotidianamente, Cruz; Tassa ( 2019, p. 62) nos colocam

*Importa, portanto, realizar síntese decorrente da tensão estabelecida nas relações entre as políticas públicas educacionais, processos formativos e intervenções profissionais docentes para que possamos superar contradições persistentes em nosso cenário educacional. Não cabe aguardar que uma dessas esferas se (re)organize para que a prática docente, por exemplo, de modo a nos satisfazer.*

Os autores ainda complementam a afirmação e reforçam de forma impositiva e assertiva que

*O adjetivo “inclusiva” a acompanhar nossas escolas denuncia, antes de qualquer coisa, que lidamos ainda com processos de escolarização assentados muito mais em preceitos legais do que em princípios pedagógicos efetivamente implicados sobre o desenvolvimento humano. Essa contradição repercute sobremaneira em processos formativos docentes, que mais aguardam a mudança do panorama político-legal e/ou do contexto de preparação profissional formal do que se assumem como protagonistas de transformações sobre as realidades nas quais se encontram inseridos (Cruz; Tassa, 2019, p. 63)*

Para os autores, a busca pela formação continuada, que ocorre muitas das vezes por iniciativas individuais dos docentes, faz parte de suas competências enquanto docente.

Apesar dos interesses individuais evidenciados nas falas dos participantes, para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, eles também relatam problemáticas que se referem propriamente a formação continuada.

Os resultados indicam dois pontos principais enfrentados por esses docentes: a ausência do oferecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria da Educação, de formações adequadas aos professores de Educação Física que condizem com a realidade e especificidade da área; o distanciamento entre os cursos e a realidade da escola

*“porque quando a gente faz curso, a gente vê aquele autista... aquele autista que a gente aprende no curso, que gosta da rotina, que você faz aquele quadro de imagens, então, tira até a sua foto, então, aquele é autista categórico[...] Então, se você estudou, você moldou aquela aula, mas chega na hora a ter uma surpresa. De tudo que eu estudei todos esses anos, esse ano eu peguei uma autista que gosta de rotina” – **Gamora***

*“Não, não, preparado não. Porque nós não passamos por nenhum curso, nada abordando, oferecido pela Secretaria” - **Thor***

O resultado de formações continuadas inexistentes ou desconectadas da realidade de salas de aulas reais se explicita nitidamente nas falas dos docentes quando são questionados sobre se sentirem preparados para atuarem efetivamente dentro da perspectiva inclusiva.

*“Eu não me sinto totalmente preparada, mas eu gosto muito de busca” – **Vespa***

*“Não, não, preparado não.” - **Thor***

*“Então, hoje, cinco anos depois, eu me sinto capacitado por tentativa erro dentro do que eu sou capaz de fazer” – **Batman***

*“Totalmente preparado, não me sinto, totalmente preparado” – **Arqueiro***

*“Hoje, eu me sinto preparada. Não tenho problema nas minhas aulas” - **Wanda***

*“Acredito que preparado nós nunca estaremos 100%,” - Aquaman*

Dos dez docentes que foram entrevistados apenas a Wanda relata afirmativamente que se sente plenamente capacitada para trabalhar com suas crianças dentro da perspectiva inclusiva. Ela ainda reforça que possui o privilégio de poder acompanhar seus discentes ao longo de toda a educação infantil e ensino fundamental I, além de também ser acompanhada por professores auxiliares nas aulas. Essa realidade permite que a professora possua o vínculo afetivo maior com as crianças, que consiga conhecer as especificidades de cada uma com detalhes, como ela relatou, além de possuir auxílio nas aulas.

O professor Batman faz um relato explícito que pode também ser interpretado de forma subjetiva na fala dos demais docentes. Ele declara se sentir capacitado atualmente por ter passado, ao longo da sua trajetória, pelos processos de tentativa e erro, nos quais ele “testou” o que surtiria efeitos mais positivos em suas aulas e foi aprendendo com a própria experiência.

Essa autonomia e conhecimento advindo das experiências e tempo em sala de aula foi relatada pelos demais professores o que nos indica que, os professores ainda não apresentam uma bagagem de conhecimento dentro do que lhes é esperado, porque não estão tendo acesso a processos formativos continuados de qualidade. Porém, estão suprindo suas necessidades de alguma forma, ainda que esta não seja a mais adequada e, muitas vezes, benéfica para a criança, que no processo de tentativa e erro, passa a ser uma “cobaia” de aprendizagem do professor.

Reforço que não há um ponto de repúdio dentro do processo de tentativa e erro. De fato, as propostas precisam ser aplicadas, avaliadas e reavaliadas. Todavia, esses processos precisam estar respaldados em conhecimentos mais aprofundados e cercados de uma perspectiva inclusiva, para que a criança se beneficie muito mais que ser colocada como um instrumento de aprendizagem do docente. Por isso, frisa-se a importância da formação continuada de qualidade.

As mudanças idealizadas na formação de professores, para que eles possam se qualificar em relação à educação inclusiva, muitas vezes estão respaldadas legalmente, entretanto, existe um distanciamento entre o regimento proposto pelos aspectos legais, e as ações de políticas públicas, além de outros abismos entre estas ações e a realidade de sala de aula. Esse distanciamento envolve interesses,

financiamento, planejamento, entre outras questões, e acabam de fato não chegando às escolas e, muito menos, as salas de aula.

Refletindo sobre a complexidade desse sistema de formação de professores, e sem isentar a responsabilidade das organizações públicas de ensino, apresento abaixo algumas propostas com caráter mais plausível de serem executadas, e que conseguem suprir algumas das dificuldades atreladas às barreiras de formação docente.

As estratégias para a promoção da formação docente continuada, expostas a seguir, foram coletadas a partir da leitura de produções acadêmicas em que elas foram aplicadas e surtiram efeitos positivos, especialmente em escolas públicas.

#### **a) Diálogo e escuta ativas entre a equipe escolar**

*O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (Mantoan, 2003, p. 44)*

Tomando por referência a indicação de Mantoan (2003) sobre a manutenção do diálogo constante entre a equipe escolar, tenho por indicação que estes momentos possam estar acontecendo nas reuniões semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nas quais os professores podem solicitar que seja colocado em pauta a temática e suas dificuldades, para que coletivamente possam ser discutidas, assim como também informar toda a equipe escolar, e traçar planos de ação para superar as dificuldades e até mesmo compartilhar estratégias que foram eficazes. Sugiro que os professores possam se organizar coletivamente, mas caso não seja possível, que essa demanda seja levada para os coordenadores pedagógicos que organizam os momentos coletivos, e que eles possam levar para a gestão e por fim organizarem estes momentos dentro das possibilidades das demandas burocráticas da escola. Ainda sobre os encontros e ações coletivas, existe a possibilidade de grupos por aplicativos de comunicação.

#### **b) Formação de grupos de estudos**

*Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que*

*estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. (Mantoan, 2003, p. 44)*

A ideia de grupos de estudos colocada por Mantoan (2003) propõe que os encontros sejam realizados dentro do horário de trabalho dos professores e de forma presencial. Todavia, levando em consideração o grupo de professores especialistas em EF, dentro do município, que atuam em escolas distintas, com diferentes horários, acredito que possam ser feitas adaptações com a manutenção dos princípios do grupo de estudo. O grupo pode ser organizado com encontros quinzenais de forma presencial ou em reuniões virtuais, as quais podem ser conduzidas por um professor, supervisor de área, ou até mesmo coletivamente. Nestes grupos, os docentes podem realizar a leitura e discussão de textos, artigos, livros, o debate sobre filmes, compartilhamento de ideias, apresentações, e até mesmo organizarem um planejamento e cronograma de temas relacionados à Educação Física Inclusiva. Em um passo maior, o grupo de estudos também fortalece o grupo e unifica as práticas pedagógicas em diferentes escolas, além também desses professores se organizarem para possíveis produções pedagógicas/acadêmicas e participação coletivas em eventos de formação, ainda que não sejam ofertados pelas secretarias municipais. Eles podem requerer o apoio e viabilização de participações, sem penalidades financeiras.

### **c) Participação em congressos e *work shops*:**

Após o período pandêmico pelo qual passamos, muitas universidades e instituições têm promovido congressos online, de qualidade, que tratam sobre a perspectiva inclusiva e congressos de Educação Física Escolar inclusiva. Estes congressos ocorrem de forma gratuita e paga, e fornecem a aproximação de conteúdos e temas atualizados ao profissional. Também existem plataformas do governo estadual e de iniciativas privadas que ofertam cursos com a perspectiva inclusiva de forma gratuita e online. Além dos eventos online, a participação em eventos presenciais também é uma forma de formação continuada valiosa, especialmente pela aproximação com profissionais de outros lugares, momentos em que ocorre a troca de experiências e aprendizagem.

*pela própria Secretaria Municipal de Educação, no sentido de: identificar as dificuldades específicas e as situações de sucesso do grupo de professores frente à inclusão para, assim, planejar um curso; discutir, junto à Prefeitura, as condições para a realização do curso, por exemplo, carga horária necessária, dispensa/ convocação dos professores; ministrar o curso em*

*parceria com profissionais com experiência em atividade física para alunos com deficiência e inclusão educacional, para que houvesse uma troca de experiências( Fiorini ; Manzini, 2014, p.8)*

#### **d) Programas de formação acadêmica:**

Um caminho possível para a formação continuada qualificada são os programas de formação acadêmica de pós-graduação, tais quais os de mestrado profissional, como o ProEF, que visa a formação de professores atuantes nas redes públicas de ensino. Além do ProEF, também existem outros programas de pós-graduação ofertados pelas universidades públicas para a qualificação destes profissionais.

Estas três estratégias citadas são formas de alcançar a formação continuada de forma efetiva, com qualidade e respaldada dentro dos interesses e necessidades dos professores. Mantoan (2003, p.43) salienta que

*Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais*

Todas as estratégias devem estar alinhadas à realidade do grupo docente, e ao perfil destes profissionais, por isso precisam ser articuladas com cautela. Não se omite a fundamental responsabilidade e o fator de interesse humano para que estas propostas sejam de fato realizadas. Entretanto, a fim de apontar caminhos possíveis, a curto prazo, para o corpo docente se aproximar de processos formativos continuados, apontamentos plausíveis as realidades encontradas

*Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (Mantoan, 2003, p. 43)*

### **7. 2.2 Programáticas – Políticas Públicas**

As barreiras relacionadas às políticas públicas são aquelas que possivelmente temos menor poder de intervenção, mesmo enquanto cidadãos de direitos, pois se encontram em lugares distantes daqueles que podemos acompanhar, mas podemos cobrar.



Na fala dos docentes, foram identificados dois desafios: a superlotação em sala de aula e a ausência do atendimento educacional especializado (AEE), especialmente nas aulas de Educação Física, na qual o professor especialista se sente cada vez mais solitário. As presentes dificuldades são ilustradas a partir das seguintes falas dos docentes:

*“inclusive ao mesmo tempo, é sobrecarregar o sistema, como a Wanda falou sobre o número de alunos na sala, é absolutamente inacessível, porque você tem uma educação de qualidade, quando você sobrecarrega, cognitivamente, o profissional das demandas que ele tem no dia. Então, primeiro seria estrutural, e depois, no atendimento direto com o aluno autista, isso se reflete no nosso dia a dia, não por causa dele, mas por causa do nosso cansaço mental, físico, o stress que nós temos como pessoa por tentar dar conta dessa outra vertente” – **Batman***

*“Complementando o que eles falaram, a gente precisa de um apoio para poder fazer com o aluno que seja incluído na nossa sala. Não só a gente, mas também outra pessoa ajudando ao aluno a ser incluído na educação física” - **Mutano***

A legislação municipal possui autonomia e poder primário de definir, dentro das legislações, os regimentos de organização do número de crianças por sala dentro do sistema público municipal, assim como também a abertura de novas turmas em escolas que possuem o espaço físico adequado para a referente ampliação.

O excesso de crianças em uma mesma sala provoca consequências negativas, sobrecarregando ainda mais o docente que não consegue atender com qualidade as necessidades das crianças, não é possível respeitar o tempo de ensino-aprendizagem, dificulta o trabalho inclusivo, coloca em situação de estresse as próprias crianças.

Professores e representantes devem questionar e lutar por uma organização pedagógica de qualidade, que forneça ambientes de aprendizagens positivos e produtivos para as crianças e os docentes.

Foi identificada uma dificuldade que condiz com as ações que devem ser tomadas por meio do poder público, como o acesso a medicações no tratamento de crianças com TEA, acesso a terapias e atendimento multidisciplinar, assim como também o comparecimento dessas equipes no ambiente escolar.

*Então eu acho que se a gente tivesse uma equipe multidisciplinar, eu não digo todos os dias na escola, mas, de repente, até um grupo é itinerante, passando pelas escolas pra nos apoiar- **Wanda***



O município deve obrigatoriamente fornecer programas e ações, junto a secretaria de saúde, para planejarem ações que viabilizam uma forma mais efetiva e com menos demanda de tempo de espera, o acesso aos atendimentos e tratamentos medicamentosos, todavia, é da família o dever de ir em busca destes recursos, auxiliar e realizar os processos de uso de medicamentos e realização dos atendimentos nos serviços de saúde, e não educacionais.

Com relação ao oferecimento de acompanhamento por uma equipe multiprofissional, Mantoan (2003) afirma,

*A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. (Mantoan, 2003, p. 23)*

*Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (Mantoan, 2003, p. 22)*

Além das medidas legais estaduais, os municípios devem possuir programas de acesso ao atendimento dessas crianças como centros de apoio, centros educacionais especializados e uma rede de profissionais que prestam os serviços dentro da esfera educacional e não somente na saúde. Atualmente, além da APAE que é uma instituição já regulamentada e que atende as crianças da rede pública, o município conta com a presença do atendimento individualizado da CAPE dentro das escolas regulares, com professores especialistas em educação especial, atendimento com fonoaudiólogos e psicólogos, além de um centro de atendimento especializado que também conta com aulas de equoterapia.

O caminho de acesso para esses serviços não foi encontrado nos meios disponibilizados e buscados, assim como também foi aferido por vias informais que os mesmos atualmente estão em sua maioria “pausados”.

Existem projetos de leis que transitam pela câmara municipal, sendo reivindicados por vereadores, mas de fato, se a população no geral e os educadores não buscarem incansavelmente seus direitos, e ficar esperando a iniciativa do poder público, talvez não haja melhoras significativas, não sem as devidas cobranças. Equipes, centros, atendimentos, medicações, envolvem o financiamento e planejamento das prefeituras, portanto, devem ser cobrados e acompanhados.

### 7. 2.3 Dimensão atitudinal

A dimensão atitudinal, como já colocado no início do trabalho, diz respeito às maneiras, comportamentos e atitudes de um indivíduo ou grupo em relação à deficiência, à pessoa com TEA e à perspectiva de educação inclusiva, podendo essas atitudes serem positivas ou negativas. Neste cenário, esses comportamentos são referentes à escola e aos agentes que atuam nela (professores, gestão, equipe escolar, crianças).

O perfil comportamental pode ser influenciado por diversos fatores. Maciel (2019) coloca que essa barreira pode ocorrer pela falta de informação, pelo sentimento de rejeição, pela superproteção da criança, até mesmo pelo preconceito, que se colocam como barreiras que impedem a efetivação de uma educação inclusiva, pois o resultado de comportamentos negativos, que divergem do paradigma inclusivo, é a exclusão. Outros fatores influenciadores também podem ser: idade, gênero, o tempo de experiência dentro da sala de aula, o tipo de formação inicial, interesse pelo tema, entre outros.

*Nesse sentido, uma pessoa deficiente física, por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a dificuldade de acessibilidade decorrente da deficiência ou, ainda, um meio social com atitudes acolhedoras, terá sérios impedimentos, à medida que a relação entre o que é individual e social deixa de existir, condições essas extrínsecas ao indivíduo, as quais contribuem para o processo de exclusão social (Baleotti; Del- Masso, 2008, p. 40)*

Nessa perspectiva, as atitudes da equipe escolar podem também provocar problemas de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças.

*A escola é um território em cujos dialetos é possível reconhecer e traduzir a percepção (de quem está e de quem chega) a respeito de alguns que são percebidos como aqueles que fazem jus a algo “especial” porque “são diferentes”. E nos jogos de interação em que essas percepções se mostram despontam situações em que algumas práticas de significação enredam deficiências e diversidades na composição de respostas a questões como “Quem sou eu em relação a Educação Inclusiva? “ , “ Quem é aquele em relação aos propósitos da Educação Inclusiva?”, “Por que ele?”, “Por que não ele?” (Freitas, 2022, p. 18)*

O autor nos convida a realizar reflexões pertinentes a esta dimensão, já que a mesma, sob minha interpretação pessoal, envolve o senso íntimo e individual do ser humano em relação ao próximo, como nos colocamos socialmente e a maneira como nossos comportamentos afetam a qualidade de vida (e educação) do outro. Trata-se de uma relação intrínseca, intrapessoal. Estes aspectos influenciadores podem ser

notados em algumas falas dos docentes, assim como também é possível notar como o posicionando deles apoia ou dificulta uma práxis inclusiva.

*“mas eu acho que quando o professor tem interesse, ele faz a diferença.” -*

**Wanda**

*“E a afinidade afetiva também, porque você tem que ter um coração aberto, há uma criança que muitas vezes ela é muito emotiva. Não seria emotiva, mas ela é sensível. Ela tem um toque de proximidade diferente das outras, então você precisa ter isso com pessoa, porque senão você vai segregar, você vai separar, e você vai começar a comparar uma criança típica com uma criança típica, com uma criança atípica, e isso sim é exclusão.” –* **Batman**

*“Eu não vejo nenhum sistema mudando, e a gente enfrenta essas dificuldades por muito tempo. Vai ser luta, vai ser guerra, porque quem quer trabalhar, vai enfrentar essas dificuldades, e quem não quer, vai se eximir da responsabilidade que é imposta a nós. Eu acho que isso é o problema” -*

**Batman**

*“Eu não lembro da minha época ter visto um autista, você está me entendendo? Era assim.... algo como Síndrome de Down TDA, uma coisa assim. Mas não era alusivo para a Educação Física, ela visava formar atleta de alta performance[.] Eu acho melhor, o ensino lá (referência ao modelo de ensino militar)” -* **Thanos**

O cenário escolar, muitas vezes, concebe a educação inclusiva de uma forma equivocada em razão de como ela compreende e expressa a inclusão em suas relações. As atitudes de educadores e profissionais da educação frente à inclusão, influenciam na forma como as aulas são conduzidas, e na maneira como essa criança vai se sentir dentro do ambiente escolar, ou seja, temos na dimensão atitudinal a chave mestre para provocar as mudanças necessárias.

Nos relatos dos docentes participantes, foi identificado como barreira atitudinal, além do interesse (ou sua falta) pelos docentes, o preconceito, colocado explicitamente na fala de um dos professores

*“Acredito que as principais barreiras são o Pré-conceito realmente. Pré-conceito da sociedade, o pré-conceito, estou usando a palavra pré mesmo, pré-conceito da comunidade escolar, dos alunos, porque muitas das vezes pegando o gancho da fala do professor Thanos, a gente se prende ao laudo, a gente se prende a deficiência. Não passo a entender a criança com as devidas potencialidades. Então estou recebendo, receba notícias de estou recebendo um aluno com TEA. Ali eu já coloco as próprias barreiras sem conhecer o aluno. Então será que ele agride? Será que ele verbaliza? Será que ele não verbaliza? Então a gente vai com esses estigmas e quando, de repente, a gente se depara com o aluno, não é nada disso[...]. Eu acredito que as principais barreiras hoje na educação é um pré-conceito. Não diria nem as estruturas físicas, nem a questão de formação, porque a formação ela vem do falar, do conversar, o lidar no aluno dia a dia, como vocês disseram que a gente mais se aprende com a alunos do que se ensina” -* **Aquaman**

Pensando nas colocações expostas, existem algumas estratégias que podem auxiliar na minimização delas, entretanto, é primordial ter em mente que se trata de

uma barreira com características humanas mais fortes, e que o individualismo por vezes pode ser um fator dificultador no qual não poderemos interferir.

Iniciando pela problemática do pré-conceito que foi exposta pelo professor Aquaman, Sasaki (2019) aponta a estratégia da “**sensibilização e conscientização**” para superá-la.

*Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo. (Sasaki, 2009, p.6)*

Os encontros de orientações propostos pelo autor podem ocorrer durante as aulas junto com as crianças em uma roda de conversa. Pode ocorrer através do desenvolvimento de projetos, orientações durante as realizações das reuniões de pais e mestres para todas as famílias, instruções para a equipe escolar nos dias de planejamento e formações pedagógicas, entre outros momentos coletivos.

Caso seja viável, uma possibilidade, também é convidar um familiar de uma criança atípica para dialogar com as outras famílias e a equipe pedagógica.

*Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças [...] Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (Mantoan, 2003, p. 36)*

Um elemento da barreira atitudinal colocada por Maciel (2019), é a superproteção, que ocorre quando o docente não permite, de nenhuma forma, que a criança vivencie momentos livres com os demais, por medo do que pode acontecer (acidentes, crises, desregulações). Para essa atitude, a estratégia é que o professor **conheça seu discente**, mantenha a observação ativa, mas também permita que a criança avance em suas experimentações.

Maciel (2019, p 22), coloca

*Piedade, medo e rejeição são três atitudes que tendem a se combinar. A ideia de que o diagnóstico de TEA é necessariamente um flagelo terrível para o indivíduo e para a família tem sua origem na falta de compreensão do espectro. Os indivíduos com TEA precisam de apoio, não de piedade.*

Uma estratégia fundamental para promover a superação das barreiras atitudinais, de acordo com Maciel (2022), é a promoção de ações de **formação continuada**, como as que já foram citadas nesta pesquisa, para que o elemento da ausência de conhecimento não gere atitudes de piedade, medo, ou rejeição, por conclusões precipitadas, assim como citado pelo professor Aquaman, por não saber como lidar ou o que fazer com a pessoa com TEA.

*Professores e equipe pedagógica podem ainda participar de cursos livres, especializações, grupos de estudos e utilizar diversas outras ferramentas. O que há de mais importante é manter-se em constante atualização e estudo, dada a natureza complexa dos TEA e dos juízos humanos, que podem levar o profissional a barreiras atitudinais conscientes ou inconscientes. Conforme o professor se torna mais experiente, começa a superar com mais facilidade barreiras como a do medo, piedade e da exaltação heroica, pois acostuma-se a presenciar o desenvolvimento daqueles indivíduos e a aplicação em sala de aula do conhecimento adquirido nos treinamentos e leituras. Assim, pode-se listar como fatores importantes para a superação das barreiras atitudinais os seguintes itens: treinamento; atualizações; informação científica, experiência (Maciel, 2022, p. 24)*

De acordo com o autor, para o estudante com TEA, as barreiras atitudinais são as mais relevantes, principalmente quando estão relacionadas à falta de treinamento qualificado e à falta de experiência em sala e não obstante, o autor ainda ressalta que para superar a barreira atitudinal é necessário que as outras barreiras apresentem melhorias, pois, do contrário, elas podem causar a ausência de estímulo e motivação no docente.

Dessa forma, finalizo essa barreira com uma colocação de Mantoan,

*O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora. que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (Mantoan, 2003, p. 37)*

#### **7. 2.4 Administrativo escolares: infraestrutura e materiais**

Essa barreira, como o próprio nome declara, envolve os setores que organizam o funcionamento da instituição escolar e o sistema escolar público municipal, ou seja, englobam situações que ocorrem dentro e fora da escola, e que impactam na inclusão da criança em aula. Nessa barreira, os agentes principais são aqueles profissionais

que atuam nas Secretarias Municipais de Educação (como supervisores, diretores, secretários, auxiliares) e as equipes da gestão escolar (diretores e coordenadores das instituições).

De acordo com Fiorini; Manzini (2014), nessa barreira também são inclusas as condições de trabalho e de infraestrutura. As barreiras relacionadas aos materiais e à infraestrutura são colocadas por Sasaki (2009) em categorias separadas. Todavia, apesar de manterem uma forma diferente de categorização, ambos colocam que estas questões não dizem respeito à ação do professor, e devem ser administradas pelas instâncias das gestões e secretarias municipais de educação.

Diante dos expostos, optou-se em unir as discussões que dizem respeito as mesmas esferas administrativas dentro de um mesmo local. Averiguou-se nas análises dos dados, que o posicionamento dos docentes frente as barreiras administrativas da escola, apontam para desafios como: a ausência de apoio das gestões escolares ( especialmente apoio dos coordenadores para com os professores de EF); a sobrecarga de trabalho dos professores especialistas; confusão do exercício real da escola na vida dos educandos; ausência de comunicação entre a gestão e os professores de EF; ausência de profissionais auxiliares nas aulas de EF; falta de material adaptado para o trabalho com crianças com deficiência e TEA; materiais específicos da área em quantidades insuficientes. Para exemplificar alguns desses apontamentos, foram destacados fragmentos das falas de alguns professores:

*Essa é uma barreira que eu vejo também, essa comunicação entre o professor regular e o professor de educação especial- **Arqueiro***

*“A escola está preparada mesmo para receber esses alunos, nós temos recursos, nós temos estratégias, realmente, as pessoas estão pensando em inclusão, estão pensando em oferecer ofertar o mínimo possível para manter a criança na escola e receber o recurso? Porque o recurso vem para atender essa criança, não vem?” - **Arqueiro***

*“porque nós professores estamos sobrecarregados, tá? Que não é fácil” - **Wanda***

*“... E e eu acho que a gente precisava de mais material adaptado, porque a gente foi receber a bola para a pessoa cega esse ano, eu nunca tive uma bola daquela que nós recebemos, a gente precisava de mais material adaptado, que tem situações que dá para usar o material normal, mas tem situações que não” – **Capitã Marvel***

*“É fácil, não é fácil. Às vezes, é extremamente desgastante, e com certeza, se você tiver um professor, que ele possa te dar um apoio, um professor especialista, empenhado, e que queira ajudar a incluir, isso faz toda diferença no nosso trabalho” - **Batman***

*“Porque o seguinte, a gente tem escasso do material, de Educação Física, né Wanda? Entendeu? Não tenho. É bola, corda, é... bambolê? Bambolê. Você está entendendo? Se ele tiver...se fosse mais adaptado, adaptado, né, teria muitos materiais que é da adaptação de Educação Física” - **Thanos***

*“Ajudaria mais para nós usarmos o material adaptado, ajudaria porque a gente, às vezes, tem que adaptar o material e depois nem não tem material correto, que seria muito mais viável.”- **Vespa***

*“Então isso é essa situação é complicado. Tenho, acho que tinha que ter um olhar, não sei.... ter um ajudante para essas crianças, a gente dá atividade e tem alguém para auxiliar, porque não tem como...até para auxiliar quatro em uma sala só, como tem escola que tem, impossível, não tem como fazer um trabalho, um bom trabalho.”- **Capitã Marvel***

*“Aí, pontuando, rapidamente, eu acredito que primeiro que pega, para a minha maior dificuldade, é estrutural, porque escola de período integral, como o Arqueiro falou” - **Batman***

*“É difícil lidar com isso, porque a sua infância, principalmente, a escola de educação infantil não tem quadra, então, geralmente, os gente tem espaço, fica do lado do parque. Então, a gente toda hora tem parar, pedir para um sair de um brinquedo, que não é para fazer isso, que é fazer outra atividade. Aí, um já vê e já quer ir também, e a aula acaba virando uma bagunça. Tem que levar eles para a sala de aula de novo” - **Mutano***

Como apresentado, soluções para essas dificuldades não são alcançáveis por meio das ações pedagógicas do professor, pois elas envolvem processos burocráticos, contratuais, financeiros no município. Por exemplo, a aquisição de mais materiais para as aulas de EF, requer um processo de abertura de licitação, planejamento municipal, destinação das verbas. Para a contratação de professores e estagiários, é preciso também a abertura de concursos ou processos seletivos, contratação de empresas para aplicação das provas, entre outras medidas necessárias em âmbito legal, ou seja, são soluções a serem pensadas a médio e longo prazo.

Todavia, também existem as medidas a curto prazo, como aquelas que são alcançáveis por meio das ações e mediações das gestões das escolas, como, por exemplo, a ausência de diálogo entre professores, ausência de uma escuta ativa da gestão para com os professores, apoio dos coordenadores com os docentes e a organização das demandas para serem levadas às secretarias.

Diante disso, poderíamos pensar, então, que o professor fica de “mãos atadas” nessa luta. Todavia, penso que além de nosso papel pedagógico com as crianças, temos uma, fundamental, importância na luta pela garantia dos nossos direitos sob a qualidade de condições de trabalho enquanto servidores, visto que estes elementos

estruturais impactam na qualidade da atuação docente e, por assim, no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, as estratégias apresentadas a seguir são destinadas tanto para as esferas administrativas, quanto aos professores.

A primeira estratégia diz respeito a um **plano coletivo de ação e intervenção inclusiva**, que também engloba o planejamento e estruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas. Alguns dos autores aqui citados, apresentam em seus trabalhos a ausência da participação do professor especialista na elaboração deste documento. É de extrema importância que o docente de EF se posicione diante da elaboração dele, assim como também se posicione diante da elaboração de projetos inclusivos transversais nas escolas. Esses posicionamentos podem e devem ser realizados junto aos coordenadores e diretores nos momentos de planejamento, reuniões coletivas ou em reuniões individuais.

Para Mantoan (2003),

*As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos (Mantoan,2003, p.33)*

*A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade (Mantoan,2003, p.33)*

*Os dados do projeto político-pedagógico esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe. (Mantoan, 2003, p35)*

Uma segunda estratégia seria a **reorganização administrativa**, para uma gestão mais democrática e menos centralizadora. Descentralizar o “poder” permite que as problemáticas, muitas vezes, sejam melhor resolvidas e com mais rapidez, pois existem pessoas destinadas a solucionar os problemas que lhes cabem, não sobrecarregando um único profissional. Um exemplo dessa descentralização é destinar a supervisão e coordenação de grupos, ou assuntos específicos, a outras pessoas, prioritariamente para um profissional especializado.

Essa reorganização administrativa, também diz respeito a organização dos trabalhos dos professores que estão se sentindo sobrecarregados. Nesse sentido a estratégia seria apontar um representante dos professores para dialogar com os

responsáveis levando as demandas do cotidiano da sala. Dialogar com a coordenação sobre as demandas específicas da escola e do professor, pois a coordenação em seu papel pedagógico, deve também se apropriar das especificidades da EF, para conseguir orientar e organizar o trabalho desses professores de forma a não os sobrecarregar do dia a dia.

Um terceiro ponto dessa reorganização escolar é o planejamento e a estruturação dos horários dos professores, permitindo que os docentes auxiliares das crianças com deficiências estejam presentes também nas aulas de EF, acompanhando a criança e prestando auxílio aos professores especialistas, pois foi verificado que, durante as aulas de EF, a maioria dos profissionais auxiliares não acompanham os discentes. A organização dos recursos humanos, é uma demanda da coordenação pedagógica e que precisa levar em consideração as demandas cotidianas dos docentes e as necessidades das crianças.

*A reorganização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados. A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos. (Mantoan, 2003, p.37)*

Como uma estratégia que depende das secretarias de educação, fiscalização de obras do município destina-se a **vistoria e avaliação das estruturas físicas e de espaço das escolas**, nas quais devem ser avaliados as condições de espaço de aula, locais cobertos e protegidos de sol e chuva, espaços com chão adequado, espaços enriquecidos, quadras com estruturas reformadas. Essas avaliações são de dever do município, mas as gestões escolares e os professores também podem realizar indicações e denúncias individuais e coletivas, realizar requerimentos e, principalmente, fiscalizar se suas solicitações estão sendo encaminhadas.

Ainda quanto ao local de trabalho, é dever da gestão organizar uma rotina de higienização dos locais, realizada pelas equipes de serviços gerais, assim como organizar as rotinas de utilização dos espaços, refletindo sobre as demandas das aulas de EF e dialogando com os professores.

Além das estratégias acima citadas, Mantoan (2003) também menciona algumas ações possíveis para solucionar essas barreiras:

- *Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.*
- *Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam*

*exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. • Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. • Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (Mantoan,2003, p.33)*

### 7. 2.5 Especificidade da área

As barreiras relacionadas as especificidades da EFE dividem a área em dois extremos opostos. O primeiro, diz respeito a alta potencialidade da área em adotar e efetivar uma perspectiva inclusiva no cotidiano escolar, propriamente pelo perfil das aulas adotarem uma dinâmica que mantém um vínculo de proximidade maior com o docente, além de se distanciar, um pouco, dos padrões normativos controladores que se sobressaem, na maioria das vezes, dentro das salas de aulas tradicionais. Nesta visão Cidade (2002) afirma que

*A Educação Física na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo (Cidade, 2002, p.2)*

Em contrapartida a essa potencialidade, diante de seu histórico e suas raízes higienistas e excludentes, a EFE ainda carrega consigo resquícios de uma época em que se privilegiava o culto ao corpo saudável (visto como corpo sem deficiências) e o rendimento esportivo.

*Neste ponto, os obstáculos vivenciados pelos alunos com deficiência para a sua inclusão nas aulas de EF estão relacionados aos valores e crença atuantes no currículo e práticas da aula de EF. O processo histórico de estruturação da EF como componente curricular tem as suas raízes fundadas na execução e performance de habilidades motoras. Apesar de ter como base a cultura corporal do movimento, a realidade da EF escolar brasileira ainda apoia fortemente suas práticas em modalidades esportivas convencionais ( basquete, vôlei, handebol e futebol). Sendo assim, a inclusão nas aulas de EF demanda reflexão sobre as exigências deste conteúdo curricular e as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência (Alves ; Duarte, 2019, p. 23)*

A perspectiva trazida por Alves; Duarte (2019), foi expressa na fala de duas docentes participantes, quando relatam que, de fato, a dinâmica da aula de EF por vezes se torna uma barreira para incluir a criança com TEA e, até mesmo o tempo da aula se torna um fator dificultador, visto que atualmente as aulas ocorrem apenas duas vezes por semana, contento cinquenta minutos cada aula.

*“Tem a dinâmica da educação física, tem dinâmica, é bem corrida, tudo muito rápido. Aí é atenção, você precisa para aquele aluno, você acaba deixando ele meio de lado, aí você fica dividida ou você dá atenção para ele, ou você*

*dá para o outro pouco, ou da muita pra ele, também faz falta, você dá muito faz falta ali. Então essa medida é também uma barreira” - Vespa*

*“E porque eles têm o tempo deles, e às vezes a gente não pode abrir o nosso plano, não que o nosso plano seja fechado. Porém, aquela atividade com os outros, a gente utilizaria uma aula, e às vezes a criança se cansa, e a gente já sabe, eu sempre na minha reflexão coloco, que tem alunos que têm o tempo deles” - Gamora*

*“Outra situação que a gente encontra muito, é essa questão de respeito, valores, que a gente vai trabalhando no dia a dia, regras, são coisas que, para que a nossa aula, ela frua naturalmente, a gente precisa que alguns procedimentos sejam respeitados, porque senão vira um balaio de gato, ninguém sabe por onde começa, por onde termina” - Arqueiro*

A fala das professoras que ilustraram, em síntese, as problemáticas no campo da especificidade das aulas de EF nos permitem o convite à reflexão de como podemos reorganizar as aulas e encontrar estratégias que supram estas dificuldades e tantas outras que podem ocorrer de fato, da porta da sala para dentro, ou seja, que são passíveis de uma reestruturação positiva por meio de intervenções docentes, junto ao apoio de coordenadores e diretores que devem sempre guiar e orientar sobre a práxis do professor.

Dessa forma, assim como coloca Alves; Duarte (2019) as aulas de EFE embasadas na perspectiva da educação inclusiva devem impreterivelmente promover na criança o senso de pertencimento, com aulas significativas. *“Professores de EF devem reestruturar currículo e práticas pedagógicas de forma com que este aluno tenha acesso à conteúdos realmente significativos”* (Alves; Duarte, 2019, p.23). Deixar de ofertar uma aprendizagem significativa real para a criança com deficiência dentro das aulas de EF, configura-se em uma maneira de exclusão, independente se a criança com deficiência está inserida no mesmo espaço e tempo que as crianças típicas. A inclusão prevê a aprendizagem e não somente a participação nas aulas e atividades.

Com o intuito de apresentar caminhos que podem ser trilhados para superar essa barreira, apresento estratégias que podem ser usadas para a promoção da inclusão das aulas de EFE sugeridas por Fiorini; Manzini (2019). Um ponto de extrema relevância é que, as estratégias apontadas pelos autores conjugam com aquelas citadas pelos docentes participantes, quando foram questionados sobre quais adaptações eles realizavam em suas aulas para incluir os alunos com TEA.

A similaridade entre as adaptações apontadas pelos professores e as estratégias elencadas pelos autores, indicam que, ainda que a formação inicial e

continuada dos docentes tenha sido apontada como uma barreira e a análise dos dados tenha demonstrado falhas na formação dos docentes participantes, a experiência da sala de aula e a busca de cada um deles proporcionaram uma qualificação inconsciente que expressa, por consequência, práxis docentes inclusivas coerentes, assertivas e efetivas.

*“Fui aprender mesmo na raça, na hora de trabalhar, no dia a dia, quando eu passei no concurso. Essa foi minha experiência na escola. Então, faltou, fez falta porque quando eu cheguei, estava totalmente despreparado e não tinha noção nenhuma de como proceder. Então, o que foi decorrendo foi de muita intuição e trabalho de pesquisa, depois de já estar trabalhando.” - **Batman***

Levando em consideração os apontamentos e o objetivo de elucidar caminhos, a seguir são apresentadas algumas estratégias de superação que tangem as especificidades das aulas de EFE e, assim como os registros dos autores pesquisados, trago também algumas falas dos docentes participantes, valorizando suas práticas positivas que são fundamentalmente relevantes também.

*A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2003, p. 36)*

De acordo com relatos de Fiorini; Manzini (2019), para as estratégias voltadas para as aulas de EFE que priorizam o atendimento de criança com TEA, existem dois grupos: o primeiro, destinado a estratégias que são atribuídas aos tipos específicos de deficiência, mas que também se enquadram no TEA, e o segundo grupo, que diz respeito às estratégias utilizadas para todos os tipos de deficiência e que também servem para o desenvolvimento do trabalho de crianças com TEA. Entretanto Mantoan (2003) salienta que

*A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2003, p. 36)*

Nesta pesquisa não irei categorizar as estratégias, portanto, todas as técnicas elencadas podem e devem ser colocadas em prática para o melhor desenvolvimento das aulas de EFE

#### **a) Planejamento de aulas:**

A prática de uma perspectiva inclusiva antecede a entrada do professor em sala de aula, ela começa no planejamento docente, momento no qual o educador irá refletir e determinar a sua forma de trabalho, de avaliação, de observação, organizar suas propostas, pensar na maneira que irá colocá-las em prática. O momento de planejamento nos permite uma base sólida para evitar o máximo de importunos e imprevistos possíveis em sala. Neste momento, devemos perceber toda a pluralidade de nossas crianças e pensar que nossa aula deve atingir a todos. A organização docente é primordial para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

*O planejamento das aulas é em síntese, a parte inicial do processo de inclusão dentro da escola no contexto de sala de aula. É a partir das perspectivas pensadas, dialogadas nas diferentes dimensões e sistematizadas de acordo com as demandas do contexto, que se insere e incorpora o conteúdo frente aos alunos e suas especificidades (Neves ;Salerno,2023, p .21)*

Algumas falas docentes relacionadas incluem,

*“Então assim, quando eu vou preparar aula para infantil, eu já... é... faz com que vai incluir todos. É... no fundamental, a gente tem o... o material a ser seguido. E não são feitas adaptações, mas eu faço flexibilizações” - Wanda*

*“Então isso acho que vai da criança, o planejamento, vai da vontade dele querer fazer participar da aula ou não. E o planejamento eu vou seguir conforme o que consigo fazer. Nossa, eu vou.”- Mutano*

## **b) Explicação da atividade**

Fazer o uso de diversas formas de orientação/explicação para a criança como, por exemplo, orientações individuais em lugares mais tranquilos, fazer o uso de demonstrações para que a criança observe visualmente, ofertar a assistência física na realização das propostas, fazer o uso de vídeos e músicas para mostrar à criança a atividade a ser realizada, fazer o uso de imagens que ilustrem as propostas, ofertar as comandas de forma oral constantemente durante a realização da proposta, reprisar as comandas durante a aula, orientar a criança com antecedência qual atividade será realidade, perguntar constantemente se a criança compreendeu para poder reforçar a comanda sempre que necessário (Grenier; Yeaton,2011;Zhang;Griffin, 2007 apud Fiori; Manzini, 2019). O professor, neste momento de explicação, também deve explicitar quais serão os materiais utilizados, o local da aula, instruções sobre segurança, previsão de tempo de realização, entre outros aspectos. Também é importante permitir que a criança com TEA esteja junto com os demais nos momentos de explicação para o grupo, independente se essa criança irá precisar de uma explicação individual posteriormente.

Outra proposta bastante interessante é promover os momentos de explicação com a organização circular da turma, permitindo que a criança com TEA tenha todos os colegas e o docente dentro do seu campo visual.

*A análise da interação entre PEF e alunos com deficiência ou TEA indicou que havia um espaço de tempo entre a explicação e a realização da atividade, muito em função da distribuição dos alunos em filas, os quais aguardavam a vez para realizá-la. Devido ao tempo em que os alunos esperavam para realizar a atividade, os PEF ofereciam um estímulo de preparação, por meio de informações verbais e demonstração, antecipando o que o aluno deveria fazer naquele momento exato da atividade (Fiorini; Manzini, 2019, p. 40).*

*Nas aulas de Educação Física, já a necessidade de prestar assistência física, ou seja, guiar o movimento do aluno quando a explicação verbal e a demonstração não forem suficientes (Fiorini ; Manzini, 2019, p. 40).*

Citando a fala de alguns docentes:

*“eu vejo o perfil de cada aluno. Então tem aluno que você chega na lousa, explica a atividade e às vezes tem aluno que você precisa desenhar, ser mais claro, e às vezes outros até aproveitam a sua diádica com o aluno autista. Então eu converso muito, eu pergunto se todo mundo, entendeu? Eu dou chance para que me perguntem se ficou alguma dúvida, eu pergunto o objetivo principal da atividade. Eles conseguem responder quando é num todo. Então eu faço muita atividade, eu explico sempre antes a minha atividade na lousa. Eu demonstro” - **Gamora***

*“aí eu observo, explico à aula, não entendeu, eu desenho na lousa, mostro o vídeo, vamos lá, entendeu? Não, então vamos lá, mostro outro vídeo de outro tipo, pra ver se ele entende” - **Capitã Marvel***

*“Bom, a gente busca a recursos, com uma previsibilidade para a criança, explicar aquilo que ela vai fazer com antecedência, os espaços que vão ser usados.” - **Arqueiro***

### c) Despertar a atenção do aluno

Utilizar a linguagem da expressão corporal para manter a atenção da criança na aula, assim como proporcionar momentos de interação, conexão evitando a dispersão da criança e mantendo ela interessada no conteúdo (Menear;Smith,2011 apud Fiori; Manzini, 2019). Nessa estratégia é muito importante que o professor tenha ciência se a criança possui uma sensibilidade maior aos sons alto, para evitar o uso de apitos, por exemplo).

*“O que eu penso, tentar mediar isso de uma melhor forma, fazer com que a minha aula seja totalmente diferente do que o processo educacional me ensinou. Então, eu procuro estratégias de primeiro, encantar essas crianças com cantigas, contos, inventados, na hora, cotidiano, improviso. Eu sei que isso não é para todo mundo, mas eu tenho essa facilidade.” - **Batman***

### d) Trabalho colaborativo

Formar grupos de trabalho em que a criança se sinta mais acolhida pela turma e que os demais consigam perceber maneiras de auxiliar e conhecer as potencialidades da criança com TEA, os trabalhos em grupo muitas vezes evitam situações de frustração e exclusão (Menear; Smith, 2011 apud Fiori; Manzini, 2019).

#### e) Conhecer o aluno

Esta estratégia foi colocada pelos docentes que participaram da pesquisa como um fator que possibilita a aproximação do docente com a criança. Diz respeito sobre o interesse e busca do professor em solicitar e estudar o laudo médico da criança, os relatórios médicos e pedagógicos, histórico escolar. Também se faz importante, quando possível, conhecer como é o cotidiano dessa criança, se faz algum tipo de acompanhamento terapêutico, suas relações familiares. Essa busca permite que o professor, no momento do seu planejamento, direcione o desenvolvimento do trabalho, referenciado por características primárias já analisadas para se nortear. Algumas falas docentes relacionadas incluem,

*“É sempre observando, porque cada um tem a sua dificuldade. Eu sou assim, você é assim, nós não somos bons em tudo, eu sempre falo isso para eles.” - Capitã Marvel*

*“Então como eu disse na outra questão, eu observo, eu gosto de observar, mas... várias vezes, não duas aulas, três aulas, mas as vezes é um mês observando, eu observo. E a cada aula é uma coisa, também, uma atividade diferente. Então, vamos ver o que ele consegue, é um olhar” - Capitã Marvel*

*“eu tenho a autista que você precisa antecipar as suas ações, quais os materiais que vão usar, o que você vai fazer, o ambiente que você vai estar, se não ele desregula.” - Wanda*

*“O aluno autista, eu percebo que o nível de irritabilidade ele aumenta no período da tarde. Porque são muitas horas dentro da escola” - Arqueiro*

*“E eu também converso, eu tento me aproximar do aluno e converso e procuro saber o que ele gosta, o que ele acha, um pouco, uma conversa assim, não assim, no formal, assim no dia dia, chamando. Ah, que você gosta dessa aula? O que você gosta de fazer? O que você gosta na Educação Física? Eu vou sondando, eu faço uma sondagem de forma informal com ele, conversando, trazendo-o para aula também” - Vespa*

#### f) Lidar com o comportamento do aluno

Identificar as situações disparadoras de desregulação da criança com TEA, o que deixa a criança triste, brava, entre outros sentimentos e emoções negativas, para que estes contextos sejam evitados durante as aulas, assim como também, o professor deve conhecer o que faz com que sua criança se sinta feliz, valorizada, acolhida, quais são seus focos de interesse, o que a deixa mais estimulada a participar

da aula, para que o docente traga essa criança consigo (Lieberman; Houston-Wilson, 2009 apud Fiori; Manzini, 2019).

Também é de fundamental importância que o docente saiba como lidar com os momentos de frustração da criança com TEA, cenários os quais é possível que a criança apresente ações de explosão e agressividade, e o professor precisa estar preparado para proporcionar o acolhimento adequado.

### **g) Comunicação**

Esta estratégia diz respeito ao uso adequado do meio de comunicação entre o professor e a criança (Fittipald-Wert; Mowling, 2009 apud Fiori; Manzini, 2019). No caso de crianças autistas não verbais, o professor deve saber se a criança compreende ou não a informação verbal, assim ele pode adaptar às comandas para que sejam realizadas de forma mais direta e sem que haja possibilidade de dupla interpretação, mas também utilizar um mecanismo em que a criança consiga dialogar com o docente, seja pelo uso de tecnologias assistivas, a utilização de imagens, pelo ABA (Applied Behavior Analysis - Análise do Comportamento Aplicada), gestos, ou outros mecanismos.

Os autores que indicam esta estratégia referem-se à comunicação entre professor e criança. Todavia, a comunicação entre professores de EF e os professores especialistas e pedagogos, que também trabalham com a criança com TEA é fundamental. Na coleta de dados, a estratégia de manter o diálogo entre os professores, a fim de traçar estratégias coletivas e desenvolver um trabalho configurado a partir dos mesmos princípios e objetivos, baseado nas necessidades da criança para o seu melhor desenvolvimento, foi citada pelos docentes como algo que facilita o trabalho em sala, cotidianamente.

*“E eu falei para aquele professor, o seu papel é atender esta criança, vamos trazer os demais juntos, venha comigo, para que todos venham também, porque assim que todos participam. Então existem vários mecanismos, que a gente tem que adaptar a gente de uma escola, para quem possa ofertar um ensino de qualidade. É isso.” - Arqueiro*

### **h) Preparar o ambiente físico**

Organizar o espaço da aula com antecedência, tomando cuidado com as características da criança, a fim de evitar crises sensoriais (som alto, luz muito clara, lugares muito quente) (Sherril, 1998; Lieberman; Houston-Wilson, 2009 apud Fiori; Manzini, 2019). Uma ação que pode ser realizada para o ambiente físico é a

demarcação de limites, por meio de informações visuais das áreas em que serão realizadas as propostas, e áreas limites que a criança pode estar indo.

Os professores participantes apontaram que uma estratégia possível dentro da preparação do ambiente é permitir que a criança, junto ao docente, em momento antecedente a aula, realize o mapeamento dos espaços físicos da escola onde são realizadas as aulas de EF, promovendo a exploração e ambientação.

### **i) Seleção e organização de materiais**

Tomar cuidado com as cores, texturas, formatos, pesos, objetos de preferência da criança. (James; Kell; Lieberman; Houston-Wilson, 2009; Sherril, 1998 apud Fiori; Manzini, 2019).

Uma estratégia citada pelos docentes participantes em relação ao uso dos materiais foi permitir que a criança explore, de forma não direcionada, os materiais que serão usados em aula, para somente depois inserir uma proposta direcionada. Algumas falas relacionadas incluem

*“Intuitiva na apresentação, eu vou apresentar a corda, ele vai sentir a corda”  
- **Batman***

*“A questão do tato, ela pode explorar os materiais, antes de começarmos uma atividade, não só com o autista, mas com todos, às vezes tem os materiais e eles querem pegar, querem sentir, antes que você comece a atividade” –  
**Arqueiro***

### **j) Estabelecimento de uma rotina**

Sempre ter um começo, meio e fim para a aula (Lieberman; Houston-Wilson, 2009). A estratégia de estabelecimento de uma rotina fixa para a turma, construída de maneira coletiva com as crianças, realizando a retomada dessa rotina em todas as aulas, antecipando cada proposta que será realizada e como será realizada, ofertando ao discente o retorno daquilo que já foi realizado e o que ainda falta ser feito, para que esta criança consiga se organizar neurologicamente e lhe seja facilitada a percepção temporal. É primordial para auxiliar na regulação da criança com TEA e, em alguns casos, a depender da individualidade do discente, evitar uma possível crise por desregulação. Essa rotina pode ser construída e fixada na sala de aula para que todos acompanhem (cartazes) ou até mesmo ser construída em todas as aulas no quadro, sendo escrita pelo docente. Ainda pode ser realizada por meio de informações escritas ou por imagens.

*“Tem uma rotina do início da aula, meio e o fim. Explica os momentos que a criança está saindo da aula para tomar água, para ir ao banheiro” - **Arqueiro***

*“A gente segue sempre a manter na rotina, porque querendo ou não... uma mudança de rotina para eles é complicada. Nem importa como lição, nesse parece ou não, se tem ou não, é complicado!” - **Mutano***

### **k) Adaptação**

Alterar as regras originais das propostas de forma a permitir que todas as crianças participem juntas no mesmo momento (Bezerra, 2010; James; Kell; Lieberman; Houston-Wilson, 2009; Sherril, 1998 apud Fiori; Manzini, 2019). Os docentes participantes também citaram estratégias voltadas às adaptações que eles realizaram, em diferentes esferas, para incluir as crianças com TEA da melhor maneira possível e, algumas delas são: ofertar à criança um tempo de execução maior e a oportunidade de realizar a mesma proposta por diversas vezes; retomar o conteúdo em diferentes aulas; adaptar as propostas para todas as crianças, de forma que os discentes típicos e atípicos realizem a mesma atividade; adaptar os materiais de uso coletivo para atender as necessidades da criança; realizar atividades com adaptações e avaliar seu nível de efetividade. A seguir, algumas falas relacionadas:

*“Então sim, é dar um maior tempo para eles, mas enquanto isso a aula já estava rolando, eu expliquei a aula toda para os outros, e depois eu trabalhei individualmente ali com as duas” - **Gamora***

*“ele vai tentar se incluir no movimento, vou fazer com que ele tente fazer o movimento no tempo dele, se ele não aceitar, se for o movimento que ele não demonstra interesse, eu deixo ele livre na minha turma[...]. Se for algo que não dá para fazer, eu tenho paciência de entender o tempo dele, e experimentar novamente em outros dias. Isso tem dado certo.” – **Batman***

*“Então, você apresentar uma, duas, três vezes, isso frustra, sentindo que ele não vai ter interesse. Talvez na quarta, na quinta, lá na frente, ele possa, de uma outra maneira, desenvolver aquela atividade, e é impressionante, chega ao fim do ano, normalmente ele está fazendo quase igual aos outros, se for da possibilidade dele” – **Batman***

### **l) Utilização do colega tutor**

A utilização da estratégia do colega tutor se sintetiza na ação do professor identificar na turma uma criança com perfil nato de acolhimento e de proximidade com a criança com TEA para que esse discente auxilie o colega da mesma turma na realização das atividades de aula (Fiori; Manzini, 2019). A utilização dessa estratégia requer que professor, de antemão, familiarize-se com ela, conheça e estude seus processos de aplicação para somente depois colocar em prática. Essa prática leva um maior tempo de aplicação, devido à necessidade de treinamento da criança sem deficiência, além da mesma não poder ocorrer de forma obrigatória e sim espontânea.

#### m) Oferecer reforço positivo

Elogiar o aluno diante de pequenas conquistas realizadas em aula, relembrar suas superações e potencialidades (*feed back* positivo). Oferecer instruções constantes para que ele consiga seguir evoluindo (*feed back* corretivo) ( Folsom-Meek. Aiello, 2007; James; Kell.Lie-Berman, 2007 apud Fiori; Manzini, 2019). Esses momentos de retorno sobre a participação da criança na aula e seu desenvolvimento podem ocorrer tanto de forma verbal e/ou utilizando o meio de comunicação adequado à criança, como também por reforços através de gestos, recados no caderno, comportamentos mais afetivos se a criança permitir, elogios realizados para a família.

#### n) Motivar o aluno

Promover ações que incentivem a criança com TEA a participar das atividades desenvolvidas (Fiori; Braccialli; Manzini, 2015 apud Fiori; Manzini, 2019). Apesar dessa estratégia promover o estímulo a participação, existirão momentos e aulas em que a criança não irá querer realizar as propostas. Nesse momento, o professor deve dialogar com o discente a fim de saber o motivo da resistência e, a depender dos casos, respeitar o momento da criança, conforme identificado em algumas falas dos professores:

*“tem dia que eles não querem, não se envolvem, aquela atividade não chama a atenção. A gente respeita esse momento, desenvolve as atividades com os demais. E acredito que é um processo. A cada dia você vai ofertando e a criança vai evoluir” – Arqueiro*

*“Então teve o caso de quando eu fiz a corda bamba, o aluno não estava tão interessado, a professora foi, e juntamente com ela, então a gente conseguiu fazer a travessia.”- Mutano*

*“... Eles o acolhem, eles querem brincar ali, que nem na caixa de televisão, para limitar as bolas de gude, não sair, filha, crianças, não quer ser, que eles queriam caixas também. Você entendeu? Então ele também se sente importante uma poxa, o que eu estou fazendo, todo mundo quer. Aí eu ainda dou umas cutucadas e falo assim, tá vendo? Tudo que você tá fazendo, eles querem também. Fala que são tudo invejosos’ – Wanda*

#### o) Escuta ativa

A estratégia de escuta ativa não foi citada dentro dos trabalhos que foram estudados, por nenhum autor, ao menos com essa denominação. Todavia, foi um caminho exposto pelos participantes da pesquisa e que considero de grande valia para ser compartilhada. Ela consiste em colocar o professor no papel de ouvinte e

aprendiz e permitir que as crianças com TEA e as crianças típicas se posicionem nas aulas, expressando o que elas possuem de dificuldades e de potencialidades, maneiras como elas gostariam de ser auxiliadas, saber os gostos pessoais dos discentes, como gostariam de ser tratados em aula, como eles se sentem diante do grupo dentro de uma escola na qual a maioria das crianças não apresenta deficiências, proporcionar rodas de conversa em que as crianças típicas consigam também se manifestarem para sanar suas dúvidas (momento oportuno para orientar e conscientizar a turma).

*“Agora eu não estou falando das nossas crianças com autismo, estou falando dos alunos, eles entendem em se colocar no lugar do outro, o que às vezes eles veem em alguns tratamentos.... “ai dá um tempo para ele”, eles não compreendem, então, trazer eles para a realidade do amigo, eu também acho bem legal.” - Gamora*

*“Ai você pergunta, o que vocês acham? Que outra maneira a gente poderia fazer isso? Então dá a oportunidade deles pensarem o que poderiam fazer para melhorar o espaço” - Capitã Marvel*

#### **p) Atitudes de afeto**

Esta estratégia é colocada pelos docentes participantes como aquela que diz respeito à forma como eles se relacionam com as crianças, as atitudes de acolhimento humano, que fogem um pouco do perfil conteudista e se aproxima mais da “humanidade” do docente. Manter o acolhimento afetivo com a criança, proporcionar momentos de carinho, afeto, de palavras de incentivo, de compreensão, posicionamentos de respeito, fazer a diferença na vida da criança e da família dela, pois uma criança com TEA representa também, uma família com TEA.

Entre as falas relacionadas às atitudes de afeto, resalto:

*“E eu acho que a gente hoje, às vezes, até sem orientação, a gente parte pra parte da empatia, né? Então, assim, às vezes você não tem o conhecimento necessário, mas você pega sua percepção, seu “filim”, sua didática e que tenta transformar a aula, mesmo às vezes sem condições, para que você consiga atingir ou atender aquela criança, aquela necessidade especial.” - Gamora*

*“Mas, o presente nosso é hoje, o futuro nosso é hoje, e acredito quando a gente consegue olhar para criança, com TEA, você vai olhar para a criança com TDAH, olhar para a criança com necessidades educacionais especiais, ou até mesmo de outras que virão, e olhar aqui por trás de tudo isso, por trás disso existe um ser humano, acredito que ali a gente começa a entender a função da escola.” - Aquaman*

*Então de repente, quando se a gente tem esse olhar acolhedor, a gente já vai formar, a gente vai aprender a lidar com esse aluno- Aquaman*

*“E o que fica marcado para as crianças de nós, na aula que a gente dá. É um carinho que a gente dá” - Thor*

Estas foram as estratégias citadas pelos autores pesquisados, e as indicações dos docentes que participaram da pesquisa. Ainda que o propósito aqui seja apontar a possibilidade de caminhos viáveis para a inclusão de crianças com TEA e nesta especificidade, mostrar ao professor ações possíveis de serem aplicadas por ele, é de suma importância compreender que cada criança é única.

Não tenho aqui a intenção de passar uma receita pronta, o professor deve pensar antes de aplicar qualquer estratégia: “quem é o meu aluno”. Esse sempre vai ser o primeiro passo, e criança deve sempre estar no centro do processo de planejamento de desenvolvimento do trabalho, ela é a base para que todo o processo se inicie a partir das suas necessidades.

*A luz desses fatos, o que proponho de reflexão, é que a composição das aulas inclusivas, deve ser pautada numa lógica de democratização de acesso educacional de qualidade a todos os alunos, diante suas especificidades, diferenças e alteridades, que compõem os diversos grupos sociais (Neves ; Salerno, 2023, p, 29)*

## 7. 2.6 Família

A referente barreira diz respeito à maneira como a família do educando com deficiência se posiciona diante a vida escolar dele, e as relações que são estabelecidas entre a escola e a família. Relações as quais, na maioria das vezes, não ocorre de forma positiva para nenhum dos envolvidos.

O processo educativo não acontece de forma solitária ou do portão para dentro da escola, e os agentes educacionais não são os únicos responsáveis por ele. Especialmente na formação de crianças com TEA, manter um relacionamento positivo com a família é primordial para que o desenvolvimento da criança seja potencializado.

A maioria dos docentes que participou da pesquisa apontam a família como uma das principais barreiras que impedem a efetivação da inclusão. As devolutivas indicam diferentes posturas das famílias dos educandos em relação ao acompanhamento e participação efetiva de suas vidas escolares.

A partir das falas dos docentes, é possível identificar e categorizar como principais problemáticas: 1) Falta de aceitação da família em ter uma criança com TEA; 2) Ausência de comprometimento da família com a vida escolar da criança; 3) Negligência na busca e realização do tratamento medicamentoso e terapêutico da

criança; 4) Postura familiar de super proteção; 5) Famílias que não possuem rede de apoio e acolhimento; 6) Ausência da compreensão sobre Educação Inclusiva.

Seguem alguns recortes das falas dos professores, em que relatam problemáticas que enfrentam com as famílias e que acabam se tornando um empecilho para o processo de inclusão e aprendizagem da criança.

*“A gente sabe que barreiras, por exemplo os pais, têm muitas orientações que nós damos, ou que a direção, os coordenadores... eles não aceitam, eles não aceitam. Porque vai muito de cada família, tem família que, infelizmente, quer se livrar da criança. Porque cuidar de uma criança com um autismo não é fácil, claro dentro de casa não é fácil. Então ela prefere que essa criança fique na escola o maior tempo possível, do que ele vai para casa. Eu já tive caso de autismo ou não, que manda a criança doente para a escola”.-*  
**Arqueiro**

*“Sabe o que eu posso fazer dentro das minhas aulas e fazer, mas eu sinto que falta uma educação mais humanizada, uma troca de conversa, uma troca de olhar, uma troca de perguntar para familiar ali, porque ser mãe, ser pai de um TEA não é fácil, gente. A gente tem que se por um lugar daquele pai também. Então, aquele pai, às vezes, bem cansado ali na escola, de repente passou uma noite, um dia, como todo mundo tem seu lado ali, o pessoal, e a gente tem que aprender a acolher. Então, acho que é isso, uma educação humanizada, a acolhedora.” –*  
**Wanda**

*“Então eu acho que o maior obstáculo são alguns pais que não aceitam que os próprios filhos sejam de inclusos, querem que nós professores trabalhemos como babá. Também é o professor de nosso país, porque seu filho tem um transtorno ou alguma deficiência, alguma coisa, é o bibelô, e que eu falo, nas minhas aulas eu não vejo isso. Ele está numa escola pública, ele tem mais ser inserido, além de ser incluído, ele tem que ser visto como qualquer aluno daquela escola, ele aprontou, ele vai ter que ser chamada a atenção, tem que bilhete para a mãe, os pais têm que ser chamados, isso é inclusão. Entendeu? Porque romantizaram a inclusão...”-*  
**Wanda**

*“e a gente percebe que a família não dá assistência, ela não vai atrás ou ela não aceita a situação, ela fica cobrindo, se desculpando, e achando desculpa, e a gente sabe que a situação, às vezes, chega até severa e precisa além do que tem feito, do que chegou para a gente, precisaria ir além e a medicação, que a gente percebe quando o aluno já é laudado e entra com a medicação, e a família também, ela não dá assistência necessária, ela faz o que convém para ela dentro do horário dela, ela não faz que caiba para a escola, caiba na casa dela, para ela, fica melhor para ela, não olha no geral a necessidade da criança, acho que já aconteceu a gente percebe, que a família, tem família, assim, que ela já abraça mais, mas não é o suficiente para a escola, eu acredito isso, e acho que a barreira, barreira mesmo, é a família[...]se não tiver esse apoio da família, a gente também não consegue” -*  
**Vespa**

*“Quanto o principal, a gente não tiver a família com a gente, a gente não consegue fazer sozinho, se a família tem que aceitar, tem família que não aceita, e a gente precisa, se trabalhar junto com a família, a gente consegue a evolução da criança”-*  
**Capitã Marvel**

*“Bom, a princípio, a família não buscar atendimento ou procurar ajuda necessária[...] o que dificulta adaptação é a falta... não sei se da aceitação ou da busca dos pais, por ajuda, médica e entender o caso.”-*  
**Gamora**  
*“porque nós estamos lá para aprender e levar o conhecimento para eles, só que ai vai cansando porque fica batendo sempre na mesma tecla, na mesma*

*tecla...Chama pai e não resolve, chama mãe e não resolve e é isso que está acontecendo com a educação, tem professores que estavam abandonando, no caso disso”-Thor*

Nas falas dos docentes é possível observar que, ainda que eles pontuem o posicionamento da família do educando com TEA como uma barreira, eles também se mostram compreensivos e sensíveis à percepção de que assim como uma criança atípica precisa de acolhimento, toda a sua família também precisa. Embora existam casos em que de fato os responsáveis das crianças podem simplesmente se ausentar de suas responsabilidades por conveniência, sabemos que existem fatores financeiros, de organização familiar, de saúde emocional dessas famílias, que também afetam suas relações com a instituição escolar.

Esses pais, mães, tios, avós precisam ouvir a escola, mas a escola também precisa ouvi-los. O processo de aceitação do laudo de uma criança, muitas vezes pode se assimilar com um processo de luto, de quebra de expectativas e projeções que são feitas sobre a vida de uma criança, sob pressupostos neuro-típicos. A estratégia do acolhimento afetivo, também deve ser utilizada neste momento.

Para além das dificuldades relacionadas com as famílias dos educandos atípicos, ainda existe o posicionamento das famílias dos educandos típicos, que também precisam ser educadas sobre inclusão, “*porque os escolares que não têm deficiência não foram preparados sobre como aceitar ou brincar com os colegas com deficiência*” (Cidade, 2002, p.1)

*Há também um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos (Mantoan, 2003, p. 15)*

A colocação dos autores esboça o quão complexa é essa barreira, pelo seu envolvimento íntimo com fatores culturais, organizacionais e afetivos de cada família, a maneira como cada ser humano percebe a deficiência e/ou transtorno, assim como também nos convida a refletir sobre o papel amplo da escola na perspectiva inclusiva e a interligação e conexão que as esferas devem ter para efetivá-la.

Tomando por exemplo, as reclamações referentes à negligência das famílias com o tratamento, essas deveriam ser acompanhadas pelo sistema de saúde pública, com as assistentes sociais e o Conselho Tutelar, de modo que as famílias também deveriam ser acolhidas com atendimento psicológico e grupos de apoio.

A responsabilidade primária na busca de diferentes tipos de tratamentos para as crianças, fica a encargo de seus responsáveis legais. Entretanto, essa busca que muitas das vezes é longa e difícil, poderia ser melhor acompanhada e facilitada por ações legais municipais, o que não isenta as famílias de seus deveres de cuidado e assistência com as crianças.

Muitas famílias se encontram perdidas, procurando a melhor maneira de lidar com o diagnóstico e por vezes, veem na escola um ponto de referência, de confiança, de esperança, mesmo que não se coloquem da melhor maneira possível.

A relação positiva entre escola e família é primordial para o processo inclusivo de crianças com TEA. Como ressaltado por Mantoan (2003),

*Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (Mantoan, 2003, p. 130)*

Neste contexto, precisamos compreender que as estratégias que buscam superar esta barreira não envolvem somente a figura docente, individualmente, mas sim, toda a equipe de professores e gestão escolar.

Uma possível medida seria entrar em contato com serviços de apoio municipais, de saúde e educação (assistentes sociais e Conselho Tutelar), a fim de reconhecer a situação da família e acompanhar a mesma para que possam ser supridos alguns tipos de dificuldades como: financeira para o tratamento medicamentoso, psicológica para o apoio dos familiares e até mesmo de instrução (Fiorini; Manzini, 2014).

No caso de negligências e falta de comparecimento nas convocações realizadas pela escola, medidas como documentar os processos, situações, relatórios e ausências, e convocar o acompanhamento do Conselho Tutelar por medidas de abandono intelectual para os casos mais graves, podem ser uma saída (Fiorini; Manzini, 2014). Solicitar um relatório circunstanciado para a família, também é um caminho possível, pois ele fará um resumo das condições familiares e da situação educacional do estudante (Maciel, 2019)

Diálogo com a família é fundamental. Organizar uma reunião entre família, gestão e todos os professores que atuam com a criança (não somente o pedagogo), para que se possa conhecer a realidade familiar e os anseios dessa família, junto a motivação que as faz não corresponder as suas responsabilidades educativas da vida

da criança, é uma estratégia válida, pois muitas famílias de escolas públicas, também enfrentam problemas sociais (Fiorini; Manzini, 2014).

Sobre o papel das famílias, Mantoan (2003) faz algumas colocações,

*Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escola ( Mantoan, 2003, p, 34)*

*em clima solidário e com responsabilidade; se as relações entre crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram, em laços de cooperação, de diálogo, que são frutos de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas, sucessos( Mantoan, 2003, p, 47)*

As famílias são nossa principal fonte de informação sobre a criança e, com a manutenção do diálogo contínuo, é possível trilhar um plano pedagógico muito mais efetivo. Todavia, antes de requerer o cumprimento de qualquer dever educacional, temos que acolher essa família atípica, conquistar a sua confiança, mostrar respeito e, principalmente, as intenções positivas em prol do acolhimento e trato inclusivo com sua criança.

Para com as demais famílias de crianças típicas, a organização escolar deve sempre pensar em formas de orientar e educar, além de deixar explícito que ações de exclusão não serão aceitas no ambiente educativas.

Essa condição fica evidenciada em falas docentes, como a apresentada a seguir:

*“A escola tem que começar a trabalhar, acolher primeiramente os pais, que eu sinto hoje os pais inimigos da escola”- Wanda*

### 7. 2.7 O aluno

Essa barreira diz respeito a características próprias da criança com deficiência e da criança sem deficiência dentro do ambiente escolar.

Quando relacionadas às crianças com deficiência, as falas dos professores indicam que estas crianças não possuem interesse em participar das aulas, recusam as adaptações, em algumas situações ocorrem cenários de agressividade e dificuldades quanto ao nível de suporte que a criança necessita.

*“Porque eles choram, gritam... Ficam quietos, sigam... É agressivo, né? Então... Teria que ser adaptado. Você tem entendido? Não, inclusivo. Fala inclusão. Mas é... entre parênteses, entendeu? Inclusão, assim, para a inglês*

*ver, né? Vamos falar correto, né? Inclusivo, né? Eu falo que é inserido”-  
**Thanos***

*“Não só de educação, mas também do interesse. Tem aluno que não tem  
interesse em estar indo na escola”- **Mutano***

*“E aí, tem aquele severo, né? Porque ele seja mais difícil de se trabalhar, mas  
a gente tem que pensar, ele consegue para ele e avançar aquele tiquinho lá,  
aquele minimuzinho que ele conseguir já é um grande trabalho que a gente  
está fazendo”- **Capitã Marvel***

Estas dificuldades acabam voltando a sua resolução para outras esferas, como as administrativo-escolares e as programáticas, visto que a criança jamais poderá ser responsabilizada, e todo o processo educativo deve se voltar para atender as suas necessidades. As dificuldades geradas pelo nível de comprometimento, necessidade de apoio, medicações ou outras implicações, devem ser dialogadas e revistas entre os responsáveis legais da criança e as instituições educativas, podendo ser estendidas ao sistema de saúde pública municipal também

*Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (Mantoan, 2003, p. 38)*

O docente e a equipe escolar devem compreender que toda e qualquer criança tem o direito de acesso a uma educação de qualidade, tendo as suas características respeitadas e suas necessidades supridas, independente de quais sejam. Todos aprendem de alguma forma, ninguém é isento da habilidade de aprender, ou ausente de conhecimentos, cabe saber as maneiras corretas de se ensinar, as estratégias que usar, e voltar o olhar para as potencialidades.

Se o processo educativo está sendo dificultado por algum motivo, cabe aos agentes escolares identificarem as bases dos problemas e tomarem as medidas possíveis para que sejam solucionados, sem jogar toda a responsabilidade sobre a figura docente ou ignorar que medidas de resolutividade sejam providenciadas.

Como estratégias para superação das barreiras relacionadas aos alunos com deficiência, Fiori; Manzini (2014) elencam algumas alternativas:

- Identificar na unidade escolar, por meio de laudos e relatos dos professores quais são os alunos e deficiências
- Trabalho em equipe para avaliar a criança
- Buscar conhecimento sobre a deficiência

- Estimular o desenvolvimento através das potencialidades
- Trabalhar de forma coletiva com a criança com deficiência para saber quais as adaptações seriam melhor para ela, evitando o repudio no momento da aula

Sobre os alunos sem deficiência os autores elencam:

*a) realizar uma sensibilização dos alunos por meio de vivência das diferentes deficiências, filmes, leitura de livros e reportagens; b) convidar pessoas com deficiências para visitar a escola e conversar com os alunos (Munster; Almeida, 2006 apud Fiorini; Manzini, 2014 p. 11).*

Nos casos em que pode ocorrer a identificação de uma criança com a ausência de laudo, Fiorini; Manzini (2014) indicam que as medidas cabíveis devem ser tomadas pela Secretaria Municipal de Educação:

*a) A ausência de laudos indica a necessidade da Secretaria Municipal de Educação: 1) identificar mecanismos para buscar laudo; 2) encaminhar os alunos para avaliação. Outra ação seria realizar discussões com os núcleos de Educação Especial, por exemplo, com as professoras do Atendimento Educacional Especializado, para verificar o laudo (Falkenbach; Lopes, 2010 apud Fiorini; Manzini, 2014 p. 11).*

O Quadro 5 sintetiza a exposição das barreiras encontradas pelos professores participantes para inclusão de crianças com TEA nas suas aulas, assim como também possíveis estratégias que possam auxiliar estes docentes e tantos outros na superação delas. A proposta central não é de ofertar soluções fechadas e generalizantes para o docente, colocando-as como receitas para a superação de suas dificuldades, pois como colocado pelos próprios professores, cada criança é única, e cada escola é um universo distinto. Talvez o que pode dar certo em uma realidade, certamente é inviável em outra, e a partir do que foi colocado aqui, cada docente e deve procurar encontrar à sua maneira de aplicação.

Quadro 5 Síntese das barreiras e estratégias apresentadas

BARREIRAS	ESTRATÉGIAS INDICADAS
<b>FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Diálogo e escuta ativa entre a equipe escolar: momentos de formação os HTP e planejamento; compartilhamento de ideias entre a equipe; debate coletivo para a solução de problemas.</li><li>- Formação de grupos de estudos</li><li>- Participação em eventos (congressos, Works shops, palestras)</li><li>- Programas de formação acadêmica</li></ul>



<b>PROGRAMÁTICAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encaminhamento e acompanhamento das demandas de necessidade</li> <li>- Apropriação de direitos</li> </ul>
<b>ATITUDINAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização e conscientização</li> <li>- Conhecer o seu discente</li> <li>- Formação continuada</li> </ul>
<b>ADMINISTRATIVO- ESCOLARES: INFRAESTRUTURA E MATERIAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano coletivo de ação e intervenção inclusiva : Projeto Político Pedagógico</li> <li>- Reorganização administrativa: descentralização do poder, gestão democrática</li> <li>- Vistoria e avaliação das estruturas físicas e materiais da escola</li> </ul>
<b>ESPECÍFICAS DA AREA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento de aulas</li> <li>- Explicação das atividades</li> <li>- Despertar a atenção do aluno</li> <li>- Trabalho colaborativo entre as crianças</li> <li>- Conhecer a criança</li> <li>- Lidar com o comportamento da criança</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Preparar o ambiente físico</li> <li>- Seleção e organização de materiais</li> <li>- Estabelecimento de rotina</li> <li>- Adaptações</li> <li>- Utilização de colega tutor</li> <li>- Ofertar reforço positivo</li> <li>- Motivar a criança</li> <li>- Escuta ativa</li> <li>- Atitudes de afeto</li> </ul>
<b>FAMÍLIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contato e apoio das secretarias de saúde, assistência social e conselho tutelar com o sistema educacional</li> <li>- Relatórios familiares e documentações</li> <li>- Escuta ativa com a família</li> <li>- Acolhimento e orientação</li> </ul>
<b>O ALUNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração e gestão pedagógica</li> <li>- Identificação da base do problema</li> <li>- Identificar na unidade escolar, por meio de laudos e relatos dos professores quais são os alunos e deficiências</li> <li>- Trabalho em equipe para avaliar a criança</li> <li>- Buscar conhecimento sobre a deficiência</li> <li>- Estimular o desenvolvimento através das potencialidades</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>-Trabalhar de forma coletiva com a criança com deficiência para saber quais as adaptações seriam melhor para ela, evitando o repudio no momento da aula</li><li>- Sensibilização</li><li>-Acolhimento</li></ul>
--	---

Fonte : autoria própria

Os resultados não esgotam as possibilidades de ações docentes, e por isso devemos sempre repensar a nossa prática e principalmente e impreterivelmente, trabalhar com o senso coletivo.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que dentro das possibilidades encontradas, conseguimos (sou uma, mas não estou só) atingir o objetivo principal da pesquisa que foi de encontrar quais eram as principais dificuldades que os professores da rede municipal investigada tinham para efetivar a educação inclusiva com as crianças com TEA, e possibilitar, através da pesquisa acadêmica, caminhos que possam ser trilhados para a superação desses desafios.

Ouso pontuar que, para além dos objetivos acadêmicos que foram previstos, consegui durante o processo, validar e valorizar as práticas que estes professores já vem executando diariamente, práticas estas que nas discussões caminharam lado a lado com o que a ciência vem nos pontuando como ações positivas em prol de uma perspectiva inclusiva. Somos/ são resistência.

A ânsia dos professores de escola pública em promover uma educação de qualidade para todos os coloca em uma corrida com barreiras, nas quais eles são atletas de alto rendimento, e que apesar dos tombos e alguns joelhos ralados, eles têm ultrapassado tais desafios da melhor maneira possível.

Os dados coletados a partir das falas dos professores, somados aos resultados encontrados, explicitam nitidamente a superação dos docentes sobre quaisquer desafios. Eles encontram diariamente caminhos para desviar o que torna a prática inclusiva mais difícil. Esses caminhos são reais, a inclusão dentro das aulas de EF para crianças com TEA e outras deficiências é possível, a partir de ações docentes, de gestões, secretarias, municípios, mas, ainda que este docente se sinta sozinho em alguns momentos, ele é capaz de trazer a transformação na sua aula.

Não é mais utópico pensar na inclusão como algo real dentro das escolas, estamos avançando e construindo caminhos para que essa realidade seja ampliada. Acolhendo quem precisa, informando, ouvindo. Afirmados que temos instrumentos que nos possibilitam esse progresso.

Os professores que participam da pesquisa, nos mostraram que suas práticas estão atreladas ao que a ciência vem construindo e apontando como estratégias positivas para a inclusão, e é fundamental disseminar esse conhecimento.

Na etapa de explicação do conteúdo para estudantes com TEA ou outras deficiências é importante que o docente utilize diversas formas e recursos para apresentação do conteúdo, como por exemplo o uso de imagens e vídeos, além da



comunicação verbal. Imprescindível sempre perguntar se a criança precisa que a comanda seja reforçada.

Manter a escuta ativa para com os discentes, permitindo que as crianças se expressem, relatem suas dificuldades e principalmente potencialidades, e a maneira que preferem ser tratadas. O professor deve sempre construir um vínculo afetivo. Proporcionar rodas de conversas informativas e de orientação com as turmas.

Construir relações profissionais de proximidade e diálogo entre os professores que atuam com a criança é fundamental para uma prática inclusiva. Os docentes podem e devem traçar estratégias de forma coletiva, desenvolver um trabalho colaborativo a partir das individualidades de cada criança. Realizar adaptações de materiais, atividades, tempo de realização, local, ou quaisquer outras que forem necessárias.

Construir rotinas fixas e sempre antecipar, manter o acolhimento afetivo. Os docentes também indicaram que conhecer a criança e seu histórico é fundamental para proporcionar o melhor acolhimento da mesma.

Estas estratégias são ações que já vem sendo realizadas em sala de aula de diferentes formas, e que vem conquistando resultados positivos pelos professores que as desenvolvem, e que os ajudam a realizar uma prática mais inclusiva.

Ressalto que todas essas ações esbarram nas dimensões atitudinais, e esses professores, assim como muitos outros pelo mundo, querem incluir, acreditam em suas crianças e na educação inclusiva, mas também sabemos que existem aqueles docentes que se abstêm de suas responsabilidades e obrigações pedagógicas. Mas, antes do individual, existem leis que decretam a perspectiva inclusiva nas escolas regulares em todas as aulas, é um direito básico de todo e qualquer cidadão brasileiro.

Não há espaço para exclusão, estamos tampando os buracos que ainda restam, e promovendo a progressão coletiva.

Reitero a necessidade urgente que se tem de ouvir os docentes, suas necessidades e, mais ainda, a eminente urgência dos professores agirem dentro de uma perspectiva de coletividade, trocarem experiências, organizarem-se para atuarem e aprenderem juntos, unirem forças para serem sempre representados.



As estratégias que aqui foram esboçadas indicam ações plausíveis para os docentes e gestões se apropriarem e realizarem pensando sempre na criança, que é o centro do processo educativo.

Mesmo pontuando as estratégias reais que podem ser aplicadas em aula, afirmo que a principal delas é a formação docente inicial e continuada, momento em que o profissional de educação vai se preparar para entrar em sala de aula, e deve sair da graduação com um olhar mais amplo para a inclusão, mais potente, realista, e com experiências que os permitam trabalhar com mais segurança em suas práticas pedagógicas, independente da criança que estiver em sala. Se desde o início construirmos uma perspectiva inclusiva nos educadores, já conseguiremos diminuir os impactos da ausência de interesse e conhecimentos prévios para acolher uma criança.

Por outro lado, também é primordial voltar o olhar para a formação continuada de profissionais que já atuam, e que precisam de apoio, até mesmo para perceberem que suas práticas ( e tentativas diárias) são inclusivas, que eles são profissionais de qualidade e estão fazendo a diferença, mas que o conhecimento é contínuo, o processo de aprendizagem não é finito. Ouvir os professores atuantes, acolhê-los e orientá-los, permite-nos levar para sala de aula, furações de transformação, devolve vida ao ambiente, esperança ao docente, inclusão a criança, fornece ferramentas mais atuais ao professor.

A formação continuada proporciona uma educação de mais qualidade para as crianças, além da diminuição dos desafios que também foram mostrados na pesquisa, e que são de fácil superação.

Visando mudanças menos prolongadas é que ao final dessa pesquisa prepositiva foi elaborado para os docentes um material de formação continuada, referenciado nas descobertas encontradas e ações já realizadas pelos participantes, ou seja, um material que fornece subsídio e apoio para a superação dos desafios para a inclusão, concretizado a partir da escuta das demandas do corpo docente de Educação Física. Esse plano formativo é o caminho que proponho para a inserção social dessa pesquisa no chão da quadra, acredito que com ele será possível superar os desafios. É um material didático pensado para as necessidades dos docentes, que leva em consideração a pluralidade educacional, sendo possível adaptá-lo as inúmeras realidades das escolas públicas.



O recurso também apresenta ao docente indicações de materiais áudio visuais que abordam a inclusão, o TEA, a educação de forma não estereotipada, ou com uma perspectiva “romantizada” sobre deficiências. Apesar de ter sido construído para auxiliar no trabalho de crianças com TEA, o plano é válido para incluir todos, independente se há ou não deficiências e quais são elas. As estratégias são voltadas para o atendimento melhor de educandos nas aulas, proporcionando uma educação de qualidade.

Não se findam aqui as discussões, assim como não se esgotam as possibilidades de ações para a inclusão de crianças com TEA nas aulas de EF. Propus aqui o primeiro estímulo que deve ser propagado e seguido para que sejam alavancadas constantes ações e reflexões. A busca será sempre um fluxo contínuo e interminável de aprendizagem e mudança.

A realidade em sala de aula nos proporciona novos anseios e descobertas todos os dias. Essa pesquisa nasceu de um estímulo provocativo da realidade docente, foi desenvolvida na escola e assim irá voltar para ela.

Espero, enquanto professora e pesquisadora, que esse ciclo não se finde, para que o movimento de transformação seja contínuo e realista e que a distância entre a escola e a universidade seja diminuída, que o conhecimento seja disseminado.

## 9. RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional gerado ao final desse projeto de pesquisa foi um plano de formação continuada, constituído de encontros presenciais, destinado a professores de Educação Física já atuantes no ensino regular, participantes da pesquisa e interessados, abordando a inclusão de crianças com deficiência dentro das aulas de EF.

O referido plano de formação é subdividido em encontros com duração de duas horas, que devem contemplar todos os tópicos que constituem a temática central e que foram desenvolvidos e apresentados na dissertação: contextualização histórica, inclusão dentro do ensino regular, inclusão dentro das aulas de EF, aspectos legislativos, práticas pedagógicas.

Dessa forma, o docente terá acesso ao conhecimento teórico, vital para sua mudança de perspectiva e embasamento de sua prática, assim como também conhecerá os aspectos legais, a inclusão dentro da especificidade da EF e, por fim, possíveis caminhos práticos para uma práxis docente inclusiva no dia a dia, para que não se limite a uma formação apenas teórica, que pode não auxiliar de fato o docente em sua realidade, mas que mostre possibilidades de intervenção docente nas aulas, que promovam a inclusão de crianças com deficiência.

Os encontros terão apresentações orais, regidas por mim, auxiliada pelo uso de slides previamente elaborados, junto a possíveis dinâmicas e propostas/indicações para atividades práticas, para que os professores realizem intervenções em suas realidades e tragam devolutivas.

A formação continuada será ofertada de forma gratuita aos sistemas de ensino, para os professores de EF. Inicialmente, pretende-se realizá-lo junto ao sistema no qual atuo, enquanto professora de EF, caracterizando também, uma devolutiva aos professores e ao sistema de ensino que colaboraram para a realização da pesquisa.

Espera-se ainda que este material sistematizado no formato de curso, possa ser replicado em outros contextos escolares em que a presença de alunos com TEA seja um desafio para os professores e gestões.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tanure e DUARTE, Edison. O aluno com deficiência na aula de Educação Física: Um Olhar Crítico sobre a Inclusão. In: ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani; VENDITTI JÚNIOR, Rubens (Organizadores). Educação Física Diversidade e Inclusão: Debates e práticas possíveis na Escola. 1. ed.- Curitiba: Appris,2019, Cap.1 15-28. Acesso em: 27 de julho de 2023

ALVES, Maria Luiza Tanure e DUARTE, Edison. O aluno com deficiência na aula de Educação Física: Um Olhar Crítico sobre a Inclusão. In: ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani; VENDITTI JÚNIOR, Rubens (Organizadores). **Educação Física Diversidade e Inclusão: Debates e práticas possíveis na Escola**. 1. ed.- Curitiba: Appris,2019, Cap.1 15-28. Acesso em: 27 de julho de 2023

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL MASSO, Maria Cândida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. Acesso em: 27 de julho de 2023

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. 2010.

BRASIL. Decreto 5.296, de 22 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, dez 2004

CHICON, J. F. INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Movimento, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. Revista integração, v. 14, p. 27-30, 2002.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. Revista integração, v. 14, p. 27-30, 2002.

CRUZ, Gilmar de Carvalho e TASSA, Khaled Omar Mohamad. Da formação à prática docente: Produção de uma Educação Física inclusivo-desenvolvimental. In: ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani; VENDITTI JÚNIOR, Rubens (Organizadores). Educação Física Diversidade e Inclusão: Debates e práticas possíveis na Escola. 1. ed.- Curitiba: Appris,2019, Cap.3 55-72. Acesso em: 27 de julho de 2023.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Metodologia do Trabalho Científico: Aspectos Introdutórios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 30 p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v6\\_colecao\\_delmasso\\_2012-pcg.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v6_colecao_delmasso_2012-pcg.pdf) . Acesso em: 25 de SET. 2022

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; SANTOS, Maria Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. Instrumentos e técnicas de pesquisa. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 5 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; SANTOS, Maria Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. Análise qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 16 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 03, p. 387-404, 2014.

GARÇA, Lei Complementar nº 71/2021- DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O FUNDO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Garça, SP, 09 de junho de 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/garca/lei-complementar/2021/8/71/lei-complementar-n-71-2021-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-fundo-municipal-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 de outubro 2024

GARÇA, Lei Ordinária 5.471/2022 - DISPÕE SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Garça, 13 de junho de 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/garca/lei-ordinaria/2022/548/5471/lei-ordinaria-n-5471-2022-dispoe-sobre-os-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 de outubro 2024

GARÇA, DECRETO Nº 9.684/2022 - DISPÕE SOBRE O CENTRO DE APOIO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM - CAEA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Garça, 21 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/garca/decreto/2022/969/9684/decreto-n-9684-2022-dispoe-sobre-o-centro-de-apoio-ao-ensino-e-a-aprendizagem-caea-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 de outubro 2024.

GARÇA, Lei 5.656/2024 - INSTITUI A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Garça, SP, abril 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/garca/lei-ordinaria/2024/566/5656/lei-ordinaria-n-5656-2024-institui-a-politica-municipal-de-educacao-nas-escolas-de-tempo-integral-e-da-outras-providencias?q=lei+municipal>. Acesso em: 10 de outubro 2024

MACIEL, Willyans A Escola Inclusiva e seu Diferencial no Atendimento de Estudantes com TEA /. Material didático da disciplina **A escola inclusiva e seu diferencial no atendimento de estudantes com TEA** – Faculdade São Braz (FSB), 2019– Curitiba, 2019. 63p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.. –(Coleção cotidiano escolar) . Acesso em: 27 de julho de 2023

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2009. 315 p. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-india/view) . Acesso em: 25 de SET. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p. Disponível em: <https://livrogratuitosja.com/wpcontent/uploads/2022/04/O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 25 de SET. 2022

NEVES, Luís Henrique Domingues Verão e SALERMO, Marina Brasiliano. *Minha cadeira de rodas, meu corpo, minha (ou nossa?) Educação Física escolar: diferenças e alteridades*. In: SALERMO, Marina Brasiliano; ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luíza Salzani; VENDITTI JÚNIOR, Rubens (Organizadores). **Educação física inclusiva e interdisciplinaridade: diferenças e alteridades na atuação profissional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, Cap 1 17-36.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. *Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física*. *Revista brasileira de educação especial*, v. 14, p. 293-310, 2008

RODRIGUES, D. *A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas*. *Revista da Educação Física da UEM, Maringá*, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em: . UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>  
São Paulo: Atual, 1991. **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO DEFICIENTE MENTAL**, 1975. Acesso em: 27 de julho de 2023

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII**, p. 10-16, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais*. In: *Revista Fórum*. 2002. p. 9-18.  
*Significado de Deficiência: O que é deficiência*. Enciclopédia **Significados**,---. Disponível em: <https://www.significados.com.br/deficiencia/#:~:text=A%20palavra%2C%20que%20tem%20origem,d%C3%A9ficit%2C%20d%C3%A9fice%2C%20entre%20outros>.

SILVEIRA DONADUZZI, Daiany Saldanha da et al . *Grupo focal e análise de conteúdo em pesquisa qualitativa*. **Index Enferm** , Granada , v. 24, n. 1-2, p. 71-75, junho de 2015 . Disponível em <[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-)



12962015000100016&lng=en&nrm=iso>. acesso em 01 fev. 2025.  
<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Informamos que você docente atuante na área de Educação Física Escolar na rede pública, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada “Caminhos para a inclusão de crianças com TEA nas aulas de Educação Física: Reconstruindo práxis docentes”, conduzida pela professora pesquisadora Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de Miranda, sob a orientação do Prof. Dr. Marcio Pereira da Silva, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo identificar as barreiras encontradas pelos professores de Educação Física, para incluir crianças com TEA em suas aulas. Possibilitando a investigação delas para posteriormente traçar ações possíveis a superação destas problemáticas.

Esclarecemos ao findar da pesquisa, você será convidado(a) a participar de uma proposta de formação continuada, baseada nos resultados e análises dos dados encontrados, objetivando apontar possíveis caminhos para a superação de obstáculos que impedem a inclusão de crianças com TEA nas aulas de EFE, trazendo a perspectiva de uma prática docente inclusiva e coerente com o cotidiano das salas de aula. A formação se dará com produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

A sua participação é totalmente voluntária, assim dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para que possa participar, como também não haverá remuneração.



A coleta de dados ocorrerá através da aplicação de um questionário previamente estruturado com perguntas abertas e fechadas, no qual você docente, irá responder individualmente, tomando por referência sua trajetória em sala de aula.

Explicitamos que os riscos que acarretam esta pesquisa dizem respeito a eventuais desconfortos emocionais que podem ser sentidos pelos docentes participantes durante o momento de resposta ao questionário, englobando o sentimento de ansiedade, angústia, memórias que não sejam positivas ao docente. Ressalto que em todo momento haverá o suporte da pesquisadora.

Os benefícios se referem ao auxílio para a construção de novas perspectivas de educação inclusiva dentro de escolas públicas, proporcionando como consequência o oferecimento de uma formação educacional democrática, respeitosa e de qualidade para crianças que se encontram dentro do TEA. A proximidade dos resultados com a realidade vivenciada pelos professores, valorizando o protagonismo docente

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins acadêmicos e científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), respeitando o sigilo das informações coletadas.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, sem que haja qualquer prejuízo. Também não receberão nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo de Consentimento Livre Esclarecido, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com o professor-pesquisador, nas quais constam os dados do pesquisador responsável, seu orientador e do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP - Bauru, podendo solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esclareço, ainda, que mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, você tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu



consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo aceito participar voluntariamente da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ portador (a) do RG n.º \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_

Aceito a participar da referida pesquisa de autoria e execução da professora pesquisadora Laura L. R. do N. de Miranda, sob Orientação do Professor Doutor Marcio Pereira da Silva, junto ao programa de Mestrado Profissional Em Educação Física- Proef. Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da investigação ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é estabelecido no termo em questão.

Uma cópia desta via ficará contigo para entrar em contato com a pesquisadora sempre que achar conveniente para tratar de assuntos correspondente à investigação.

Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

\_\_\_\_\_

Garça, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor-pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável: Laura Letícia Ribeiro do Nascimento de Miranda



Dados para contato: fone (14) 981304847; e-mail:  
laura.miranda@unesp.br Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcio Pereira da Silva  
Dados para contato: e-mail: marcio.pereira-silva@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Assoc Cassiano Merussi Neiva

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP:  
17033-360, Bauru-SP Telefone: (14) 3103-9400; E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/  
Faculdade de Ciências



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### Questionário para Professores da Disciplina de Educação Física

- 1- Qual o ano de conclusão da graduação em Licenciatura em Educação Física?
- 2- Qual a universidade em que se formou?  
( ) Federal ( ) Estadual ( ) Particular
- 3- Qual a modalidade em que cursou a Licenciatura em Educação Física?  
( ) Presencial ( ) EAD ( ) Ensino Híbrido ( ) outros:\_\_\_\_\_
- 4- Qual a sua atual formação (graduações, pós, especializações, mestrado...)? Em que área?
- 5- Você já realizou cursos ou especializações sobre Educação Física Inclusiva e/ou Adaptada? Quais?
- 6- A quanto tempo atua como professor (a) de Educação Física na rede pública?
- 7- Em quais ciclos atende atualmente?  
( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ambos
- 8- Em sua opinião, a rede na qual atua, fornece formações continuadas suficientes para promover a capacitação da equipe de professores sobre inclusão? Caso a resposta seja negativa, quais temáticas você acredita que seriam importantes de serem abordadas em cursos formativos, e qual o formato você acredita ser mais efetivo? (presenciais, online, cursos de curta duração, palestras, seminários).

## ANEXO A: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Pesquisador:** LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82088524.3.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.223.416

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de curso de mestrado na área da Educação Física no qual se investigará o ensino de Educação Física com alunos com Transtorno do Espectro Autista em uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista.

#### Objetivo da Pesquisa:

Consta que o objetivo da pesquisa é "identificar quais são as barreiras que impedem a inclusão de crianças com TEA, vivenciadas pelos docentes de Educação Física da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, buscando compreender e analisar suas realidades a fim de construir e apresentar caminhos para que possam superá-las". Objetivo Específico "propor formação continuada, apoio e orientação para professores de Educação Física já atuantes, respeitando a especificidade da área, com um viés teórico e prático".

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados foram possíveis desconfortos emocionais por parte dos professores que participarão da pesquisa respondendo a questões que abordarão a trajetória da formação profissional e atuação profissional com atendimento de alunos com TEA.

Os benefícios são todos os relacionados à melhoria da inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Participarão da pesquisa 15 professores de Educação Física da rede pública municipal de Garça

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa a  
Balro: CENTRO CEP: 17.033-360  
UF: SP Município: BAURU  
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.223.416

-SP da Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro ciclo).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados TCLE para os professores e termo de anuência da escola.

Os documentos atendem às resoluções 466/12 e 510/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Recomendações:**

Nada consta.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto considerado *aprovado* por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2356988.pdf	02/10/2024 19:38:57		Aceito
Outros	Questionario_Pesquisa_Laura_Miranda.pdf	02/10/2024 19:36:18	LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado_Pos_Parecer_Laura_Miranda.pdf	02/10/2024 19:35:27	LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito
Outros	Carta_Justificativa_Laura_Miranda.pdf	02/10/2024 19:34:38	LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_atualizado_Pos_Parecer_Laura_Miranda.pdf	02/10/2024 19:33:31	LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	CAMINHOS_PARA_A_INCLUSAO_DE_CRIANCAS_COM_TEA_NAS_AULAS	05/08/2024 19:19:26	LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO	Aceito

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.223.416

Investigador	E_EDUCACAO_FISICA_RECONSTRUI NDO_PRAXIS_DOCENTES_LAURA_L_ R_N_M.pdf	05/08/2024 19:19:26	NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LAURA_L_R_N_DE_MIRANDA.p df	05/08/2024 19:14:35	LAURA LETICIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_de_rosto_plataforma_Brasil_La ura_L_R_N_M.pdf	05/08/2024 19:06:05	LAURA LETICIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2024

---

Assinado por:  
Cassiano Merussi Neiva  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br



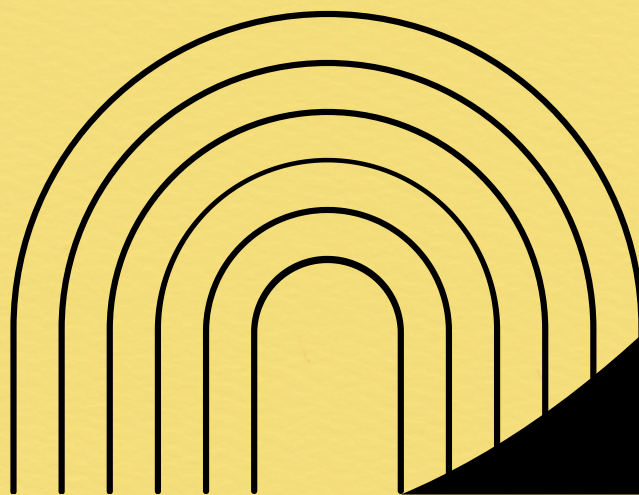
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM  
REDE NACIONAL - PROEF

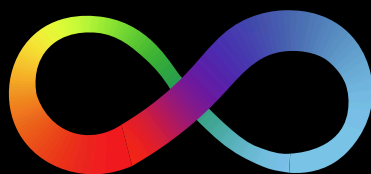


## PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CAMINHOS PARA A SUPERÇÃO: INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA

PROF<sup>a</sup> LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO  
NASCIMENTO DE MIRANDA





LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO DE MIRANDA

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA

ORIENTAÇÃO: MARCIO PEREIRA DA SILVA.

RECURSO EDUCACIONAL ELABORADO COMO PARTE DAS  
EXIGENCIAS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM REDE NACIONAL DA FACULDADE DE CIÊNCIAS,  
UNESP, BAURU

BAURU 2025



## **REALIZAÇÃO**

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE  
MESQUITA FILHO

O PRESENTE TRABALHO FOI REALIZADO COM APOIO  
DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO E PESSOAL  
DE NÍVEL SUPERIOR – BRASIL (CAPES)

## **ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO**

PROF. DR. MÁRCIO PEREIRA DA SILVA

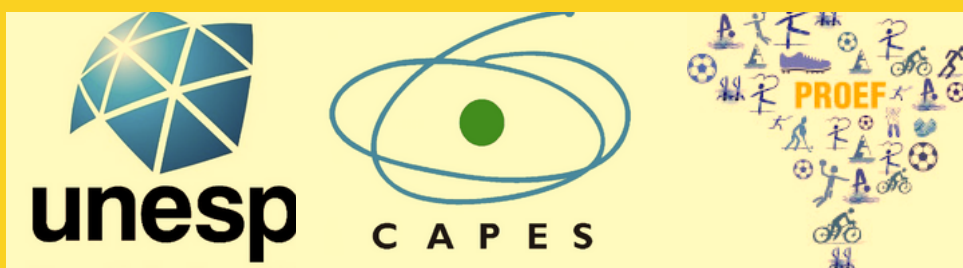
## **REVISÃO E CONTRIBUIÇÕES**

PROF. DRA. ELIANA ZANATA

PROF. DR. MILTON VIEIRA JUNIOR

## **ELABORAÇÃO**

PROF.<sup>a</sup> LAURA LETÍCIA RIBEIRO DO  
NASCIMENTO DE MIRANDA





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	05
OBJETIVOS -----	08
METODOLOGIA -----	09
AVALIAÇÃO -----	09
PÚBLICO-ALVO -----	09
CERTIFICAÇÃO -----	10
CARGA HORÁRIA -----	10
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA -----	
-----	11
PRIMEIRO ENCONTRO-----	12
SEGUNDO ENCONTRO -----	15
TERCEIRO ENCONTRO -----	16
QUARTO ENCONTRO -----	17
QUINTO ENCONTRO-----	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	20



# APRESENTAÇÃO



## QUERIDO(A) DOCENTE.

ESSE PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DESTINADA AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA E/OU DEFICIÊNCIAS É FRUTO DA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO INTITULADA “CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

ESSA PESQUISA TEVE POR OBJETIVO IDENTIFICAR QUAIS ERAM AS POSSÍVEIS BARREIRAS QUE IMPEDEM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO VIVENCIADAS PELOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO NO QUAL FOI REALIZADA A PESQUISA, BUSCANDO COMPREENDER SUAS REALIDADES E APRESENTAR CAMINHOS POSSÍVEIS PARA SUPERÁ-LAS.

COMO RESULTADO DAS PESQUISAS E ANÁLISES REALIZADAS, FOI ELABORADO ESSE PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CURTA DURAÇÃO, ONDE SERÁ DESENVOLVIDO UM TRABALHO COLETIVO COM A EQUIPE DOCENTE, APRESENTANDO ESTRATÉGIAS QUE POSSAM OS AUXILIAR NA SUPERAÇÃO DE SUAS DIFICULDADES COM AS CRIANÇAS COM AUTISMO, ALÉM DE PROMOVER UMA MELHOR COMPREENSÃO DO QUE É A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

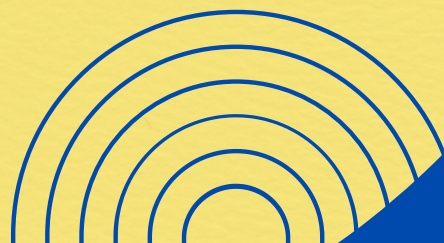


REFORÇO QUE EMBORA O FOCO DESSA FORMAÇÃO SEJA A APRESENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TEA, AS INDICAÇÕES AQUI DISPOSTAS PODEM E DEVEM SER UTILIZADAS PARA TODAS AS CRIANÇAS, PODENDO SER FLEXIBILIZADAS A PARTIR DO OLHAR E NECESIDADE DO DOCENTE, POIS O QUE ESTÁ SENDO APRESENTADO PODE PROPORCIONAR O MELHOR ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE TODOS, GARANTINDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

PROMOVER AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES, REFERENCIADAS EM SUAS DIFICULDADES REAIS, É FUNDAMENTAL PARA GARANTIR O DIREITO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA ESSAS CRIANÇAS, E DAR SUPORTE PARA ESSES DOCENTES.

É IMPORTANTE QUE A FORMAÇÃO CONTINUADA SEJA UM PROCESSO CONTÍNUO, COM ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES, COM ESCUTA ATIVA, TROCAS DE EXPERIÊNCIAS, VALORIZAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS ASSERTIVAS E UMA ORIENTAÇÃO SEM PUNIÇÃO SOBRE SEUS POSSÍVEIS EQUÍVOCOS.

NESSA PROPOSTA SERÁ DESENVOLVIDO UM TRABALHO SOBRE INCLUSÃO DENTRO DE UMA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL QUE DEIXA DE LADO O VIÉS MÉDICO QUE TANTO PREDOMINOU AO LONGO DOS ANOS.

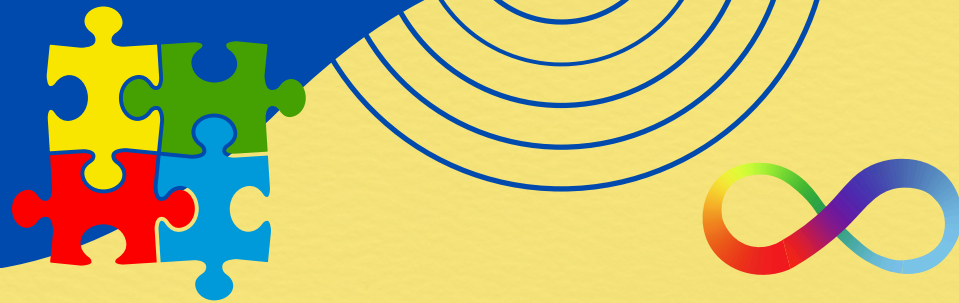




MACHADO (2009) JÁ NOS EXPRESSA A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES TRADICIONAIS, É NECESSÁRIO APRIMORAR NOSSAS AÇÕES/INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS, OS PROFESSORES PRECISAM DE ESPAÇO PARA DISCUTIREM SOBRE SUAS PRÁTICAS. NOSSO PROPÓSITO É DEMOCRATIZAR O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO, CENTRALIZANDO NOSSO FOCO NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA AS CRIANÇAS.

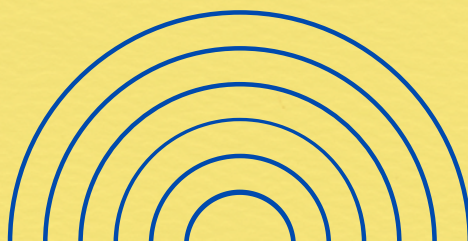
A FORMAÇÃO NÃO DARÁ FÓRMULAS PARA A INCLUSÃO E, TAMPOUCO, SOLUÇÕES PARA AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SALA DE AULA. PROMOVERÁ UMA MUDANÇA DE OLHAR OS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER E, PARA ISSO, O PROFESSOR DEVERÁ ESTAR ABERTO PARA QUESTIONAR SEU MODO DE ENSINAR E DE ENCARAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MACHADO, 2009, P. 96).

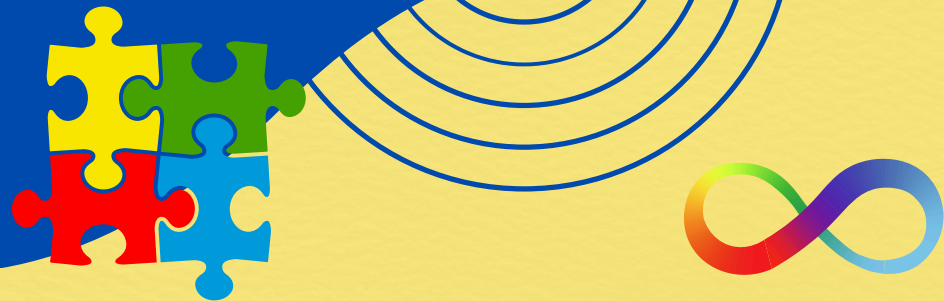
ASSIM, ACREDITA-SE QUE NESSA FORMAÇÃO SERÃO GERADOS MOMENTOS DE TROCAS E APRENDIZAGEM, OPORTUNIZANDO E QUE OS DOCENTES SE SINTAM ACOLHIDOS NESSA JORDANA E CAPAZES DE LEVAR MUDANÇAS PARA SUAS AULAS



## OBJETIVOS

- PROMOVER ENTRE OS PROFESSORES, DISCUSSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO E SOBRE NOVAS MANEIRAS DE ENCARAR OS DIFERENTES CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DIANTE DE DIFERENTES RESPOSTAS QUE OS ALUNOS POSSAM APRESENTAR A PARTIR DE SUAS INDIVIDUALIDADES DENTRO DO ESPECTRO.
- PROMOVER ESPAÇO PARA O DEBATE E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E AS DIFICULDADES COTIDIANAS DOS PROFESSORES
- APRESENTAR ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES POSSÍVEIS AOS DOCENTES PARA SUPERAREM ALGUMAS BARREIRAS QUE IMPEDEM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO AS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DE CADA CRIANÇA.
- PROMOVER A TROCA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS EFICAZES.
- PROMOVER UMA MELHOR COMPREENSÃO SOBRE O QUE É A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA





## METODOLOGIA

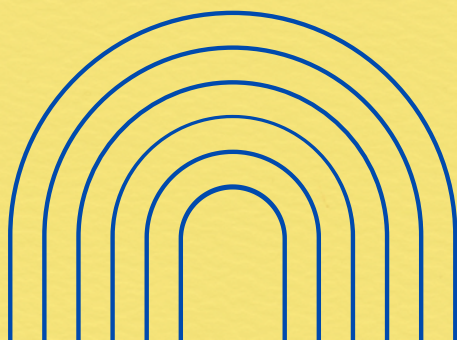
- EXPOSIÇÃO DIALOGADA
- RODAS DE CONVERSA E DEBATES
- ESTUDOS DE CASO.
- DINÂMICAS DE GRUPO
- OFICINAS PRÁTICAS.
- ESTUDOS INDIVIDUAIS: LEITURA DE TEXTOS E APRECIÇÕES ÁUDIO VISUAIS.

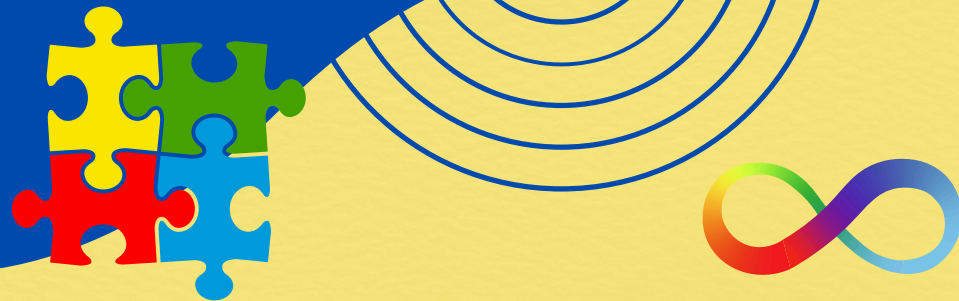
## AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO AO FINAL DO CURSO SOBRE COMO O MESMO FOI POSITIVO OU NÃO PARA A SUA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA, TRAZENDO PONTOS QUE PRECISAM SER MELHORADOS NA FORMAÇÃO E ELEMENTOS QUE FORAM POSITIVOS

## PÚBLICO ALVO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E/OU DE MAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE DESEJAM SE APROFUNDAR NO ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA





## CERTIFICAÇÃO

SERÁ CONCEDIDO CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO AOS PROFESSORES QUE CUMPRIREM A CARGA HORÁRIA DO CURSO E REALIZAREM AS ATIVIDADES PROPOSTAS. O MESMO SERÁ ENVIADO EM FORMATO DIGITAL APÓS O FINAL DO CURSO, CONTENTO A ASSINATURA DA PROFESSORA RESPONSÁVEL, AS DATAS DOS ENCONTROS, NOME DO CURSO E CARGA HORÁRIA TOTAL

## CARGA HORÁRIA

O RESPECTIVO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA FOI ELABORADO PARA SER MINISTRADO DENTRO DE UMA CARGA HORÁRIA DE DEZ HORAS DE ENCONTROS COLETIVOS, SENDO ESTAS DIVIDIDAS EM CINCO ENCONTROS DE DUAS HORAS CADA UM. ALÉM DOS MOMENTOS DE ENCONTRO OS DOCENTES TAMBÉM TERÃO O MOMENTO DE ESTUDOS EXTRA, QUE DEVERÃO SER CUMPRIDOS DE ACORDO COM A ROTINA DE CADA UM E, PORTANTO, ESSA DEMANDA DE TEMPO NÃO PODERÁ SER PREVIAMENTE PREVISTA. O FORMATO DO CURSO PODE SER ADAPTADO TANTO PARA ENCONTROS PRESENCIAIS QUANTO PARA O FORMATO ON-LINE A PARTIR DE VÍDEO CONFERÊNCIAS.



## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA

<b>1º Encontro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acolhimento aos docentes</li><li>-Apresentação da proposta do plano de formação continuada</li><li>-Apresentação do cronograma</li><li>-Dinâmica coletiva sobre resolução de problemas</li><li>-Compreendendo o que é a perspectiva de educação inclusiva e o TEA.</li></ul>	Atividade extra- Indicação de leitura: 1º Capítulo do livro “Educação Física Diversidade e Inclusão: Debates e práticas possíveis na escola” – O aluno com deficiência na aula de Educação Física: um olhar crítico sobre a inclusão ( ALVES e DUARTE,2019)
<b>2º Encontro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Experiencia sensorial</li><li>-Barreiras de formação docente</li><li>-Barreiras programáticas – Políticas Públicas</li></ul>	Atividades extras: - Leitura do artigo “ A educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas – David Rodrigues 2003
<b>3º Encontro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Barreiras da dimensão atitudinal</li><li>- Barreiras administrativo escolares-í infraestrutura e materiais</li></ul>	Atividade extras: Apreciação do filme “Temple Grandin” (1h47min) - Elaboração de um relatório de análise pessoal do filme, pontuando pontos positivos e negativos identificados nas ações dos educadores e das escolas do filme.
<b>4º Encontro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Barreira da especificidade da área</li><li>-Barreira da família</li><li>-Barreira do aluno</li></ul>	Atividade extras: Atividade em grupo de estudo de caso
<b>5º Encontro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentação das atividades de estudo de caso</li><li>- Troca de experiencias</li><li>- Avaliação final</li></ul>	
<b>Observação: As indicações de atividades extras serão encaminhadas via e-mail aos participantes ( links e textos em PDF)</b>		



# PRIMEIRO ENCONTRO

## **- ACOLHIMENTO AOS DOCENTES**

NESTE PRIMEIRO MOMENTO SERÁ REALIZADA A RECEPÇÃO DO GRUPO DE DOCENTES PARTICIPANTES JUNTO A APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA MINISTRANTE DA FORMAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA. SEGUIDA A APRESENTAÇÃO DA MINISTRANTE SERÁ ABERTO O ESPAÇO PARA QUE OS PROFESSORES SE APRESENTEM E RELATEM QUAIS SÃO AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO.

## **- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

O SEGUNDO MOMENTO DO ENCONTRO VAI SER DESTINADO A APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PARA OS DOCENTES, TRAZENDO AO GRUPO O QUAL O INTUITO DA FORMAÇÃO, O TRABALHO DE PESQUISA QUE DEU SUBSÍDIOS E IMPULSIONOU A CRIAÇÃO DA PROPOSTA, A METODOLOGIA QUE SERÁ UTILIZADA, O SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO E EVENTUAIS DÚVIDAS QUE SE FIZEREM PRESENTES.

## **- APRESENTAÇÃO DO CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO**

SERÁ EXPLICITADO ATRAVÉS DE SLIDES E TAMBÉM DA ENTREGA DO MATERIAL COMO IRÁ OCORRER O DESENVOLVIMENTO DO CURSO E QUAIS TEMÁTICAS SERÃO ABORDADAS EM CADA UM DOS ENCONTROS, ASSIM COMO TAMBÉM A INDICAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRAS.



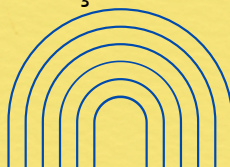


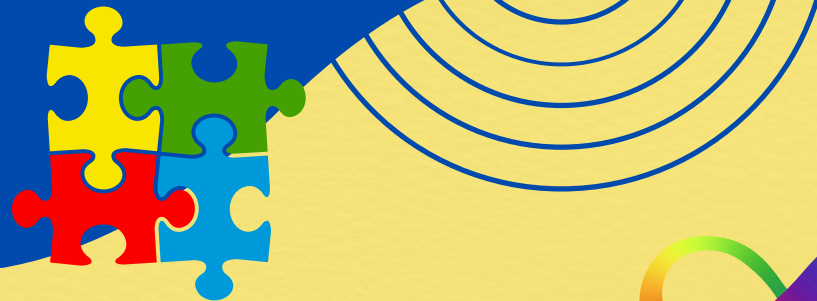
## - DINÂMICA COLETIVA

APÓS AS APRESENTAÇÕES E ESCLARECIMENTOS INICIAIS, SERÁ PROPOSTO AO GRUPO UMA DINÂMICA. CADA PROFESSOR RECEBERÁ UM PEDAÇO DE PAPEL NO QUAL DEVERÁ ELABORAR UMA PERGUNTA CORRESPONDENTE AS SUAS DIFICULDADES OU DÚVIDAS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NAS AULAS. APÓS FINALIZADO O REGISTRO NO PAPEL, ELES SERÃO DOBRADOS, RECOLHIDOS E REDISTRIBUÍDOS ENTRE A EQUIPE, DE MODO QUE NENHUM DOS PROFESSORES FIQUEM COM AS PERGUNTAS QUE ELES MESMOS ELABORARAM. CADA PROFESSOR COM SUA PERGUNTA NOVA, DEVERÁ RESPONDÊ-LA DE ACORDO COM O SEU ENTENDIMENTO OU LANÇÁ-LA AO GRUPO PARA QUE OUTRAS PESSOAS TAMBÉM POSSAM COLABORAR COM A FORMULAÇÃO DA RESPOSTA.

O OBJETIVO DA PROPOSTA É PROVOCAR OS DOCENTES PARA A REFLEXÃO SOBRE UMA CULTURA EM QUE ESPERAMOS SEMPRE QUE O OUTRO SAIBA NOS COLOCAR O QUE FAZER, PASSANDO PARA O PRÓXIMO A RESPONSABILIDADE DE ENCONTRAR A SOLUÇÃO PARA NOSSOS PROBLEMAS,

TODAVIA, NEM SEMPRE O OUTRO SABE, PORÉM COLETIVAMENTE, PODEMOS CONSTRUIR E ENCONTRAR O MELHOR CAMINHO. COLETIVAMENTE. POR MEIO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NESSA DINÂMICA, SOMOS CAPAZES DE MANIFESTAR AS NOSSAS DIFICULDADES PERCEBENDO QUE ESTAS NÃO SÃO FALHAS E QUE OUTRAS PESSOAS TAMBÉM POSSUEM, PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO NÃO HÁ RECEITAS PRONTAS, É SEMPRE UM CONSTRUIR E DESCONSTRUIR DE CONCEITOS QUE VAMOS APRENDENDO NO GRUPO. AS PERGUNTAS E DEBATES SERÃO REGISTRADAS, E HAVERÁ UM MOMENTO PARA O COMPARTILHAMENTO DAS PERCEPÇÕES DA DINÂMICA.





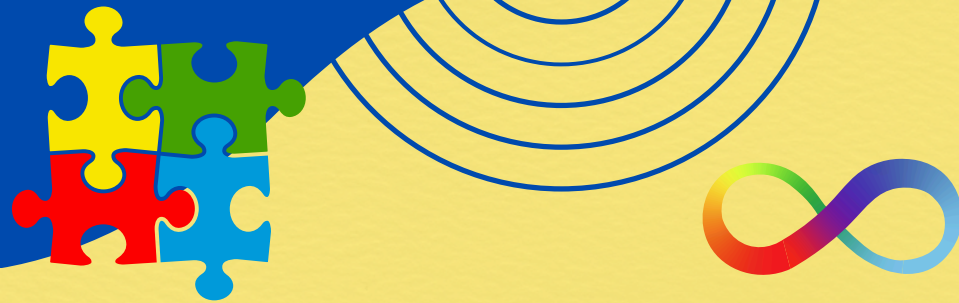
## **-COMPREENDENDO O QUE É A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TEA:**

INICIANDO PROPRIAMENTE COM O CONTEÚDO CONCEITUAL, SERÁ TRABALHADO COM O GRUPO A PARTIR DE UMA EXPOSIÇÃO DIALOGADA JUNTO COM O AUXÍLIO DE RECURSOS ÁUDIO VISUAIS DE SLIDES OS SEGUINTE PONTOS: O PROCESSO HISTÓRICO RESUMIDO ATÉ QUE SE CHEGUE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA; CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO FÍSICA; OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS CARACTERÍSTICAS MAIS COMUNS; O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA.

### **ATIVIDADE EXTRA- INDICAÇÃO DE LEITURA:**

1º CAPÍTULO DO LIVRO “EDUCAÇÃO FÍSICA DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DEBATES E PRÁTICAS POSSÍVEIS NA ESCOLA” – O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A INCLUSÃO ( ALVES E DUARTE,2019)





## SEGUNDO ENCONTRO

### **EXPERIENCIA SENSORIAL:**

ATIVIDADE PRÁTICA DE SENSIBILIZAÇÃO TOMANDO POR REFERÊNCIA AS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO APRESENTADAS NO PRIMEIRO ENCONTRO. OS PARTICIPANTES SERÃO CONVIDADOS A PASSAR POR UMA EXPERIÊNCIA SENSORIAL QUE IRÁ ENVOLVER OS SENTIDOS DA AUDIÇÃO, DO TATO, OLFATO, HIPER ESTIMULANDO OS SENTIDOS DE FORMA A FAZÊ-LOS PASSAR E SE SENTIR COMO ALGUMAS CRIANÇAS COM AUTISMO PASSAM.

### **BARREIRAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:**

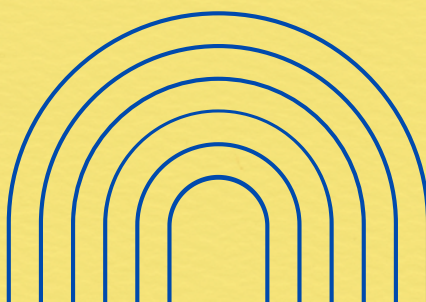
ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

- DIÁLOGO E ESCRUTA ATIVAS ENTRE A EQUIPE ESCOLAR
- FORMAÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDOS
- PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS E WORK SHOPS
- PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

### **BARREIRAS PROGRAMÁTICAS – POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **ATIVIDADE EXTRA:**

LEITURA DO ARTIGO: A EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS – DAVID RODRIGUES 2003





# TERCEIRO ENCONTRO

## **BARREIRAS DA DIMENSÃO ATITUDINAL**

DIZ RESPEITO AS MANEIRAS, COMPORTAMENTOS E ATITUDES DE UM INDIVÍDUO OU GRUPO EM RELAÇÃO A DEFICIÊNCIA, A PESSOA COM TEA E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PODENDO ESSAS ATITUDES SEREM POSITIVAS OU NEGATIVAS.

- SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO
- CONHECIMENTO SOBRE O DISCENTE
- FORMAÇÃO CONTINUADA

## **BARREIRAS ADMINISTRATIVO ESCOLARES- INFRAESTRUTURA E MATERIAIS**

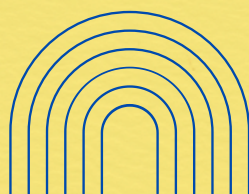
A REFERENTE BARREIRA COMO O PRÓPRIO NOME DECLARA, ENVOLVE OS SETORES QUE ORGANIZAM O FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO MUNICIPAL, OU SEJA, ENGLOBALAM SITUAÇÕES QUE OCORREM DENTRO E FORA DA ESCOLA, MAS QUE DE QUALQUER MANEIRA IMPACTAM NA INCLUSÃO DA CRIANÇA EM AULA.

- PLANO COLETIVO DE AÇÃO E INTERVENÇÃO INCLUSIVA
- REORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA
- VISTORIA E AVALIAÇÃO DAS ESTRUTURAS FÍSICAS E DE ESPAÇO DAS ESCOLAS

## **ATIVIDADE EXTRA**

APRECIÇÃO DO FILME “TEMPLE GRANDIN” (1H47MIN)

- ELABORAÇÃO DE UM RELATÓRIO DE ANÁLISE PESSOAL DO FILME, PONTUANDO PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS IDENTIFICADOS NAS AÇÕES DOS EDUCADORES E DAS ESCOLAS DO FILME.





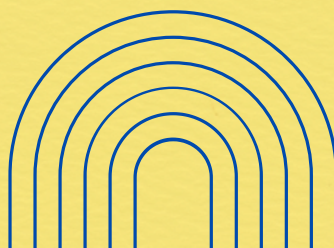
## QUARTO ENCONTRO

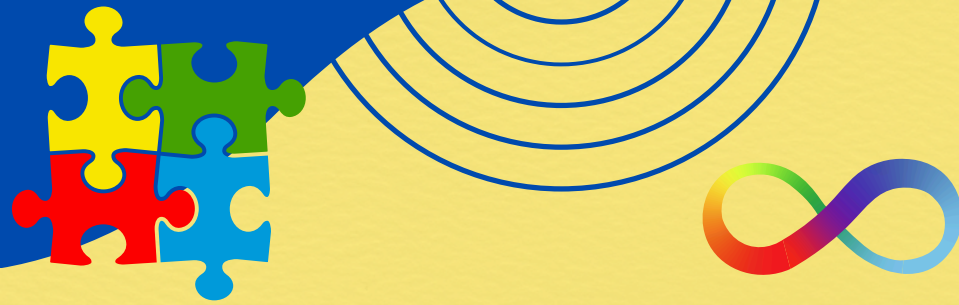
### **BARREIRA DA ESPECIFICIDADE DA ÁREA**

- PLANEJAMENTO DE AULA S
- EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE
- DESPERTAR A ATENÇÃO DO ALUNO
- TRABALHO COLABORATIVO
- CONHECER O ALUNO
- LIDAR COM O COMPORTAMENTO DO ALUNO
- COMUNICAÇÃO
- PREPARAR O AMBIENTE FÍSICO
- SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS
- ESTABELECIMENTO DE ROTINA
- ADAPTAÇÃO
- UTILIZAÇÃO DE COLEGA TUTOR
- OFERECER REFORÇO POSITIVO
- MOTIVAR O ALUNO
- ESCUTA ATIVA
- ATITUDES DE AFETO

### **BARREIRA DA FAMÍLIA**

- DIÁLOGO
- ACOLHIMENTO
- ORIENTAÇÃO
- ACOMPANHAMENTO





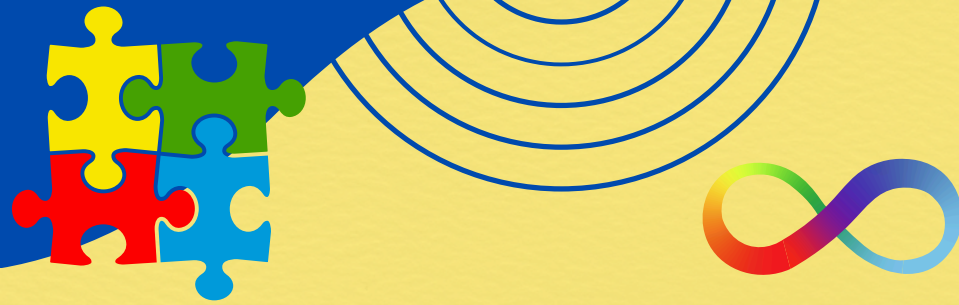
## **BARREIRA DO ALUNO**

- IDENTIFICAR NA UNIDADE ESCOLAR, POR MEIO DE LAUDOS E RELATOS DOS PROFESSORES QUAIS SÃO OS ALUNOS E DEFICIÊNCIAS
- TRABALHO EM EQUIPE PARA AVALIAR A CRIANÇA
- BUSCAR CONHECIMENTO SOBRE A DEFICIÊNCIA
- ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DAS POTENCIALIDADES
- TRABALHAR DE FORMA COLETIVA COM A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA PARA SABER QUAIS AS ADAPTAÇÕES SERIAM MELHOR PARA ELA, EVITANDO O REPUDIO NO MOMENTO DA AULA

## **ATIVIDADE EXTRA:**

ATIVIDADE EM GRUPO DE ESTUDO DE CASO: COM A DIVISÃO EM PEQUENOS GRUPOS OU DUPLAS, OS PROFESSORES DEVERÃO ESCOLHER O PERFIL DE UMA CRIANÇA COM TEA QUE ELES POSSUEM E PLANEJAR UMA AULA COLOCANDO EM PRÁTICA ALGUMAS DAS ESTRATÉGIAS QUE FORAM APRESENTADAS E QUE ELES ACREDITAM SER PERTINENTES PARA NO PRÓXIMO ENCONTRO, APRESENTAR AO GRUPO. NESTE MOMENTO OS DOCENTES TERÃO A LIBERDADE DE APRESENTAR MATERIAIS, ADAPTAÇÕES, FLEXIBILIZAÇÕES REALIZADAS EM AULA.

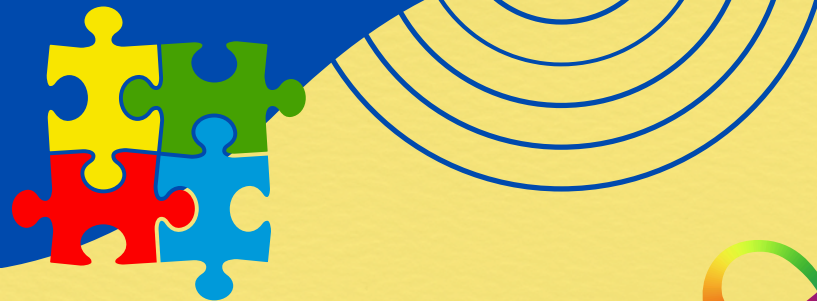




## QUINTO ENCONTRO

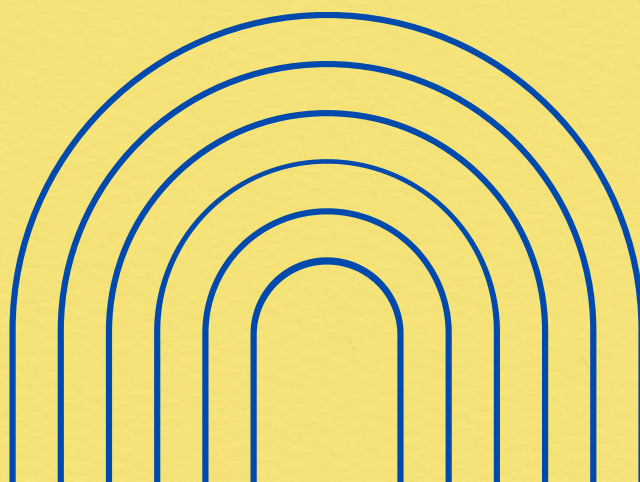
- APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTUDO DE CASO
- TROCA DE EXPERIENCIAS
- AVALIAÇÃO FINAL

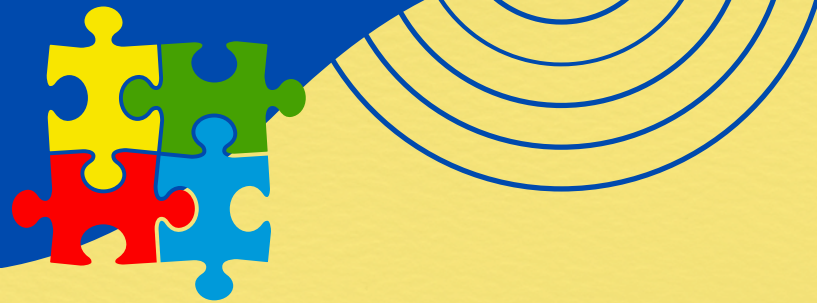




## CONSIDERAÇÕES FINAIS

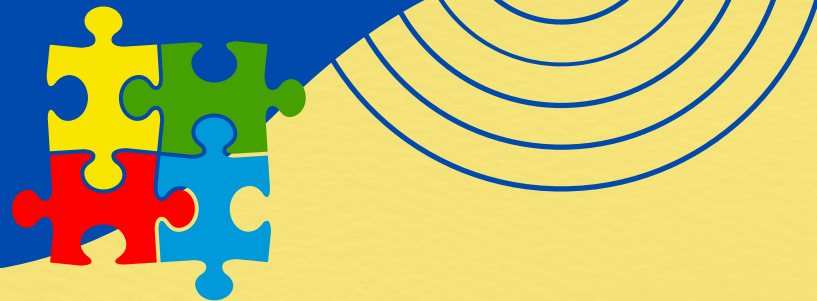
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA É UM PASSO FUNDAMENTAL PARA GARANTIR QUE AS CRIANÇAS COM TEA TENHAM ACESSO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E QUE POSSAM DESENVOLVER TODO O SEU POTENCIAL. AO INVESTIR NA CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES, ESTAMOS CONSTRUINDO UMA ESCOLA MAIS JUSTA E INCLUSIVA PARA TODOS. NÃO SE FINDA AQUI AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS, ALAVANCAMOS DISCUSSÕES E REFLEXÕES OFERTANDO UM PEQUENO SUPORTE INICIAL PARA QUE PROFESSORES CRESÇAM E SE QUALIFIQUEM CADA VEZ MAIS PARA ATENDER CRIANÇAS COM TEA.





OBRIGADA PELA PARTILHA





# REFERENCIAL

ALGUNS DESENHOS E ILUSTRAÇÕES FORAM RETIRADOS DA PARTE ELEMENTOS DO SITE [WWW.CANVA.COM.BR](http://WWW.CANVA.COM.BR) COM AS SEGUINTE PALAVRAS CHAVES: INCLUSÃO, AUTISMO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MACHADO, ROSANGELA. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INCLUSIVA: POLÍTICAS PARADIGMAS E PRÁTICAS- 1ED. SÃO PAULO: CORTEZ,2009.



