



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA

**Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de
alunos com Transtorno do Espectro Autista**

Maceió
2017

THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA

Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos.

Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco.

Maceió
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L732p Lima, Thiago Hallison Medeiros de.
Prática docente de uma professora de educação física: caminhos para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista / Thiago Hallison Medeiros de Lima . – 2017.
103 f.
- Orientadora: Deise Juliana Francisco.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- Bibliografia: f. 85-94.
Apêndices: f. 95-98.
Anexos: f. 99-103.
1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Educação física.
4. Prática docente. I. Título.

CDU: 376

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a
inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista

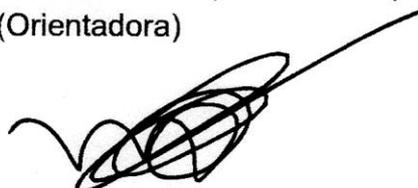
THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 28 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:



Profa. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Maria Dolores Fortes Alves (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos (UNEB)
(Examinadora Externa)

Ao meu Deus e Senhor, pois em tudo foi fiel.

À minha esposa, Thamires Lima, pois me ajudou a descansar, como um carinho de Deus a me consolar nas dores e na vibração sincera. Em cada conquista, esteve sempre ao meu lado. Obrigado!

Aos meus pais, pois com poucas palavras e alguns olhares profundos me impulsionaram a ir sempre além, me dando muito mais do que tiveram em suas próprias vidas: a oportunidade de estudar e a liberdade de escolher o meu caminho profissional.

Aos meus alunos com TEA (anjos azuis) e seus pais (desde os primeiros atendimentos há seis anos) e aos que foram chegando ao longo desse tempo. A cada dia, (re)aprendo que os nossos limites foram feitos para serem superados, e que, a cada conquista, há um grande motivo para celebrar. Muito obrigado!

Por fim, à escola da pesquisa que me acolheu. Em especial, à professora de Educação Física. Foi um período de imenso crescimento profissional e também pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois me chamou, me provou, me formou e cumpriu. Em cada passo dado, sua mão fiel me amparou e me levou a seguir. Quando fui fraco, foi então que fui forte, pois já não era eu, mas Cristo em mim (São Paulo Apóstolo).

À minha esposa, Thamires Lima. Obrigado por todo o companheirismo e incentivo. Contigo ao meu lado, sei que posso bem mais.

Aos meus familiares, meus pais (José e Maria), irmã (Karla), cunhado (Jackson), minha sobrinha (Nycole) e minha sogra (Gilvania). Em Deus, pude ver com maior clareza todo o amor e o zelo que sempre tiveram e têm por minha vida. Obrigado por terem dito SIM à vida; vir ao mundo foi desejo de Deus, mas a escolha foi de vocês. Me criaram, me formaram num caminho de muitas provações e perdas, mas também de crescimento. Muito obrigado! A você, minha querida sogra, carinho sem medidas, por seu zelo e incentivo contínuo que aqueceram e aquecem a caminhada diária.

Aos meus amigos, especialmente Flávio Melo e Marily Barbosa. Durante toda a graduação e nos dias que se seguiram, foram, para mim, grandes modelos de determinação e esforço contínuo. Sou muito feliz por nossa amizade e por todo o apoio e o incentivo que sempre me deram e continuam a me dar. Muitos dos meus passos que dei, até aqui, também foram dados pela força de Deus, que chegou a mim por vossas vidas. Que este mesmo Deus cumule inúmeras graças e bênçãos em vossas vidas e de seus familiares. São especiais para mim. Obrigado!

Aos irmãos da Comunidade Doce Mãe de Deus, especialmente aos discípulos (Magda, Jamerson, Rísia, Leandro, Dalva e família), aos formadores (Eliana e Emanuel) e ao acompanhador (Fernando Calado). Por cada palavra e escuta amiga que me animaram a permanecer. Quando fui chamado por Deus a avançar em minha vida profissional, em nosso Jubileu, o sentimento era a realização deste mestrado; vocês estavam comigo, rezaram e permaneceram junto a mim. Aos irmãos que chegaram anos depois (Dalva e família), por me acolherem e tomarem minhas dificuldades como vossas, rezarem e me apoiarem em um momento delicado deste processo. O meu muito obrigado a todos! Minha maior retribuição será rezar e bendizer a Deus por vossas vidas.

Ao GEEAMA/NEEDI (Neiza, Soraya/Sol, Rafaella/Rafa, Francy, Flávio, Clauderson/Cal, David, Sirlene, Márcia, Viviane, Jaqueline, Tarciana, Ivanise, Elisangela, Nagib, entre tantos outros). Foi onde dei meus primeiros passos na pesquisa científica a convite de Sol e Rafa, estudando a inclusão de alunos com deficiência nas IES de Maceió. Renovei meu amor pelas diferenças e ensino de pessoas com deficiência. Em muitos momentos, esse caminho me permitiu fazer memória de todas aquelas pessoas com deficiência que conheci e que foram parte de minha vida, ainda na infância, na escola e na comunidade onde morei. Obrigado por cada reunião, evento ou encontro fraterno que tivemos, que me fizeram crescer em muitos aspectos.

À professora Dra. Neiza Fumes. A primeira que me revelou o mundo da inclusão e o amor pelas diferenças, especialmente entre as pessoas com deficiência. Foi com você que dei meus primeiros passos na pesquisa como seu bolsista de iniciação científica. Em quase dez anos, passamos por momentos fortes e marcantes, onde houve sorrisos, aprendizagem, crescimento, e, com ele, também lágrimas, pois, apesar de ver beleza nas diferenças, na convivência somos aquilo que somos, pessoas de carne e ossos, imperfeitos e em contínua formação acadêmica, profissional e, sobretudo, pessoal. Que Deus te abençoe grandemente e te acompanhe em cada novo passo; apesar dos pesares, em mim sempre haverá grande gratidão.

À professora Dra. Deise Juliana Francisco. Serei imensamente grato pelo acolhimento, compromisso, seriedade e sorrisos que pude apreciar neste curto e tão significativo período de orientação contigo. Não sabes o quanto fui renovado, inclusive, me reanimando a um futuro doutorado, algo que já havia deletado de minha vida acadêmica, após algumas intercorrências no processo de mestrado. Não fiquei desamparado no prosseguimento das atividades do mestrado após a qualificação, pois foste mais um carinho de Deus nessa etapa de minha vida acadêmica, profissional, e por que não dizer pessoal, já que lidamos com pessoas e com seus sentimentos. Que Deus te abençoe grandemente, ilumine seus passos e caminho que almejas seguir! Muito obrigado!

À professora Dra. Rosangela da Luz Matos. Pela contribuição nesta fase final de mestrado, compartilhando comigo e demais membros da banca examinadora, deste momento de crescimento, tanto profissional, quanto pessoal. Pois tudo que vivenciei durante o mestrado tem seu valor e particularidades que foram, sem dúvidas, significativos em minha formação docente.

À professora Dra. Maria Dolores Fortes Alves. Por sua doçura e prontidão na receptividade e aceite ao convite para participar da banca de defesa. No percurso do mestrado, nem sempre estamos de pé, às vezes tropeçamos, mas são atitudes de acolhimento sincero que nos levantam e nos dão confiança para seguir e alcançar nossa meta. O meu muito obrigado!

À professora Dra. Mey van Munster. Pelas contribuições na etapa de qualificação da pesquisa. Sempre admirei seu empenho e dedicação aos trabalhos acadêmicos voltados à inclusão de pessoas com deficiência, especialmente na área de Educação Física, que é também minha área de formação. Obrigado por ter participado conosco desta conquista!

Aos meus alunos com TEA (anjos azuis) e seus familiares. Por TODA a confiança e o carinho que sempre depositaram em meu trabalho, carrego cada um de vós na alma. São minha maior motivação neste caminho formativo, que jamais terminará.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição relacionada às dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e movimentos repetitivos e estereotipados. O ingresso de educandos com TEA na escola regular é relativamente recente e desperta nos educadores desafios, ao mesmo tempo que provoca receio e dúvidas, uma vez que muitos docentes estão acostumados com aulas em formatos tradicionais e pouco flexíveis. Por sua vez, a Educação Física Escolar parece ser coadjuvante no processo de inclusão dos alunos com TEA; além de ser um componente curricular obrigatório da Educação Básica, ainda promove oportunidades de desenvolvimento do sujeito como um todo, mesmo num contexto de diferenças. Nosso objeto de estudo centrou-se num relato biográfico de uma professora de Educação Física e suas experiências na educação básica com crianças diagnosticadas com TEA. Pois nos interessou saber como era a formação e a prática docente de uma professora de Educação Física no tocante à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em suas aulas. Considerando estes aspectos, nosso objetivo foi analisar a prática da professora de Educação Física para a inclusão do aluno com TEA a partir de suas reflexões, bem como de forma específica: analisar a formação docente da professora de Educação Física para a inclusão de alunos com TEA; descrever concepções da professora de Educação Física a respeito da inclusão do aluno com TEA e ainda analisar os saberes experienciais da professora de Educação Física na inclusão de alunos com TEA. Este estudo é de natureza qualitativa, do tipo exploratório descritivo. A participante, e única informante da pesquisa, foi uma professora de Educação Física que atuava na escola regular (pública e particular) e que tinha ou já teve em suas turmas educandos com TEA. Para a coleta de dados, foram utilizados: observação; entrevista semiestruturada e sessões reflexivas sobre a prática da professora. Na análise, os dados foram agrupados formando categorias, a saber: a) A educação especial na formação inicial e/ou continuada do professor de Educação Física; b) O aluno com TEA: concepções de uma professora de Educação Física; e c) Prática docente inclusiva: relatos da inclusão de alunos com TEA em aulas de Educação Física. Com a análise dos dados, foi possível constatar que a professora possuía pouco conhecimento sobre o TEA e que havia participado de momentos formativos pontuais sobre a inclusão da pessoa com deficiência e nenhuma com foco em TEA. Entretanto, foi percebido que, ainda que a professora buscasse formas de se manter informada, o uso de materiais científicos era restrito; este aprofundamento se dava especialmente através de conversas informais com os demais professores, coordenadores e pais de crianças com TEA. Em sua prática docente, notamos relevância na utilização e aplicação dos saberes com base nas experiências profissionais anteriores. Por fim, mesmo que a professora não possuísse ampla formação científica sobre o TEA, pareceu sempre estar aberta ao conhecimento que se construía dentro da própria escola de atuação junto aos demais professores e todos aqueles que compõem o coletivo escolar, especialmente junto dos seus alunos com TEA, bem como nas reuniões com pais destes alunos. Diante disto, vemos a possibilidade de desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas em favor de alunos com TEA. Salientamos, ainda, e sugerimos que este estudo possa ser ampliado entre outros docentes de Educação Física da cidade de Maceió/AL, tanto de escolas públicas quanto privadas, para que entendamos com profundidade como tem ocorrido a formação e a prática docente, sobretudo dos recentes egressos do curso de Educação Física, que ministram aulas em turmas com alunos com TEA inclusos, sugerindo, ainda, ações formativas que sejam fundamentadas e adequadas às realidades mais urgentes desses docentes e comunidade escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Prática docente. Educação Física.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is defined as a condition related to qualitative difficulties in social interaction, language and repetitive and stereotyped movements. The enrollment of students with ASD in the regular school is relatively recent and awakens the educators in the challenges, at the same time that causes fear and doubts, since many teachers are accustomed to classes in traditional formats and not flexible. On the other hand, Physical School Education seems to be an adjunct to the process of including students with ASD, besides being a compulsory curricular component of Basic Education, it still promotes opportunities for the development of the subject as a whole, even in a context of differences. Our study object was centered on a biographical account of a Physical Education teacher and her experiences in basic education with children diagnosed with ASD. For, we were interested to know, as was the formation and the teaching practice of a Physical Education teacher regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in their classes. Considering these aspects, our objective was to analyze the Physical Education teacher's practice to include the student with ASD from their reflections, as well as, in a specific way: analyze the teacher education of the Physical Education teacher for the inclusion of students with TEA; to describe conceptions of the Physical Education teacher regarding the inclusion of the student with ASD and also to analyze the expertise of the physical education teacher in the inclusion of students with ASD. This study is qualitative, of the descriptive exploratory type. The participant, and only informant of the research, was a Physical Education teacher, who worked in the regular school (public and private) and who had or already had students with ASD. For the data collection were used: observation; semi-structured interview and reflective sessions on the teacher's practice. In the analysis, the data were grouped into categories, namely: a) Special education in the initial and/or continued formation of the Physical Education teacher; b) The student with ASD: conceptions of a Physical Education teacher; and, c) Inclusive teaching practice: reports of the inclusion of students with ASD in Physical Education classes. With the analysis of the data, it was possible to verify that the teacher had little knowledge about the ASD and that she had participated in specific formative moments on the inclusion of the person with the disability, and no one with a focus on ASD. However, it was noticed that, although the teacher was looking for ways to keep informed, the use of scientific materials was restricted, this deepening was especially through informal conversations with other teachers, coordinators and parents of children with ASD. In his teaching practice we noticed relevance in the use and application of knowledge based on previous professional experience. Finally, even if the teacher did not have a broad scientific background on ASD, she always appeared to be open to the knowledge that was built within the school of action, together with the other teachers and all those who make up the school collective, especially with their students with ASD, as well as in meetings with parents of these students. Given this, we see the possibility of developing effective inclusive practices in favor of students with ASD. We also emphasize, and suggest that this study may be expanded, among other physical education teachers in the city of Maceió/AL, both public and private schools, so that we understand in depth how there has been training and teaching practice, especially recent graduates of the Physical Education course, who teach classes in class with students with ASD included, also suggesting formative actions that are based and adequate to the most urgent realities of these teachers and school community.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. School inclusion. Teaching practice. Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – R – Autism Diagnostic Interview
ADOS – G – Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – Associação Americana de Psicologia
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CHAT – Checklist for Autism in Toddlers
CID – Código Internacional de Doenças
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEA – Distúrbios de Espectro Autista
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFE – Educação Física Escolar
GEEAMA – Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada
IES – Instituição de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAS – Sociedade Nacional de Autismo
ONU – Organização das Nações Unidas
PECS – Picture Exchange Communication System
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH – Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TEA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	15
2.1 A Tríade do Autismo: características e possibilidades além do diagnóstico.....	17
2.2 Inclusão escolar e TEA: Um processo da coletividade.....	23
2.3 TEA e a Educação Física: possibilidades para a inclusão.....	28
3 FORMAÇÃO, PRÁTICA E INCLUSÃO: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM NA ESCOLA.....	33
3.1 Formação e prática: fios condutores que promovem um saber docente.....	33
3.2 Formação docente em Educação Física: há lugar para todos na aula.....	46
3.3 Prática docente em Educação Física: um produto histórico e cultural.....	50
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS.....	55
4.1 Natureza da pesquisa.....	55
4.2 Abordagem da pesquisa.....	55
4.3 Desenho da pesquisa.....	56
4.4 Campo empírico.....	57
4.5 Participante da pesquisa.....	58
4.6 Aspectos éticos.....	59
4.7 Instrumentos e processo de coleta de dados.....	60
4.8 Procedimentos de análise dos dados.....	61
5 FORMAÇÃO, PRÁTICA E INCLUSÃO: CONVERGINDO PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA.....	63
5.1 A educação especial na formação inicial e/ou continuada do professor de Educação Física.....	63
5.2 O aluno com TEA: concepções de uma professora de Educação Física.....	66
5.3 Prática docente inclusiva: relatos da inclusão de alunos com TEA em aulas de Educação Física.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	95
Apêndice I.....	96
Apêndice II.....	97
ANEXO.....	99

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa buscou investigar a formação e a prática docentes de uma professora de Educação Física em relação à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de Educação Física Escolar (EFE). O TEA é definido a partir de diversos olhares, muito embora haja uma predominância da perspectiva médica, visto que esses profissionais foram os primeiros a estudar o autismo (KANNER, 1943/1997). Atualmente, o TEA está relacionado às dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e movimentos repetitivos e estereotipados (ÓRRU, 2012).

O tema estudado surgiu da experiência vivenciada através de estudos e pesquisas desenvolvidas nos grupos de estudos voltados ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, do quais fiz parte durante minha graduação em Educação Física na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), bem como dos três anos em que estive como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq), quando tive a oportunidade de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió (2008-2009-2010).

Para contextualizar o tema da pesquisa em Alagoas, apresento trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA/Ufal). Ao investigar a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, a partir da prática pedagógica de professores de Educação Física, verificou-se que alunos com diferentes deficiências - físicas e sensoriais (auditiva e visual) - estavam frequentando as escolas. Porém, os resultados apontaram para a falta de conhecimento sobre inclusão e deficiência pelos professores em geral (FUMES, 2006; 2007). Temos ainda os trabalhos de Lima; Fumes (2008, 2009, 2010), Barros (2011), Fumes; Barbosa (PIBIC), Dounis (2013), Santos (2011, 2016), Sarmiento (2011), Silva (2014), entre outras. Essas pesquisas consideravam questões bastante relevantes e emergentes na prática docente, como a ação do professor de sala de aula junto ao professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE e desse professor enquanto autor na sua própria formação e reconstrução de sua prática por meio de práticas colaborativas entre esses e os pesquisadores, fazendo do momento de pesquisa também uma ação formativa.

Nos estudos mencionados, não foram encontrados dados referentes a alunos com TEA em um mesmo contexto de inclusão. Certamente, isso ocorreu pelo fato do TEA vir a ser considerado legalmente uma deficiência somente a partir da criação da Lei nº 12.764, de 27

de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Os alunos com deficiência, inclusive os com TEA, foram segregados da sociedade durante muito tempo. Marques (2010) observa que esses alunos eram vistos como diferentes vítimas de rejeição e, por muito tempo, estiveram à margem do convívio social. Mas com a criação de conferências, declarações e outros documentos, foram sendo constituídos espaços de voz aos que lutavam em prol dos direitos humanos, em especial por uma educação para todos.

Entre os documentos conhecidos e adotados internacionalmente, podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas - ONU, 1948), reiterada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração Mundial de Salamanca (1994). No cenário nacional, temos a Constituição Federal Brasileira (1988), que prevê a escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para permanência na escola (BRASIL, 1988). Com relação às questões educacionais, especificamente, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996.

Os documentos acima elencados possibilitaram o fortalecimento do movimento da inclusão de pessoas com deficiência. Sobre isso, Silva e Martins (2007) apontam que a inclusão é benéfica para todos que convivem com alunos com deficiência, pois propicia desafios, reflexões e aprendizado relevante. Em geral, os alunos desenvolvem amizades, trabalham em grupos, aprendem a compreender, a respeitar, a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares, permitindo uma troca significativa para os dois lados.

O ingresso na escola regular, especificamente dos educandos com TEA, é algo recente, e esse fato trouxe novos desafios à escola e a professores que irão recebê-los (CUNHA; MATA, 2006). Segundo o Censo Escolar, as escolas públicas da cidade de Maceió têm registrado um número crescente de matrículas de educandos com TEA. Em 2010, havia 13 educandos regularmente matriculados enquadrados nessa condição. Em 2011, esse número subiu para 29; e em 2012, para 43 (BRASIL, 2010; 2011; 2012). Assim, podemos dizer que houve um aumento de mais de 100% de educandos matriculados com TEA nos últimos anos.

Um dos desafios da escola concerne à mudança de perspectiva na educação do sujeito com TEA, da deficiência, reconhecendo as funções escolares relacionadas à infância ou outra fase da vida. Os objetivos serão percebidos à medida que forem ocorrendo diversas vivências e trocas escolares entre os pares de mesma idade (CUNHA, 2009). Engrenagens fundamentais dessa construção, os professores, juntos a crianças com TEA, devem promover oportunidades

de convivência significativa no ambiente escolar, especialmente em sua sala de aula, possibilitando a troca com todos os sujeitos inseridos em um ambiente, que é e sempre será inevitavelmente plural.

Acostumados a trabalhar em meio a uma rotina de atividades planejadas, com espaços geralmente estruturados nos moldes tradicionais e fixos e com atividades cronologicamente marcadas, os docentes se veem tendo que desconstruir muitas dessas ideias quando atendem crianças com TEA (CUNHA, 2009). Nesse contexto, é recomendável que a formação de professores reconheça e valorize conhecimentos da/para vida:

Tanto na educação física, como nas demais práticas da escola regular, a inclusão pode constituir-se em uma ação extremamente complexa aos professores e à comunidade escolar, uma vez que a ação pedagógica tem buscado a universalização e uniformização do conhecimento. Este aspecto impossibilita olhar para a individualidade e as relações entre as diferenças (FALKENBACH et al., 2007, p. 38).

Na escola, cada disciplina, possui características particulares. No caso da Educação Física, é observado um significativo momento de trocas entre os alunos, em situações que podem gerar solidariedade, cooperação e atitudes de respeito. Nesse sentido, Rodrigues (2006) aponta o seguinte:

A educação física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país talvez devido ao facto de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando é abordado, é considerado face a um conjunto de idéias feitas e de lugares comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações (RODRIGUES, 2006, p. 77).

A Educação Física possui um papel relevante no processo de inclusão, permitindo inúmeras possibilidades de estímulo sob dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais de todos os sujeitos, inclusive daqueles que possuem deficiência. Uma primeira questão relacionada à abrangência da Educação Física sobre o desenvolvimento do sujeito está na indistinta divisão das habilidades do pensamento e da ação motora, que conforme Selbach (2010, p. 28): “ainda que não seja um ponto de vista unânime entre todos os cientistas, grande parte deles acredita que a inteligência do pensar está ligada à inteligência do agir, assim, não se ensina Educação Física independente de outra disciplina curricular”. Essa relação entre corpo e mente pode ser um campo fértil para o autoconhecimento do sujeito.

O aluno que se percebe aprende que possui certos limites, e logo entenderá que os outros também os possuem. Nesse movimento de autoconhecimento de si e do outro através de um trabalho multidimensional, desenvolve-se também o respeito mútuo, proporcionando progressos nas relações com os colegas e professores, em atividades que negam formas de preconceito sobre as características pessoais, físicas, sexuais e sociais (SELBACH, 2010). Nesse caminho, vemos relação da Educação Física com o desenvolvimento dos aspectos da afetividade e da sociabilidade entre os diferentes sujeitos.

Desse modo, é possível que as aulas de Educação Física possibilitem aos alunos, em especial àqueles com necessidades educacionais especiais, atividades corporais de cunho construtivo, permitindo-lhes a chance de alcançar uma atitude de respeito, aceitação e solidariedade (OLIVEIRA, 2002).

Partindo desse contexto, questionamo-nos: como é a formação e a prática docente de uma professor de Educação Física no tocante à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em suas aulas?

Refletindo sobre esta questão, delineamos como objetivo geral deste estudo: analisar a formação e a prática de uma professora de Educação Física para a inclusão do aluno com TEA a partir de suas reflexões.

E como objetivos específicos: analisar a formação docente de uma professora de Educação Física para a inclusão de alunos com TEA; descrever concepções de uma professora de Educação Física a respeito da inclusão do aluno com TEA; analisar os saberes experienciais de uma professora de Educação Física na inclusão de alunos com TEA.

Nosso objeto de estudo está centrado num relato biográfico de uma professora de Educação Física e suas experiências na educação básica com crianças diagnosticadas com TEA.

O estudo está organizado em quatro capítulos, além da introdução. O capítulo 2, intitulado: **TEA: Transtorno do Espectro Autista** versa sobre o TEA. Assim, apresentamos um breve histórico do transtorno através de sua nomenclatura, contemplando ainda os conceitos da tríade característica deste transtorno: dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e padrão restritivo e repetitivo de comportamento e interesse. Neste capítulo, trazemos também noções gerais sobre um olhar amplo a respeito do sujeito com TEA, que vai além do diagnóstico clínico, algumas considerações a respeito da inclusão de alunos com TEA e como a Educação Física pode ser um caminho favorável a este processo inclusivo de possibilidades para o aluno com TEA.

O Capítulo 3, denominado: **Formação, Prática e Inclusão: caminhos que se encontram na escola** aborda a formação e a prática docente, direcionando nossos olhares para o professor de Educação Física. Iniciamos discutindo a prática docente como algo que está em constante construção, diante de uma formação docente que é igualmente contínua na vida do professor. Num segundo momento, aspectos da legislação nacional e internacional que convergem para a formação de professores na perspectiva inclusiva são apresentados. Por fim, ilustra-se como tem progredido a formação superior em Educação Física, nesta perspectiva inclusiva, especialmente no ensino de crianças com TEA.

O Capítulo 4: **Caminhos metodológicos trilhados** explicita as características da pesquisa, os participantes, instrumentos e procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

No capítulo 5, denominado: **Formação, Prática e Inclusão: convergindo para uma Educação Física inclusiva**, resultados e discussões são apresentados, bem como as categorias de análise desenvolvidas. Entre as subcategorias, encontramos os aspectos formativos inicial e continuados da professora relacionados à Educação Especial; o entendimento da professora sobre deficiência e TEA, e, por fim, relatos de vivência dessa professora, com análise de sua prática docente na inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

2 TEA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo em crianças foi estudado de várias formas até os dias atuais. Um dos pioneiros no assunto foi o psiquiatra austríaco Leo Kanner, que identificou uma nova síndrome na psiquiatria infantil, inicialmente denominada de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Após descrever onze crianças, de idade variando de 2 anos e 4 meses a 11 anos, sendo oito meninos e três meninas, indicou que esta seria uma patologia perceptível nos primeiros anos de vida da criança. Com o avançar dos estudos, realizados até a década de 1960, o autismo passou a ser considerado por muitos, em especial os psicanalistas, um problema afetivo-emocional entre pais e filho (a hipótese da “mãe geladeira”), atualmente descartada inclusive pelos próprios psicanalistas (KLIN, 2006; CUNHA, 2009; BARROS, 2011).

Com as investigações do jovem psiquiatra Hans Asperger, que aconteciam concomitantemente às realizadas por Kanner, surgiram novas contribuições para o entendimento do autismo. Após este descrever quatro crianças que possuíam dificuldades de interação com grupos, que, diferentemente daquelas estudadas por Kanner, não eram tão retraídas ou alheias, e por seu notável uso da língua, também não poderiam ser diagnosticadas nos primeiros anos de vida, como víamos entre as crianças estudadas por Kanner (KLIN, 2006). Em suas pesquisas, Hans Asperger identificou semelhanças entre os quadros psicopáticos. “As crianças estudadas por ele apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e a abstração, apesar de interesses excêntricos” (CUNHA, 2009, p. 22).

O autismo, após os trabalhos de Kanner em 1943, somados às contribuições de Hans Asperger em 1944, ganhou maior visibilidade, sendo continuamente estudado e apoiado graças às associações de pais de crianças autistas, organizadas no início dos anos 1960, tendo como modelo a associação fundada pela psicanalista inglesa Lorna Wing (ROSENBERG, 2011).

Durante muito tempo, o autismo de Kanner e Asperger permaneceu sendo o mesmo, até que Lorna Wing (1997) denominou o tipo de autismo estudado por Asperger de “Síndrome de Asperger”, e “Autismo de Kanner” o estudado por Léo Kanner, estabelecendo, assim, dois quadros diferentes. De acordo com Surian (2010), foi introduzido também por Wing o enquadramento destas síndromes como pertencentes aos Distúrbios do Espectro Autista (DEA).

No final da década de 1960, o autismo passou a ser entendido, especialmente a partir dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen, como um transtorno de desenvolvimento, ou melhor,

um Transtorno Global (ou Invasivo) do Desenvolvimento – TGD. Importante destacar que o TGD inclui, além do autismo, outros diferentes transtornos, como Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo na Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento, sem outra especificação (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Outro documento utilizado mundialmente, que nos auxilia numa definição e caracterização do sujeito com autismo, e que inclusive nos trará uma nomenclatura oficial e atualizada sobre a síndrome através dos anos, é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM. Este manual, em seu formato mais recente, está representado pela sigla DSM V (APA, 2013), mas, anterior a este, tivemos o DSM (1952), DSM-II (1968), DSM-III (1980), revisado em 1987 e então substituído pelo DSM III-R, DSM-IV (2002) e sua posterior versão revisada com o DSM IV – TR (2008).

Estes manuais trouxeram diferentes enquadramentos do autismo através do tempo, que nos ajudam a entender melhor a síndrome do autismo a partir do olhar biomédico, bem como distingui-la de outras, como foi o caso das diferenças entre o autismo e a esquizofrenia infantil, que só percebemos com maior clareza a partir do DSM-III.

No DSM-IV, percebemos a saída da Síndrome de Rett e do Transtorno Desintegrativo da Infância, presentes neste grupo. Com a redefinição das patologias, temos com o DSM-V (APA, 2013) o entendimento do autismo enquanto parte de um grupo de transtornos, denominado de Transtornos do Espectro Autista (TEA), que agrupa em uma única categoria os autismos: Autismo, Síndrome de Asperger (autismo de alto funcionamento) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Um agrupamento e nomenclatura semelhante à usada por Lorna Wing, como vimos anteriormente.

No Brasil, podemos encontrar o uso dessa nomenclatura tanto em Schwartzman (2011), quanto na redação da Lei nº 12.764, que, em 2012, instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Uma das vantagens observadas por Schwartzman (2011), na utilização desta nomenclatura, é a uniformização da terminologia que auxiliará na investigação do transtorno nas diversas partes do mundo.

Outro fator relacionado ao entendimento do sujeito com TEA são as particularidades relacionadas a interação social, comunicação e comportamentos desses sujeitos, que veremos a seguir com um termo também mundialmente conhecido, como a Tríade do Autismo.

2.1 A Tríade do Autismo: características e possibilidades além do diagnóstico

O autismo é um transtorno do desenvolvimento de causas multifatoriais, que se caracteriza por alterações qualitativas e quantitativas, que de forma mais evidente afeta as áreas da interação social, comunicação e do comportamento (SCHWARTZMAN, 2011). Esta caracterização apresentada pelo autor leva-nos a pensar na conhecida Tríade do Autismo (comunicação, interação, comportamento) ou Tríade de Wing, esta que foi a primeira estudiosa a adotar esta terminologia (GOMES, 2007).

Na conceituação e caracterização do sujeito com TEA, encontramos comumente conceitos e características que se encerram em definições como: um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2002; BOSA, 2006; KLIN, 2006; SURIAN, 2010; SCHWARTZMAN, 2011; NATIONAL AUTISTIC SOCIETY - NAS, 2016). No entanto, pensamos ser relevante para o conhecimento e entendimento do TEA destrincharemos esses aspectos da tríade, que nos levam a falar que um sujeito é ou não autista, que, em menor ou maior grau, fazem parte da vida de uma pessoa com TEA, mas que necessariamente não a torna uma pessoa incapaz de aprender e se desenvolver. De acordo, com o National Autism Society - NAS (2016), todas as pessoas no espectro do autismo aprendem e se desenvolvem; com o tipo certo de suporte, todos podem colaborar e viver.

No destrinchar das características mais marcantes do sujeito com TEA, apresentaremos três pontos que têm o objetivo de apresentar de forma superficial as dificuldades que estes possuem quanto à interação, comunicação e, por fim, quanto aos seus interesses peculiares.

Na identificação do TEA, tanto na família quanto na escola, podemos ter situações em que visualizem um possível atraso nas habilidades sociais da criança, geralmente em comparação a outras que estão em mesma idade escolar. Dessa forma, os educadores ou mesmo os pais notam na criança algumas situações peculiares, como a falta de interação adequada à idade, a falta de reciprocidade entre os pares e a ausência de empatia junto aos colegas. É comum não existir resposta de interesse, seja em atitudes ou expressões faciais, por parte da criança com TEA, sendo que, muitas vezes, ela não compartilha das emoções do próximo, da alegria dos colegas ou de si mesma (BOSA, 2002).

Segundo Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças com TEA se devem, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, e não a uma atitude de

isolamento e recusa proposital. De acordo com Costa (2006), quando falamos de interação, esta envolve todos na medida em que precisa ser promovida e também apropriada, pois uma interação com qualidade irá favorecer todos, mas, sobretudo, aquelas crianças com deficiências que passam pelo processo de inclusão.

A interação entre seres humanos remete a uma ação comunicativa de ambos, que pode ser verbal ou não verbal. A interação, associada ao ato comunicativo, é parte da tríade, pois está intimamente ligada aos sujeitos com TEA. Estatisticamente, cerca de 20% a 30% dos sujeitos com TEA nunca falam, mas esse percentual tem diminuído consideravelmente, graças, em grande parte, à intervenção precoce e intensiva (KLIN, 2006). Essas intervenções são variadas e dependem de alguns fatores, tais como: características da criança, acesso aos atendimentos terapêuticos, questões financeiras dos familiares e outros. Em se tratando de uma criança diagnosticada com TEA, os atendimentos são comumente de caráter multidisciplinar, destacando-se, entre eles, os atendimentos em terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia (SCHWARTZMAN, 2011).

Retardos na aquisição da linguagem são as reclamações mais frequentes dos pais. Nesse caso, conforme Klin (2006), temos uma manifestação de sujeitos sem fala ou sem o seu uso funcional na maioria das crianças com autismo; cerca de 60% a 70% dessas crianças possuem retardo na fala e também retardo do intelecto. No entanto, quando possuem uma série de estímulos terapêuticos, podemos ter uma ampliação nos casos de desenvolvimento da fala funcional, que possui clara intenção comunicativa.

Os atrasos na linguagem verbal servem muitas vezes de sinal de alerta para os pais, familiares ou mesmo professores, por estarem relacionados ao quadro de características do sujeito com TEA. Entretanto, salientamos que “particularidades na produção e compreensão da linguagem não são sintomas que se encontram somente nas crianças autistas, sua presença não é suficiente para se formular um diagnóstico de TEA, da mesma forma que sua ausência não basta para excluí-lo” (SURIAN, 2010, p. 14).

Por outro lado, segundo Vygotsky (1987), é preciso ampliar o sentido que damos à ação comunicativa, pois esta não se limita ao simples fato do sujeito se expressar pela verbalização ou não, mas um conceito que parte da forma como o sujeito expressa sua linguagem. De acordo com Orrú (2010), a linguagem é parte fundamental da construção social do sujeito, não sendo diferente para crianças com TEA, seja ela verbal ou não verbal. Uma criança autista que verbaliza, por exemplo, pode não desenvolver adequadamente sua linguagem pela ausência de um ambiente de estimulação e desenvolvimento da linguagem que não propicie interação e contextualização social. Isso, muitas vezes, gera reproduções

descontextualizadas do que foi anteriormente ouvido, gerando as ecolalias da fala. As crianças não verbais, que costumam vivenciar uma situação ainda maior de isolamento, pela dificuldade em comunicar, podem ter encontrado uma situação precária e pobre em estímulos sociais e culturais que pudessem ter auxiliado no desenvolvimento da linguagem, mesmo que não venham a falar, mas, que podem ser auxiliadas por formas de comunicação alternativa, na construção dos signos de maneira mediada e contextualizada, gerando um meio de compreensão e reciprocidade entre a criança com TEA e o outro, ambos compreendidos como sujeitos (ORRÚ, 2010).

Um terceiro e último ponto que aqui trataremos, e que também está intimamente ligado às principais características da pessoa com TEA, diz respeito aos “interesses e as atividades lúdicas”, considerando a nomenclatura adotada por Surian (2010). Assim, neste terceiro ponto conceitual, o DSM V (2014) apresenta, entre outras características do TEA, o interesse restrito, aderência inflexível a rotinas, movimentos estereotipados e interesse restrito voltado às partes do todo. Assim, quando falamos de interesse restrito, este também é para alguns incomum como um gosto incompreendido por números e tudo mais que apareçam símbolos numéricos, revistas, livros, jogos e outros.

A aderência inflexível por rotinas pode ser para muitos um caminho da repetição de atividades e conseqüente improdutividade junto ao sujeito com TEA, pois, uma vez aprendida, as habilidades precisam ser estimuladas e promovido um possível aperfeiçoamento. Assim, quando nos pegamos a uma situação na qual a criança é inflexível, por exemplo, relacionada a mudanças no ambiente, podemos ter um sujeito que possivelmente não lhe foram oportunizados outros ambientes ou que por muito tempo ficou restrito a um mesmo espaço, nossa zona de conforto, onde melhor conhecemos, pois nos antecipamos aos fatos possíveis que podem ocorrer naquele ambiente, e assim nos passa sensação de segurança:

A insistência em seguir essas rotinas pode em muitos casos se tornar um obstáculo para o desenvolvimento e a adaptação, porque não deixam que a criança experimente novas situações de aprendizagem, marginalizando-a socialmente e ocupando-a por longos períodos de tempo em atividades improdutivas (SURIAN, 2010, p. 18).

No que se refere às rotinas, Surian (2010) discute que estas não precisam ser um fator limitante no processo de desenvolvimento da aprendizagem do sujeito com TEA, enfatizando o uso destas como um meio favorável na organização do ensino. Segundo a autora, as rotinas assumem uma função calmante junto aos sujeitos com TEA.

O mundo pode parecer um lugar muito imprevisível e confuso para as pessoas com TEA, que muitas vezes preferem ter uma rotina diária de modo que eles saibam o que vai acontecer a cada dia. Neste sentido, o uso de regras pode também ser importante. Pode ser difícil para uma pessoa com TEA adotar uma abordagem diferente para algo, uma vez que lhes foi ensinado o caminho "certo" para fazê-lo. Assim, para as pessoas no espectro do autismo pode não ser confortável a ideia de mudança, mas elas podem lidar melhor com a situação caso possam se preparar para mudanças de forma antecipada (NAS, 2016).

Outro ponto, ainda relacionado aos interesses comportamentais da criança com TEA, é o interesse intenso e persistente por parte de objetos. O exemplo mais conhecido é quando entregamos um carrinho de brinquedo nas mãos da criança com TEA e ela o põe de ponta-cabeça e gira as rodinhas de forma atenta e sem qualquer funcionalidade para o uso daquele brinquedo. No ensino de crianças com deficiência, o professor busca meios pedagógicos, ricos em possibilidades, mesmo que a literatura nos traga uma visão médica e por vezes impregnada de preconceitos e limites. De acordo com Cunha (2013), no ensino do aluno com TEA, não há metodologias ou técnicas salvadoras, mas um caminho de aprendizagem possível e rico em possibilidades, que necessita de uma escola com práticas inovadoras e desapegadas dos limites. Nessa relação, alunos e professores aprendem uns com os outros.

O TEA possui diversas particularidades, como podemos ver até aqui, agrupadas em 3 dimensões: comportamento, comunicação e interação. Em alguns casos, ainda encontramos na literatura atual, baseada no DSM V (2013), uma possível mudança na nomenclatura: ao invés da Tríade (agrupamento das características em três dimensões), teríamos a Díade (duas dimensões) do TEA, já que o DSM V traz os aspectos de comunicação e interação intimamente ligados, não como elementos distintos, como ocorria no DSM IV, mesmo na versão atualizada, e também traz a caracterização conforme o grau do transtorno.

Nesse sentido, para apresentar os possíveis graus do TEA, optamos pela organização apresentada por Klin (2006), que os apresenta em relação direta com as dimensões da tríade e o grau de comprometimento delas. No caso de um sujeito de baixo funcionamento, o comprometimento dessas características é acentuado, com linguagem verbal inexistente e isolamento social - TEA mais grave; num segundo nível, considerado como grau médio, é notada uma aceitação passiva da interação social e certa espontaneidade na linguagem; e num nível mais leve - TEA de alto funcionamento, que, apesar de possuir, é um comprometimento menor das dimensões afetadas, mas, ainda assim, é notável a peculiaridade na forma de falar, na interação e manutenção do diálogo. O comportamento poderá se alterar durante todo o desenvolvimento da pessoa com TEA, o que muitas vezes pode gerar diagnósticos

equivocados e até extremos quanto ao nível do transtorno. Sendo assim, é possível perceber que é bastante subjetivo caracterizar um sujeito com TEA em graus, pois as características podem e vão variar de indivíduo para indivíduo, em diferentes momentos de sua vida e conforme o tratamento que o sujeito realizará.

A causa do TEA ainda está sendo investigada, sendo que os resultados são inconclusos. No entanto, as pesquisas sugerem que há uma combinação de fatores genéticos e ambientais que podem explicar as diferenças no desenvolvimento (NAS, 2016). O número de sujeitos diagnosticados com TEA tem crescido bastante nos últimos anos, “levando à hipótese de que estaríamos vivendo uma epidemia de autismo” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37).

De acordo com Schwartzman (2011), o diagnóstico precoce é visto no TEA como de extrema importância, pois o quanto mais cedo se diagnostique os casos de TEA, tanto mais cedo os pais poderão adotar os procedimentos mais adequados para estimularem o desenvolvimento de seus filhos, e, em se tratando de casos menos severos, poderão impedir que cheguem a causar disfunções adaptativas significativas. Ainda segundo Schwartzman (2011), grande parte dos profissionais que trabalham com TEA, o diagnóstico deve ser firmado após os três anos de idade, em geral aos cinco ou seis anos, quando os sinais e sintomas são mais evidentes. No entanto, há uma tendência atual a se identificar bem mais precocemente com o auxílio de alguns instrumentos, tais como: ADI-R (*Autism Diagnostic Interview*), e a ADOS-G (*Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic*). Entre os mais conhecidos, o *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT), utilizado por Baron-Cohen et al. (1996).

A Lei 13.146 orienta que “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (BRASIL, 2012). Nesse sentido, é importante que os pais procurem profissionais capacitados e especialistas em autismo para que, ao reunirem as diferentes opiniões sobre o quadro clínico da criança, possam afirmar se está ou não dentro do grupo dos TEA.

O diagnóstico é feito com base na observação das características do indivíduo e através de questionamentos aos cuidadores, uma vez que a maioria das crianças começa a mostrar sintomas de TEA entre 18 e 24 meses. Outras formas de avaliação são usadas para se chegar a um diagnóstico mais precoce, “como o relato retrospectivo dos pais, a análise de vídeos familiares e pesquisas sobre comportamentos de atenção compartilhada, isto é, sobre a comunicação social pré-verbal no desenvolvimento típico” (LAMPREIA, 2009, p. 3). Não há ainda um teste que diagnostique definitivamente o TEA, sendo que para a classificação são

utilizados o DSM-5 (APA, 2013) e o CID-10¹. Mas, embora muito utilizados no enquadramento do TEA, são tidos como genéricos:

No Brasil há certa prevalência da sociedade ter uma crença absoluta no diagnóstico emitido. Por essa causa construiu-se uma imagem exacerbada sobre os comportamentos das crianças com autismo e, desta maneira, crê-se que crianças com autismo são agressivas, sem condições de aprender, submersas em seu mundo particular e até mesmo uma ameaça para outras crianças e que por isso devem frequentar ambientes terapêuticos segregados. Essas crenças são equivocadas e revelam desinformação, preconceito e, conseqüentemente, estigma para junto à criança com autismo (ORRÚ, 2013, p. 7).

O DSM é um manual amplamente utilizado internacional e nacionalmente, em associação ao Código Internacional de Doenças CID – 10, para o diagnóstico do TEA. No entanto, algumas críticas são apontadas quanto ao seu uso, desde uma categorização restrita a uma ênfase na incapacidade do sujeito (ORRÚ, 2012), que aprisiona o sujeito nos parâmetros diagnósticos. Há ainda críticas a respeito do agrupamento entre transtornos neste manual, que possuem bem mais particularidades distintas que semelhanças relevantes. Além disso, sendo um transtorno com características comportamentais, o diagnóstico é ainda mais particular, envolvendo questões inerentes ao próprio sujeito e ao contexto que o encontramos inserido (NETO; ARAÚJO, 2014):

Na falta de um trabalho multidisciplinar que veja a pessoa com autismo como um ser bio-sociopsico-histórico-cultural, a mesma perpassa pelo estigma das incapacidades e inabilidades como sendo os definidores de seu destino durante toda sua vida. Logo, leva-se em conta muito mais os aspectos sintomáticos da síndrome do que a procura de estratégias interventivas para a superação das dificuldades encontradas (ORRÚ, 2003, p. 1).

O desafio primeiro junto aos sujeitos com TEA e outras deficiências é conhecer um ser humano diferente, entre tantos diferentes, que carregam suas semelhanças, mas com particularidades que não o colocam à margem dos processos humanos que foram histórica, cultural e socialmente construídos. Nesse sentido, percebemos a necessidade de quebra dos estigmas e preconceitos, que erguem barreiras atitudinais entre todos nós, não só pela supervalorização de diagnósticos médicos e sua ênfase em inabilidades e problemas como consequência da condição de deficiência, mas da supervalorização da homogeneidade sob a heterogeneidade que é inerente ao ser humano.

¹ Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1998).

2.2 Inclusão escolar e TEA: um processo da coletividade

A educação é um direito de todos, mas para que esse direito se torne realidade para as pessoas com deficiência, uma série de lutas foi, e tem sido, travada diariamente, liderada pelas próprias pessoas com deficiência, seus familiares, grupos de direitos humanos, enfim, vários setores da sociedade civil organizada. No que se refere à inclusão educacional, Mantoan (2001) afirma que:

[...] incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados (p. 1).

Incluir uma criança na escola vai além de simplesmente colocá-la numa sala de aula, é possibilitar novos rumos educacionais e participativos desse sujeito enquanto indivíduo completo em funcionalidade moral, cognitiva, motora e intelectual, além de, sobretudo, social. Cidade e Freitas (1999) afirmam que a inclusão como processo vem acontecendo em todo o mundo, porém, para a sua consolidação, é preciso uma mudança da sociedade, a qual deve garantir os pré-requisitos, para que a pessoa com deficiência possa buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Para tanto, são necessárias transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com deficiência. Estes aspectos são essenciais para que esses alunos tenham oportunidades de desenvolvimento educacional e pessoal na sociedade. É preciso também que superemos qualquer concepção de educação que seja centrada no deficit e na doença no que diz respeito à pessoa com deficiência (ORRÚ, 2012).

Quando se fala de uma sociedade inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós (FUMEGALLI, 2012, p. 19).

Para Mills (1999), o princípio que rege a educação inclusiva é “o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças” (p. 25), pois, no reconhecimento e convivência com as diferenças é que o processo inclusivo se torna privilégio para cada um de nós (MANTOAN, 2003).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, homologada pelo decreto nº 6949/2009, possui o propósito, por meio dos Estados de, “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente” (art. 1º). Os Estados reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação (...) (art. 5º).

Neste momento da discussão, deteremo-nos apenas a uma breve revisão dos marcos legais nacionais, tendo em vista que o que temos hoje é reflexo das inúmeras lutas em favor da pessoa com deficiência, sobretudo do direito de igualdade entre os povos, não exclusivamente no Brasil, mas em todo o mundo. Esta igualdade de direitos é reconhecida pelo artigo 5º de nossa Constituição Federativa (1988), que diz: “todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (art. 5º). Que não exista, entre esses, “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Destacamos também o artigo 205, que propõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”. Quanto ao acesso e à permanência, temos, conforme o artigo 6º, inciso I, que estes devem ser “promovidos em condições de igualdade”. Para tanto, a Constituição também garante atendimento educacional especializado, ofertado pelo Estado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069/90, em seu artigo 55, reforça o dispositivo legal supracitado ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, estabeleceu, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar para os alunos com deficiência “currículos, métodos, recursos educativos e organização específica, bem como professores com especialização adequada para atendimento especializado”, em condições de promover “(...) oportunidades educacionais apropriadas, onde sejam consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu artigo 13, ainda define que os docentes deverão se incumbir de “zelar pela aprendizagem dos seus alunos”, independente de suas necessidades, facilitando, assim, que a inclusão se firme dentro da instituição de ensino (BRASIL, 1996).

A LDBEN, em seu art. 2º, destaca que a educação não é imediatista, promove o aluno a longo prazo, pensando em suas atividades futuras enquanto sujeito em desenvolvimento, afirmando que “a educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), temos a determinação para que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista em seu artigo 2º.

O acesso das pessoas com deficiência à educação, entre elas a pessoa com TEA, consideradas pessoas com deficiência pela Lei 12.764 (BRASIL, 2012), é garantido por lei, como pudemos observar. Além dos aparatos legais já mencionados, referentes à proteção da pessoa com deficiência e busca legítima por igualdade de oportunidades, temos ainda a Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), trazendo em seu art. 3º, parágrafo IV, o direito ao acesso, não somente à educação convencional, mas à profissionalização. No art. 4º, afirma que “a pessoa com transtorno do espectro autista 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”.

Recentemente, uma nova lei foi promulgada em favor das pessoas com deficiência, inclusive em favor dos direitos à educação. Temos, então, a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e, conforme art. 1º, “é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Em seu art. 4º, vem reafirmar não só o direito à igualdade de oportunidades, enquanto pessoa de direitos, mas também rejeitar as formas de discriminação que muitas dessas pessoas são vítimas, especialmente relacionadas à educação, ao acesso e à permanência na escola comum. Assim, temos, conforme o artigo 8º, parágrafo I, que: “constituirá crime punível com reclusão e multa, recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de

ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”. Ainda afirma, em seu art. 27, que:

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

Hoje, as crianças e jovens com deficiência e seus familiares têm o direito à educação reafirmado por esta lei. No entanto, não basta garantir apenas o acesso aos ambientes educacionais, este direito precisa ser gozado de forma plena tanto quanto for possível. Para isto, faz-se necessário o aprimoramento dos sistemas educacionais que visem não somente as condições de acesso, mas, de igual modo, que seja garantido a este alunado a permanência, a participação e a aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Outro aspecto que favorece a construção de um ambiente inclusivo, certamente presente nas escolas, inclui a remoção de barreiras², entre elas nos parece indispensável mencionar as barreiras de comunicação e na informação, sendo “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015). Aos professores, é importante que estejam atentos às diferentes formas de comunicação e recepção da informação com seus alunos; algumas situações não requerem ferramentas materiais, mas formação e treinos específicos, como no caso da Libras (Língua Brasileira de Sinais), geralmente utilizada por pessoas com deficiência auditiva e surdez. Outros alunos requerem o uso de instrumentos materiais e técnicos para se comunicarem ou terem acesso à informação, como a confecção de materiais pelo sistema de escrita Braille, para alunos cegos, ou ainda o uso de pranchas de comunicação alternativa usadas por alguns alunos com paralisia cerebral, ou ainda pelo uso do Sistema de Comunicação pela Troca de Figuras, *Picture Exchange Communication System* (PECS), usado na comunicação com crianças autistas.

² Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: barreiras urbanísticas; barreiras arquitetônicas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações e na informação; barreiras atitudinais; barreiras tecnológicas (BRASIL, 2015).

É obrigação das instituições educacionais receber todos os alunos, sem qualquer tipo de rejeição ou indiferença, facilitando-lhes, assim, o acesso à escolarização no ambiente regular de ensino. De acordo com Fumegalli (2012), as escolas ainda estão longe de ações inclusivas concretas, especialmente no que se refere ao atendimento de todos os alunos, de forma indistinta e incondicionalmente. Os alunos continuam, em muitos casos, a ser atendidos em espaços semi ou totalmente segregados, como as classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, serviços de itinerância, entre outros: “As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim” (FUMEGALLI, 2012, p. 24). Com isso, as escolas especiais acabam se tornando a melhor alternativa de escolarização de pessoas com deficiências (FÁVERO, 2009).

Os alunos com TEA apresentam diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si. Sendo assim, não há fórmulas para atuar frente a alunos com deficiência, o que gera maior dificuldade para a lógica endurecida de muitas escolas e, conseqüentemente, de seus professores. Estes, acostumados a trabalhar em meio a uma rotina de atividades planejadas, com espaços geralmente estruturados nos moldes tradicionais e fixos e com atividades cronologicamente marcadas, veem-se tendo que desconstruir muitas dessas ideias quando trabalham com crianças com TEA (CUNHA, 2009). Bereohff indica que:

Antes de se elaborar a programação propriamente dita, deve-se observar esse aluno para, se possível, conhecer quais canais de comunicação se apresentam mais receptivos a uma estimulação. Uma criança pode responder mais a estímulos visuais do que auditivos, ou ser mais sensível à estimulação tátil do que à verbal (BEREOHFF, 1993, p. 13).

Silva (2010) salienta que a proposta de inclusão, quando se trata da inclusão de alunos com TEA, demanda grandes desafios à escola como um todo, gestores, coordenadores, pessoal de apoio e, principalmente, ao professor que irá lidar diretamente com o aluno. Entre os desafios, destacam-se:

(i) lidar com a diversidade; (ii) formação adequada e aperfeiçoamento constante; (iii) utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; (iv) adaptações na sala de aula, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; (v) parcerias efetivas com profissionais especializados e família do aluno; (vi) e, superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença (SILVA, 2010, p. 8437).

Esses alunos têm direito a um apoio pedagógico amplo e de qualidade que viabilize o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que apresentam condições de se comunicarem

e de se expressarem efetivamente, desde que sejam oferecidos a eles os estímulos básicos. O fato de se ter uma criança com deficiência incluída no ambiente escolar pode ser um caminho propício ao aperfeiçoamento de toda a comunidade escolar:

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar (gestores, coordenadores, pessoal de apoio e professores), e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência, depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações (FUMEGALLI, 2012, p. 21).

Dessa forma, a literatura aponta para uma inclusão que não necessite de imposições, mas num modo de pensar e agir do outro e com o outro, numa construção na qual também sou o diferente em processo de autoconhecimento, nas diversas formas de pensar e agir. Nesse sentido, Ribas (2007, p. 8) afirma que “nossos limites reais não estão na possibilidade ou impossibilidade que temos de andar, enxergar, ouvir ou pensar da forma como acreditamos que todos fazem. Os nossos limites estão na dificuldade que encontramos nas relações que travamos com o mundo”, com o novo e desconhecido.

2.3 TEA e a Educação Física: possibilidades para a inclusão

A Educação Física, de acordo com Rodrigues (2008), é vista como favorável ao processo inclusivo, uma vez que apresenta uma notável flexibilidade na aplicação dos conteúdos que esta dispõe enquanto disciplina curricular. É possível apontar um elevado grau de participação e satisfação dos alunos, mesmo entre sujeitos tão diferentes e com aptidões próprias, quando os professores adotam este caminho de possibilidades para uma participação efetiva de todos os alunos, demonstrando também uma atitude favorável à inclusão. No que pode parecer problemas, os professores encontram, a partir destes, soluções para casos que parecem difíceis na ótica de uma dinâmica bastante peculiar. Entretanto, o autor adverte que:

O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao facto de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando é abordado, é considerado em face de um conjunto de ideias feitas e de lugares comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações (RODRIGUES, 2006, p. 69).

No que se refere às constatações a respeito da Educação Física, Rodrigues (2006) aponta alguns elementos que podem vir a negligenciar o papel da Educação Física enquanto caminho favorável ao processo inclusivo da pessoa com deficiência na escola de ensino

regular. Estes estão relacionados às atitudes diversas entre os professores desta disciplina curricular. Vejamos a seguir:

- A inexistência da homogeneidade entre os professores de Educação Física, especialmente quanto às diferenças de gênero do professor, uma vez que as mulheres parecem demonstrar atitudes mais favoráveis que os homens;
- A experiência anterior no ensino de pessoas com deficiência;
- O conhecimento da deficiência do aluno, pois os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas;
- Diante da deficiência do aluno, alunos com deficiência física encontram atitudes menos positivas entre os professores para o processo inclusivo em aulas de Educação Física;
- Em aulas com os alunos que frequentam níveis mais básicos de ensino (séries iniciais) e o tempo de experiência destes professores no ensino de alunos com deficiência, são bem mais favoráveis, se comparados aos professores que possuem maior tempo de ensino.

O olhar, atitudes e práticas do professor de Educação Física voltados ao processo de inclusão da pessoa com TEA, numa perspectiva de ensino na diversidade, sugere-se ir além dos aspectos motores que serão certamente estimulados e trabalhados nas aulas. Na busca por intervenções que sejam significativas no ensino de crianças com TEA, pode ser relevante que conheçamos em detalhes as habilidades motoras atuais, estilos cognitivos, interesses e capacidades comunicativas de cada aluno (VATAVUK, 1996).

Com o olhar voltado à diversidade dos alunos e de suas necessidades particulares e coletivas, a aula de Educação Física pode se tornar um local de grande riqueza, na promoção do conhecimento através das diversas possibilidades de vivências práticas que serão suscitadas no professor pela diversidade do alunado. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física apontam que:

A Educação Física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente (BRASIL, 1997, p. 85).

Na Educação Física, ainda são percebidas, em muitos casos, ações restritas que abordam a prática da Educação Física unicamente como uma forma de treinamento, questão

que se contrapõe por um olhar educacional voltado à promoção de interações e à elaboração de significados que a estas podem ser conferidas, buscando ir além das vertentes que focam suas intervenções nos limites e aspectos sintomatológicos do sujeito (MARTINS; GÓES, 2013).

O sujeito com TEA, em muitos casos, apresenta modos de apego que podem aparecer durante as aulas de Educação Física, por exemplo, no uso dos materiais. Em alguns casos, cheiram o brinquedo, levam-no à boca, jogam-no no chão sem zelo (RODRIGUES; SPENCER, 2010). Nesse sentido, podemos nos atentar a dois fatores que estão relacionados ao ensino de crianças com TEA: o espaço e os materiais. Quanto ao espaço de aula, livre de estímulos visuais, especialmente para os jogos que necessitem de atenção e concentração, um espaço limpo e organizado não é algo ligado somente às particularidades de crianças com TEA. Segundo, Santaliestra (2007), os materiais que serão utilizados em aula devem ser apresentados somente no momento de uso deles, visto que podem distrair o aluno com TEA de forma que não se consiga passar as orientações iniciais necessárias para o desenvolvimento da aula. Quanto ao uso de materiais, Santaliestra (2007) alerta sobre o cuidado na apresentação de certos materiais para os alunos com TEA, pois, ao utilizarem determinado objeto uma só vez, pelos estímulos que ele provoca podem não querer variar para outras possibilidades de uso na atividade, sendo comum ocorrer, por exemplo, no uso de bambolês, que, pelas cores e movimentos giratórios, podem atrair por horas e tornar esses alunos inflexíveis na variação do jogo.

Segundo Araújo (2011), é comum entre crianças com TEA a restrição para atividades exploratórias, o que muitas vezes interfere no ato do brincar. Dessa forma, o professor de Educação Física, enquanto mediador ativo desse processo de ensino e aprendizagem, precisa encontrar, cuidadosamente, ferramentas pedagógicas que possam ser usadas para colaborar com a evolução da criança com TEA; encontrar caminhos de acordo com as demandas de cada criança.

Nas inúmeras possibilidades da Educação Física, é relevante também o estímulo para um brincar funcional entre os pares de mesma idade. Na convivência e interação com os pares, não só a criança com TEA pode se beneficiar dessa relação, especialmente quando interage com uma criança de desenvolvimento típico e de habilidades notáveis, mas este também será favorecido, não só na redução de atitudes de preconceito, mas, sobretudo, ampliando suas funções cognitivas e capacidade simbólica (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013).

Outro fator de grande relevância para o desenvolvimento de crianças com TEA e o brincar junto de seus pares é a possibilidade destes construírem, conjuntamente a partir de uma zona de desenvolvimento proximal, caminhos que favoreçam para novas e diversas aquisições no desenvolvimento real da criança com TEA. No entendimento que crianças com desenvolvimento típico, e que apesar da mesma idade cronológica, podem apresentar idade mental superior ou vice-versa, possam, com suas ações, auxiliar, por meio do modelo ou mesmo oferecer pistas visuais e/ou verbais, oportunidades de aprendizado para a criança com TEA; e por que não pensar que favoreçam aquisições em seus pares, com os quais interagiu na atividade? O aprendizado de novas formas de agir irá acarretar vários processos internos no desenvolvimento da criança, que podem acontecer somente quando a criança interage coletivamente em seu ambiente e quando em criação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2001).

Nas aulas de Educação Física, os jogos também podem ser organizados em formato de circuitos motores funcionais, somados a conteúdos ginásticos, que, apesar de parecerem complexos, possuem características que podem favorecer a participação por crianças que possuem o TEA, por oferecer oportunidades instantâneas para um desempenho auto-orientado; situação concreta com um início e um fim claro; o aluno pode ter uma resposta imediata de seu desempenho e a oportunidade de fazer várias revisões, podendo assim resolver o problema à sua maneira; oferece uma infinidade de possibilidades de combinação de categorias variadas de habilidades, assim oferecendo experiências motoras relevantes e dinâmicas; entre outras questões possíveis de serem trabalhadas nesse contexto de atividade (VATAVUK, 1996).

Outro fator que parece ser favorável ao ensino da Educação Física, bem como de outras disciplinas, para o aluno com TEA, é a atuação do professor e a relação deste com os alunos. Assim, consideramos importante enfatizar que:

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

Nesse sentido, é importante que, na construção desse vínculo entre professor-aluno, o professor se planeje quanto ao ensino da turma. Isso inclui o aluno com TEA, suas necessidades e demandas peculiares. Assim:

O professor de Educação Física, para intervir com crianças autistas, deve estar preparado não apenas para propor, mas também para perceber as formas de expressão corporal do outro, para atender à sua demanda, para ser um companheiro presente em ajudá-las a superar as dificuldades com as quais se deparam (CHICON; SÁ; FONTES, 2014, p. 17).

Além dessa aproximação entre professor e aluno, e na forma como esse professor poderá promover o ensino para a turma, considerando a inclusão de alunos com TEA, Lima (2013), ao apresentar o brincar como possibilidade de ensino para crianças com TEA, constatou que essas crianças, durante as aulas de Educação Física, não demandavam necessariamente de aulas completamente distintas umas das outras, sendo possível empregar, muitas vezes, um mesmo grupo de atividades, somente com a redução de etapas ou implementação de recursos visuais ou sonoros, quando necessários, para ampliar as possibilidades de participação das crianças como um todo.

3 FORMAÇÃO, PRÁTICA E INCLUSÃO: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM NA ESCOLA

A formação é algo imprescindível na vida do profissional da educação, necessário para todos aqueles que trabalham, e buscam no que fazem, prestar um serviço com qualidade e eficiência para todos. No entanto, os alunos que hoje chegam às escolas (públicas e privadas) são muito diversos e com características peculiares. Assim, a formação acadêmica daquele que se propõe a trabalhar com a educação, nela se deparando com a diversidade escolar, especialmente entre os estudantes, precisará ser encarada como uma formação contínua, onde a formação continuada não é uma opção, mas necessidade sempre atual na prática docente.

No caminho formativo, veremos nas linhas que se seguem que o professor, antes mesmo de se tornar um, irá desenvolver um saber docente. Uma vez que, durante toda sua vida, estará imerso no ambiente escolar, vivendo suas rotinas e em contato com a diversidade que o envolve, todas essas experiências prévias à docência irão certamente somar-se à sua prática docente cotidiana, como a união de fios condutores que se entrelaçam e desenvolvem neste professor um saber docente heterogêneo e plural (TARDIF, 2010).

3.1 Formação e prática: fios condutores que promovem um saber docente

O professor trará em sua prática muito do que viveu, ou seja, antes da formação profissional propriamente dita. Todas essas vivências se chocarão com o hoje desse professor, resultando nos seus saberes docentes. Nosso interesse, aqui, é apresentar caminhos de uma formação e consequente prática que contemplem a diversidade do alunado, nem sempre percebida pelo professor. Apesar do nosso olhar estar no professor, essa formação e consecutiva prática docentes não se constroem no isolamento, mas na coletividade escolar, nem tampouco em um momento pontual, mas na soma destes.

Na formação de professores, seria um reducionismo tratar a constituição dela a partir somente dos aspectos formativos institucionalizados. Pois, mesmo que estes pareçam fragilizados e fragmentados, não podemos negar outros saberes docentes que se constituíram e ainda são constituídos durante sua vida, inclusive, por elementos provenientes de sua própria prática docente, e que possivelmente poderão fundamentar muitas de suas ações futuras no cotidiano de sala de aula. Os professores também possuem saberes que surgem a partir dos currículos e programas escolares, no ensino da matéria, que serão inevitavelmente problematizados, uma vez que a diversidade do alunado é notável, isto sendo feito

conjuntamente com os demais colegas professores, inclusive aqueles com maior experiência no ensino, promove outros saberes que serão reutilizados na docência (TARDIF, 2010).

A prática docente integra diferentes saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela ligação entre os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010, p. 36).

De acordo com Tardif (2010), em sua pluralidade, os saberes se constituem em diferentes lugares e momentos da vida deste docente. Esta concepção de um saber docente plural, com origem em diferentes bases educacionais, corrobora com a ideia de saber docente apresentada por Cunha (2010, p. 6), quando afirma:

o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

Dessa forma, podemos perceber, tanto em Tardif (2010) quanto em Cunha (2010), que muitos desses saberes, apesar de possuírem fontes diversas, parecem se desenvolver especialmente no ambiente escolar, local da prática docente, seja enquanto o docente ainda era aluno, no período colegial, seja quando esse já vivencia profissionalmente a docência.

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (TARDIF, 2013, p. 55).

Com essas palavras, vemos que nem tudo depende do professor, mesmo que ele detenha certo conhecimento sobre os alunos e sobre o ambiente escolar como um todo, esse nem sempre será em sua totalidade aplicado à prática docente, pois a escola, local onde acontece parte do que ensinamos e aprendemos, carrega elementos organizacionais da sociedade na qual estamos inseridos, costumes e regras, bem como os preconceitos e conceitos constituídos historicamente. A prática docente será resultado de uma formação diversa, num caminho de estruturação que passa pelos diferentes saberes de um professor.

De acordo com Nunes (2001), é preciso cautela ao nos posicionarmos quanto às ações e aos saberes que esses professores desenvolvem e possuem. Deve-se levar em conta “o

contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, bem como as influências culturais e pessoais sob este processo”. Sobre os saberes docentes, alguns autores possuem escritos que serviram de base para as discussões iniciais e também atuais sobre a temática, sobretudo do seu caráter polissêmico: Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2010), Campos (2009), Cunha (2010) e outros.

Tardif (2014) nos fala sobre quatro saberes, quais sejam: os provenientes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Nos provenientes da formação profissional, temos aqueles que são constituídos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Aqueles que os produzem também buscam incorporá-los à prática docente dos professores, mas parecem não considerar que esses saberes passam também por uma ação pedagógica, reflexões sobre a prática educativa e que vão nortear o professor.

No que se refere aos saberes disciplinares, temos ainda a estrutura de disciplinas cursadas pelo docente durante sua formação inicial ou continuada, e que em sua organização estrutural temos impregnados aspectos culturais e sociais, inclusive dos produtores dos saberes transmitidos.

No concernente aos saberes curriculares, temos uma aproximação com a escola e como esta está organizada, como pretende formar os sujeitos que nela ingressam, e isto é representado pelo programa escolar, no qual temos os objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem se apropriar e aplicar.

E, por fim, os professores desenvolvem um saber docente que é experiencial, experimenta cada um dos saberes, produções das ciências da educação que lhe são ofertadas enquanto conteúdos disciplinares e no contato com os currículos escolares. Em meio a tudo isso, o professor irá semear um saber docente, que não descartará os demais, mas que será por ele validado enquanto resultado de suas vivências formativas. É, sobretudo, um saber enraizado em sua prática cotidiana, não possuindo limites em teorias ou doutrinas.

Um outro ponto que nos parece relevante na constituição do saber docente, e que também parece estar relacionado ao saber experiencial do professor, é o fato dos docentes terem enquanto objeto de trabalho, seres humanos, que, de certo modo, provocam marcas no percurso docente. O professor, em sua sala de aula, possui diante dele uma considerável diversidade de indivíduos, onde pode surgir o interesse por parte do professor de conhecer esses indivíduos em suas particularidades, pois, mesmo que o professor trabalhe num coletivo de sujeitos, é o individual de cada um que irá aprender. “Essa disposição do professor para

conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento, a fim de evitar as generalizações excessivas, o que estará diretamente relacionado à adaptação de suas ações” (TARDIF, 2000, p. 16).

O professor, como cada um de seus alunos, também é um ser individual, no sentido em que carrega suas particularidades, que Campos (2009) irá nos apresentar enquanto crenças que esses professores acumulam durante suas experiências ao longo de sua vida, mesmo antes de uma formação propriamente dita para a docência; um saber experiencial (TARDIF, 2010). No entanto, essas crenças podem trazer para sua prática algumas limitações, por meio de “verdades” que foram cristalizadas ao longo desse processo. Com isso, uma reflexão que propicie identificar certas crenças e reformulá-las não é uma tarefa nada fácil, mas essa modificação é possível, e um caminho é propor “vivências, dinâmicas e experiências de vida que conscientizem a necessidade de auto-superarem (sic) no saber-fazer pedagógico e no domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto da docência que lecionam” (CAMPOS, 2009, p. 44). O que foi formado pela experiência é possível de ser reformulado por novas e diferentes experiências.

Na formação inicial de professores, e até continuada, muitas vezes parece não serem valorizados os saberes que eles trazem consigo constituídos em relações sociais através de sua história de vida e cultura, enquanto escolar, mas também dos saberes que se constroem socialmente nas trocas com os demais sujeitos sociais, inclusive a família. No tocante à educação institucionalizada, entendendo-a como um direito universal, torna-se indispensável que tratemos dos documentos legais e declarações, nacionais e internacionais, que caminham e evoluem na busca de garantia de uma educação para todos e que perpassam também por determinações para a formação de professores, nosso foco de discussão neste momento.

Entre os documentos conhecidos e adotados internacionalmente, considerando uma ordem cronológica, podemos destacar: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), reiterada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), e a Declaração Mundial de Salamanca (1994). No cenário nacional, com a Constituição Federal Brasileira (1988), que prevê a escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para permanência na escola (BRASIL, 1988). Com relação às questões educacionais, especificamente, tem-se a LDBEN nº 9.394/96. Parecendo-nos também oportuno e relevante incluir em nossas discussões a Lei da Inclusão (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015), recentemente instituída, resultado de inúmeras e incansáveis lutas em favor da pessoa com deficiência.

Um dos primeiros documentos que encontramos ao buscar caminhos de uma prática educacional para todos, com abrangência internacional, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Adotada internacionalmente e bastante representativa quanto a valores e direitos humanos, ela valoriza a capacidade que todos os seres humanos têm de gozar dos direitos e liberdade sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, ou qualquer outra condição, e ainda ressalta que por meio da educação estes preceitos sejam valorizados; educação como um direito de todos (UNESCO, 1998).

No quadro nacional de políticas em favor da educação, a Constituição Federal Brasileira (1988) prevê a escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para permanência na escola, inclusive sendo garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Na íntegra, entre os elementos educacionais e que abrangem a pessoa com deficiência na referida constituição, temos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base no princípio: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), também podemos nos apropriar do artigo 213, que indica que “os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”. Por que não pensar nestes investimentos como meio de preparação e formação dos sujeitos escolares, gestores, apoios e professores, que estão diretamente ligados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem do alunado como um todo, inclusive atentos às suas necessidades, que nada mais são que as consequências da diversidade desse alunado, como uma das formas de se garantir, junto ao escopo das escolas, um espaço acessível e adequado para todos e ir além de uma escola atraente em reformas estruturais, com meios para uma reforma formativa dos professores e pessoal da escola?

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), diferentemente dos documentos anteriores elencados neste trabalho, vemos menção aos docentes como corresponsáveis na construção de uma educação para todos quando faz menção ao documento

Recomendações da OIT/Unesco de 1966 sobre o estatuto dos professores. Assim, segundo esta declaração:

É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente (OIT/UNESCO, 2008).

Neste momento, a declaração não só reconhece a importância do professor no processo de promoção de uma educação para todos, junto da família, bem como ao fazer uso das recomendações relativas à situação do pessoal docente (OIT/UNESCO, 2008), como também faz menção às necessárias melhorias nas condições de trabalho e da situação social dos docentes, que sabemos que, em nosso país, particularmente, estão ambas bastante fragilizadas, pois, hoje, o professor ocupa uma posição social desvalorizada, não só nas condições de trabalho dentro da escola, mas também a respeito de sua valorização profissional nos planos de cargos e carreiras, além disto, são comumente conferidas inúmeras responsabilidades a esses docentes na formação dos alunos, desvinculadas do contexto geral, pessoal e material, que envolve a formação desses alunos nos espaços educacionais. O que nos parece gerar um conflito entre o profissionalismo exigido a partir de uma profissionalização que é parcialmente negada (LIBÂNIO, 2004).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), também podemos encontrar outros caminhos para a formação do professor, considerando tanto as possibilidades de formação inicial (universitária), quanto a formação em serviço, dentro dos próprios espaços educacionais onde trabalham. Entre suas ações em nível nacional, temos o recrutamento e treinamento de educadores, onde a preparação apropriada de todos os educadores se constitui um fator-chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Deveria ser dada atenção especial à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (UNESCO, 1994, p. 10).

Ainda no que se refere à formação dos professores, esta declaração considera as universidades como colaboradoras diretas na construção de uma educação para todos, afirmando que:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas com deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11).

No tocante à LDBEN – 9.394/96, referente aos *Profissionais da Educação*, parágrafo único (BRASIL, 1996), temos:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Pimenta (1996) chama a atenção para o fato de que a formação inicial de professores segue um currículo formal, no qual os conteúdos e práticas de estágio estão distanciados da realidade das escolas diante de uma perspectiva burocrática e cartorial, o que impede a captação de contradições do ato de educar socialmente, o que, por sua vez, limita a construção de uma nova identidade profissional.

Quanto à formação contínua desses docentes, Medeiros e Cabral (2006) afirmam ainda que essa não passa de atualização de conteúdos de ensino, pois não se são oportunizadas reflexões e superação sobre um instrumental metodológico pobre em possibilidades e que possam propiciar nova postura desse docente frente aos aspectos teórico-práticos para que assumam uma postura de práticos reflexivos de suas ações, na qual rejeitam as abordagens de cima para baixo, onde são considerados meros transmissores de conteúdos a partir de práticas pensadas por outros sujeitos sociais, institucionais ou políticos.

Na análise da LDBEN 9.394/96, não encontramos especificidade nas orientações para formação dos professores que associem essa formação a uma realidade particular como a educação de pessoas com deficiência. Exceto nas orientações para os professores da própria educação especial, onde encontramos a todo tempo a busca por uma formação ampla e abrangente, que considere a diversidade de uma escola, de uma sala de aula, de um mesmo aluno. Além disso, há necessidade de se trabalhar os aspectos teóricos e práticos associados, valorizando, nesse sentido, o contato docente com a prática pedagógica por meio dos estágios,

escolas-laboratórios, que no passado foram em certo tempo deixadas de lado (SAVIANI, 2009).

No concernente à formação dos professores, a Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – orienta, em seu art. 28, parágrafo X, que os professores “adotem práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015). Faz-se necessário também, conforme art. 28, parágrafo VI, “o investimento em pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

Essas pesquisas precisam fazer parte do cotidiano das escolas, em parcerias com as instituições de ensino superior, para promover dentro das escolas um ambiente de investigação e formação, especialmente junto aos professores da sala de aula comum, que diariamente são desafiados em sua prática, que lidam diretamente com a diversidade dos alunos, com os limites e possibilidades dos alunos com deficiência. Apesar de todo o esforço para revelar nesses instrumentos legais e declarações, internacionais e nacionais, caminhos para a formação docente e do coletivo escolar no qual está inserido, numa perspectiva inclusiva. Mendes (2002, p. 67) afirma que:

É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não revertem representações e práticas arraigadas. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, sabe-se que uma mudança de paradigma requer ações efetivas de convencimento.

No decorrer deste trabalho, percebemos que, a partir dos inúmeros documentos legais e declarações nacionais e até internacionais, podemos encontrar orientações que nos levem a pensar (e por que não construir?) uma escola para todos, orientações que nem sempre tratam especificamente da formação de professores, mas que consideram estes como parte de um todo, onde família, governo e sociedade possuem seus papéis neste constructo social educativo. “A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico” (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 15).

A formação de professores, tradicionalmente, possui algumas fases formativas, que não contemplam unicamente a graduação, mas momentos sequenciais e que podemos entendê-los não somente enquanto aperfeiçoamento desta formação inicial, mas momentos

que propiciam a descoberta de novos caminhos que possam não estar claros desde o período da formação acadêmica inicial dos professores.

Conforme a LDBEN, 9.394/1996, artigo 44, em seus incisos I, II, III e IV, consecutivamente, faz menção à abrangência da formação superior, entre elas a formação de professores, que se dará numa sequência compreendida em: cursos sequenciais por área de saber (abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente); graduação (abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo), pós-graduação (compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação) e as possibilidades de extensão (abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino).

Neste momento, daremos ênfase especificamente à formação continuada de professores, uma formação que atenda à demanda atual de muitos professores, nas muitas escolas de nosso país, com tempo disponível destinado para formação. A este respeito, a LDBEN (1996) salienta que essa formação será promovida, em regime de colaboração, pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios (parágrafo 1º), e que, para essa formação, os professores poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (parágrafo 2º). Acrescenta a este respeito, no artigo 62º, parágrafo único, que garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Ambas, tanto a educação à distância quanto a presencial, são possibilidades legítimas de formação do professor, inclusive na continuidade de sua vida formativa.

O nosso interesse não está centrado prioritariamente sob um modelo de formação presencial ou à distância, mas, sabido das orientações legais para que esta ocorra, pensemos agora como ela poderá ser desenvolvida dentro da rotina extensa e intensa que muitos docentes vivenciam em sua prática. É sugestivo que seja oferecida de forma culminante no próprio local de trabalho dos professores em atuação nas escolas, que vivem um dado momento e uma realidade de vida profissional, os quais podem ser diretamente favorecidos por um modelo de “práticas formativas docentes que passam ocorrer justapostas à experiência do ofício, que são reconhecidas e nomeadas em nossa realidade brasileira como Formação Docente em Serviço” (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 1), ou, em alguns casos, Formação Docente Continuada em Serviço.

De acordo com Salles (2004), as generalidades que se podem encontrar quando utilizamos estes termos, bem como quando falamos desta formação na prática, quando começa e quando termina, parece ser indeterminado, uma vez que a formação é contínua na vida de todo e qualquer professor.

A formação continuada em serviço é considerada como a formação interescolar, que, diferentemente da formação inicial e dos moldes tradicionais da formação continuada, que parte do paradigma do conhecer antes de fazer, procura desenvolver uma formação continuada dos professores em serviço. Ou seja, acontecendo no interior das escolas, partindo das situações geradas a partir do universo prático dos professores e que estão intimamente ligadas a este espaço de formação mútua, uma vez que nele encontramos um coletivo bastante diverso, outros professores, coordenadores pedagógicos, gestores e outros (SALLES, 2004).

Na formação de professores, historicamente encontramos “feridas” que parecem incuráveis, mesmo que hoje tenhamos um movimento formativo que valorize as ações práticas, rompendo com um modelo tecnicista, no qual a teoria tem a chave para abrir todas as portas da formação dos professores, ao mesmo tempo que não favorece a inter-relação fulcral entre esta mesma teoria e prática. Vemos, então, a importância de se ter uma referência de formação pautada num pensar em meio à prática, esta sendo um caminho formativo favorável à experiência da vivência dos futuros docentes na realidade dos espaços educacionais, que nos parecem ser elementos primordiais na formação de professores, igualmente relevantes aos docentes já em atuação nas escolas (PEREIRA, 1999).

Segundo Placco (2010), este processo formativo que ocorre na escola toma o professor como protagonista na formação, onde as particularidades dele se encontram no e com o coletivo escolar, onde são traçados caminhos de ação pautados no avanço do alunado e na transformação do espaço formativo, que é o berço das ações desses docentes: a escola. Assim, nos é apresentada a formação em serviço como:

Um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. (...) Diz respeito também ao desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo. (...) Faz-se ainda necessário ressaltar a importância dos processos coletivos desencadeados por meio da formação em serviço, que permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino (PLACCO, 2010, p. 1).

A formação em serviço nos leva a pensar numa escola em movimento, não em partes, mas no coletivo que a constitui, não com um objetivo restrito, mas com amplo planejamento

das metas que partem de uma realidade que está posta: o espaço escolar que atuam diariamente. Assim, os professores, conjuntamente com a equipe pedagógica e diretiva, poderão desenvolver coletivamente meios de transformação de si, do espaço e dos processos que o regem até aquele momento, que poderão gerar benefícios na qualidade do ensino dos alunos. Entretanto, esse protagonismo dos professores no modelo de formação em serviço precisa ser trabalhado no sentido de impregnar esses professores de autonomia para as reflexões que serão desencadeadas com foco em sua própria formação. Assim, Aquino e Mussi (2001) orientam esse caminho de entendimento do professor, enquanto sujeito dotado de conhecimento a respeito de sua prática, quando nos falamos sobre os programas de formação docente em serviço, em especial aqueles que qualificam o professor como um profissional reflexivo:

Os programas recentes de formação docente em serviço apresentam-se como ocasião de convencer o professor de sua importância profissional e pleiteiam valorizar seus modos de pensar e agir, convocando-o, a saber-se sujeito do conhecimento, gestor primordial da prática educativa que desenvolve e investigador de si mesmo, experimentador autônomo de seu ofício, centro decisório das transformações que deverá operar em sua prática cotidiana (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 220).

Na intenção de delimitar melhor os caminhos possíveis para a formação continuada de professores, que são desenvolvidas nas redes de ensino, trazemos a seguinte categorização, apresentada por Gama e Terrazzan (2007, p. 10):

- Programas de Formação Continuada de professores: São aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estas propostas, normalmente, visam atender grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas para abranger todos os professores, de uma determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles.
- Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores: São aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir das intervenções junto a um determinado grupo de sujeitos (professores, membros das equipes diretivas, técnicos das secretarias, etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades e ou limitações para a Formação Continuada segundo certos modelos, estratégias e/ou atividades de formação.
- Projetos Escolares para a Formação Continuada dos professores: são aquelas propostas elaboradas, adotadas e implementadas por iniciativa da própria escola, de seus professores e equipe diretiva, sem vínculo com outras instâncias do sistema público. Normalmente são elaboradas visando à reorganização ou reestruturação de algum setor ou práticas na instituição. São restritas ao número de professores da escola ou de uma parcela deles.

Nas categorias apontadas acima, percebemos que existem diversas iniciativas com foco na formação continuada do professor, que parecem ser em sua maioria por iniciativas que partem exteriormente à escola, mas que buscam alcançar seus anseios e necessidades. No entanto, como colocado na primeira categoria, essas propostas são “elaboradas para abranger todos os professores, de uma determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles” (GAMA, TERRAZZAN, 2007, p. 10), admitindo com isso a dificuldade que os gestores nacionais se deparam na aplicabilidade dos programas, por vezes desconectados das necessidades reais do diverso grupo de professores do nosso país. Por outro lado, temos as propostas de formação que chegam às escolas por meio de pesquisa com os diagnósticos fornecidos pelos pesquisadores, onde podemos ter a chance de encontrar caminhos de transformação da realidade escolar em termos formativos. Para nós, parece bastante válido o que temos enquanto terceira categoria de formação, uma ação que começa dentro da escola e se constrói na escola, ações por meio dos projetos de formação dos professores, que parecem desencadear uma reflexão que se faz urgente no interior das escolas, formação de professores, reflexão que conta com o que há de mais concreto e visível: a prática docente cotidiana.

No que se refere especificamente à formação em serviço, conforme Placco (2010, p. 1), há uma série de circunstâncias administrativas e organizacionais a serem atendidas pela escola e que está relacionada a esse modelo formativo em serviço. Assim, temos:

- Estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político-pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- Ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica);
- Prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos na reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- Garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
- Possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

O que percebemos é o direcionamento para construção formativa na coletividade, seja no planejamento das formações, seja nos pontos a serem trabalhados em cada formação por seus participantes, com metas claras e que pretendem trazer o subsídio necessário para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores. Dessa forma, parece-nos sugestivo que tenhamos um processo formativo contínuo e que, por meio das avaliações igualmente contínuas, possam revelar-se as reais demandas a serem trabalhadas e superadas dentro do

espaço escolar; que possibilite avançar em qualidade, não somente na organização estrutural dos currículos de formação de professores, inicial e continuada, mas nos espaços nos quais eles desenvolvem sua formação, que vão além dos muros das universidades e chegam às escolas, enquanto lugar de encontro entre teoria e prática.

Com as ações que são desencadeadas dentro do espaço da escola, por meio da Formação de Professores em Serviço, Nóvoa (2003) afirma que precisamos ver a escola enquanto local privilegiado dessa formação, não só dos que já são professores ativos nestes espaços, mas dos futuros professores que ainda estão em formação, que estes sujeitos possam ter antes de finalizada sua formação acadêmica inicial, um mínimo envolvimento com a escola e todos os processos reais que se desenvolve neste espaço educacional e ao mesmo tempo formativo.

Ainda de acordo com Nóvoa (2003), a escola é o melhor ambiente para que o professor reflita sobre sua prática e conjuntamente com seus pares, busque formas de superação de sua realidade. O diálogo sempre presente entre os professores deve buscar consolidação dos saberes emergentes da prática profissional. Assim, “cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14).

É na escola, neste espaço amplo de oportunidades de releitura e aperfeiçoamento docente, onde existe um espaço menor e de grande valor formativo para o professor, que ele, cotidianamente, poderá encontrar inúmeras situações que o colocaram em um contínuo movimento autoformativo, que é a sala de aula, junto a uma diversidade notável de sujeitos. “A sala de aula caracteriza-se por ser um lugar da profissionalidade docente. É, neste local, onde se dá o trabalho docente, o seu sentido stricto, no qual se reúnem professores e alunos. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor” (CAMPOS, 2009, p. 40).

É neste mesmo espaço de sala de aula, onde este professor passou tantos outros anos de sua vida, infância, adolescência e mesmo fase adulta, que agora, enquanto professor, pelas aulas que dará, irá, ao movimento permanente de suas ações, encontrar um caminho de formulação e reformulação delas, onde irá se reconhecer professor, nesse espaço de relações entre professor e alunos e vice-versa, em meio às singularidades e pluralidades dos que ali habitam (CAMPOS, 2009). Contudo, podendo ser este um lugar de construção do conhecimento formativo, tanto na vida dos professores quanto dos alunos que por ela passa. Campos (2009) também irá pontuar que esse, não necessariamente, irá se limitar a um espaço

de quatro paredes, mas que a aula e o espaço onde ela acontece estarão relacionadas com o momento atual, a postura e a organização docente, e, claro, o contexto escolar.

Em cada momento formativo no qual esteja vivendo o professor, seja na formação inicial, formação continuada ou na formação continuada em serviço, cada um deles tem o seu valor, significado e momentos próprios de como e onde deverá se desenvolver, afinal, são todas partes indivisíveis e insubstituíveis de uma mesma coisa: a formação do professor (SALLES, 2004).

3.2 Formação docente em Educação Física: há lugar para todos na aula

No percurso histórico da Educação Física (BETTI, 1997; DARIDO; RANGEL, 2005; SILVA; SEABRA JÚNIOR e ARAÚJO, 2008; DARIDO, 2011), os professores não tinham uma postura educativa favorável ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que o fator seletividade dos mais fortes e habilidosos permitiam apenas ares de competitividade. A pessoa com deficiência notadamente era posta à margem do processo de ensino e aprendizagem por meio daqueles que regiam essa disciplina, entre eles, médicos, militares e esportistas, que não possuíam em sua essência os aspectos pedagógicos que fossem favoráveis à realização de práticas inclusivas, pois possuíam elementos prioritariamente de treinamento e higienização da população por meio dos exercícios puramente técnicos da ginástica, que alguns anos depois seguiriam para uma aula de caráter desportivizante, onde a competitividade e os aspectos excludentes ganhariam ainda mais força.

Na Educação Física, os aspectos da seletividade e treinamento do corpo também eram fortemente percebidos na formação dos professores, que precisariam anos mais tarde adotar uma postura diferente do treinador/instrutor de formação acadêmica aparentemente restrita. Desta forma, temos alguns nortes a serem seguidos e que estão postos em uma série de documentos (Resolução nº 03/87; LBDEN 9394/96; Portaria nº 1.793/1994; CNE/CP nº 1/2002; CNE/CP nº 2/2002, entre outros), os mesmos que têm evoluído conforme uma preocupação particular por especificidades de ensino e conteúdos para sujeitos em constante transformação e com diferentes interesses, entre eles, uma formação que considerasse aspectos didáticos, visando uma atuação no magistério e uma contínua busca por especificidade na formação (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

No Brasil, somente a partir de 1980, novas propostas pedagógicas para a área apresentavam preocupação em romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional (DARIDO; RANGEL, 2005).

O curso de Educação Física tem tratado de questões relativas à pessoa com deficiência a partir da década de 1980, quando a disciplina Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação através da Resolução nº 03/1987, do então Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com a pessoa com deficiência e outras necessidades especiais (CIDADE; FREITAS, 1999). A disciplina em questão é considerada como subárea da Educação Física, cujas suas orientações centram-se no atendimento de pessoas com deficiência por meio de atividades físicas, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008).

A mesma resolução também possibilitou que cada Instituição de Ensino Superior elaborasse seu próprio currículo, com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (AMARAL et al., 2006).

Além disso, os cursos de Educação Física também foram abrangidos pela Portaria nº 1.793/1994. Segundo Moreira (2005), a iniciativa de garantir que diferentes cursos de graduação discutissem a educação da pessoa com deficiência decorreu de uma ação do Ministério da Educação, mais especificamente da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Essa portaria recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (MOREIRA, 2005).

Conforme Duarte e Lima (2003), somente a partir da década de 1990 os cursos de Educação Física incluíram em seus programas curriculares conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais, ainda que os materiais didáticos que tratam das formas de trabalho com essa população, escrito em nossa língua, conforme os autores citados, ainda sejam escassos. Não obstante, Filus e Martins Junior (2004) identificaram que os cursos de Educação Física em sua quase totalidade dispõem de uma disciplina que trata do assunto. Entretanto, os autores apontam que ainda falta segurança para os profissionais atuarem com os alunos com deficiência, mesmo para aqueles recém-formados e que tiveram disciplinas relacionadas à Educação Especial.

No que concerne ao Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entre as muitas contribuições do decreto, principalmente em relação à educação de surdos, destaca-se a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. No artigo 3º desse decreto, é estabelecida para o Ensino Superior a inserção da disciplina,

obrigatoriamente, nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, nas diversas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. Ao direcionar a disciplina aos cursos de formação de professores, subentende-se que o objetivo seja preparar professores para receber alunos surdos nas classes comuns, mas acreditamos também que, com a chegada da Libras enquanto disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, temos uma clara oportunidade de discutir a diversidade do alunado na contemporaneidade, não somente referente à comunidade surda.

Com a crescente preocupação com os aspectos pedagógicos formativos do professor, temos, com o passar dos anos, uma formação com maior consistência quanto aos aspectos didáticos pedagógicos, onde temos, ainda, um crescimento progressivo na aproximação entre os aspectos teóricos e práticos da formação de professores desde a Resolução 03/87. E que tem ganhado forças a partir do ano de 2002, com novas orientações para a formação de professores, pela promulgação das resoluções CNE/CP 1 e a CNE/CP 2, que buscaram dar maior coerência e continuidade à formação de professores (BENITES; NETO, 2005). Um olhar para as competências do professor de forma ampla, onde lhe é estimulado, entre outros, o conhecimento de seu alunado, considerando a diversidade deles.

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, entre outros aspectos: conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (CNE/CP 2/2002, parágrafo II, inciso 3º).

Na resolução CNE/CP nº 1/2002, temos instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E na resolução CNE/CP nº 2/2002, estabelecida a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Segundo Benites e Neto (2005), esta ampliação do tempo formativo visava favorecer a reflexão por parte do futuro profissional sobre a organização das práticas que consubstanciam a cultura escolar, esportiva, artística, lúdica e tradição educacional. A Resolução CNE/CP 2/2015 revoga as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, bem como as já mencionadas Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Na atualização dessas resoluções, temos atualmente a de nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução CNE/CP 2/2015 revoga as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012. Essa condição encerra o processo desenvolvido por algumas IES de oferecer a licenciatura em três anos e possibilitar a complementação para o bacharelado, significando o processo de 3 + 1 invertido. Os cursos de licenciatura deverão se adequar a essa resolução no prazo máximo de dois anos. No que se refere aos cursos de segunda licenciatura, fica definido que eles terão carga horária mínima variável de 800h a 1.200h, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (CNE, 2015).

Nas consecutivas transições vividas pela Educação Física em termos formativos e de aplicação, podemos, hoje, contar com alguns aparatos legais, entre eles a Lei 9394/96, que aponta para a garantia do acesso a essa disciplina curricular por todos os escolares do ensino básico. Porém, vale ressaltar que o presente governo (presidente Michel Temer) tem restringido o campo de atuação dessa disciplina no ambiente escolar, uma vez que tínhamos, conforme a LDBEN (9.394/96), em seu art. 26, inciso 3º, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica (ensino infantil ao ensino médio)”. Atualmente, conforme nova redação para esse inciso, por meio da medida provisória nº 746 de 2016, a Educação Física, enquanto componente curricular, será obrigatória apenas para a educação infantil e parte do ensino fundamental, especificamente para os anos iniciais, que compreendem somente os alunos do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2016).

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

3.3 Prática docente em Educação Física: um produto histórico e cultural

O professor, em toda a sua vida, foi e continua a ser formado. Essa formação, em grande parte, traz particularidades e está ligada à sua ação docente. Todo esse repertório de informações que recebeu, e constantemente recebe, é somado a aspectos externos, especialmente do seu local de trabalho. Nessa configuração da prática, podemos considerar múltiplos determinantes, entre eles, a justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, além de seus valores, ideias e hábitos pedagógicos, que tornam essa ação ainda mais complexa em sua caracterização (ZABALA, 1998).

De acordo com Tardif (2013), o professor receberá influências de todo o meio social, porém, existe um local (escola) que possui formas próprias de organização, produto de convenções sociais e históricas, que conseqüentemente orientam as ações desse professor. Nesse local, pessoas (alunos), que são orientadas e direcionadas num espaço ainda mais delimitado (sala de aula), onde as interações certamente ocorrerão com maior intensidade entre professor e aluno, que entre outros sujeitos escolares: “É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde faz o ser docente de forma específica. Onde os sentidos são gerados pelas relações entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e professor” (CAMPOS, 2009, p. 40).

A prática do professor, antes mesmo de se ligar às regras sociais e das metodologias escolares, que mudam através do tempo, estará ligada ao próprio professor e à sua construção enquanto docente. Essa construção não se resume também ao momento da formação profissional, mas é uma formação dinâmica e contínua por toda a vida, passando por diferentes momentos históricos. É uma formação plural, que, por conseguinte, irá gerar diferentes saberes desse professor (TARDIF, 2010).

Na intenção de discutir a prática docente, neste estudo, focando nosso olhar sobre o professor de Educação Física, parece-nos pertinente apresentar brevemente como este campo de atuação é entendido no ambiente escolar, bem como o aqui conceberemos. A Educação Física é fundamentada nas concepções de corpo e movimento, estes, vistos dentro de um contexto sociocultural, no qual elementos historicamente acumulados e socialmente transmitidos são ligados à essa prática, gera em nós o entendimento da Educação Física enquanto uma cultura corporal, pois durante toda a sua vida o ser humano produziu e produz cultura (BRASIL, 2001). Porém, não só a Educação Física recebe influências do meio social; este também é influenciado por suas práticas.

A concepção que temos da Educação Física é desta enquanto um produto da história do homem, que favorece a diversidade de seu público, suas especificidades e regionalidades. Uma vez que a entendemos como cultura corporal de movimento, temos a nosso dispor uma gama de conteúdos que nesta mesma linha foram produzidos, que são: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e capoeira, enquanto expressão tipicamente brasileira (DARIDO, 2011).

Os professores de Educação Física, em sua maioria, passaram por mudanças consideráveis em sua formação através do tempo, e sua prática também é produto dessa história. Os aspectos históricos relacionados à Educação Física, bem como sua transformação através do tempo, são também reflexo de movimentos maiores relacionados ao campo educacional de maneira geral (DARIDO, 2011).

O caminho que levou à chegada de alunos com deficiência às escolas regulares é um desses movimentos de grande impacto no meio educacional, e que também possui notáveis mudanças de perspectiva após os anos de 1980, de pensamentos e atitudes limitadas e até excludentes, para uma postura de acolhimento, inclusiva. Uma vez que essa discussão ganha grande sentido na escola, a prática docente em Educação Física ganha lugar nesta discussão enquanto conteúdo curricular obrigatório (LDBEN, 1996).

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

Nosso interesse, neste momento, é perceber como a prática do professor de Educação Física se desenvolveu a partir da chegada de alunos com deficiência às escolas regulares, tomando, para tanto, dois momentos-chave deste processo: a *integração* escolar da pessoa com deficiência, enquanto porta de entrada do aluno com deficiência na escola regular, ao momento atual, a *inclusão* da pessoa com deficiência.

Na década de 1980 foi quando surgiu com maior visibilidade uma das principais iniciativas em favor da presença de alunos com deficiência em escolas de ensino regular (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017). Nesse momento, temos o surgimento da chamada “*integração*” escolar. Esta, apesar de ser uma proposta com algumas limitações para a efetiva participação da pessoa com deficiência no ambiente escolar regular, traz alguns pontos inovadores para a época. Entre esses, destacam-se:

- a) O movimento integrativo proporcionou às escolas um primeiro contato com os alunos com deficiência, sobretudo com as suas capacidades de escolarização, e deu provas de que valia a pena ter expectativas sobre o progresso escolar dessa população.
- b) Outro aspecto foi que o movimento integrativo permitiu pensar em escolas acessíveis em termos arquitetônicos e, ainda que as mudanças curriculares fossem muito tímidas, algumas estratégias (e.g., mais tempo para aprendizagem, possibilidade de outra organização escolar, acesso a professores de apoio etc.) e materiais (sobretudo para alunos com deficiência visual e motora) passaram a ser património (sic) habitual da escola regular.
- c) Por fim, a presença de alunos com condição de deficiência na escola regular permitiu confirmar que a educação desses alunos, em ambientes mais diversos e, portanto, mais estimulantes, poderia contribuir para atingir objetivos mais ambiciosos. Essa confirmação foi abrangente e transversal a todos os que participam, direta ou indiretamente, do processo educativo dentro da escola (alunos sem deficiência, gestores, professores etc.) e fora dela (pais, responsáveis comunitários etc.), (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017, p. 2).

A formação de professores, neste momento de “integração” de alunos com deficiência às escolas regulares, apresentava uma formação padronizada, onde pessoas com deficiência não eram consideradas como parte da formação dos futuros docentes. Quando esses chegavam às escolas, era preciso complementar sua formação e programar sua prática docente numa constante de “tentativas e erros”, onde os formadores já não eram os professores da universidade, mas aqueles que já estavam em serviço (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017).

A Educação Física também recebeu e permanecerá recebendo influências sociais em sua prática, pois a realidade social se mistura à formação dos professores e consecutivamente à sua prática.

No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, nos interesses militares e, também, dos grupos políticos dominantes que viam no esporte um instrumento complementar de ação (DARIDO, 2012, p. 10).

O movimento desportivizante, com seu caráter extremamente atrativo e cativante, ligado a interesses políticos, crescia e se mantinha forte pelos atletas, que acabavam por serem nossos representantes mundiais, mas também crescia e se propagava entre aqueles que seriam futuros formadores, os professores de Educação Física. Esses professores, em sua maioria, eram antigos atletas, tendo vivido o esporte enquanto alunos, formados profissionalmente numa linha esportiva, e é de se esperar que mantenham esta mesma direção nos ambientes de ensino que irão adentrar enquanto professores. Segundo Darido (2012), na década de 1980, em um novo momento político, mesmo com as críticas que esse modelo tecnicista recebeu, foi quando surgiram novas tendências no ensino da Educação Física, mas que parecem não ter sido suficientes para superar a forte tendência esportiva presente na formação e prática de

muitos docentes, que ainda trazem marcas de uma prática desportivizante, seletiva, por conseguinte, excludente.

A história é dinâmica e continua. Felizmente, por alguns anos de experiências integradoras, muitas reuniões, eventos e conferências foram realizadas para discutirem diversas dimensões da vida de pessoas com deficiência, entre elas, a educação. E nesse aspecto, a história seguiu favorável à pessoa com deficiência e a todos aqueles que lutavam por seus direitos. Em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, era emitida a Declaração de Salamanca, com orientações que apontavam para uma educação numa perspectiva inclusiva, onde a pessoa com deficiência não somente estaria presente na escola, mas, de fato e de direito, estaria participando das atividades escolares como um todo, não apenas como espectador, mas como autor e ator no processo de escolarização de todos e para todos (UNESCO, 1994).

A intervenção da Educação Física em ambiente escolar leva ao relacionamento com grupos heterogêneos, constituídos por crianças com diferentes níveis de habilidade e vivência no tocante ao movimento corporal. Se considerarmos que lidamos todo o tempo com a *diferença*, podemos nos assumir *com a faca e o queijo nas mãos* (CRUZ, 2008, p. 39).

Os professores que foram formados sob a ótica da educação inclusiva, quando chegam às escolas, irão perceber que nem todos passaram pela mesma formação, e dessa forma são carentes de informações mínimas sobre as possibilidades de inclusão do aluno com deficiência. Os professores formados numa perspectiva inclusiva, por menor que tenha sido sua vivência com a temática, devem ser mais que professores que desenvolvem práticas inclusivas na escola, precisam ser “os reformadores ou inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivos” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017, p. 5). No entanto, esses professores precisam ser formados para tal, ou seja, se há algo que possa ser incentivado e desenvolvido pelos professores dentro das escolas, os meios para essa ação precisam ser pensados e elaborados desde a sua formação profissional (RODRIGUES; RODRIGUES, 2017).

O professor, formado ou não sobre princípios inclusivos, formado ou não sobre uma ótica de inovação e movimentação do espaço escolar em que atua, por muitas vezes, deparar-se-á com situações formativas enriquecedoras, sejam as que lhe possibilitaram uma atitude de maior acolhimento, seja na intenção de ser coadjuvante na inovação do espaço escolar. Nesse mesmo sentido, concordamos com Campos (2009) em dois pontos, um referente à sala de aula, quando nos diz que: “é na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o

professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica” (p. 40); e quando a prática do professor ganha sentido nas relações que trava com o alunado: “o trabalho docente é complexo, interativo e prático. Define-se na sua concretude pelas relações que se estabelecem de forma dialógica e comunicativa entre sujeitos – professor e aluno” (p. 39).

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 2001, p. 33).

O movimento nas aulas de Educação Física não existe pelo simples movimento, mas promove diálogo, reflexão sobre a prática, surge a partir do movimento, dos gestos, expressões, força, velocidade, flexibilidades e tantas outras características relacionadas ao corpo, onde se considera também o caráter cognitivo, afetivo e sociocultural, com diferenças que são inevitáveis quando falamos de diferentes corpos, diferentes sujeitos. “É preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar ideias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas, sobretudo, porque as experiências e competências corporais são diversificadas” (BRASIL, p. 82, 2001).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

4.1 Natureza da pesquisa

A natureza da pesquisa foi do tipo exploratória descritiva, entendendo a necessidade de conhecer melhor o campo estudado, antes que pudéssemos, a partir dele, descrever procedimentos e levantar questões que se mostrassem pertinentes à temática investigada.

Na pesquisa exploratória, nos é permitido compreender de forma mais clara o campo de pesquisa e seus sujeitos, os quais se pretendem investigar. Haja vista que “a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Para tanto, possui também “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, oferecendo esclarecimentos necessários para fases posteriores do estudo.

No campo, após aproximação e visão geral da realidade, inclusive dos sujeitos que o compõem, podemos compreender certos movimentos que anteriormente não passavam de hipóteses e ideias preconcebidas. A partir disso, possuir condições mínimas de descrever tais movimentos, em nosso caso, que envolviam a professora de Educação Física e os caminhos que promoveu em favor da inclusão de alunos com TEA. Isto se torna possível pela pesquisa do tipo descritiva, que possui como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população, levantar as atitudes, opiniões e crenças desta mesma população. Se tornando próxima das pesquisas de caráter exploratório, por permitir certos esclarecimentos e uma nova visão sobre a questão problema inicial” (GIL, 2008, p. 28).

4.2 Abordagem da pesquisa

O estudo possuiu abordagem qualitativa, pois esta abordagem de pesquisa está relacionada e centrada no estudo das relações sociais, considerando sua pluralidade nas diferentes dimensões da vida. Entre outros aspectos que nos permitiram escolher a pesquisa qualitativa estão a possibilidade de investigar a diversidade entre os participantes e suas diferentes perspectivas; também por considerar a reflexividade do pesquisador a respeito de suas pesquisas como parte da produção de conhecimento; e ainda pela variedade de métodos que nos permitem melhor compreender o campo e sujeitos investigados (FLICK, 2009). “A pesquisa qualitativa leva em consideração pontos de vista e as práticas no campo são

diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24).

Esta abordagem de pesquisa também busca compreender o significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, de modo a tornar o problema do estudo mais explícito para o pesquisador. Seu processo “envolve questões e procedimentos emergentes; coletar dados no ambiente dos participantes; analisar os dados indutivamente, indo dos temas particulares para os gerais; e fazer interpretações do significado dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 271).

Nesse mesmo sentido, Costa (2001) menciona que esse tipo de pesquisa trabalha com a subjetividade dos participantes, em particular com as suas atitudes, valores, crenças, e busca compreender suas respostas de forma a tornar o problema mais explícito.

O pesquisador também entende que é uma parte importante na produção do conhecimento (FLIK, 2009) e, muitas vezes, os dados a serem coletados dependem da sua atuação enquanto investigador. Por essa razão, Triviños (2012) alude que o pesquisador, no campo de pesquisa, não pode assumir uma postura de neutralidade, já que ele está engajado na ação de melhoramento da vida social de um grupo ou comunidade. De acordo com esse autor, o pesquisador apoia-se em técnicas e métodos científicos que reúnem características *sui generis*, isto é, atributos que ressaltam a sua implicação, enquanto investigador, e da pessoa, na condição de participante da pesquisa, que fornece as informações.

4.3 Desenho da pesquisa

Na comunicação realizada entre pesquisador e o campo investigado, voltamos nosso foco na comunicação com o informante àquele que melhor poderia falar sobre sua prática, a partir de suas vivências e consequentes memórias do vivido. Na literatura científica, esta ênfase é dada pelo método da história oral. “Um método que se utiliza da entrevista e observações participantes e não participantes, enquanto técnicas para registro dos fatos e/ou acontecimentos, visando compreender a sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 140).

De acordo com Burke (1992), apesar dos limites e críticas que recebe especialmente relacionados às interpretações mal elaboradas e que poderiam influenciar na percepção sobre dado conhecimento pelo que transmite (informante) e consecutivamente pelo receptor (pesquisador) da informação, o movimento da história oral, onde a linguagem assume uma forma puramente oral, rebate essa postura de rejeição, buscando apresentar evidências que comprovem sua validade numa sociedade com formas de comunicação diversa.

Na reminiscência (memória) do informante, conceituada como a “evidência oral específica das experiências de vida do informante” (BURKE, 1992, p. 173), são as informações do vivido que são organizadas conforme a relevância dada pelo informante, tornando-se, assim, “o tipo mais puro de registro” (BURKE, 1992, p. 191). Especialmente quando feita a revisão de vida pelo informante, pois, como resultado, teremos uma vida de reminiscências (memórias). “A reminiscência pessoal pode proporcionar uma atualidade e uma riqueza de detalhes” sob o que foi e é vivido pelo informante, aquele que viveu e vive é quem narra os acontecimentos. Desta forma, a história oral “tem como suporte as lembranças” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 142), que se tornam relevantes a partir da sua integração e confrontação com outras fontes, escritas e orais (MARCONI; LAKATOS, 2007).

4.4 Campo empírico

Inicialmente, foi realizado um levantamento sobre as escolas que possuem alunos com TEA na rede pública de ensino junto à Secretaria de Educação Municipal (Semed). Esta nos entregou uma listagem das escolas que haviam solicitado acompanhantes para os alunos com TEA matriculados, que apesar de estar desatualizada, segundo funcionários da Semed, este documento era o único que poderia nos orientar quanto às possíveis escolas com crianças autistas matriculadas e nos auxiliar na seleção do nosso campo de estudo.

A escola para desenvolvimento da pesquisa foi escolhida de forma intencional, por uma amostragem de conveniência (FLICK, 2009). No que se refere aos critérios de seleção do local e participante da pesquisa, tivemos: uma escola que estivesse localizada em um bairro central da cidade de Maceió e que possuísse, no mínimo, um professor de Educação Física lotado e em atividade; e que, em pelo menos uma de suas turmas de ensino, existisse aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, matriculado e frequente nas aulas.

Segundo dados da Semed, a referida escola possuía número relativamente grande de crianças com TEA matriculadas. A escola em questão era uma escola de educação básica, a qual ofertava apenas turmas das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que atendia, em sua maioria, as crianças de classe média baixa e também em situação de pobreza que residiam em ruas e grotas daquela região. A estrutura física da escola se resumia a um corredor único de aproximadamente 30 metros de comprimento por 8 metros de largura, onde ficavam as salas de aula, cozinha, secretaria, direção e sala de professores ao final do corredor. Esse corredor também era espaço utilizado para o intervalo entre as aulas. Para a Educação Física, era cedido pela comunidade um espaço particular que ficava ao lado da

escola, que possuía acesso de dentro do seu interior devido a convênios feitos pela Semed. Esse espaço era parcialmente coberto e com uma parte ao ar livre, mas que pouco era utilizado pela professora. Os recursos materiais para as aulas de Educação Física eram restritos; vale salientar que foram trazidos pela própria professora de Educação Física.

Na escola selecionada, foram encontrados quatro casos de crianças com TEA (três meninos e uma menina), conforme informação dos gestores escolares, e que estavam matriculados para o ano letivo de 2016, ano que iniciáramos nosso estudo. No entanto, num segundo momento, após análise documental com base nos laudos médicos dessas crianças, que estavam em poder da escola, percebemos que apenas duas das quatro crianças citadas apresentavam em seus laudos diagnóstico de TEA, conforme CID F.84. As outras duas crianças, que haviam sido apontadas como autistas pela coordenação pedagógica e professora de Educação Física, apresentavam, conforme laudo médico, diagnóstico para TDAH³ (Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade).

Diante do exposto, nosso foco de pesquisa se deu na observação e reflexões sobre a prática docente da professora de Educação Física nas aulas que foram realizadas junto aos alunos do 3º ano matutino do fundamental I, na escola pública, a qual possuía não somente o aluno com TEA, mas a aluna que se suspeitava possuir essa síndrome, mas que, na verdade, seu diagnóstico (laudo) indicava TDAH. Salientamos, ainda, que a turma do 3º ano foi escolhida unicamente pelo fato de possuir aluno com TEA, matriculado e frequente nas aulas de Educação Física. O fato de possuir outro aluno com transtorno (TDAH) não possui relevância para a sua escolha, uma vez que nosso participante principal do estudo é a professora de Educação Física. Também serão considerados os relatos feitos sobre um ex-aluno com TEA que estava matriculado na escola particular e era frequente nas aulas da professora, onde ela também ministrava aulas de EFE.

4.5 Participante da pesquisa

A nossa única participante, informante de nosso estudo, foi a professora Maria⁴, 48 anos, formada em Educação Física (licenciatura plena) pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) desde 1993. Era funcionária efetiva do quadro de servidores do município de Maceió e

³ É um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e que frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, e que se caracteriza pela desatenção, inquietude e impulsividade (ABDA, 2017).

⁴ A identidade da participante foi preservada em conformidade com os princípios éticos envolvendo seres humanos. Desta forma, o nome empregado à professora é fictício.

do Estado. Entretanto, todas as horas (40 horas) do serviço público eram centralizadas numa única escola (municipal) havia aproximadamente seis anos. Ela era a única professora de Educação Física lotada na escola. A professora também ministrava aulas numa escola particular, igualmente localizada na cidade de Maceió. É importante salientar que nosso foco de estudo é a professora enquanto informante, não os alunos, nem muito menos o espaço onde desenvolvemos a pesquisa; esse serviu apenas como melhor forma de chegar à professora.

Neste estudo, foram consideradas todas as experiências formativas e práticas que essa professora vivenciou e que estavam relacionadas à inclusão de alunos com TEA em aulas de Educação Física. Além da escola pública, onde desenvolvemos os diferentes procedimentos de pesquisa, listados e justificados no item 4.5, a professora em questão também lecionava numa escola particular da cidade de Maceió/AL (20 horas), com estrutura física, recursos materiais e pessoais opostos aos da escola pública onde também lecionava, com público igualmente oposto ao já mencionado, quando nos referimos aos aspectos socioeconômicos.

Na pesquisa, foi mencionada, pela professora Maria, as experiências docentes com dois alunos com TEA, sinalizados pelos nomes: *Lucas* (aluno da escola pública) e *Samuel* (aluno da escola particular), um ex-aluno com TEA. Estes nomes são fictícios, dados pelo pesquisador para que fosse preservada a identidade dos alunos.

4.6 Aspectos éticos

O estudo envolveu seres humanos e, por essa razão, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufal – Campus A. C. Simões/AL, para que fosse verificada a sua adequação à resolução 466/2012 (BRASIL, 2012), que trata, dentre outras questões, da garantia dos interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade, dignidade e do fortalecimento do avanço científico dentro dos padrões éticos. O parecer consubstanciado do CEP/Ufal foi favorável ao projeto por meio do protocolo: 1.455.555/2016. Ainda em consonância com os princípios da Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012), a participante que se envolveu nesta pesquisa foi esclarecida em relação aos objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos, garantia de anonimato, forma de participação, entre outros aspectos. Após esclarecimentos, a participante assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice II).

4.7 Instrumentos e processo de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizada uma variedade de instrumentos, que serão apresentados na ordem em que foram utilizados. A observação das aulas foi a primeira ação relevante que adotamos. Esta técnica de pesquisa é conceituada como habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009). Com esta, pudemos perceber, mesmo que de forma superficial, como a professora organizava e ministrava suas aulas, numa turma que possuía um aluno com TEA incluso.

A observação foi realizada desde o início da pesquisa, antes mesmo da realização da primeira entrevista, seguindo por todo o processo, num período de aproximadamente seis meses. Mesmo quando o aluno com TEA não estava presente nas aulas, estas aconteciam normalmente, pois ao final de cada aula a professora narrava as percepções sobre a aula.

A entrevista semiestruturada (Apêndice I) também foi utilizada para reunião de informações sobre o campo e os sujeitos, que não estavam totalmente claras nas observações realizadas, e que se faziam necessárias para as intervenções futuras. Segundo Flick (2004), esse método de coleta se desenvolve por meio de questões organizadas de acordo com as características do entrevistado. Espera-se, com isso, maior liberdade para o participante responder às questões.

As entrevistas semiestruturadas que ocorreram ao longo do percurso de coleta de dados nos permitiu rever a proposta metodológica para investigação, que havia sido traçada anteriormente ao início da coleta como uma proposta de consultoria colaborativa. No entanto, durante o percurso de coleta de dados, foi percebendo-se a insuficiência de dados para esta forma de estudo, pois as aulas de Educação Física em vários momentos foram canceladas por motivos diversos, como paralisações sindicais, conforme ações nacionais de mobilização de educadores, e também por coincidirem com feriados locais e nacionais, e, ainda, pela pouca frequência do aluno com TEA nas aulas. Tudo isso limitou a aplicação dos métodos preconizados para uma consultoria colaborativa.

Por fim, também foram realizadas sessões reflexivas, definidas por Ibiapina (2008) como sendo de suma importância para que haja a transformação do professor em sujeito crítico e atuante dentro da educação, compreendendo ainda o quê, o como e o porquê de suas ações. Em nosso estudo, estes momentos se deram sempre que houve visitas do pesquisador à escola, sendo que as reflexões se baseavam tanto nas aulas observadas quanto nas aulas que estavam em planejamento para aplicação futura.

As sessões reflexivas também podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos. Desta forma, ressalta ainda que: “as sessões de estudo precisam partir de problemas advindos da prática ou de lacunas formativas que representem demandas do professor por formação, por desenvolvimento de práticas profissionais” (IBIAPINA, 2008, p. 98).

As sessões reflexivas ocorreram também com base no estudo de textos científicos, que se fizeram necessários após algumas sessões sobre a prática da professora e a inclusão do aluno com TEA nas aulas de Educação Física, onde esta demonstrava desconhecimento sobre a temática e consequente dificuldade em planejar estratégias inclusivas para a turma do aluno com TEA.

Na primeira sessão destinada a estudo, foi sugerido pelo pesquisador o seguinte texto: “O que a literatura nos diz sobre o autismo?” (ORRÚ, 2011), com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a caracterização geral do Transtorno do Espectro Autista. Na segunda, foi sugerido discutir a inclusão destes sujeitos em aulas de Educação Física, e também refletir sobre a importância da mediação do professor na construção de um ambiente inclusivo. Para tal, utilizamos o texto: “Natação, Ludicidade e Mediação: a Inclusão da criança autista na aula”. Os textos sugeridos e utilizados nas discussões junto à professora foram escolhidos por apresentarem linguagem clara e de fácil entendimento, por sua objetividade em apresentar o TEA e os benefícios que a atividade física pode proporcionar a este aluno, bem como a ênfase dada à importância da função mediadora do professor de Educação Física no processo de inclusão do aluno com TEA, especificamente no segundo texto estudado.

A entrevista e a discussão dos textos foram feitas e posteriormente transcritas.

4.8 Procedimentos de análise dos dados

Foi utilizada a análise de conteúdo. Vale destacar que este tipo de técnica, conforme Severino (2007, p.56), “procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem”.

A análise se deu inicialmente por uma pré-análise dos dados, esta que é “a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2009, p. 121). Desta forma, começamos pelo levantamento dos documentos que primeiramente seriam analisados, entre eles as entrevistas e diário de campo. Após leitura

flutuante de ambos, optamos pela análise primeira das entrevistas. Estas que foram realizadas durante o percurso de coleta de dados, com ênfase para a primeira entrevista, que, por conter dados gerais sobre a professora, poderia hipoteticamente nos apontar passos futuros da análise, conforme objetivos inicialmente previstos para o estudo. Após finalizar leitura exustiva das entrevistas e, posteriormente, do diário de campo, percebemos que seria necessário rever os objetivos e a categorização inicial, consequentemente apresentando uma nova proposta, que correspondesse aos dados já coletados e que falavam da realidade encontrada no campo empírico.

A categorização, segundo Bardin (2009), não é algo obrigatório na análise de conteúdo, porém acreditamos que este formato de apresentação dos dados analisados poderia favorecer o entendimento do estudo pelo leitor. Então, optamos aqui por uma categorização temática com o objetivo de agrupar as informações conforme os objetivos específicos do trabalho. Assim, temos as seguintes categorias:

- **A Educação Especial na Formação Inicial e/ou Continuada do Professor de Educação Física** - foram analisados e discutidos os aspectos formativos do professor, iniciais e continuados, relacionados às vivências escolares e extraescolares junto a pessoas com deficiência, com ênfase para sujeitos com TEA;
- **A Pessoa com TEA (Transtorno do Espectro Autista): concepções de uma professora de Educação Física** - neste momento, foram analisadas e discutidas as concepções da professora sobre pessoa com deficiência e a inserção da pessoa com TEA neste contexto de deficiência, conforme legislação vigente, bem como os aspectos relacionados às aulas de Educação Física ministradas em turmas que possuem a inclusão de alunos com deficiência (TEA);
- **Prática docente inclusiva** - relatos da inclusão de alunos com TEA em aulas de Educação Física, onde buscamos explorar a prática docente e estratégias da professora de Educação Física para a inclusão de alunos com TEA por meio de relatos de vivências inclusivas da professora em turmas com alunos com TEA, enquanto conhecimento acumulado, enquanto pessoa e profissional.

5 FORMAÇÃO, PRÁTICA E INCLUSÃO: CONVERGINDO PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

O caminho de revisão de literatura foi explicitado com o intuito de melhor compreender a temática estudada, seguido dos passos metodológicos utilizados no campo de estudo, buscando reunir dados sobre o sujeito investigado. Neste momento, iremos apresentar tais dados a partir dos pontos centrais de nossa coleta, revelando os resultados encontrados e que se fazem relevantes para o entendimento da prática docente de uma professora de Educação Física que possui, incluso em suas turmas, alunos com TEA.

5.1 A educação especial na formação inicial e/ou continuada do professor de Educação Física

Sobre a formação do professor de Educação Física para a inclusão do aluno com deficiência, a professora entrevistada nos relata sobre sua própria formação na universidade. Vejamos o recorte abaixo:

Eu tenho até medo de responder que não e estar sendo negligente ou esquecendo algum profissional que passou lá (universidade) por mim. Mas eu acredito que não. Não me lembro de ter tido, na graduação, uma matéria específica de Educação Física adaptada (...) (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Na Universidade Federal de Alagoas, onde a professora Maria finalizou sua formação em 1993, não parece ter sido diferente das diversas instituições de ensino superior, que somente a partir da década 1990 iniciaram a formação do futuro professor de Educação Física com a temática do atendimento de alunos com deficiência (DUARTE, 2010), geralmente por meio de uma disciplina de Educação Física e Esportes Adaptados.

Na formação inicial, fica claro que a professora entrevistada teve uma formação bastante escassa, quase inexistente, quanto a informações a respeito da atuação do professor de Educação Física junto a alunos com deficiência no ambiente escolar. Neste sentido, também questionamos a professora sobre oportunidades de formação continuada, se houve e se nessas existiram conteúdos voltados à prática docente do professor de Educação Física junto a alunos com deficiência. A professora diz não ter cursado nenhum curso de pós-graduação completo, mas que em um desses cursos ela teve uma disciplina de Educação Física Adaptada. Vejamos o recorte abaixo:

Eu comecei três pós-graduações e não concluí nenhuma. As duas primeiras, eu tive que deixar por conta de questões profissionais. Que na época eu viajava muito com esporte. Treinava a equipe alagoana de handebol e aí eu fui perdendo os módulos e deixei. E a última, que foi pela universidade, que foi na qual eu tive a cadeira de educação física adaptada. Nessa, eu tive problema de “erisipele” e eu precisei me afastar. E eu estou dependendo de duas ou três disciplinas para concluir (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Nesse sentido, a professora acrescenta, a respeito de suas oportunidades em cursos de pós-graduação (*lato sensu*), as oportunidades advindas da Secretaria de Educação Municipal de Maceió - Semed:

Na realidade, é uma disciplina que você trabalha no fim de semana de pós-graduação; é muito pouco, pela grandiosidade do que a gente tem dentro dessa área, né? (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

A Semed promoveu... e eu acho que foi a Semed, não me lembro. Ela trouxe pra cá uma das técnicas (profissional) da seleção brasileira de desporto adaptado. Estava fazendo uma divulgação das parolimpíadas. Eu participei de todo o treinamento. Muito bom. Lá, a gente pôde ver o esporte de alto rendimento voltado para pessoas com deficiência. E eu me lembro que foi uma das coisas nessa área que mais me marcou. E não é só porque eu gosto do esporte, porque eu acho que eu estou muito mais para a educação física escolar do que para o esporte. Muito mais. A gente teve uma visão daquilo que é possibilidade, de conhecer também, fazer trocas com colegas que trabalham com as pessoas com deficiência. Que isso é muito bom (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

O que percebemos é que esta professora não teve em sua grade formativa inicial disciplina específica a respeito da temática (Educação Física Adaptada), especialmente por ter finalizado sua graduação no início da década de 1990, nem tampouco parece ter visto esse conteúdo de forma transversal por outras disciplinas do curso, já que os cursos estavam ainda iniciando a inserção destes conteúdos, conforme algumas medidas e orientações legais.

Quando formados, para alguns professores, poucas e restritas são as oportunidades de aprofundamento na temática. No caso da professora, apenas um fim de semana, em um curso de especialização, como ela mesma fala: “é, de fato, muito pouco”.

Nem todas as escolas estão preparadas para receber o aluno portador de uma deficiência e por vários motivos, entre eles, porque os professores não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades daqueles alunos e porque os escolares que não têm deficiência não foram preparados sobre como aceitar ou brincar com os colegas com deficiência (CIDADE e FREITAS, p. 1, 2002).

A professora Maria também percebeu que a própria Semed parece pouco investir na formação do professor de Educação Física para atuar junto a pessoas com deficiência. Numa oportunidade mencionada pela professora, ocorreu, em um momento, que, apesar de

significativo, foi bastante prático e restrito ao esporte, não sob uma ótica de educação inclusiva, que é a realidade que ela se depara de forma mais concreta nas escolas onde trabalha.

Diante disso, questionamos a professora sobre as outras formas que ela tem encontrado para adquirir informações e formação a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, considerando a precariedade desse serviço pela secretaria de educação, bem como pelas dificuldades pessoais apresentadas em participar efetivamente dos cursos formais de formação continuada que chegou a iniciar, mas sem muito sucesso na finalização. Ela responde:

Vamos considerar que de livros e revistas tenha sido 10% do meu conhecimento. Também não posso dizer que não foi, que não teve; teve, sim. Mas é muito mais de troca. De buscar em sites, buscar vídeos (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

São muito mais fontes práticas. Lógico que dentro da prática você faz uma reflexão. Você teoriza a prática. Você tem as questões de vida e de conceitos de vida, meios éticos e espirituais. E todos os meus valores eu trago pra compor a aula, mesmo que seja prática. Mas as bases teóricas de conhecer, um a um (deficiências)... O que é o autismo, por exemplo, quase nada (informações). É mais das conversas. Porque se conversar com você, você vai me dizer o que é pra fazer, como é e como se comporta, eu sou capaz de entender tudo e dizer a alguém como se eu tivesse lido um tratado sobre este assunto, que é uma coisa que me chama atenção, e aquilo que chama atenção fica. Então é a minha curiosidade nas pequenas conversas, com as coordenações, com os pais dos alunos que tem (deficiência) a gente conversa, procura buscar (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Na busca por informações e conseqüente autoformação, notamos que para a professora Maria, na sua formação sobre a temática, parece ter maior consistência e validade quando adquiridos com “conversas” junto aos pares, pais de alunos com deficiência, e também em sua prática pedagógica impregnada por seus valores de vida, éticos e espirituais. Nesta fala, encontramos muito do que Tardif (2010) apresenta sobre os saberes docentes. Em sua pluralidade, há os saberes que partem da experiência deste professor (experenciais), muitos deles trazidos de momentos anteriores e extraescolares, mas que impregnam e ganham sentido em sua prática cotidiana, antes subjetivo, mas que se concretiza objetivamente por meio das trocas entre o professor e seus pares: “As certezas subjetivas devem ser sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2014, p. 27). Nesse sentido, o professor é considerado não apenas um prático, mas também um formador.

5.2 O aluno com TEA: concepções de uma professora de Educação Física

Questionamos a professora Maria a respeito do entendimento dela sobre a pessoa com deficiência. Observemos os recortes a seguir, nos quais a professora nos diz que, para ela, pessoa com deficiência é:

É aquela pessoa que tem impossibilidade de algo. Específico de acordo com a deficiência dela. Por exemplo, eu não enxergo, ela não enxerga, mas ela tem uma série de outras possibilidades. Então, a pessoa com deficiência é a pessoa que tem uma impossibilidade de algo, de alguma coisa, por exemplo: da visão, da impossibilidade da escuta, impossibilidade das faculdades mentais dentro do esperado pra idade dela, desenvolvimento cronológico, cognitivo (...). E não uma pessoa doente. Ela sempre tem alguma possibilidade, que a gente (professor) precisa ajudá-la a descobrir ou a gente mesmo descobrir qual (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Na fala da professora Maria, podemos perceber um pouco, conforme nos fala Sasaki (2003), um conceito que passa pelas “impossibilidades” da pessoa com deficiência. Em sua fala, também percebemos que essa impossibilidade parece não ter um fim em si mesma, mas é um conceito que chega a ser superado pela visualização da pessoa com deficiência enquanto sujeito de possibilidades. Percebemos, ainda, que o professor, segundo a professora entrevistada, parece ter função indispensável na descoberta desse potencial na vida da pessoa com deficiência, mas que não só ela precisa descobrir, mas também precisamos descobrir.

Nas mudanças da terminologia – observamos e salientamos –, temos percebido a busca contínua pela nomenclatura que dê melhor sentido à pessoa que possui uma deficiência, enquanto pessoa que é, sem que a esta seja conferida a condição de incapacidade ou de inferioridade em relação às outras pessoas que não possuem deficiência. Entretanto, mesmo com as mudanças que ocorreram na terminologia, não necessariamente podemos mudar a forma como a pessoa com deficiência é vista pela sociedade. Uma vez que a palavra “deficiência”, presente na terminologia atual, na língua portuguesa, segundo Ribas (2007, p. 12), “será sempre sinônima de insuficiência, de falta, de carência e, por extensão de sentido, de perda de valor, falha, fraqueza, imperfeição. A palavra representa e estabelece a imagem”.

Nem todos nós possuímos uma deficiência, mas, certamente, todos nós possuímos limites, estes que são particulares na vida de cada um jamais serão iguais, afinal, são estes aspectos que nos fazem seres únicos. O entendimento e relações feitas sobre pessoas com deficiência e pessoas não deficientes podem negar as diferenças reais entre seres humanos. Dessa forma: “pessoas com deficiência e não deficientes são iguais perante a sociedade. Não, não são. Todos são de fato diferentes socialmente. São diferentes socialmente porque

construíram e foram construídos neste mecanismo de relações sociais que os diferenciam” (RIBAS, 1985, p. 9).

Por fim, chamamos a atenção para uma colocação da professora Maria referente ao fato da deficiência não ser uma doença. Ela diz: “não uma pessoa doente”, pois, apesar de ser tratada, inclusive com alguns medicamentos, a deficiência diagnosticada, diferentemente da maioria das doenças, não possui cura e também não é contagiosa. O tratamento medicamentoso e estímulos terapêuticos possuem o objetivo de minimizar as desvantagens do sujeito perante suas necessidades e atividades de vida diária (FIGUEIRA, 2014).

Amiralian et. al. (2000), ainda sobre a relação deficiência e doença, apresentam um diagrama no qual estão representados: doença ou distúrbio, deficiência, incapacidade e desvantagem, nesta mesma ordem. Diante disto, não vemos a doença como resultado ou mesmo em condição similar a deficiência. Porém, é possível perceber que a doença pode causar deficiência e talvez outras decorrências, da mesma forma que a pessoa com deficiência pode apresentar certa incapacidade ou desvantagem em sua autonomia, mas uma situação de incapacidade ou desvantagem não estará associada diretamente a uma pessoa com deficiência, pois essas condições podem surgir na vida de qualquer um de nós, já que a ordem apresentada pode ser interrompida em qualquer um dos pontos.

E sobre o aluno com TEA, a professora entrevistada organiza seu conceito com base nas diversas características dessa síndrome. Vejamos o recorte a seguir:

Tem o Asperger, né? Síndrome de Asperger. Dizem que é primo do autismo; tem um nome assim. Tudo que eu sei é o que as coordenações me passam, o que os pais dos alunos que têm (autismo), que me procuram, me passam e o que eu vou aprendendo na troca com professores, com colegas, entendeu? (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Nesse primeiro recorte da fala da professora, sobre seu entendimento do TEA, percebemos que o conhecimento adquirido a respeito da síndrome é bastante restrito e com base nas vivências que ela teve ao longo de sua prática docente, mas que não o entendemos como um conhecimento a ser passível de descarte. Entretanto, é preciso cautela, pois, em algum momento, esse entendimento restrito do sujeito pode vir a limitar as possibilidades desse professor junto ao aluno com TEA. De acordo com Orrú (2012), a falta de informação sobre aspectos inerentes ao sujeito com TEA, especialmente sobre seu desenvolvimento social, circunda não somente a área educacional, mas também a clínica, o que nos remete à

iniciativa para mais estudos, para que lhe sejam proporcionados uma melhor qualidade de vida. E sobre o sujeito com TEA, a professora acrescenta:

Eu acredito que o autismo tem vários graus de comprometimento. Pra mim, o autismo é a impossibilidade de viver sempre a realidade concreta, o que está acontecendo hoje. A dificuldade é a impossibilidade de se perceber, de concentração, de concentração naquilo que se faz por muito tempo. Poucos momentos de concentração. O autista vive o mundo dele, o mundo que ele cria e que ele viaja naquele mundo ali. (...) E a outra coisa é, em alguns casos, a dificuldade de toque, e também a dificuldade de interagir com as pessoas, com a realidade, fuga dessa realidade (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

No recorte acima, percebemos que a professora define a pessoa com TEA como sendo aquela que possui inúmeras características particulares, mas, em sua fala, fica ainda mais clara a afirmativa sobre aquela pessoa que vive em um mundo particular, aparentemente diferente do nosso. Esta fala parece se relacionar com a definição de Ferreira (1989, p. 76), quando define o TEA como “fenômeno patológico caracterizado pelo desligamento da realidade exterior e criação mental de um mundo autônomo”. Entretanto, não concordamos com esta definição, e acreditamos ser de extrema importância que o professor conheça o seu aluno com TEA, suas particularidades e suas potencialidades, pois essas ideias pré-concebidas podem impedir que o professor enxergue não somente a capacidade de aprender do seu aluno com TEA, mas que o impeça também de encontrar caminhos eficazes para o ensino dele (RINALDO, 2016).

Fernandes (2008), ao desenvolver um estudo sobre o corpo no autismo, irá pontuar alguns elementos que promovem a ligação do sujeito com TEA e o mundo que o circunda, uma relação comumente prejudicada. O fato de a pessoa com TEA parecer estar alheia ao mundo não significa viver em outro mundo. As dificuldades comunicativas e consecutiva limitação nas formas de interação podem estar relacionadas a esse comportamento. Entretanto, como forma de estimular e aperfeiçoar essa relação do sujeito com TEA e o mundo ao seu redor, esse mesmo autor aponta que:

Uma das maneiras de auxiliar no tratamento do autismo é por meio do corpo, tentando estabelecer uma relação entre o psíquico e o orgânico. A partir de experiências sensório-motoras, ele poderá aumentar sua relação com o mundo, inicialmente impossível pela dificuldade de entrar em contato com os outros, seja por meio do toque ou por meio do olhar (FERNANDES, 2008, p. 114).

Além disso, a professora afirma que o sujeito com TEA apresenta “dificuldade de toque, e também a dificuldade de interagir com as pessoas, com a realidade, fuga dessa

realidade”. Essas questões sociais apresentadas são parte de uma das dimensões da tríade do TEA, que costuma ter bastante afetada, em alguns casos, a capacidade de interação social e consecutivamente de comunicação, que também é prejudicada pela dificuldade de aproximação com os pares. Esses aspectos, interação e comunicação, foram unidos no DSM V, uma vez que a comunicação terá uma função intencional na interação, na medida em que a interação pressupõe comunicação (APA, 2013).

O entendimento da professora quanto ao conceito de deficiência e sobre o TEA especificamente tem centralidade numa visão médica do sujeito, apesar de não ter sido mencionada pela professora, mas aproxima seu entendimento com base em aspectos que estão contidos no DSM V, referente aos graus do TEA, um instrumento amplamente utilizado na medicina como auxílio no diagnóstico do TEA.

Numa discussão com base na construção social da deficiência, o meio nos impõe expectativas e, conseqüentemente, a essas exigências, que nem sempre conseguimos atender em sua totalidade. Essa impossibilidade gera uma situação de desvantagem do sujeito em relação aos demais, em alguns casos, podendo assim determinar a pessoa com deficiência daquela não deficiente. De acordo com Omote (1994), a postura das pessoas aparentemente sem deficiência frente às apresentadas por pessoas com deficiência não está unicamente centrada na deficiência desse sujeito, mas da interpretação dada a essa condição de deficiência, muitas vezes fundamentadas em crenças pessoais que podem ser de cunho científico ou empírico, que se somam na construção do conceito que se tem sobre a pessoa com deficiência.

Na construção do entendimento a respeito da pessoa com deficiência, segundo Omote (2006), na negação das diferenças existentes entre os sujeitos, especialmente aquelas que lhe são incapacitantes a ponto de limitar suas ações no meio em que vive, corremos o risco de negar o atendimento necessário às suas necessidades particulares. Não se trata também de oferecer as mesmas condições, mas assegurar acesso a serviços de qualidade. Não é uma tarefa fácil de ser cumprida pela escola e, precisamente, pelo professor, que tem em suas mãos uma diversificada turma e geralmente em número não favorável a um atendimento próximo do aluno. Entretanto, “todos esses alunos precisam receber ensino de qualidade em contexto de ensino comum, não só o professor necessitará se utilizar de estratégias na consecução de seus objetivos de ensino, mas toda a equipe escolar precisará estar qualificada para tal” (OMOTE, 2006, p. 258).

Na inclusão de crianças com deficiência, podemos por vezes imaginar uma aula com planejamento completamente diferente daquelas que são planejadas para uma turma que não

possui alunos com deficiência em situação de inclusão. Porém, perceberemos na realidade da professora entrevistada que essas alterações nem sempre estão relacionadas aos conteúdos ministrados, mas na forma como esses são administrados junto à turma, e a importância dessa turma estar orientada para o acolhimento das diferenças.

A professora nos fala sobre o primeiro momento com o aluno com deficiência, onde ela ministra uma aula simples, sem muitos comandos e com uso de material, na qual os alunos são livres para interagir, manusear o brinquedo, com apenas algumas ressalvas para segurança deles. A partir desse primeiro momento, a professora procura observar o nível de independência da turma e do aluno com deficiência para atividades sem grandes exigências de orientações. Notamos esses aspectos a partir do recorte abaixo:

A primeira coisa que eu faço no primeiro dia de aula é propor uma atividade, proporcionar uma atividade que eu possa ter um conhecimento da turma. E desse aluno (com deficiência) na turma. Eu fiz uma atividade que não ia ter esforço nenhum, que eles brincavam com bola, que eles tiveram uma liberdade de brincar e de brincar como eles queriam brincar. Sendo que tinha que usar as bolas com as mãos (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Num segundo momento, outros aspectos serão observados, como a organização do aluno com deficiência para atividades com maior orientação e uso de regras. Vejamos o recorte a seguir:

As próximas atividades que eu fizer, as atividades vão necessitar maior compreensão de estrutura de formação, de regras. Vai necessitar uma compreensão da própria atividade que vai ser proposta e que talvez não seja uma atividade só de pegar a bola e fazer o que eu quero, e aí é que eu vou compreender como é que está esse aluno. O aluno que não tem uma compreensão igual à turma, dentro da média da turma (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Com os recortes acima, fica claro que o planejamento das ações da professora Maria está intimamente ligado à forma com que avalia seus alunos, sem qualquer forma de distinção entre os alunos; pelo menos, não nesses primeiros momentos. Na forma como é apresentada pela professora, a avaliação não assusta os alunos, pois tudo ocorre de forma natural. A avaliação é mais que atribuir notas, na Educação Física; “avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando” (DARIDO, 2012, p. 127). Esses aspectos foram percebidos com maior clareza durante as observações das aulas, com registros em diário de campo. Assim, temos como exemplo a aula do dia

14/07/2016, sob o tema: *Jogos com raquete*, com o objetivo de oferecer diferentes possibilidades manipulativas; neste caso, acertar balões de ar. Vejamos um recorte da aula questão:

Neste dia, ao iniciar a aula, a professora pediu que os alunos sentassem em círculo, onde comentou sobre aspectos da boa convivência, fazendo ligação com situações problema das aulas anteriores. Comentou sobre o zelo pelos materiais utilizados na aula e em seguida explicou a atividade. Durante o desenvolvimento dos jogos, os alunos eram por vezes interrompidos pela professora, que fazia comentários sobre as possibilidades de acertar a bola, quais já haviam sido utilizadas pelos alunos e quais ainda poderiam ser utilizadas. Foi em um destes momentos que a professora entregou as raquetes e deu continuidade à segunda parte da aula. Por fim, voltaram ao círculo e discutiram sobre o que haviam realizado naquele dia, sobre o que foi mais fácil e o que foi mais difícil de executar, usando apenas as mãos ou com auxílio de raquetes (Diário de Campo, em 14/07/2016).

Uma das principais dificuldades que a professora se depara durante a avaliação diagnóstica da turma, bem como das sucessivas observações que ela faz, sob um formato de avaliação formativa (DARIDO, 2012), é quando o aluno com deficiência apresenta dificuldades de interação. A professora afirma:

Quando ele não interage, eu lhe digo, é muito difícil. É muito difícil eu dar aula pra uma turma que precisa da sua atenção, da sua ligação o tempo todo. Porque a questão de comportamento, você precisa estar muito envolvida com eles pra você segurar a turma. Então, quando ele não interage, pra mim, é muito difícil. Mas se o aluno interage, então eu busco estimular. Ele vai fazer da forma como ele sabe (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Nas falas, observamos que não existe uma preocupação por parte da professora quanto à execução técnica de movimentos, mas que, para o bom andamento das aulas, ela acredita ser fundamental a interação entre os alunos, um aspecto que é bastante presente em casos de TEA: a dificuldade na interação. Apesar de a professora apontar como a principal dificuldade do aluno com deficiência sua incapacidade de interação com a turma, ainda assim achamos fundamental e importante a forma com que a professora direciona a turma para auxiliar no processo de inclusão; neste caso, de um aluno com TEA que faz parte da sua turma, de forma que este aluno seja valorizado entre seus colegas.

Eu trago a turma pra ajudar essa criança, esse aluno, sem trazer que ele é o coitado. Mas, quantas vezes, nós mesmos precisamos de ajuda!? E eu estou sempre atenta, atenta a ele (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Eles compreendem que o aluno com TEA, por exemplo, não faz tudo que eles fazem, mas eles respeitam, eles chamam “tia! O Lucas; é a vez do Lucas”. Então eles também ajudam (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

No segundo recorte, notamos com clareza os demais alunos enquanto coadjuvantes do processo inclusivo do aluno com TEA nas aulas de Educação Física escolar. E no que se refere especificamente à organização da aula para uma turma com um aluno com TEA incluso, a professora comenta não ter dificuldades, nem na interação entre os alunos nem na exposição dos conteúdos. No entanto, a professora ressalta: “Lógico que a interação é da turma com o autista. Não do autista com a turma, entendeu? (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016). Em alguns casos, nos quais a criança com TEA apresenta dificuldades para iniciar interações, estas podem surgir por parte dos demais alunos, mesmo sem intervenção do professor. Sanini et. al. (2013, p. 100) afirma que “nos casos de crianças com autismo, até mesmo seus sintomas podem constituir recursos que auxiliam a interação. Por exemplo, as estereotípias motoras de uma criança podem ser vistas, pelos colegas, como “habilidades” e despertar admiração”.

No que se refere à exposição dos conteúdos considerando inclusão do aluno com TEA em sua turma, a professora nos relata:

Eu falo normal. Por exemplo, “hoje a nossa atividade vai ser... nós vamos brincar de correr”. Então o que é que a gente faz? Eu vou e trago um pouco da realidade deles, construo as atividades. Ele (aluno com TEA) não interage. Ele não interage assim de “ah, tia...”, não. Se a turma levantar pra fazer a formação, ele vai junto ou eu levo ele pra onde ele precisa ir. Mas não tem interação. Agora, eu exponho do jeito como eu diria pra qualquer um (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Na exposição dos conteúdos, a professora parece não ter dificuldades, uma vez que, mesmo que a criança com TEA não pareça entender os objetivos teóricos e suas relações coma prática propriamente dita, isto parece ser desprezado na medida em que o aluno possui boa capacidade de imitação, o que faz com que a professora não sinta a necessidade de modificar a forma com que expõe os conteúdos. Esta colocação é bastante inquietante, uma vez que a capacidade de imitação não é algo comum na maioria das crianças com TEA.

As limitações nas capacidades de imitação das crianças com transtorno autista foram destacadas desde as primeiras observações acerca da síndrome Kaner. Hoje sabemos que esta dificuldade imitativa pode bloquear a aquisição de funções superiores, para cujo a imitação é importante ou necessária (RIVIÈRE, 2004, p. 248).

Pesquisas já desenvolvidas com o objetivo de verificar a correlação entre deficit imitativo e TEA constataram uma sólida correlação entre TEA e problemas de imitação (TIMO; MAIA; RIBEIRO, 2011). Na realidade apresentada pela professora, na qual seu aluno com TEA possui boa capacidade imitativa, essa capacidade imitativa, presente no aluno com TEA, pode ser um elemento propulsor fundamental no desenvolvimento do sujeito, já

que as dificuldades de imitação da maioria das crianças com TEA parecem interferir diretamente nas habilidades de comunicação e interação deles com as pessoas e com o mundo ao seu redor (LAMPREIA, 2007).

O que podemos perceber com os recortes das falas da professora, explicitadas até o momento, é que a professora, desde o primeiro dia de aula, busca conhecer seus alunos de forma particular e no coletivo da turma. Esta atitude lhe permitiu, inclusive, perceber que não somente o aluno com deficiência, neste caso, o aluno com TEA, mas que todos os alunos possuem necessidades particulares e que precisam ser identificadas para o melhor conhecimento da turma e da forma como iremos trabalhar. Vejamos o recorte a seguir:

Na realidade, todos os alunos têm necessidades diferentes; todos, cada um. Um, você tem que falar mais firme; o outro, se você falar mais firme ele vai chorar. E aí você vai conhecendo aquela turma (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Neste sentido, também questionamos a professora, considerando a inclusão do aluno com TEA, como tem sido organizado o planejamento das aulas. Uma vez que planejamento é parte considerável no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, momento no qual “ações docentes são planejadas para que sejam alcançados os objetivos da problemática trabalhada, promovendo aos indivíduos inseridos no contexto um melhor aproveitamento das aulas” (AGUIAR; MARÇAL, 2010, p. 2).

A professora coloca a dificuldade em selecionar um método único que contemple toda a diversidade do alunado, mas que é preciso desenvolver técnicas específicas diante do particular e do que se tem no geral para poder atender à demanda real dos alunos. Vejamos esta situação na fala da própria professora:

Na Educação Física, eu acho que existem técnicas, não métodos, para as adaptações para aqueles alunos. Propostas pedagógicas que você possa direcionar esses alunos. Eu uso o método global e método misto. Eu vou ao específico e eu volto para o geral, então eu não me pego num só. Isso é pra todo mundo. Agora, pra o aluno autista, eu preciso do que mais pra ele me compreender? Lógico que sim, eu acho que precisa ter, eu entender como é que eu faço, como é que eu posso ajudar ele a me compreender melhor (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Considero o aluno com autismo... por exemplo, vou fazer essa atividade... “poxa, essa atividade acho que ele (aluno com autismo) não vai conseguir”. Então, como é que eu posso fazer. Tudo na minha cabeça, não é nada para o papel escrito, viu? Então, assim... “ele consegue fazer? Faz!”. “Não, ele não consegue. Se ele segurar na mão de alguém, ele faz? Faz!”. Então, ele não consegue de jeito nenhum. Essa, eu preciso fazer com a turma. Ele não vai fazer? Ele não vai fazer (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Nas falas da professora, notamos preocupação dela em planejar uma aula na qual o aluno com TEA esteja incluído na atividade que será proposta. No entanto, percebemos que, após esgotar as possibilidades que são pensadas a partir de dada atividade, chega o momento no qual a professora compreende que em algumas atividades ela não conseguirá incluir o aluno com TEA. Então, a questionamos: qual a alternativa para este aluno, já que durante as aulas ele estará presente, independente dele conseguir ou não desenvolver a atividade que será proposta para a turma? E ela nos relata como ocorrem essas aulas:

Se eu der uma bola pra ele brincar, ele relaxa, ele fica lá tranquilo. Acho que umas duas vezes durante o ano passado eu tive uma atividade com a turma, mas ele não se motivou; ele fica com raiva, sabe? Triste. Aí eu digo : “Lucas, você quer uma bola pra brincar?”. Aí ele: “quero, tia”. Aí eu dou a bola. Até porque eu estou só. Se eu tivesse talvez outra pessoa que pudesse tá estimulando... eu não tenho (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Neste momento de sua fala, a professora chama a atenção para algo que não se trata apenas de um apoio esporádico, mas de um apoio integral a que esse aluno tem direito, enquanto aluno com TEA, inclusive com laudo diagnóstico, documento presente em sua pasta escolar. Esse direito está previsto no parágrafo único do art. 3.º da Lei 12.764/12, que diz: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Embora o inciso IV do art. 2º da lei, que tratava da diretriz da educação tenha sido vetado, o dispositivo do acompanhante especializado permaneceu e pode ser aplicado. No entanto, nem todos os casos terão esse direito garantido, uma vez que esta necessidade precisa ser comprovada, mediante emissão de laudo médico e relatório pedagógico emitido pela própria escola com os motivos pelos quais há necessidade de disponibilização desse profissional. Segundo a professora, o aluno possui laudo e já foram emitidos relatórios da escola para a Semed, mas que não tiveram retorno sobre esse apoio, que percebemos ser necessário para o processo inclusivo do aluno com TEA em questão.

O que podemos pontuar com relação à inclusão do aluno com deficiência, nesse caso, especificamente do aluno com TEA, com base nas falas da professora entrevistada, e que nos parecem fundamentais na garantia desse direito, resumem-se a três pontos:

- Um primeiro ponto é ter um olhar para toda a turma, nela encontrar as especificidades, num caminho que vai do geral ao particular e do particular ao geral das características da turma;

- No segundo ponto, percebemos que, apesar de necessitarmos de um caminho metodológico para o ensino da turma, este não precisa ser a partir de um método único, mas

complementado com o que há de compatível em diferentes métodos com a diversidade e realidade do alunado, que só é possível quando o conhecemos com maior profundidade, onde a avaliação diagnóstica da turma parece ser relevante, não sendo uma tarefa fácil, mas que, daí, poderá criar propostas mais eficazes que possam incluir todos os alunos;

- No terceiro e último ponto, acreditamos ser relevante pontuar a capacidade de o professor entender seus limites e dificuldades metodológicas, e, a partir disso, buscar soluções que venham nortear e lhe auxiliar no processo de inclusão de todos os alunos, pois, como a professora em questão já mencionou: “Na realidade, todos os alunos têm necessidades diferentes; todos, cada um”.

5.3 Prática docente inclusiva: relatos da inclusão de alunos com TEA em aulas de Educação Física

A professora Maria, em sua vivência docente, teve em suas turmas diferentes alunos com deficiência ao longo dos anos, inclusive alunos com TEA.

Autista, alguns. Cadeirante, aqui a gente não recebeu ainda. Down, a gente tem um aluno com síndrome de Down muito agressivo, na intensidade da doença. E também sem estímulo nenhum familiar. A gente tem aluno com deficiência mental. Também temos. Só que tem muitas crianças na escola que elas não têm diagnóstico ainda. A gente percebe que elas têm dificuldades, mas é o que a gente mais recebe. Cego, aqui, a gente nunca recebeu. Nunca recebi nenhuma pessoa com deficiência visual. Auditiva, a gente recebe, às vezes, sem diagnóstico (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Neste momento, iremos apresentar as impressões dessa professora ao receber esses alunos e quais as estratégias que ela adotou para promover a inclusão deles nas aulas de Educação Física. Em conformidade com os objetivos deste estudo, nosso foco estará nos relatos sobre a inclusão dos alunos com TEA. Dessa forma, apresentaremos duas situações de inclusão do aluno com TEA em aulas de Educação Física, ministradas pela referida docente, seguindo ordem cronológica de ocorrência no exercício docente dela.

A primeira experiência da professora Maria com um aluno com TEA ocorreu numa escola da rede privada de ensino, quando ela ainda possuía informação restrita sobre o TEA. Percebemos isto quando ela nos diz:

Tudo que eu sei de autismo é tudo que conversam comigo sobre autismo. Na realidade, eu nunca parei pra ler nenhum material científico sobre autismo (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

Com essa fala da professora, podemos levantar várias hipóteses sobre sua prática, especialmente sobre a eficácia para a inclusão do aluno com TEA em suas aulas. Ela nos fala de uma primeira questão, que parece ser negativa para ela. É o fato de não lhe ser informado com antecedência sobre a chegada do aluno com TEA em sua aula. Logo em seguida, sobre a falta de orientação (formação) por parte da Semed na condução das aulas numa perspectiva de inclusão desse aluno.

Chega aqui e a gente nem sabe que tem um aluno com deficiência.

A professora me chamou e disse: “olha, esse aluno é autista, tem que ter cuidado com ele”; ela fez uma colocação. Não houve uma reunião.

Pesquisador: Em que momento isso ocorreu?

Prof.^a Maria: No dia em que vou pegar a turma. Faço o teste diagnóstico (rindo), no dia em que pego a turma (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

O que podemos perceber é que não há uma preparação do corpo docente para o recebimento do aluno com TEA. Eles são surpreendidos no primeiro dia de aula. No entanto, percebemos também a proatividade da professora Maria quando esses alunos chegam à sua aula e ela aplica o *teste diagnóstico*, entendido como uma avaliação diagnóstica (inicial) da turma, que não é algo particular ao aluno com TEA, mas para a turma como um todo. Entretanto, essa situação de falta de comunicação, entre gestores e professor, referente à matrícula e à chegada de alunos com TEA e outras deficiências, já parece ter sido superada, uma vez que a escola tem aumentado o número das matrículas de alunos com deficiência. Então, a professora Maria acrescenta:

Se bem que a gente tá recebendo muito mais alunos com dificuldade, com deficiência. Muito mais do que há dois anos. Então, na reunião pedagógica, já nesse ano, a gente teve conhecimento. “Ó, tal aluno assim, tem um aluno assim”. Não todos, mas os mais graves, a gente soube (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

A fala da professora mais uma vez enfatiza o que nos é apontado em dados estatísticos educacionais sobre o aumento de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas do país.

Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns (BRASIL, 2015).

No entanto, quando esses alunos chegam às aulas, como será a prática, quais as informações e possíveis adaptações serão realmente necessárias para a efetiva inclusão deles? Vejamos, a seguir, dois relatos da professora Maria sobre a inclusão do aluno com TEA, um primeiro numa realidade de escola privada, que o intitularemos como: *modelando*, considerando o uso de massinha de modelar como estratégia de inclusão do aluno com TEA na aula de Educação Física e, em seguida, numa realidade de escola pública, com o nome “*saindo do isolamento*”, já que neste relato a inclusão do aluno com TEA estava relacionada aos aspectos da comunicação e interação social desse aluno. Vejamos os relatos:

Relato 1: modelando

Era uma escola particular e tinha uma auxiliar. O aluno com autismo vinha com a turma, e daqui a pouco ele ia embora, não queria mais ficar e saía da aula. E aquilo me deixava triste porque, poxa, como eu queria que ele participasse. Aí um belo dia, tinha uma aula com pneu; os meninos eram do terceiro ano; aula com pneu, ele enlouqueceu, ele amou, e eu descobri ali que ele gostava de fazer aula com pneu, então eu passei alguns dias mudando as atividades, mas trazendo o pneu. Eu fazia grupos que foi um trabalho danado, porque em escola particular parece que tem mais meninos do que em escola pública, então deu muito trabalho, mas ele fez. Eu orientava a professora que ficava com ele e ela fazia o trabalho com ele. Quando eu precisei mudar a atividade, porque não dá para passar o ano inteiro trabalhando pneu, ele já não quis. Quando ele chegava, via que não era o pneu, ele já saía. Aí um dia, eu passei no intervalo, o vi lendo um livro de dinossauro e com as massinhas do lado. Aí ele me disse que gostava de fazer dinossauro; ele sabia tudo de dinossauro. Aí na outra aula, eu comprei massinha de modelar. Aí eu disse: “Ei, Samuel, tenho um negócio para te dar”. Ele disse: “O quê?”. Eu disse: “é uma massinha, que eu queria que você fizesse um dinossauro para eu levar para a minha casa, para eu guardar em uma caixinha. Mas eu só posso lhe dar no final da aula. Eu preciso que você fique aqui comigo para depois eu lhe dar para você fazer”. Aí ele fez. Não me lembro de qual era aula, mas não era um grande jogo, era algo que ele tinha condições de participar, aí ele foi. Então, durante o tempo que ele estava na escola, a minha estratégia era a massinha de modelar. Dessas massinhas, ele só me deu um dinossauro, o resto ele lavava. O meu, eu tenho até hoje em uma caixinha de vidro. Pronto! Era o que eu fazia na intuição porque eu não tinha nenhuma ajuda para saber como trabalhar com ele. Era a forma que eu tinha para deixar ele na minha aula: trazia massinha, ele participava um pouco e depois ele ficava construindo os dinossauros dele. Essa foi a estratégia que eu criei para este aluno. Ele sabia tudo, tudo, tudo sobre dinossauros. O que comia, como viviam, o nome científico do dinossauro, que tem uns nomes “tudo” estranho... sabia de tudo. Ele não está mais no colégio, não sei mais onde ele está estudando (Prof.^a Maria, Entrevista 1, em 14/04/2016).

É muito interessante ver o desenrolar desse relato, pois a professora, em muitos momentos, nos diz possuir um conhecimento restrito sobre o TEA, entretanto, toma atitudes com base no seu saber experiencial (TARDIF, 2014) e pelo seu formato formativo de avaliação (DARIDO, 2012), que lhe permite observar o aluno e suas ações com maior frequência, o que foi útil não apenas para incluir o aluno, mas para que ele se mantivesse na aula.

Na estratégia da professora, percebemos que ela se constitui a partir de três momentos: primeiramente, pela observação do aluno, percebendo o ponto de interesse da criança com TEA; a partir disto, o planejamento da ação e o desenvolvimento da ação propriamente dita, que, visivelmente, ocasionou a inclusão desse aluno com TEA nas aulas de Educação Física. O que vimos até aqui é a opção por uma avaliação processual, na qual o professor observa, planeja e aplica seus conteúdos, sem a utilização de níveis predeterminados entre os alunos, pois não há uma centralidade nas técnicas, mas o interesse inicial em olhar o todo da turma, como ele é e o que tem a oferecer, e o que pode chegar a saber, um olhar que vai do aluno individualmente ao coletivo da turma e vice-versa. Esse movimento avaliativo pretende conhecer o aluno, e o que será meu ponto de partida para organização dos objetivos e conteúdos previstos, que, diante do que descobrimos, poderá promover o progresso daqueles alunos, negando uma postura tradicional e uniformizadora, que faz distinção e seletividade dos mais aptos entre os alunos (ZABALA, 1998). “O conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se coloquem, é o que podemos denominar avaliação reguladora ou avaliação formativa” (ZABALA, 1998, p. 200).

O segundo relato é num contexto de escola pública, mas com aulas ministradas pela mesma professora. Neste momento, a professora afirma que a visão que possui do aluno com TEA que dá aulas hoje na escola pública irá recair sobre trabalhos anteriores que ela já desenvolveu junto a outros alunos com TEA, sendo um deles o relato apresentado anteriormente. Vejamos o relato 2:

Relato 2: saindo do isolamento

O aluno Lucas, hoje, tem participado das aulas. Porém, ano passado, ele não era assim. Ano passado, quando o Lucas chegou à escola, ele não tinha essa relação. Eu acho que a relação afetiva também era muito prejudicada. Ele chegava na sala, ele queria ficar sentado, ele não queria fazer nada. Então, eu dava uma bola e deixava-o brincando, mas na atividade ele não aceitava que eu pegasse na mão dele, ele tinha uma série de dificuldades. A mãe diz que ele está gostando da escola. Então, acho que ele quebrou essa barreira da convivência das pessoas e ele começou a ter outro comportamento hoje. No início do ano, a gente fez um jogo de queimado; as crianças ajudaram: “vamos, Lucas! Volta, Lucas!”. Ele ficou superfeliz jogando queimado, que eu não acreditei que ele estava ali. Eu disse: “Meu Deus, o Lucas melhorou muito”. O pai e mãe diziam muito para a gente: “bote quente no Lucas!”; era a expressão que eles usavam: “Bote quente no Lucas!”; “não dê brecha” ou “mande fazer”, “pode brigar com ele”. Então, nunca trataram o Lucas como o coitadinho. Eu não sei se orientado já pelo tratamento, porque ele tem acompanhamento, tem um pai e uma mãe muito presentes. Ali é uma família bem arrumada. A mãe sempre presente e o pai também. Então, dentro da dificuldade que todas as famílias têm, pelo geral que a gente vê, hoje na escola eles são uma família diferenciada. O Lucas agora que está começando a se comunicar comigo, ele não se comunicava, ele respondia com a cabeça “não” e “sim”. Era sempre assim. Se a pergunta era: “está como medo?”, ele só respondia não e sim. Mas hoje, esses dias,

ele tem se comunicado. Engraçado que depois da dança, como ele ficou com autoestima legal; a ideia de chamar uma menina para dançar com ele, ele chegou naquela situação de ficar em segundo lugar. Eu acho que ele foi ficando mais confiante com a gente e é a primeira vez que eu vejo o Lucas falar tanto na aula foi hoje (Prof.^a Maria, Entrevista 2, em 14/07/2016).

O ponto culmitante, segundo a professora Maria, que retratou a inclusão de fato desse aluno com TEA, foi o projeto de dança junina para as festividades da escola. Esse projeto se desenvolveu em quatro momentos, três ensaios e um dia de apresentações. Já que não houve relato detalhado da professora a esse respeito, utilizaremos as informações do diário de campo para ampliar os fatos.

No primeiro dia de ensaios, o aluno se mostrou indisposto, porém a professora buscou motivar pelo diálogo; e após ouvir a música, era visível seu interesse pela música; então, ele aceitou participar. Era notável a capacidade de imitação do aluno com TEA, mesmo esta sendo uma característica pouco presente em crianças com TEA. A partir desta percepção, o aluno começou a ensaiar na primeira fila, onde teria melhor visualização da professora e dos movimentos. Uma segunda observação foi com relação aos alunos que possuíam maior aproximação com ele, para promover os apoios necessários durante a apresentação. Com isso, duas meninas foram escolhidas; elas auxiliavam no direcionamento do aluno, sempre nos momentos de mudança de passo. No terceiro dia de ensaio, o aluno não foi à aula. No dia das apresentações, o aluno compareceu; mais uma vez, parecia indisposto. Desta vez, parecia ser um comportamento causado pelo número de pessoas que assistiam à apresentação, entre eles, pais, alunos e professores. A professora mais uma vez se aproximou do aluno e o motivou pelo diálogo e presença. A apresentação iniciou e houve participação completa de todos os alunos. No momento final, ainda houve um concurso de forró, no qual motivamos uma das coleguinhas a dançar com o Lucas. Apesar de um pouco resistente, neste momento, a mãe, que estava próximo ao aluno, foi fundamental, pois o motivou e ele aceitou, ficando em 2º lugar no concurso, pelos votos de todos que ali estavam a assistir às apresentações (Prof.^a Maria, Diário de campo, em 23/06/2016).

Nesse segundo relato, mesmo sendo uma criança de *fácil* inclusão, segundo a professora, é possível perceber três movimentos importantes, que, para nós, parecem ter sido fundamentais na inclusão desse aluno com TEA: o primeiro deles, com a participação dos pais na educação da criança, inclusive com presença constante no ambiente escolar; o segundo, com a participação ativa da professora, somada ao engajamento dela em aprofundar o conhecimento sobre o TEA; e o terceiro, com a promoção de aproximação entre os alunos. Uma combinação bastante favorável e que, sem dúvida, foi decisivo no sucesso do projeto, com a inclusão do aluno com TEA em todo o processo, pois os objetivos da professora respeitavam as necessidades do aluno, e as necessidades do aluno tomaram parte no planejamento e prática docente. Assim, percebemos que “o professor de Educação Física, para intervir com crianças autistas, deve estar preparado não apenas para propor, mas também

para perceber as formas de expressão corporal do outro” (CHICON, SÁ, FONTES, 2014, p. 17).

Parece-nos relevante enfatizar o aspecto da interação no TEA, já que mesmo que diferentes movimentos ocorram nesse relato, como detalhamos, ainda assim o ponto central desse, a nosso ver, está na interação social entre aluno com TEA e professor, aluno com TEA e colegas de turma, aluno com TEA e família, aqui representada pela relação materna. Assim, percebemos que, apesar das dificuldades de comunicação desse aluno, aspecto intimamente ligado à interação humana, o movimento se dá não apenas por parte dos pares, mas em dado momento também por parte do aluno. A este respeito, Orrú (2011) coloca que essa dificuldade de interação não significa que esses sujeitos não sintam a necessidade de se relacionar, mas que isso é encoberto pela falta de empatia e as dificuldades, não impossibilidades, de expressar seus sentimentos ou ideias de forma sistemática. Acrescenta, ainda, que é preciso abandonar o entendimento de um sujeito que vive em outro mundo, pois isso apenas tem provocado a acomodação de muitos docentes, familiares e outros sujeitos que convivem com sujeito com TEA, em ações que possam ser significativas ao sujeito e que possam tirá-lo desse aparente isolamento. Apesar dos aspectos sociais serem relevantes ao desenvolvimento do sujeito com TEA, e que esse é algo comumente alcançado por meio das aulas de Educação Física, é importante afirmar que:

A Educação Física pode promover e promove muito mais que interações sociais como oportunizadas e apresentadas nos trabalhos encontrados, mas quando planejada e bem estruturada sua prática promove também estímulos e desenvolvimento global do indivíduo (LIMA; FUMES, 2015, p. 8).

Esse sair de um aparente quadro de isolamento do aluno com TEA para o convívio social de interações e ações mútuas, entre professor-aluno e aluno-aluno, parece-nos ser possível por meio da afetividade. “Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos” (CUNHA, 2013, p. 100). Era notório o interesse da professora pela participação do aluno com TEA em suas aulas, utilizava o diálogo como um reforçador permanente do aluno durante cada nova vivência. Trabalhando a partir das emoções, propriedade de todo aprendente, a professora consegue não só trazer o aluno para a prática, mas promove a permanência dele. “Um aluno que ama aprender aprende melhor; um professor que ama ensinar ensina melhor” (CUNHA, 2013, p. 100), e torna o conhecimento significativo ao aluno. Uma vez que “as emoções deflagram mecanismos na memória que ajudam a conservação do aprendizado escolar” (CUNHA, 2013, p. 100).

Um caminho que foi bastante presente nas ações da professora Maria, de forma bastante subjetiva no primeiro momento, mas com delineamento de objetivos mais claros e seguros num segundo momento prático, que corroboram com as etapas de trabalho apresentadas pelo professor Eugênio Cunha (2013), em ações junto a alunos com TEA: *a observação, a avaliação e a mediação*.

A observação é presente nos dois relatos. No primeiro, quando ela fala da percepção de interesse do aluno com TEA pelo pneu e quando uma nova estratégia se faz necessária, observando o interesse do aluno por dinossauro e da representação destes com massinha de modelar. “No contexto do autismo, a qualidade do trabalho em sala de aula iniciar-se-á pela descoberta do aluno: o que ele faz, deseja e como ele aprende. Portanto, haverá momentos em que a melhor que o professor poderá fazer será observar seu aluno” (CUNHA, 2013, p. 54). Assim, é imprescindível a observação inicial dos atos primeiros da criança com TEA, especialmente na forma como ela irá se comunicar diante dos seus interesses, mas também a postura perante o professor e os colegas de classe; esse será o norte para as ações a serem desenvolvidas. É por essa observação, com intenção inicial de se conhecer melhor o aluno, que, em casos ainda não identificados de TEA, o professor, a partir de um olhar cuidadoso, é quem comumente dará o primeiro sinal de alerta, gerando o encaminhamento do aluno para especialistas, que poderão diagnosticar precocemente a síndrome (CUNHA, 2013).

O aspecto avaliativo é presente na fala da professora quando ela faz menção à estratégia de conhecimento da turma, por meio do que ela chama de “este diagnóstico”, que ocorre concomitantemente também à observação. A avaliação na prática docente se dará como forma de verificação do aluno diante da ação do professor, sendo precedente ainda do ato de planejamento das ações futuras; um caminho de conhecimento do aluno que se dará junto a ele, a formação de parceria com o aluno, por meio de uma ação mediadora do professor, onde a prática irá considerar o que esse aluno já consegue desenvolver (CUNHA, 2013). É bastante pertinente que se atente a uma avaliação que considere os potenciais em desenvolvimento de cada aluno, sem comparações, onde o parâmetro será o próprio aluno, o que ele fazia, o que ele faz e o que poderá fazer (CUNHA, 2013).

A ação mediadora do professor são os elos que ele irá criar entre aluno e conhecimento a ser aprendido, como uma ação que é contínua na vida do professor. “Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar” (CUNHA, 2013, p. 62). Assim, essa ação não se restringe ao aluno e ao professor, mas compreende todo o espaço educacional. Essa ação mediadora é percebida na professora Maria, não somente quando do ensino das habilidades motoras, mas quando,

concomitantemente, promove as interações entre os alunos, colocando-os em igual situação mediadora. Esse caminho livre de pressões e com respeito às potencialidades dos alunos parece ter promovido uma contínua aproximação tanto entre professor e aluno quanto entre os alunos, relações fundamentais não só no desenvolvimento do sujeito com TEA e também dos colegas, mas essenciais ao processo de inclusivo nessa turma. “A prática pedagógica inclusiva é complexa, requer atitude de acolhimento, busca de conceitos e procedimentos mais adequados, estudo e enfrentamento individual e coletivo. Não tem receita pronta, cada caso é um caso” (CHICON; CRUZ, 2014, p. 822).

Nas relações que a professora travou com os saberes que adquiriu somados à prática junto aos alunos com TEA numa turma inclusiva, é percebida a relevância dada por ela aos saberes experienciais, originados em sua própria prática cotidiana, sobrepondo-se aos demais saberes que são provenientes da formação profissional, enquanto ciências da educação, bem como dos saberes disciplinares e curriculares, visto que essa afirmou não ter tido uma disciplina que tratasse da temática na IES, nem formações específicas dentro do ambiente escolar sobre inclusão de alunos com TEA. Apesar de esse conhecimento ter sido adquirido em grande parte no ambiente escolar, dentro do contexto prático dessa professora, ainda assim não estão relacionados aos objetivos, conteúdos ou métodos daquelas instituições (TARDIF, 2010).

O PPP da escola, onde desenvolvemos o presente estudo, consistia de justificativa, objetivos, marco institucional, perfil do corpo docente e discente, matrículas dos educandos, recursos didáticos e humanos e organização das atividades pedagógicas e administrativas. A modalidade da educação especial não constava no projeto pedagógico, que estava bastante desatualizado, fato reafirmado pela coordenadora pedagógica da escola. A coordenadora da instituição também afirmou que informações referentes à modalidade de ensino estavam em processo de atualização, bem como demais dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um processo amplo e que vem ocorrendo há vários anos em todo o mundo, desde a década de 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos) e com maior força a partir de 1994 (Declaração de Salamanca), ganhando espaço em nosso país, tanto por meio de eventos acadêmicos, científicos e sociais quanto pelas respostas governamentais através da promulgação de leis e decretos em favor de uma educação para todos (BRASIL, 2015). E dessa forma, uma imensa diversidade de alunos, entre eles alunos com deficiência, inclusive com TEA, que hoje também é reconhecido como pessoa com deficiência (BRASIL, 2012), tem chegado às escolas públicas e particulares. Contudo, muitas questões precisam ser constantemente revistas, para que o processo de inclusão possa ser efetivado na sociedade. Entre essas, a formação e a preparação de toda a comunidade escolar, especialmente do corpo docente, que dia a dia estará lidando com esse diverso alunado.

Em nosso estudo, percebemos que a formação ainda é uma lacuna entre o professor de Educação Física e o aluno com TEA. Inicialmente, percebemos que o conhecimento conceitual da professora sobre alunos com TEA era bastante restrito, porém vimos que em seu percurso docente possuiu experiências junto a esses alunos, tanto na escola pública quanto particular. Apesar do pouco tempo que dispunha para as formações e até sua autoformação, provavelmente pela vasta carga horária que assumia entre as escolas, a professora afirmava que poucas eram as oportunidades de formação que lhe eram oportunizadas, seja por parte da escola ou pela Semed. Entretanto nos é possível afirmar: foi na escola onde essa professora desenvolveu grande parte dos saberes docentes necessários para o atendimento prático dos seus alunos com TEA, pois foi somente quando chegou à escola, depois de formada, para o exercício de sua profissão, que a professora teve contato com alunos com TEA em aulas de Educação Física. Haja vista que em sua formação acadêmica inicial não foram ofertadas disciplinas que tratassem desta temática.

A formação e a prática da professora estavam intimamente ligadas aos saberes experienciais que ela adquiriu no ambiente escolar, com os colegas professores, coordenadores e também em reuniões com os pais dos seus alunos com TEA. No entanto, é somada de forma eficaz, para que ela promovesse a inclusão desses alunos, a predisposição dela para conhecê-los. Desde o primeiro momento com eles, a primeira atividade ministrada pela professora busca saber: quem são esses alunos? O que sabem? O que querem e o que podem vir a aprender? Isso sendo organizado por suas escolhas metodológicas, especialmente avaliativas (formativa), na qual permitiu que a professora pudesse estar sempre atenta ao

ensino e à aprendizagem da turma, possibilitando atualizações que fossem favoráveis à progressão dos alunos.

No processo avaliativo e, consecutivamente, de planejamento e aplicação das atividades, notamos o caráter inclusivo empregado no trabalho, que, segundo a professora, durante as sucessivas avaliações, ela não buscava ver apenas os alunos com deficiência, mas os alunos como um todo. Com base nas falas da professora sobre a notória falta de comunicação entre corpo docente e coordenação pedagógica, é sugerido que as escolhas metodológicas e resultados obtidos pela professora de Educação Física pudessem ser expostos e comentados pelos demais docentes, coordenação e gestão desta escola, numa troca que pudesse não só nortear as ações dos demais colegas professores, mas também abrir o processo para sugestões que pudessem vir a aperfeiçoar as respostas encontradas pela própria professora de Educação Física. Que fosse promovido um ambiente de crescimento formativo mútuo, a partir das experiências que são desencadeadas no ambiente escolar, e que, diante do fator limitador tempo, pudesse oportunizar um ambiente formativo dentro da própria escola, uma formação em serviço a partir dos serviços que são organizados e realizados por cada um dos sujeitos do coletivo escolar.

Com isso, concluímos que há uma lacuna entre formação e prática docente para atuação junto a uma turma inclusiva, onde encontramos alunos com TEA, mas também com outras deficiências, mas, também, há uma lacuna de comunicação existente entre aqueles que fazem parte da comunidade escolar e os que podem vir a limitar as possibilidades das ações que são desenvolvidas junto ao alunado, especialmente do aluno com TEA. Para que essa ausência de formação e comunicação entre os sujeitos escolares seja suprida, sugerimos ações formativas que multipliquem o conhecimento prático entre toda a comunidade escolar, ou seja, que haja momentos de trocas entre o corpo docente, mas que em dado momento essa formação e comunicação possa se estender aos demais sujeitos do coletivo escolar.

Nesse caminho de mudanças e atualização, podem ser formadas parcerias com a Semed, bem como com as universidades por meio das ações de extensão e pesquisa que essa costuma desenvolver junto à comunidade. É imprescindível que esse estudo seja ampliado, abrangendo um número maior de escolas e professores, para que os resultados sejam condizentes com a realidade da ampla maioria, gerando, a partir disso, ações focais diante do quadro urgente de formação docente com vistas a uma prática inclusiva, que atenda não só os alunos com TEA mas à desafiadora diversidade do alunado, seja em escolas públicas, seja nas particulares da cidade de Maceió/AL.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. J. da S.; MARÇAL, I. L.. Planejamento em Educação Física: ocorre de fato? **Anais do III CONCENO**, Castanhal e Belém, 2010.
- ALBARELI, A. C. et. al. O lúdico, a criança e o educador. **Rev. Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires, Ano 16, nº 163, 2011.
- AMARAL, G. A. et al. Formação Profissional e Diretriz Curriculares da Educação Física. **Revista Especial de Educação Física**. Edição Digital. V. 3, n. 1, nov. 2006. Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar.
- AMIRALIAN M. L. T et. al. Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública**, 34 (1): 97-103, 2000.
- APA (American Psychiatric Association). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-IV TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As Vicissitudes da Formação Docente: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.
- ARAÚJO, C. A. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- BANDIM, J. M. **Autismo: uma abordagem prática**. Recife: Bragaço, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, LDA. Março de 2009.
- BARON-COHEN et. al. **Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population**. Brit J. Psychiatr, 1996.
- BARROS, I. G. de. Autismo e psicanálise no Brasil: História e desenvolvimentos. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo -TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BENITES, L. C.; NETO, S. S. Educação Física e Formação de Professores. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 10, nº 81, Fevereiro, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução 2/2001**- Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949**, 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 30 de maio de 2010.

_____. **Censo Escolar 2010 – Educacenso**. - Número de alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Censo Escolar 2011 – **Educacenso**. - Número de alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2011.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012.

_____. Censo Escolar 2012 – **Educacenso**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2012.

_____. **Resolução 02/2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (CNE/CEB), 2015.

_____. **Lei 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União* (2015).

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BREOHFF, A. M. P. Autismo: uma história de conquistas. **Rev. Em Aberto**, nº 60, ano 13, p. 11-24, out/dez de 1993.

BURKE, Peter (org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, 360pp.

CAETANO, J. R.; DIAS, D. A educação física como meio facilitador do desenvolvimento psicomotor do indivíduo com autismo. **Rev. de Trabalhos Acadêmicos Universo**, vol. 1, nº 3, p. 1-10, Rio de Janeiro, 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. DE C. Formação continuada, Educação Física e Inclusão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis. V. 36, n. 2. Abr/jun, 2014.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C.; FONTES, A. S. Natação, Ludicidade e Mediação: a inclusão da criança autista na aula. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-20, jan./jun., 2014.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista integração - MEC**. Uberlândia, 1999. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2014.

Conselho Federal de Educação. **Resolução Nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), 1987.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2016.

CRESWELL, J. W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

CUNHA, E.. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

CUNHA, E.. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CUNHA, P.; MATA, O. M. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar In: ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DSM-IV-TR - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002, reimpressão 2008.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

FALKENBACH, A. P. et al. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil**. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007.

FÁVEO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). In: **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Fabiana. S. O corpo no autismo. **Psic**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 109-114, jun. 2008.

FIGUEIRA, E. **Introdução à Psicologia e Pessoas com Deficiência: A construção de um novo relacionamento!** 2. ed. São Paulo: AgBook, 2004.

FILUS, J.; MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Reflexões sobre a formação em Educação Física e sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência**. Rev. de Educação Física/ UEM. Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FUMES, N. F. L. **A prática pedagógica de professores de Educação Física em turmas**

consideradas inclusivas. Projeto de Iniciação Científica. Maceió, Ufal, 2006/07.

FUMEGALLI, R. de C. de A. **Inclusão Escolar:** o desafio de uma inclusão para todos. (Monografia), Ijuí, 2012.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: A prática do bom professor. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte** – ano 1, n. 1, 2002.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Os processos de formação continuada de professores em serviço: repensando as práticas escolares e as práticas docentes. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 16, nº 158, julho de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846—Int.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

GOMES, C. G. S. Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico. **Dissertação de mestrado**. 198 f. São Carlos: UFSCar, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1943/1997.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatria**. 2006

LAMPREIA, C.. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2007.

LAMPREIA, C. **Perspectivas da pesquisa prospectiva com bebês irmãos de autistas**. *Psicol. cienc. aprof*, 29(1), 2009, 160-71.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competência. IN: LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola:** Teoria e Prática. 5. ed., Alternativa: 2004.

LIMA, T. H. M. de; FUMES, N. de L. F. Crianças com autismo: possibilidades de ensino a partir do brincar. IN: **VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. Londrina, 2013.

LIMA, T. M. De.; FUMES, N. De L. F. Educação Física e autismo: estudos e orientações teórico – práticas. **Anais da IV Semana Internacional de Pedagogia – SIP**, Maceió – AL, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. 6 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, n. 1, janeiro/junho de 2013: 25-34.

MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação In: DALBEN, A. I. L. F. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELO, José Pereira de. **Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexo sobre a Educação Física como componente curricular**. Rev. Bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v. 20, p. 188-90, set. 2006. Suplemento n. 5.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MILLS, N. D. A Educação da Criança com Síndrome de Down. In: SHUWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

MENDONÇA, A. C. S.; SOUZA, R. de C. S.; SOUZA, J. K. A. **Formação de professores, Prática docente inclusiva e suas competências pedagógicas na utilização de recursos multifuncionais no ensino regular**. Enfope – Paraíba, 2016.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação Docente: Da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Rev. E-Curriculum**, v.1, n.2, junho de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

MOREIRA, M. A. Al final qué es aprendizaje significativo? **Revista Qurrriculum**, La Laguna, n. 25, p. 29-56, 2012.

NATIONAL AUTISTIC SOCIETY – NAS. **Sobre autismo**. 2016. Disponível em: <http://www.autism.org.uk/>. Acesso em: 10 jul. 2016.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 13-23, 1992. (apontamentos)

_____. **Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater**. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n. 27, agos./out. 2003. p. 25-28. Entrevista.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes. **Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar**. 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista brasileira de educação especial**, 1(2), 65-73, 1994.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Décima Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com à Saúde (CID)**. Tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 8. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v. 31, p. 1-15, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Rev Hum Med**, Ciudad de Camaguey, v. 10, n. 3, p. 1-11, dic. 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2017.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do Diagnóstico: Rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Vol. 04, n. 01, 2013, p. 1419-1429.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez 1999, p. 109-125.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes de docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação** – USP. São Paulo: Feusp, vol. 22, n. 2, jul./dez. 1996.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. Brasiliense, 1985.

RIBAS, João. **Preconceito contra pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.

RINALDO, S. C. de O. Processo Educacional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Interconexões entre Contextos. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, v. 24/25, p. 73-81, 2006.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Rev. Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017.

RODRIGUES, J. M. C., SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo -TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SALLES, F. C. A Formação Continuada em Serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2004.

SANINI, C. et al. Comportamentos Indicativos de Apego em Crianças com Autismo. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2008; 1(21):60- 65.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan-mar 2013, vol. 29 n. 1, p. 99-105.

SANTALIESTRA, L. G. Educación Física y Autismo. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, Año 12, n. 110, Julho de 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>.

SANTOS, S.; DANTAS, L. & OLIVEIRA, J.A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 18, p. 33-44, ago. 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo -TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, E. C. S. A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2010.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? In: MARTINS, L. A. R. et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Universitária, 2007.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: Educ; Edufal, 2010.

SURIAN, Luca. Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. **Coleção psicologia & sociedade**. São Paulo: Paulinas, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010/2014.

_____. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

TIMO, Alberto Luiz Rodrigues; MAIA, Natália Valadares Roquette; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Déficit de imitação e autismo: uma revisão. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 833-850, Dez./2011 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VATAVUK, M. de C. **Ensinando Educação Física e Indicando Exercícios em uma Situação Estruturada e em um Contexto Comunicativo: Foco na Integração Social.** P.1-16, Barcelona, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

WING, L. A abordagem educacional para crianças autistas: teoria prática e avaliação. In: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento.** 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1979/1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice I
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DATA DA ENTREVISTA: ___/___/___

I – DADOS PESSOAIS

- 1.1 Data de nascimento: ___/___/___ Sexo: Masc. () Fem. ()
1.2 Situação profissional: contratado () efetivo ()
1.3 Rede de ensino que atua:

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL (GRADUAÇÃO)

- 2.1 Qual foi sua graduação?
2.2 Onde cursou?
2.3 Na graduação, cursou alguma **disciplina específica de atividade motora adaptada** (direcionada a pessoas com deficiência) ou que tratasse sobre pessoas com deficiência?
2.4 Na graduação, participou de alguma **atividade ou ação** que tratasse sobre pessoas com deficiência?
2.5 Alguma outra disciplina do curso tratou sobre a Educação Física e a pessoa com deficiência?
2.6 Em que ano se formou?

III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA

- 3.1 Fez algum curso de Especialização; Mestrado ou Doutorado: Em caso de sim: qual?
3.2 Caso resposta afirmativa em 3.1, no curso de pós-graduação cursou alguma disciplina que tratasse do ensino da Educação Física para pessoas com deficiência?

IV – CONTEXTO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA

- 4.1 Você já trabalhou com pessoas com deficiência?
4.2 Como você poderia explicar o que é deficiência?
4.3 Em suas aulas você tem alunos com deficiência? Em caso de sim, qual tipo?
4.5 Ao receber um aluno com deficiência nas suas aulas de Educação Física, você adota algum procedimento? Em caso de sim, qual (is)?
4.6 Você possui alguma dificuldade em suas aulas por ter um aluno com deficiência em relação à: Interação com a turma; Exposição de conteúdos; Disciplina (manejo da aula); outros.
4.7 Você foi consultado da inclusão do aluno(a) em sua turma?
4.8 Como teve conhecimento sobre o fato de que esse aluno ingressaria em sua turma?
4.9 Você considera que há um método especial para ensinar alunos com deficiência? Se sim, qual(is)?
4.10 Quando você ficou sabendo que teria um aluno com deficiência em sua turma procurou informações a respeito do assunto? Em caso afirmativo, onde procurou estas informações?
4.11 Você costuma fazer planejamento de suas aulas? Se sim, costuma considerar o aluno com autismo em seu planejamento? O que muda no planejamento desta turma, comparada as turmas de alunos ditos normais?
4.12 Você teria alguma sugestão sobre como deveria ser os procedimentos a serem adotados, em relação ao educador, quando ele fosse ter pela primeira vez em sua turma um aluno com deficiência?
4.13 O que pensa ser positivo, se houver algo positivo, com a presença de um aluno com autismo numa sala de aula comum? E o que pensa ser negativo, se houver algo negativo, com a presença deste aluno em suas aulas?

Apêndice II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS REGULARES DA CIDADE DE MACEIÓ-AL**, recebi da Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Thiago Hallison Medeiros de Lima, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) em aulas de Educação Física de escolas regulares da cidade de Maceió-AL. Buscando com isso, analisar os seguintes aspectos:
 - Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes a) Analisar os conhecimentos e a prática pedagógica do professor de Educação Física em relação às estratégias para atender turmas que tenham alunos com transtorno do espectro autista inclusos; b) Formar parceria colaborativa junto ao professor de Educação Física, no sentido de auxiliá-lo no atendimento da diversidade do alunado em turmas que tenham alunos autistas inclusos.
- Que esse estudo terá início em Janeiro de 2016 e terminará em Julho de 2016;
- Que participará deste estudo, professor de Educação Física que atue em turmas inclusivas e que entre os alunos, possua aluno(s) com TEA regularmente matriculados na rede regular de ensino;
- Que eu participarei de entrevistas, terei minhas aulas observadas e eventualmente filmadas, que estas imagens preservarão a identidade dos sujeitos filmados, estes terão os rostos cobertos por tarja preta ou por qualquer outro meio tecnológico possível que garanta a não identificação e ainda participarei de momentos de reflexivos junto ao pesquisador;
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos e riscos à minha saúde física e mental são considerados de risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas da pesquisa utilizadas não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa, então o que poderei sentir com a minha participação é: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas filmadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que poderei desistir de participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha atividade docente; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa atividade; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual

situação da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de Educação Física na rede pública municipal de ensino;

- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo,

- Que por qualquer prejuízo que o participante possa vir a sofrer, este será indenizado em suas perdas, sendo coberto materialmente para reparação do possível dano causado pela pesquisa.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr. Thiago Hallison Medeiros de Lima.

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Desembargador Hélio Cabral, 120, bairro: Feitosa, Maceió – AL. Telefone: 98808- 9730.

Sr(a).Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua: Marechal Arthur Alvin Câmara; nº: 153; apartamento: 202; Jatiúca, Maceió - Al. Telefone: 9973-8383.

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/Cedu/Ufal

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, Maceió – AL.

Telefones p/contato: 3214-1873.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Neiza de Lourdes Frederico Fumes Thiago Hallison Medeiros de Lima

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS REGULARES DA CIDADE DE MACEIÓ-AL

Pesquisador: THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50241115.2.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.455.555

Apresentação do Projeto:

"O projeto em questão busca investigar a inclusão da criança com autismo em aulas de Educação Física escolar (EFE). Para tanto, serão consideradas, especialmente, as oportunidades de movimento da criança nas aulas de EFE. Ademais, tomaremos também para análise outras oportunidades de movimento direcionado, tanto na educação especial como no lazer em família, desde que sejam do conhecimento dos professores a serem investigados."

"...esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como ocorre a inclusão de alunos com autismo em escolas regulares de Maceió/AL. Para isso, analisaremos a atuação dos professores de EFE junto aos alunos com autismo, observando quais métodos e estratégias utilizam para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. Nesse sentido, buscamos estabelecer uma parceria colaborativa junto ao professor."

O projeto mostra claramente a temática a ser desenvolvida e faz uma justificativa plausível para sua aplicação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Endereço: Av. Lourival Melo Neto, s/n - Campus A - C. Síndes,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.073-600
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.455.555

"Analisar os conhecimentos do professor de Educação Física a respeito da inclusão e as relações desses com a prática pedagógica em turmas do Ensino Fundamental que tenham alunos autistas inclusos."

Objetivos específicos

"Mapear a inclusão de alunos com autismo em escolas públicas da cidade de Maceió/AL;

"Analisar os conhecimentos e a prática pedagógica do professor de Educação Física em relação às estratégias para atender turmas que tenham alunos com autismo inclusos;

"Formar parceria colaborativa junto ao professor de Educação Física, no sentido de auxiliá-lo no atendimento da diversidade do alunado em turmas que tenham alunos autistas inclusos."

Objetivos apresentados com clareza.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com base na Resolução 466:

II.4 - benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa;

II.6 - dano associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa;

E diante do exposto no projeto:

"Inicialmente, será realizado um levantamento sobre as escolas que possuem alunos com autismo na rede regular de ensino junto à Secretaria de Educação Municipal. Em seguida, entrarei em contato com as escolas para solicitar a permissão para entrar em contato com os professores de Educação Física e solicitar a sua participação nesta pesquisa.

Os dados serão coletados dentro da própria escola. As entrevistas, observações participantes e sessões reflexivas serão realizadas conforme a disponibilidade de tempo do professor. Antes de iniciarmos o estudo, disponibilizaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) para que os docentes possam ter acesso às informações contidas nele antes de assinar o documento, caso aceitem participar do estudo. Ressaltaremos ainda o comprometimento do pesquisador em manter sigilo dos dados coletados."

Não foi constatado riscos à pesquisa ou aos participantes da pesquisa. Os benefícios estão

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 1.455.555

explícitos para os alunos autistas e para a formação de professores qualificados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo o autor, a pesquisa é de "natureza qualitativa", do tipo "ação emancipatória", apresenta "a explicitação sobre a teoria, escolha de tópicos da pesquisa, método e interpretação dos resultados", além de gerar "produção do conhecimento".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém informações necessárias, em linguagem clara e objetiva e de fácil entendimento, então, segundo a resolução 466, está de acordo.

Os demais documentos necessários foram apresentados.

Recomendações:

No cronograma apresentado, etapas decisivas do projeto iniciam-se em janeiro de 2016: "Coleta de dados", "Análise de dados"

Adequar as datas no cronograma

Estamos em março de 2016 e como o projeto ainda está em avaliação pelo comitê de ética e, portanto, não pode ser desenvolvido, sugiro adequar as datas no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo atende à Resolução 466/12

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_609876.pdf	03/02/2016 22:22:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pos_Parecer_2.PDF	03/02/2016 22:22:17	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_completo.doc	19/10/2015 23:27:17	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-600
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.455.555

Investigador	Projeto_completo.doc	19/10/2015 23:27:17	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito
Outros	Declaracao_Escola.pdf	19/10/2015 23:23:43	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito
Outros	Declaracao_Uso_destinacao.pdf	19/10/2015 23:22:36	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	19/10/2015 23:16:57	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/10/2015 23:05:51	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	16/10/2015 22:40:59	THIAGO HALLISON MEDEIROS DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 17 de Março de 2016