



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional**  
**Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional**

Antônio Messias de Aquino Júnior

**INCLUSÃO DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TEA NAS AULAS DE**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO COLÉGIO MILITAR DE BELO**  
**HORIZONTE: olhares e práticas pedagógicas**

Belo Horizonte  
2024

Antônio Messias de Aquino Júnior

**INCLUSÃO DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TEA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO COLÉGIO MILITAR DE BELO  
HORIZONTE: olhares e práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz.

Belo Horizonte  
2024

A657i Aquino Junior, Antônio Messias de  
Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de educação física no contexto do Colégio Militar de Belo Horizonte [recurso eletrônico] : olhares e práticas pedagógicas /Antônio Messias de Aquino Junior. – 2024.  
1 recurso eletrônico (120 f. : il., tabs.)  
Orientadora: Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.  
Bibliografia: f.105-114  
1.Educação física - Teses. 2. Autismo – Teses. 3. Inclusão em educação – Teses. I. Diniz, Isabel Cristina Vieira Coimbra. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU:613.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO ANTONIO MESSIAS DE AQUINO JUNIOR

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2024, às 14:00 horas, Auditório Maria Lúcia Paixão, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 35ª (trigésima quinta) defesa de dissertação, intitulada *Inclusão de aluno com TEA nas aulas de Educação Física: olhares e práticas pedagógicas.*, apresentada por ANTONIO MESSIAS DE AQUINO JUNIOR, número de registro 2022669325, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz - Orientador (UFMG), Prof(a). Admir Soares Almeida Junior (UFMG), Prof(a). Tatiana Lima Boletini (Faculdade Embu das Artes -FAEM).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2024.

Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz ( Doutora )

Prof(a). Admir Soares Almeida Junior ( Doutor )

Prof(a). Tatiana Lima Boletini ( Doutora )

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por me iluminar e guiar, mesmo nos momentos mais difíceis em que me pareciam faltar forças para seguir.

À minha orientadora, Isabel, por ser calma nos momentos mais turbulentos, por entender os meus desafios e vibrar comigo nas conquistas. Seu apoio e sensibilidade, durante a escrita da dissertação e com questões para além da escrita, foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Obrigado pela parceria! Avante!

Ao professor Admir, a quem tive o prazer de conhecer e com o qual convivi durante a minha jornada, pelo olhar cuidadoso, atento e sensível às questões que permeiam esse trabalho, ainda pela assertividade nas suas observações. À professora Tatiana, pelas considerações que me fizeram vislumbrar novas possibilidades e pelas observações assertivas que contribuíram para qualificar o meu trabalho.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) que, através da oferta do mestrado, me permitiu a realização deste sonho. Ainda pela oportunidade de qualificação profissional de um grande número de docentes do componente curricular de Educação Física das escolas públicas de todas as regiões do Brasil.

A todos/as os professores e professoras do ProEF por, de alguma forma e cada um ao seu modo, mostrarem-me o caminho a ser percorrido.

Aos colegas da turma 3 do ProEF. Compartilhamos os mais diversos sentimentos, apoiamos-nos e fortalecemos uns aos outros. Parabéns por contribuírem para mudar a vida de alunos e alunas com quem convivem diariamente. Tenho vocês como referência de profissionais comprometidos verdadeiramente com uma educação de qualidade. Agradeço pelo prazer da companhia de vocês durante esse período.

Ao Colégio Militar de Belo Horizonte, palco deste ensaio, destacando aqui o Coronel Messeder pela oportunidade da realização da pesquisa no CMBH e pelo entendimento da importância desse estudo para a instituição. Também ao Major Tertuliano pelo incentivo e apoio dados a todo tempo.

Aos colegas/amigos da SEF do Colégio Militar de Belo Horizonte por participarem da execução desta pesquisa e, de fato, preocuparem-se verdadeiramente com a inclusão, aprendendo diariamente com a prática, bem como com as nossas trocas. Mais do que isso, agradeço por cada momento que convivi e tenho convivido com vocês, pela preocupação com o andamento da pesquisa e disponibilidade em colaborar.

À Professora Ana Beatriz (Bia) por ser para mim inspiração e por me fazer perceber, da melhor forma, o verdadeiro sentido da inclusão.

Aos alunos e alunas com quem convivi e ainda convivo diariamente, o meu agradecimento pelos ensinamentos, por me tirar constantemente da zona de conforto, proporcionando-me novas experiências e aprendizados.

Agradeço aos meus pais por sempre reforçarem que o “estudo” é o melhor caminho e apoiarem as minhas escolhas. À minha mãe, Dona Duca, por me ensinar o verdadeiro sentido do amor. Ao meu pai, Sr. Nanim, por me ensinar valores e ser constante incentivador do meu percurso nas trilhas da educação. Tenho a certeza de que, de onde ele estiver, está vibrando com as minhas conquistas.

À minha família e amigos, por todo o apoio e suporte recebidos desde os pequenos gestos, que contribuíram com minha jornada.

À minha esposa, Luciana, com quem divido a dor e a delícia da materno/paternidade atípica. Também por ser, para mim, uma referência no conhecimento das nuances do TEA, bem como pelo tempo que se dedicou em prol da minha escrita, ciente de que essa conquista é de toda a nossa família.

Aos meus filhos, Pedro e Davi, por terem me escolhido na caminhada da vida, por fazerem com que eu me esforce para ser a cada dia um pai/pessoa melhor para eles/mundo. Com vocês aprendo diariamente que cada indivíduo é único e especial da sua forma.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta pesquisa.

O que é o autismo?

“Imagine que o mundo é uma grande orquestra sinfônica... e que todos tocamos um instrumento tradicional. As pessoas com autismo tocam instrumentos exóticos, afinados em outras escalas. Mesmo assim, produzem uma música bonita. Só que não estamos acostumados a escutá-la. Isso... isso é o autismo”

(Bernardo Fernandez, Bef)

## RESUMO

O presente trabalho traz a percepção dos professores de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte acerca da inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. O objetivo foi analisar como se dá o processo de inclusão de estudantes com TEA a partir dos olhares dos docentes, identificando os principais desafios, bem como partilhando experiências, exitosas ou não, no sentido de se traçar os melhores caminhos para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Nesse contexto, os caminhos da pesquisa passam por uma abordagem descritiva, qualitativa, com a metodologia pesquisa-ação/pesquisa-ensino, tendo como instrumento o grupo focal (4 encontros). Participaram da pesquisa 06 professores e 03 professoras do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH). Os docentes relataram ter conhecimento raso ou insuficiente para se trabalhar com indivíduos com TEA. Entre os sentimentos manifestados pelos participantes estão: insegurança, desafio, sair da zona de conforto, frustração e gratificação, os quais foram os mais relatados pelos participantes da pesquisa. Sobre conhecimentos para se trabalhar com alunos com deficiência, os docentes relataram que formação (inicial/continuada) pouco contribuiu para a atuação com esse público. Desse modo, os resultados do estudo mostram que os educadores do CMBH têm buscado alternativas para que a inclusão ocorra no contexto das aulas de Educação Física e que os momentos de construção coletiva do conhecimento se constituem como oportunos para partilhar as angústias e experiências exitosas, bem como minimizar os sentimentos de insegurança ao se trabalhar com alunos com TEA. Sendo assim, como produto desta pesquisa, foi elaborado um caderno de práticas inclusivas, destacando-se as estratégias adotadas pelos professores de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte em função das características de cada aluno.

Palavras-chave: escola; inclusão; TEA; educação física escolar; práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This work presents the perception of Physical Education teachers at Colégio Militar de Belo Horizonte regarding the inclusion of students diagnosed with ASD in Physical Education classes. The objective was to analyze how the process of inclusion of students with ASD takes place from the teachers' perspective, identifying the main challenges, as well as sharing experiences, successful or not, in order to outline the best paths for inclusion to happen in a positive, effective way. The research paths involve a descriptive, qualitative approach, with action research and teaching research methodology, using the focus group as an instrument (4 meetings). Six male and three female teachers from CMBH participated in the research. Teachers reported having shallow or insufficient knowledge on working with individuals with ASD. Among the feelings in this performance: insecurity, challenge, leaving the comfort zone, frustration/gratification were the most reported by research participants. Regarding knowledge for working with students with disabilities, teachers reported that training (initial/continued) contributed little to working with this audience. The results of the study show that CMBH teachers have been looking for alternatives so that inclusion can occur in the context of Physical Education classes and that moments of collective construction of knowledge are opportune to share anxieties and successful experiences, as well as minimize feelings of insecurity when working with students with ASD. As a product of this research, a notebook of inclusive practices was created, highlighting the strategies followed by Physical Education teachers at the Colégio Militar de Belo Horizonte depending on the characteristics of each student.

Keywords: school; inclusion; ASD; school physical education; pedagogical practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão ..... | 35 |
| Figura 2 – Ginásio de esportes .....  | 56 |
| Figura 3 – Quadra poliesportiva coberta 1 .....   | 56 |
| Figura 4 – Quadra poliesportiva coberta 2 .....   | 56 |
| Figura 5 – Quadra externa de basquete .....   | 57 |
| Figura 6 – Quadra poliesportiva externa 1 .....   | 57 |
| Figura 7 – Quadra poliesportiva externa 2 .....   | 57 |
| Figura 8 – Quadra de tênis .....  | 58 |
| Figura 9 – Estádio João do Pulo (campo de futebol e pista de atletismo) .....                     | 58 |
| Figura 10 – Campo de futebol .....  | 58 |
| Figura 11 – Sala de esgrima .....   | 59 |
| Figura 12 – Dojô .....  | 59 |
| Figura 13 – Piscina .....   | 59 |
| Figura 14 – Sala de dança .....   | 60 |
| Figura 15 – Placa indicativa da missão do Colégio Militar de Belo Horizonte .....                 | 61 |
| Figura 16 – Placa indicativa da visão do Colégio Militar de Belo Horizonte .....                  | 62 |
| Figura 17 – Ementa da disciplina Teoria da Atividade Física Adaptada .....                        | 92 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Processo histórico de construção da Educação Especial no Brasil .....               | 34 |
| Tabela 2 – Evolução da inclusão no SCMB .....  | 54 |
| Tabela 3 – Disciplinas do 3º período do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG ..... | 92 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| AFA      | Atividade Física Adaptada   |
| APA      | <i>American Psychiatric Association</i>   |
| APABB    | Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil |
| AVA      | Ambiente Virtual de Aprendizagem  |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular  |
| CAAE     | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética   |
| CBCE     | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte   |
| CMBH     | Colégio Militar de Belo Horizonte   |
| CONBRACE | Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte   |
| CPOR     | Centro de Preparação de Oficiais da Reserva   |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| DECEX    | Departamento de Educação e Cultura do Exército  |
| DEPA     | Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial                                       |
| DSM      | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais                                 |
| EEFFTO   | Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional                           |
| EF       | Educação Física   |
| EFA      | Educação Física Adaptada  |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos  |
| GTT      | Grupo de Trabalho Temático  |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IES      | Instituições de Ensino Superior   |
| LBI      | Lei Brasileira de Inclusão  |
| PCD      | Pessoa com Deficiência  |
| PDI      | Plano de Desenvolvimento Individualizado  |
| PEI      | Plano de Ensino Individual  |
| PET      | Programa de Educação Tutorial   |
| PNE      | Plano Nacional de Educação  |
| PRAIA    | Programa de Atenção Interdisciplinar ao Autismo   |
| PUC      | Pontifícia Universidade Católica  |
| SAEE     | Seção de Atendimento Educacional Especializado  |

|        |  |
|--------|--|
| SEF    | Seção de Educação Física   |
| SCMB   | Sistema Colégio Militar do Brasil                                |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                   |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                       |
| TDAH   | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade              |
| UFJF   | Universidade Federal de Juiz de Fora                             |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais                             |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| 1.1 Objetivo geral.....  | 20  |
| 1.2 Objetivos específicos.....   | 20  |
| 1.3 Recurso educacional.....   | 20  |
| <b>2 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....  | 21  |
| 2.1 Materiais e métodos.....   | 23  |
| 2.2 Procedimentos para a coleta de dados.....  | 25  |
| 2.3 Procedimentos para a análise de dados e aspectos éticos.....                             | 27  |
| <b>3 A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....            | 29  |
| 3.1 Autismo, TEA, integração, inclusão e capacitismo: conceitos e preconceitos ..            | 29  |
| 3.2 TEA e inclusão: entre o discurso e a ação.....   | 38  |
| 3.3 Aspectos legais da inclusão: a busca de uma sociedade inclusiva.....                     | 41  |
| 3.4 Inclusão no ambiente escolar e a necessidade de (in)formação.....                        | 45  |
| 3.5 Inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar .....                    | 47  |
| 3.5.1 O processo de inclusão no CMBH: primeiros passos.....                                  | 53  |
| 3.6 A Educação Física no CMBH.....   | 55  |
| <b>4 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CMBH: ENTRE PASSOS, PROSA E FORMAÇÃO</b> ..... | 61  |
| 4.1 Caracterização do Colégio Militar de Belo Horizonte .....                                | 61  |
| 4.2 Caminhos do saber: passos para a inclusão de alunos com TEA .....                        | 63  |
| 4.3 Sensibilidade e acolhimento: os primeiros movimentos.....                                | 75  |
| 4.4 Andanças: o percurso formativo para a inclusão .....                                     | 88  |
| 4.5 Olhares e práticas pedagógicas.....  | 100 |
| <b>5 FIM DA CAMINHADA!?</b> .....  | 103 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 106 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 116 |
| Apêndice A – Questões disparadoras do grupo focal.....                                       | 116 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 117 |
| Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....                             | 117 |
| Anexo B – Autorização da direção da escola.....  | 120 |

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que apresenta a prevalência de 1:36 em crianças de até 8 anos de idade (Maenner *et al.*, 2020). Desse modo, as características desse transtorno podem variar significativamente de indivíduo para indivíduo, apresentando, principalmente, déficits na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Desde 2013, com a nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS 5), o autismo, assim como outros transtornos, foram classificados como TEA.

O TEA está presente na minha vida especialmente desde o ano de 2016, quando aconteceu o nascimento do meu filho primogênito, o Davi. Ser pai sempre foi um sonho para mim, e o nascimento do Davi foi a materialização desse sonho. Todo o processo da paternidade, desde a descoberta da gravidez até os dias atuais, é muito prazeroso, mas também é marcado por descobertas, desafios e incertezas, pois os momentos que marcam cada fase do desenvolvimento são únicos e cada conquista dos nossos filhos também são nossas.

O desenvolvimento do Davi foi dentro do esperado para a faixa etária no que diz respeito a engatinhar, andar, começar a falar, porém algumas características nos chamavam a atenção, especialmente quando começou a ser exposto a ambientes de interação social, momentos em que apresentava comportamento peculiar, por exemplo, isolando-se e pouco interagindo com os pares. Essa atitude ativou em nós o sinal de alerta e, a partir daí, começamos a investigar, em um primeiro momento por conta própria, fazendo alguns testes disponíveis na internet. Além disso, mantínhamos contato constante com a coordenação da escola e pediatra para entendermos melhor sobre o seu desenvolvimento.

Posteriormente, levamos Davi a uma neuropediatra e, a partir dos nossos relatos e das observações dessa profissional, logo começamos a fazer intervenções com uma equipe multidisciplinar (neuropediatra e psicólogo), pois era notório um atraso no desenvolvimento, sobretudo social e, independente de diagnóstico, as intervenções contribuiriam para a sua evolução.

Finalmente, o diagnóstico veio por meio de exames genéticos, bem como avaliação por parte da neuropediatra. Diante disso, entendo que a realização das intervenções nos prepararam e contribuíram para uma melhor aceitação do diagnóstico do Davi.

Com a chegada do Pedro, nosso segundo filho, já tínhamos a noção de que o TEA também poderia estar presente, assim como os desafios com os quais já estávamos acostumados. O seu desenvolvimento inicialmente parecia se afastar do TEA, mas a dificuldade na fala e outras características contribuíram para confirmar o diagnóstico e logo começamos com as intervenções com profissionais especializados.

Nesse contexto, falar de paternidade atípica<sup>1</sup> é falar de desafios, sendo o primeiro e mais importante, a meu ver, o de nos desarmarmos de preconceitos arraigados que temos em nós mesmos, visto que vivemos e somos influenciados por uma sociedade que valoriza o neurotípico<sup>2</sup>, ou seja, aquele indivíduo que se enquadra nos padrões de “normalidade” e, conseqüentemente, discrimina os neuroatípicos, em que se enquadram os indivíduos com TEA. Outra postura necessária está no sentido de se ajustar a rota de uma paternidade idealizada para uma nova realidade, com novas perspectivas.

Acredito que pais de crianças neurotípicas convivam cotidianamente com incertezas sobre o futuro dos seus filhos e creio que para pais atípicos essas incertezas são ainda maiores. Sendo assim, questões como autonomia, alfabetização e estabelecimento de relações sociais são exemplos de preocupações que nos cercam por termos filhos diagnosticados com TEA.

Outra questão importante é como essas crianças/adolescentes/adultos serão tratados em uma sociedade que discrimina os diversos. Frequentemente são veiculadas notícias de crianças atípicas que sofrem bullying nas escolas e em outros ambientes. Esses anseios partem certamente das minhas percepções, das relações que se entrelaçam no meu cotidiano, do lugar de pai/professor na relação com os filhos/alunos, pensando que a pretendida inclusão é um processo que se tem solidificado, contudo ainda é um caminho percorrido a passos lentos, mas que

---

<sup>1</sup> Paternidade atípica aqui referida diz respeito aos pais de crianças com deficiência.

<sup>2</sup> A neurodiversidade considera todas as pessoas como diferentes, neurodiversos, sendo chamados de neurotípicos aqueles sujeitos dentro da norma e neuroatípicos aqueles com um modo distinto de funcionamento central (Bliachieris, 2022, p. 23)

devemos sempre buscá-lo no sentido de se pensar em uma sociedade mais humana e tolerante às diversidades.

A inclusão tem sido pauta de discussão em diversos segmentos da nossa sociedade, e o debate sobre o tema cresce à medida que surgem legislação<sup>3</sup> específica e políticas públicas, bem como iniciativas de entidades privadas de diversos setores visando ao atendimento das pessoas com deficiência. Porém, nem sempre as leis e iniciativas têm o alcance esperado no que se refere à inclusão de forma efetiva desse público.

Desde o início da minha trajetória como professor, diversos aspectos têm-me inquietado e são alvo de debates entre colegas de profissão. A participação como professor-pesquisador em um mestrado profissional em Educação Física me possibilita ampliar não somente essas discussões, como também os meus conhecimentos sobre questões presentes no meu dia a dia, além de me fazer querer entender mais sobre aspectos ligados à minha realidade, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas aulas de Educação Física.

Temos percebido um aumento no número de diagnósticos de estudantes com TEA e, conseqüentemente, aumento de suas matrículas em escolas de ensino regular. Porém, não caminha na mesma velocidade a preparação da escola, de uma forma geral, para recebê-los, tampouco a qualificação de nós, professores, para que saibamos lidar com esse público no sentido de promover adequada inclusão nas aulas de Educação Física, seja por falta de formação, capacitação ou minimamente de informação sobre como proceder, o que faz com que as nossas ações sejam pautadas no empirismo ou, na medida do possível, quando procuramos estudar e aprofundar os nossos conhecimentos sobre as características da deficiência em questão.

Assim, a inclusão parece ficar, em muitos casos, apenas no discurso. Nesse sentido, segundo Salgado (2012), ainda que haja quem defenda o sucesso da inclusão pelo aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas, esse crescimento não indica o bem-estar de professores e das crianças envolvidas nesse

---

<sup>3</sup>Destaca-se a Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e a Lei 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

processo. A autora aponta que, embora existam leis e decretos que visem assegurar às pessoas com deficiência os seus direitos como participantes do processo de escolarização, muitas vezes a falta de preparação da escola (recursos pedagógicos e apoio interdisciplinar), bem como dos profissionais que nela atuam, caracteriza-se como um impasse na busca da inclusão, necessitando, portanto, de investigação das condições em que ocorre a inclusão escolar, à medida que se aumenta o número de matrículas de alunos(as) com deficiência.

No sentido de incluir as pessoas com deficiência e evitar ações descontextualizadas, permeadas por insegurança, é preciso então que as escolas estejam minimamente preparadas para atender às demandas pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência (aqui trataremos da inclusão de alunos diagnosticados com TEA), visto que apenas recebê-los (ainda que demonstre um avanço no sentido de não excluí-los ou segregá-los) não significa exatamente incluí-los de fato no ambiente educacional.

Com o objetivo de se buscar uma educação de qualidade e que considere todas as características individuais de cada criança, evitando-se, pois, a discriminação e a exclusão escolar, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, evento a partir do qual originou a Declaração de Salamanca, no ano de 1994. Esse documento traz, em seu texto, que o princípio fundamental das escolas inclusivas

consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Pelo exposto acima, notamos que a escola deve conhecer os seus estudantes, suas características individuais, necessidades e potenciais para que, juntamente com a família e equipe multidisciplinar, possam promover uma intervenção eficiente no ambiente escolar, contribuindo, portanto, com uma inclusão adequada de estudantes diagnosticados com TEA.

Desse modo, Salgado (2012) entende que, além de políticas públicas e reorganização

curricular, é imprescindível conhecer essas crianças “nas suas particulares formas em relação ao outro, ao saber e à satisfação, sendo necessário ao campo da educação uma revisão das concepções educativas” (Salgado, 2012, p. 8).

Pelo fato de ter dois filhos diagnosticados com TEA, percebo que há necessidade de interação família/escola/equipe multidisciplinar (ou multiprofissional?) para que a inclusão efetivamente aconteça, pois o conhecimento das crianças em todos os ambientes contribui para que a intervenção seja assertiva e pautada tanto pelos conhecimentos científicos, quanto pelas experiências cotidianas, visando atender às necessidades dos educandos.

Nessa perspectiva, Lima e Santos (2014) reforçam a ideia de que é imprescindível um processo contínuo de interlocução entre professores e uma equipe interdisciplinar. Afirmam ainda que é urgente que se estabeleça uma estrutura institucional interdisciplinar no campo escolar para ajudar os professores a sustentar o seu trabalho com as crianças com TEA, considerando-se as peculiaridades da sua relação com o outro e, conseqüentemente com a aprendizagem.

Também é necessário discutir a formação dos professores, visto que atuar na educação inclusiva não é apenas proporcionar informações didático-metodológicas, vai além. Para isso, é preciso que os docentes participem de processos de formação continuada para trabalhar com inclusão e, assim, evitem ações descontextualizadas e um ambiente inseguro para a sua intervenção.

Pelo exposto, este estudo objetiva investigar como ocorre o processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física no Colégio Militar de Belo Horizonte na percepção dos professores, além de responder aos seguintes questionamentos: Quais são os fatores limitantes para que a inclusão efetivamente aconteça? Quais foram os avanços nesse processo?

Entendendo que a inclusão é um caminho a ser percorrido e que essa caminhada nunca se encerrará, visto que sempre existe algo a ser melhorado, os títulos de cada tópico da discussão, bem como das considerações finais deste estudo fazem referências ao movimento que busca a inclusão. Sendo assim, nesta “Introdução”, abordei o meu primeiro contato com o TEA a partir do diagnóstico dos meus filhos,

bem como trouxe algumas percepções iniciais sobre a inclusão tanto na escola como na sociedade em geral.

No segundo capítulo, “Caminhos da pesquisa”, indico o percurso metodológico adotado, desde instrumentos até os procedimentos utilizados que contribuíram para que chegasse aos resultados obtidos através das falas dos sujeitos envolvidos, além da caracterização do espaço/tempo onde ocorrem as aulas de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte.

O terceiro capítulo, “Inclusão do aluno com TEA no contexto da educação Física escolar”, traz conceitos relacionados à inclusão, bem como preconceitos contra pessoas com deficiência. Também são abordados aspectos legais que embasam as ações relativas à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, a necessidade de formação específica e informação para se trabalhar com esses estudantes, além da temática principal desse trabalho, que é a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física a partir de publicações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nas últimas cinco edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbraces). Ao final deste capítulo, contextualizo as aulas de Educação Física no âmbito do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH).

No quarto capítulo, “Caminhos da Educação Física inclusiva no CMBH: entre passos, prosa e formação”, optei por dividir a análise e discussão em tópicos a partir da temática de cada encontro de grupo focal, instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa. No primeiro tópico, trouxe a caracterização do CMBH no sentido de entender o contexto em que acontecem as aulas e as tentativas de inclusão de alunos com TEA. Em seguida, abordei os docentes sobre o conhecimento acerca do tema deste estudo e, no encontro seguinte, sobre os sentimentos advindos do desafio de se trabalhar com alunos com TEA, sendo o percurso formativo o assunto tratado no tópico posterior, com cada docente relatando vivências práticas no trabalho com indivíduos com TEA, bem como experiências de formação continuada. No último encontro, foram partilhadas as estratégias adotadas pelos professores e professoras a fim de incluir alunos com TEA nas aulas de Educação Física, apresentados alguns encaminhamentos a serem adotados pelo grupo, sendo finalizado com uma avaliação desses encontros frutos da pesquisa.

Ao final, aparecem as considerações finais com o título “Fim da caminhada!?”. A interrogação após a palavra “fim” sugere que a inclusão é um processo contínuo e infundável, podendo ser frequentemente reavaliado, repensado e reorientado dadas as constantes variações e mudanças que ocorrem no ambiente escolar e na nossa sociedade como um todo.

### **1.1 Objetivo geral**

Este estudo objetivou analisar as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte no processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas, bem como as possibilidades de intervenção para que a inclusão acontecesse de forma efetiva.

### **1.2 Objetivos específicos**

- ✓ Identificar o conhecimento dos professores de Educação Física no Colégio Militar de Belo Horizonte acerca do TEA.
- ✓ Analisar os sentimentos dos professores no trabalho com alunos com TEA.
- ✓ Analisar o percurso formativo dos docentes pesquisados e sua relação com a inclusão.
- ✓ Documentar, a partir de narrativas, o processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física no Colégio Militar de Belo Horizonte.
- ✓ Partilhar práticas pedagógicas inclusivas exitosas.
- ✓ Identificar os fatores limitantes para o sucesso da inclusão no CMBH.
- ✓ Colaborar com a produção de estratégias para a inclusão nas aulas de Educação Física.

### **1.3 Recurso educacional**

A partir dos resultados da pesquisa, foi criado um caderno de práticas inclusivas, descrevendo as características de alunos com TEA, indicando as possibilidades metodológicas de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física na escola, a partir do que tem sido adotado nas aulas de Educação Física do CMBH.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Este estudo objetivou analisar as dificuldades encontradas por professores de Educação Física para a inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas, bem como as possibilidades de intervenção para que a inclusão acontecesse de forma efetiva. Nesse contexto, a pesquisa-ação foi a metodologia estabelecida para a realização deste trabalho, visto que a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física no CMBH se constitui como um problema coletivo e as possíveis alternativas para superar os desafios foram compartilhadas nos encontros de grupo focal, por meio da socialização das dificuldades docentes, bem como a partilha das práticas eficazes no cotidiano das aulas.

Dessa maneira, a pesquisa-ação propõe-se a resolver um problema coletivo de forma cooperativa e colaborativa por parte do pesquisador e dos participantes envolvidos, em que o pesquisador busca desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 2018). Assim, na tentativa de superar desafios no processo de ensino-aprendizagem no exercício da prática docente, professor e pesquisador unem-se em um mesmo projeto “a ser realizado no ambiente escolar, e que prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de fortalecer a qualidade deste” (Penteado, 2010, p. 21).

Na presente pesquisa, a promoção da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física no CMBH constitui-se como uma problemática que é melhor resolvida de forma coletiva, através da cooperação e colaboração entre todos, isto é, docentes e pesquisador (que também é docente parte do grupo). Nesse sentido, percebemos que as ações são potencialmente melhor executadas quando praticadas em conjunto e podem apresentar limitações quando praticadas isoladamente.

Essa concepção de pesquisa (pesquisa-ação) tem a escola como local de produção de conhecimento, de ressignificação de saberes do campo científico no sentido de transformá-los em conhecimento escolar. Esses conhecimentos construídos dentro da escola fazem parte de um grupo de ciências e, diferente das experimentais, trata-se das “ciências experienciais ou vivenciais” (Penteado, 2010). Sendo assim, esses saberes contribuirão para a melhoria da qualidade da educação escolar que

atingirá melhores padrões a partir de mudanças endógenas, que partam de dentro da escola. Uma vez que as tentativas de mudanças exógenas, provocadas pelos decretos ou propostas vindas de fora da escola, já deixaram claro o seu limite de atuação (Penteado, 2010, p. 23).

Podemos também caracterizar este estudo como pesquisa-ensino, a qual entendida como modalidade da pesquisa-ação, busca a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como resultados possíveis: a transformação do professor qualificando a sua prática; transformação do pesquisador, aprimorando a sua pesquisa; contribuição na “construção de uma teoria da docência com sólida fundamentação e referendada na ação” (Penteado, 2010, p. 43). Tal afirmação vai ao encontro do que pretendi enquanto pesquisador-professor: de transformação da prática docente e, como consequência, a transformação das práticas docentes inclusivas dos professores e professoras participantes deste estudo.

É, ainda, uma pesquisa descritiva, que, segundo Gil (2002, p. 42), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, com abordagem qualitativa por meio de análise das falas dos professores em confronto com a literatura que serviu como base para a sua realização.

Nesse contexto, de acordo com Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, fenômenos entendidos como parte da realidade social, visto que os indivíduos se distinguem não somente pelas suas ações, mas pela interpretação destas a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes, resumindo a produção humana ao mundo das relações, das representações e da intencionalidade.

Neste estudo, os sujeitos envolvidos (os professores e professoras) tiveram a oportunidade de partilhar as suas vivências com os seus pares, falando de sentimentos, valores e atitudes perante os desafios na inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, bem como as experiências exitosas advindas desse processo.

Poupart *et al.* (2014, p. 131), em sua obra, afirmam que um dos objetos da pesquisa qualitativa é a “ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos

da pesquisa, de onde a importância da linguagem e das conceituações devem dar conta tanto do objeto 'vivido', como do objeto 'analisado'".

A análise e interpretação dos dados pelo pesquisador levou em conta a subjetividade daquilo que não é quantificável, e, complementando com a afirmação de "entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais de dentro" (Poupart *et al.*, 2014, p. 12), analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, ou ainda, investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

O universo da pesquisa é composto por professores de Educação Física da rede pública de ensino que trabalham com alunos diagnosticados com TEA nas aulas. Assim, o estudo tem como participantes 06 professores e 03 professoras de Educação Física civis, que fazem parte da Seção de Educação Física (SEF) do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH). Ainda que a instituição tenha em seu quadro professores militares, estes foram excluídos da pesquisa, uma vez que as suas atribuições não contemplam apenas aulas de Educação Física, mas também se envolvem em outras atividades do CMBH e do CPOR e isso poderia inviabilizar a participação deles nos encontros de grupo focal.

Desse modo, Trad (2009) aponta como importante para o planejamento dos grupos focais, entre outros fatores (número de participantes, tempo de duração, recursos necessários), o perfil dos participantes que, nesta pesquisa, são professores que trabalham no dia a dia com estudantes com TEA e que buscam soluções para que a inclusão dessas crianças e adolescentes seja cada vez mais eficaz nas suas aulas.

## **2.1 Materiais e métodos**

A investigação teve como método de pesquisa o grupo focal, visando, através das discussões em grupo, à partilha das dificuldades enfrentadas pelos professores a fim de promover uma efetiva inclusão dos alunos com TEA nas suas aulas, bem como das experiências didáticas bem-sucedidas e, ainda, buscar soluções para os desafios apresentados. Barbour (2009) afirma que pode ser chamado de grupo focal qualquer discussão de grupo, desde que o pesquisador esteja atento e encorajado às interações dos participantes e estimule ativamente a discussão no sentido de garantir

que os envolvidos interajam entre si e não somente com o moderador (nesse caso, o pesquisador).

Alguns autores citados por Trad (2009), entre eles Kitzinger (2000), Patton (1990), Minayo (2000), conceituam o grupo focal como uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação, tendo como principal objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados, com a finalidade de coletar informações que busquem a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. É citada ainda, como vantagem em relação à entrevista individual, a interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. De acordo com os objetivos do estudo, o pesquisador determina os critérios para a formação do grupo, bem como busca criar um ambiente que provoque, nos participantes, o desejo de manifestar-se a partir das suas percepções e pontos de vista nas interações entre os seus pares.

O espaço utilizado para as reuniões foi a sala de esgrima, local onde acontecem aulas diversas como ginástica e dança. Vale ressaltar que, na sala, estavam presentes somente o pesquisador e os docentes, garantindo sigilo nas discussões da pesquisa. Ademais, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados da confidencialidade das suas falas.

Como ferramentas de gravação foi utilizado o site “*Online Voice Recorder*” (gravação de voz), bem como um grupo privado (o pesquisador é o único participante) do aplicativo *Facebook* nos quatro encontros que aconteceram entre os meses de setembro e outubro de 2023. Como ferramenta adicional, o pesquisador fez as anotações mais relevantes em um caderno que utilizou como “diário de bordo”. Cada docente teve total liberdade de fala ou até mesmo de não fazer uso dela, participando apenas como ouvinte, quando assim o quis.

Nessa linha, o uso da técnica de grupos focais permite a produção de informações com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Além disso, a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas a partir do esforço combinado do grupo (Dias, 2000).

O grupo focal fornece critérios sobre o consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências [...]. Na situação grupal, a

partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo (Bauer; Gaskell, 2008, p. 77).

## **2.2 Procedimentos para a coleta de dados**

Trad (2009) apresenta algumas características e procedimentos adotados na realização dos grupos focais, tais como realização em espaços apropriados, com os participantes dispostos de forma que facilite a interação (mesas retangulares, ovas ou cadeiras em círculo). Aponta ainda a necessidade de gravação das reuniões para garantir a transcrição das falas e posterior análise, um número entre 6 e 15 participantes, e uma duração entre 90 a 110 minutos.

Para o autor, os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central, precisam conviver com o assunto a ser discutido e ter profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes (Trad, 2009).

O moderador deve, por sua vez, esclarecer o objetivo do grupo na abertura dos trabalhos, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão irá concentrar-se, especificando as regras básicas de funcionamento do grupo focal, assegurando também a assinatura do TCLE por todos os participantes (Trad, 2009).

Os professores e professoras foram convidados previamente a participar da pesquisa e mostraram-se bastante motivados em ter um momento específico para partilhar as suas dificuldades, bem como as experiências advindas da inclusão de alunos com TEA nas suas aulas. Neste momento, foi possível perceber que já começaram a ser discutidas algumas questões relacionadas à inclusão nas aulas, tanto em reuniões de área, quanto em conversas “de corredor”.

À direção foi solicitada autorização para a realização da pesquisa nas dependências do colégio. Já os participantes, assinaram, como dito anteriormente, o TCLE, atestando ciência da dinâmica de realização da pesquisa, seus benefícios e riscos, concordando com a sua participação e tendo a garantia de que as suas identidades seriam preservadas na divulgação do trabalho. Então, foram acordados os dias, os horários, o local e a dinâmica dos encontros para que todos(as) pudessem participar de forma efetiva.

Foram quatro encontros, com duração média de 01h35min cada, sendo realizados sempre às quintas-feiras entre às 08h45min e às 11h30min, pois correspondia ao momento de planejamento em comum de todos os participantes da pesquisa, o que não alterou a rotina, tampouco a dinâmica de trabalho dos professores. O local das reuniões definido, como dito anteriormente, foi a sala de esgrima, tendo-se o cuidado de estar presente apenas o pesquisador e os participantes, garantindo-se a confidencialidade das discussões.

No primeiro encontro, o pesquisador falou sobre o projeto, seus objetivos, a dinâmica de funcionamento do grupo e a temática do dia, tendo como questões disparadoras aspectos ligados ao conhecimento sobre o termo autismo (TEA), além dos benefícios e prejuízos advindos da presença de alunos com TEA nas escolas de ensino regular.

Os professores e professoras foram estimulados a falar sobre os sentimentos em relação ao trabalho com estudantes com TEA nas suas aulas, no segundo encontro, a partir de questões disparadoras, tais quais: “como você se sente ao atuar com alunos com TEA?” e “como você avalia a sua atuação com alunos com TEA?”

A formação acadêmica foi tema do terceiro encontro, quando os participantes foram questionados sobre a presença de disciplinas que tratavam da inclusão em suas graduações, bem como a participação em programas/cursos/eventos de formação continuada relacionadas à problemática da inclusão, além de uma questão sobre quais conhecimentos são necessários para se trabalhar com alunos com TEA. Ao final, foi acordado o tema do último encontro.

No quarto encontro, foi feito um exercício coletivo com os professores e professoras para que partilhassem as demandas, bem como as potencialidades de cada estudante com TEA nas aulas de Educação Física. A partir delas, foram partilhadas as experiências que têm surtido efeito de modo a incluir os educandos com TEA nas aulas. Também foram feitos alguns encaminhamentos no sentido de buscar informações e realizar ações que possam qualificar ainda mais o trabalho dos professores e professoras de Educação Física. Cabe ressaltar que o conteúdo do quarto e último encontro não foi discutido nesta dissertação, mas serviu de base para a produção do recurso educacional.

Os participantes foram perguntados, antes do início de cada encontro, sobre a permissão para que acontecessem as gravações de áudio e vídeo. Vale salientar que a gravação de vídeo foi utilizada apenas para facilitar a identificação de cada participante. Os dados provenientes das gravações serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de pesquisa. Contudo, os dados serão armazenados pelo pesquisador em seu computador pessoal e, após a defesa e entrega da versão final da dissertação, serão excluídos permanentemente.

### **2.3 Procedimentos para a análise de dados e aspectos éticos**

A análise dos dados foi feita a partir da transcrição das falas emitidas nas rodas de conversa do grupo focal, cuja finalidade é “estabelecer sua compreensão, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e, assim, ampliar o conhecimento sobre o tema investigado” (Taquette, 2016, p. 2). Para a autora, a análise deve ocorrer já na fase de coleta e a interpretação dos dados pelo pesquisador constitui-se na principal ação da pesquisa, por isso deverá estar presente em todo o processo, constituindo a parte essencial da análise.

Foi utilizada como estratégia para a análise dos dados (falas dos professores e professoras participantes da pesquisa) a categorização em tópicos a partir dos temas de cada um dos quatro encontros realizados, a saber: 1. conhecimento sobre o TEA; 2. sentimentos relacionados ao trabalho com alunos com TEA nas aulas de Educação Física; 3. percurso formativo e a necessidade de formação e informação para se trabalhar com alunos diagnosticados com TEA; 4. estratégias adotadas a partir do relato das características dos alunos em cada ambiente das aulas de Educação Física, encaminhamentos necessários para qualificar o processo de inclusão e avaliação final sobre os encontros de grupo focal, além da sua contribuição para a condução das aulas de Educação Física.

Na análise dos dados, as falas dos sujeitos da pesquisa foram destacadas como citações recuadas, fonte tamanho 11, em itálico e espaçamento entrelinhas simples, para diferir das citações bibliográficas presentes no corpo do trabalho.

O projeto foi submetido ao Comitê de ética e Pesquisa da UFMG com o número CAAE 71834523.3.0000.5149 e obteve aprovação com o parecer número 6.645.574. A partir

da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes foram informados que as suas identidades seriam preservadas, bem como alertados sobre os riscos que envolvem o estudo em questão.

### **3 A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

#### **3.1 Autismo, TEA, inclusão, integração e capacitismo: conceitos e preconceitos**

Nos tempos atuais, os termos autismo, Transtorno do Espectro Autista (TEA), capacitismo, integração e inclusão têm sido utilizados com uma frequência relativamente grande, porém ainda há quem não saiba os significados deles ou, por vezes, os emprega de forma equivocada, causando desconforto ou até constrangimento nos indivíduos diagnosticados com TEA. Nesse sentido, é importante esclarecer o significado desses termos, na tentativa de minimizar as possibilidades da sua utilização de forma inadequada e preconceituosa quando se trata de pessoas com deficiência.

Ainda que estudos com indivíduos com comportamentos característicos do autismo estejam presentes na literatura há muitos anos, as pesquisas iniciais relacionadas a esse tema datam da década de 1940, tendo Leo Kanner e Hans Asperger como principais pesquisadores. Antes, crianças autistas tendiam a ser incluídas nos estudos de outros transtornos, tais quais, psicose infantil, retardo mental ou ainda serem vistas como pessoas estranhas e peculiares (Whitman, 2015).

Nesse contexto, o psiquiatra infantil Kanner publicou um artigo descrevendo um novo transtorno, ao qual chamou de “autismo infantil”. Entre as principais características dos indivíduos, foram encontradas as seguintes:

A incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e uma preocupação excessiva para manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta a ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente (Whitman, 2015, p. 22).

Ainda segundo Whitman (2015), posteriormente à publicação de Kanner, Hans Asperger descreveu uma síndrome com características semelhantes às dos indivíduos descritos por ele, com limitações sociais e interesses obsessivos, porém com o desenvolvimento mais típico em relação à linguagem. Assim, a fala, apesar de

não ser atrasada em relação ao desenvolvimento típico, era incomum e estereotipada, com aspectos estranhos da comunicação não verbal, envolvendo expressões faciais apáticas e gestos inapropriados, síndrome esta que levou o seu nome, Síndrome de Asperger. “Atualmente, há um debate acerca de existir realmente diferença entre crianças com autismo e com alto funcionamento e crianças com Síndrome de Asperger” (Whitman, 2015, p. 23).

Antes da versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5), pessoas que apresentavam sinais ou sintomas como déficits graves no desenvolvimento da linguagem ou ecolalia e inversão pronominal quando a linguagem está presente; ausência de interação com as pessoas; necessidade dos sintomas surgirem antes dos dois anos e meio; interesses restritos e estereotipados; e dificuldade de flexibilizar rotinas teriam como possíveis diagnósticos: Síndrome de Asperger; Autismo Infantil; Autismo Atípico; Transtorno Desintegrativo e Síndrome de Rett, todos classificados como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

A partir da quinta edição, publicada em 2013, o DSM reuniu todos esses em uma única classificação possível: TEA ou PEA (Transtorno do Espectro Autista ou Perturbação do Espectro do Autismo). A mudança no diagnóstico de autismo deveu-se principalmente à necessidade de incluir nas companhias de seguro-saúde dos Estados Unidos um diagnóstico justificável para o financiamento do tratamento. A escola pública norte-americana, por lei, precisa prover todos os recursos necessários para a inclusão e o aprendizado das crianças com autismo na escola (Gaiato, 2018, p. 42).

Na versão mais atualizada do DMS 5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por

déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 32).

O TEA pode manifestar-se de maneiras diferentes em cada indivíduo, a partir de uma diversidade de características, as quais se manifestam principalmente através de deficiências nas interações sociais, na comunicação e nos padrões de comportamento. Ademais, cada uma dessas deficiências pode se expressar nos indivíduos com diferentes intensidades ou graus. Existem ainda aqueles que têm

características autísticas, mas não têm o diagnóstico “fechado”, logo cada indivíduo com TEA precisa de tratamento individualizado para atender às suas demandas.

O grau de comprometimento do TEA relaciona-se com a funcionalidade do indivíduo e a necessidade de suporte que precisa para executar as tarefas da vida diária. Sendo assim, é de acordo com uma maior ou menor dificuldade de realizar tais tarefas que conhecemos os perfis de severidade (Silva, 2023).

Assim, temos as seguintes classificações:

**Nível I (exige apoio): comunicação e interação social** – na ausência de apoio, déficits de comunicação causam prejuízos notáveis. Terá dificuldade de iniciar interações sociais, apresentará respostas atípicas ou sem sucesso à abertura social dos outros. Apresenta interesse reduzido por interações sociais.

**Comportamentos restritos e repetitivos** – Inflexibilidade do comportamento causa interferência em um ou mais contextos; dificuldade de trocar de atividades. Problemas para organização e planejamento são obstáculos para a autonomia.

**Nível II (exige apoio substancial): comunicação e interação social** – déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio; limitação em dar início às interações sociais e resposta reduzida ou anormal à abertura social que partem dos outros.

**Comportamentos restritos e repetitivos** – inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios a observadores que não conhecem o TEA. Os comportamentos interferem no funcionamento dos indivíduos nos mais variados contextos, causando sofrimento e dificuldade em mudar o foco ou as ações.

**Nível III (exige apoio muito substancial): comunicação e interação social** – déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início às interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros.

**Comportamentos restritos e repetitivos** – inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande dificuldade em mudar o foco ou as ações (Silva, 2023, p. 52).

Nesse contexto, para Gaiato (2018), pela heterogeneidade de sintomas, bem como pelas infinitas possibilidades de características envolvendo prejuízos na linguagem, nos aspectos sociais, acadêmicos, cognitivos e emocionais no seu diagnóstico, o TEA é uma condição comportamental que desafia médicos, psicólogos e demais profissionais da saúde mental infantil. Por isso, as intervenções terapêuticas, bem

como no ambiente escolar, devem ser cuidadosamente individualizados para atender especificamente às demandas de cada indivíduo.

Atualmente a informação desenvolve-se e expande-se de forma rápida, logo o entendimento das características de pessoas com deficiência deveria acontecer da mesma forma, o que poderia contribuir para diminuir as manifestações de preconceito. Porém, no dia a dia, ainda é comum, entre amigos, alguém se referir a uma pessoa tímida e que apresente pouca interação social de forma preconceituosa com expressões, tais como: “olha lá o autista, só fica no celular”, “esse cara (*sic*) não conversa com ninguém, parece autista” ou “aquele aluno é muito tímido, deve ser autista”. Acontece também de o autismo ser usado como referência, de forma pejorativa, em expressões, tais como “lembra daquele aluno, muito habilidoso nas aulas de Educação Física, aquele autista?”, o que demonstra o quanto nossa sociedade é despreparada e insensível para o trato com as diversidades, revelando, pois, a existência de distintas formas de preconceito.

É importante diferenciar pré-conceito de preconceito. As ideias pré-concebidas ou pré-conceitos fazem parte da relação do homem com o mundo. Isso significa dizer que o conhecimento não seria possível sem alguma informação anterior sobre o objeto que se pretende conhecer, porque é necessário algum ponto de partida para a relação com ele. Assim, a relação sujeito-objeto no momento do conhecimento envolve um caminho duplo: o sujeito parte de algo conhecido para começar a entender o objeto desconhecido e o objeto deixa alguma marca nova no sujeito, permitindo que algo novo seja acrescentado a ele. Essa dinâmica ideal não diz respeito aos preconceitos (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1111).

Crochik (2012) cita, como características do preconceito, a hostilização de um indivíduo que supostamente apresente modos de ser e de portar-se que são desvalorizados pelos preconceituosos. O autor ainda cita Krech; Crutchfield e Ballachey (1975), os quais entendem que o preconceito é considerado uma atitude que tem como formas de expressão ações como a marginalização e a segregação, sendo, portanto, categorias contrárias à da inclusão.

Desse modo, o preconceito contra pessoas com deficiência é caracterizado pelas atitudes dos preconceituosos no sentido de desconsiderar as suas capacidades e, até mesmo, o indivíduo como sujeito que tem “desejos, vitórias, medos, limitações, concepções ideológicas, fazeres, gostos, vontades que não devem ser negligenciadas em generalizações” (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1110).

Uma das formas de preconceito é aquela relacionada às pessoas com deficiência, isto é, o capacitismo, que é o preconceito das pessoas pela sua deficiência, considerando-as incapazes, tendo como referência um padrão corporal e até mesmo neurológico “ideal”. Assim, os indivíduos “desviantes” ou que não se enquadram nesse padrão são tidos pelos preconceituosos como incapazes de participar plenamente das atividades sociais. O glossário de acessibilidade disponível no site da Câmara dos Deputados define capacitismo como um ato de preconceito contra pessoas com deficiência, barreira atitudinal daquelas pessoas que, ao considerarem as diferenças e impedimentos corporais das pessoas com deficiência, as julgam como incapazes (Brasil, s.d.).

*O capacitismo é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não. No caso da pessoa com deficiência, o imaginário traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência (Marchesan, Carpenedo, 2021, p. 50).*

Para Sasaki (2020), o foco do capacitismo está nas “capacidades”, enquanto que as pessoas com deficiência são supostamente limitadas, logo “incapazes”. Desse modo, as pessoas sem deficiência supostamente servem como parâmetro do que é ser capaz, pois constituem a maioria da população e são aparentemente consideradas “normais”.

Indivíduos que sofrem frequentemente com o capacitismo são aqueles diagnosticados com TEA, pois estes são muitas vezes estigmatizados como cognitivamente “incapazes” ou como “gênios”. O número de diagnósticos de indivíduos com TEA tem crescido consideravelmente. Todos nós, provavelmente, conhecemos algum indivíduo com TEA, seja vizinho, amigo, seja parente.

*O TEA afeta aproximadamente 1% da população mundial. É o termo usado para descrever uma gama de déficits de comunicação social que aparecem precocemente, além de comportamentos sensório-motores repetitivos associados a um forte componente genético, bem como a outras causas (Martins Filho; Araújo, 2021, p. 53).*

Também cresce o número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular. Segundo o censo do IBGE, o número de matrículas da educação especial cresceu 34% no comparativo entre os anos de 2015 e 2019, atingindo 1,3 milhões de alunos matriculados nessa modalidade de ensino (Brasil, 2020).

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 89% de alunos incluídos em classes comuns em 2019 (Brasil, 2020, p. 44).

Em razão desse crescimento, não é incomum ouvir o discurso que associe esse aumento de indivíduos com deficiência dentro das escolas ao sucesso da inclusão. Entretanto, é importante diferenciarmos os termos “inclusão” e “integração”, pois muitas vezes é esta última que ocorre, principalmente no ambiente escolar.

Porém, antes de apresentarmos esses conceitos, vamos situar cronologicamente os processos que conduziram a educação na busca da inclusão, a partir do estudo sobre o processo histórico de construção da educação especial no Brasil, conforme Sousa (2020):

Tabela 1: Processo histórico de construção da Educação Especial no Brasil

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Paradigma da exclusão | A pessoa com deficiência era considerada incapaz, inválida e não cabia a ela fazer parte do sistema escolar, fosse regular, fosse especial.  |
| Institucionalização   | A pessoa com deficiência era vista pela ótica médica e assistencialista, logo eram reservados a essas pessoas espaços segregados socialmente, como hospitais, asilos e conventos, onde recebiam o básico para sua sobrevivência e atendimento ou tratamento médico. Eram então vistos como pacientes e não como educandos. |
| Integração            | Vivenciava-se a segregação da pessoa com deficiência, mesmo com o surgimento da concepção do direito à educação deste. Os espaços educativos restringiam-se às instituições especializadas ou mesmo classes especiais nas escolas regulares.   |
| Modelo inclusivo      | Visava garantir a participação da pessoa com deficiência não apenas na escola, mas também em todos os espaços sociais, assim como o exercício de todos os  |

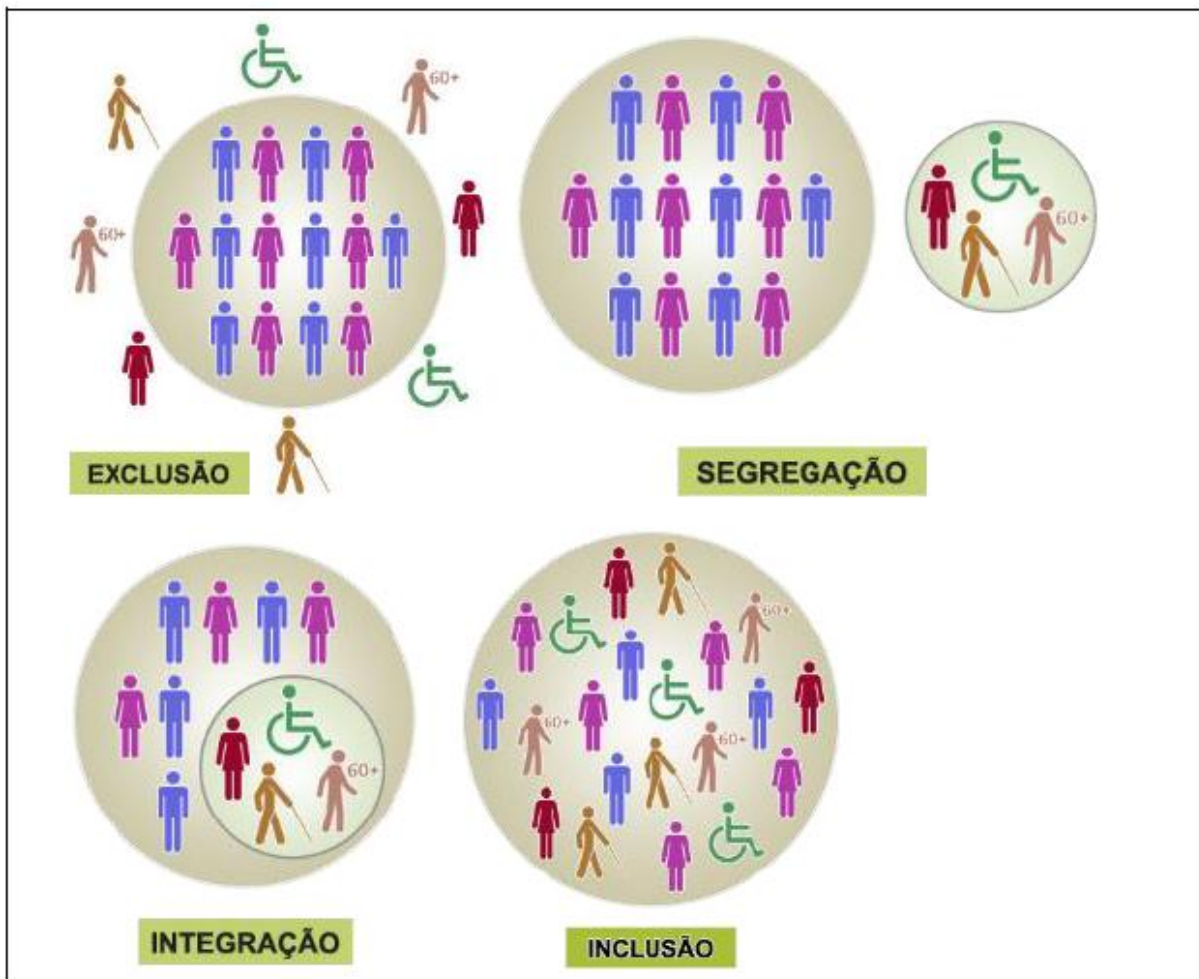
|  |   |
|--|---|
|  | direitos humanos a partir da adaptação dos ambientes e da sociedade, e não mais dos indivíduos. |
|--|---|

Fonte: Sousa, 2020.

Podemos considerar, a partir do quadro apresentado, que o movimento da integração, ainda que tenha uma lógica não inteiramente inclusiva, aconteceu como decorrência da evolução do processo de construção da educação inclusiva e, em certo ponto, teve a sua importância no sentido de romper com modelos excludentes de educação.

De maneira ilustrativa, a figura abaixo mostra os processos que conduziram a sociedade em busca da inclusão.

Figura 1 – Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Bueno; Bueno; Portilho, 2023.

Alguns estudiosos que discutem os significados dos termos Integração e Inclusão, e suas implicações no processo educativo de pessoas com necessidades educacionais especiais, como Mantoan (2003) e Sassaki

(2005) assinalam que é importante delinear os termos usados, pois eles expressam situações de inserção diferentes que se fundamentam em posições teóricas também diferentes, quando não divergentes (Salgado, 2012, p. 17).

Dessa maneira, a integração constitui-se num primeiro movimento na tentativa de se questionar e rechaçar a segregação, bem como o isolamento das pessoas com deficiência nos centros de educação especial, consolidando classes especiais dentro de um centro escolar e, posteriormente, assistência aos alunos com deficiência em tempo parcial na classe regular (Arnaiz Sánchez, 2005). Porém, a inclusão ainda parece ser um obstáculo tanto para professores quanto para toda a comunidade escolar, principalmente pela falta de conhecimento, o que pode estar ligado, entre outros fatores, a uma formação que não contempla a inclusão como uma possibilidade de intervenção profissional.

Uma das críticas mais comuns feitas ao movimento da integração escolar é relativa às definições difundidas sobre seu próprio conceito. Essas definições, em muitas ocasiões, dizem muito pouco sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional. Ainda que se saiba que esses alunos estavam escolarizados nas classes regulares [...] constatou-se que um aluno podia estar integrado e passar bastante tempo isolado na sala de apoio, ou estar na sala regular, porém sem interagir com seus companheiros (Arnaiz Sánchez, 2005, p. 15).

Para Sasaki (2005), na educação, a integração limita-se à inserção de alunos com deficiências, que acompanham as atividades desenvolvidas em cada contexto, o que ele define como “educação para normalização”. A escola não tem iniciativa de modificar a sua estrutura nem os processos pedagógicos de ensino, assim as possibilidades de adaptação aos padrões da escola são orientadas pela capacidade de adaptação dos alunos.

Arnaiz Sánchez (2005), na tentativa de comparação entre os termos integração e inclusão afirma que, na integração, é necessário que o aluno apresente dificuldades médias ou comuns para estar presente em uma classe regular de ensino, o que se constitui em “um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação” (Arnaiz Sánchez, 2005, p.15). Nessa perspectiva, Sasaki (2005) concorda ao apontar a integração como um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e de seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da

inserção social).

Apesar de reconhecer o mérito da integração, o autor faz algumas ressalvas a esse processo.

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e, assim, por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.). Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas com deficiência que realmente estejam preparadas para conviver nos sistemas sociais comuns (Sassaki, 2005, p. 22).

Para Arnaiz Sánchez (2005), ao contrário da integração, na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais. A autora ainda afirma que a melhoria das propostas de intervenção pedagógica atinge todos os alunos e o conjunto da escola, não se beneficiando da educação inclusiva somente aqueles com deficiência.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (Pacheco *et al.*, 2007, p. 15).

Um documento importante no sentido de se definir e efetivar ações que busquem a inclusão no ambiente escolar foi a Declaração de Salamanca (1994), documento derivado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que teve como objetivo buscar uma educação de qualidade e que considere todas as características individuais de cada criança, evitando-se a discriminação e a exclusão escolar. Esse documento traz, em seu texto, que o princípio fundamental das escolas inclusivas:

Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas

comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Assim, a escola deve conhecer os seus estudantes, suas características individuais, necessidades e potenciais para que, juntamente com a família e equipe multidisciplinar, possam promover uma intervenção eficiente no ambiente escolar, promovendo, portanto, uma inclusão adequada de estudantes com deficiência.

### **3.2 TEA e inclusão: entre o discurso e a ação**

Tem aumentado de forma considerável o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, o que, de certa forma, favorece o discurso daqueles que atribuem a esse aumento o “sucesso” da inclusão. Sabemos, contudo, que não basta matricular o aluno com deficiência para que a inclusão de fato ocorra, é preciso então que as escolas estejam preparadas, que toda a comunidade escolar se mobilize para que os estudantes sejam incluídos e se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

Na contramão do crescimento de matrículas, estão algumas escolas particulares, que se dizem inclusivas, mas recusam a matricular alunos com deficiência, negando a eles um direito fundamental. Segundo Machado (2015), para além da conduta ilegal, essas instituições abrem mão de se beneficiar da educação inclusiva, pois enxergam a deficiência como sinônimo de incapacidade, reforçando a discriminação. Muitas vezes não chegam a conhecer os estudantes e suas potencialidades, pensando apenas nas dificuldades que eles possam ter em função da deficiência. A autora ainda reforça que o papel da escola deve ser de acolhimento, confiança e desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, e não um ambiente segregador e excludente, que nega a esses estudantes um direito fundamental.

Para além da questão humana, ao negar matrículas a estudantes com deficiência, os gestores acabam por esbarrar em questões legais, pois ferem a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Conforme o Art. 27, parágrafo único, cabe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade em geral, “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p. 8). Mais especificamente a Lei 12.764, de 27 de

dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista define, em seu Art. 7º, a pena de 3 a 20 salários mínimos para o gestor escolar ou autoridade competente que se recusar a matricular aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, a LBI ainda coloca como incumbência do poder público, entre outras medidas, a garantia da existência de um sistema educacional inclusivo e o aprimoramento dele, um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, medidas individuais e coletivas que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, elaboração de plano de atendimento educacional especializado, bem como a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015). Porém, tais medidas nem sempre são implementadas concretamente na educação escolar, ficando apenas no âmbito da legislação. Apesar da lei definir claramente o papel do poder público, no sentido da garantia dos direitos da pessoa com deficiência no ambiente escolar, é preciso que se definam quais os mecanismos de controle e avaliação para que o seu cumprimento seja efetivado, do contrário, a educação inclusiva ficará apenas no discurso. Nesse contexto, em sua dissertação, Salgado (2012) afirma:

Pensar a escolarização de crianças autistas e psicóticas não é tarefa fácil. A inclusão dessas crianças na escola regular requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar de aluno, o que implica a escola estar disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento (Salgado, 2012, p. 51).

Tal citação nos faz refletir como a inclusão deve ser efetivada através de ações e não apenas de discursos, o que significa que deve haver, por parte de toda comunidade escolar, uma predisposição para que a escola não seja apenas um “depósito” de alunos com deficiência. De acordo com Crochik, Costa e Faria (2020, p. 3), as políticas educacionais voltadas à inclusão escolar devem “anunciar a convivência e a identificação com os que são considerados mais frágeis, sem que essa fragilidade seja eliminada.” Os autores convidam-nos a refletir que é na sociedade (também através da educação escolar) que são produzidas as noções do que é ser mais frágil

ou forte, incentivando a adaptação “mediante a exaltação do que é visto como mais forte, mais habilidoso, mais competente” (Crochik; Costa; Faria, 2020, p. 3).

Entendemos a educação inclusiva como uma concepção ainda não plenamente presente na experiência docente materializada no modo de conceber o processo, o espaço e o tempo formativo e educacional que se contrapõem à ideia de organização social com base na hierarquização, definida com base nas diferenças individuais dos alunos. Consequentemente, a educação inclusiva não se destina a um público específico, mas à totalidade do corpo discente (Crochik; Costa; Faria, 2020, p. 3).

Assim, não adianta lutarmos apenas pelo cumprimento da lei – no sentido de garantir o acesso e a permanência da pessoas com deficiência na escola –, se essa presença ainda acontece em meio a um ambiente carregado de preconceito e de valorização dos alunos tidos como “normais”, sem uma modificação das condições escolares em todos os seus aspectos em que os docentes não têm (in)formação necessária para lidar com todos os estudantes de forma indistinta, e a escola não possui profissionais preparados para trabalhar com inclusão.

Costa (2018; 2012), citado por Crochik, Costa e Faria (2020), defende o acolhimento de alunos com deficiência por parte dos professores em sala de aula, compreendendo atitudes que fortalecem a escola “pública e da democracia social”. Mas pondera, por outro lado, que não há, por parte das escolas, preocupação em aspectos importantes que vão desde alterações na acessibilidade arquitetônica, até planejamento curricular e de recursos pedagógicos disponíveis, afirmando que as escolas ainda “continuam inalteradas em sua organização e reduzindo a educação inclusiva à matrícula compulsória (em atendimento à legislação vigente) e à adaptação desses alunos às condições materiais da educação mantidas na escola” (Crochik; Costa; Faria, 2020, p. 7).

Isso contraria a concepção da educação inclusiva baseada nos direitos sociais e humanos, que, para além de seus objetivos voltados a não mais separar os alunos nas escolas e nas salas de aula, também deve ser importante para se pensar e afirmar a educação em sua totalidade, que deve superar sua ênfase adaptativa às condições objetivas sociais para assumir o sentido de educação democrática e humanizadora, envolvendo a totalidade de alunos, independentemente de gênero, sexo, condições sociais, econômicas, étnicas e de ter ou não deficiência (Crochik; Costa; Faria, 2020, p. 8).

Sant’Ana (2005) destaca a importância de professores e professoras participarem de uma formação continuada, a partir de um programa de capacitação, supervisão e

avaliação para atuar com educação inclusiva, não se restringindo à participação em cursos eventuais. A autora ainda cita Sadalla (1997) que reforça a necessidade de professores refletirem sobre as suas práticas, tornando-se pesquisadores da sua ação pedagógica. Assim, para além da formação,

na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional (Sant'Ana, 2005, p. 228).

Pelo exposto, percebemos o quanto é urgente e necessária a adoção de ações efetivas que promovam a educação inclusiva, pois, do contrário, estaremos adotando antigas práticas de integração, atribuindo a alunos, família e instituição especializada a responsabilidade pela inclusão das pessoas com deficiências, ou seja, é necessário menos discurso e mais ações!

É preciso que estejamos atentos às práticas de negativa de matrícula de alunos e alunas com deficiência em escolares regulares de ensino que parecem inclusivas, mas negam a esses estudantes o direito educacional garantido por lei.

Os estabelecimentos de ensino da iniciativa privada que recusam a matrícula devem ser orientados a cumprir o que estabelece a legislação brasileira e as normas internacionais. Em caso de negativa, o Ministério Público e os Conselhos de Educação podem e devem ser órgãos articuladores que garantam o direito à educação nas instituições regulares aos alunos com deficiência. Além disso, os estabelecimentos particulares devem compreender os princípios e fundamentos da educação inclusiva, reconhecer a grandeza de uma escola aberta às diferenças e trabalhar em prol de uma educação que promova valores humanos em oposição a expressões de rejeição a todo aquele que se opõe ao padrão (Machado, 2015, p.).

Para Souza, Sampaio e Ferreira (2022), a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é, portanto, um processo gradativo, desafiador, com incompletudes e muitas lacunas a serem preenchidas, entre elas, a falta de qualificação dos professores

### **3.3 Aspectos legais da inclusão: a busca de uma sociedade inclusiva**

Nos últimos tempos, muitas foram as conquistas das pessoas com deficiência,

especialmente daquelas diagnosticadas com TEA, tanto através de iniciativas de entidades públicas e privadas, quanto de leis e decretos que garantem a esses indivíduos direitos nas áreas de saúde, educação, lazer, transporte, trabalho, assistência social, entre outros.

Todas essas iniciativas e a legislação referentes aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente aquelas com TEA, apontam para a busca de uma sociedade inclusiva e visam minimizar os prejuízos nos aspectos sociais característicos do espectro. Para efeito de cumprimento da legislação,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Com a proliferação de políticas de inclusão no território brasileiro a partir da década de 1990,

espera-se que as indicações de garantias de direitos estejam presentes nos documentos que orientam currículos da Educação Básica, tendo em vista o papel que a educação escolarizada desempenha na constituição dos sujeitos. Se a inclusão de direitos for uma vontade da nossa sociedade, tais questões devem perpassar os currículos escolares (Machado; Fernandes; Medeiros, 2021, p. 02).

No campo da educação, existem leis e decretos que trazem, em seu texto, referências às pessoas com deficiência e deveres de estabelecimentos de ensino no sentido de promover a inclusão nas escolas. Mais especificamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na sua meta 4, a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado à população com deficiência de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014, p. 11).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz referência à inclusão do estudante com deficiência, ao apontar a necessidade de um planejamento com foco na equidade, na tentativa de reversão da situação de exclusão histórica, requerendo também o compromisso com alunos com deficiência através “práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (Brasil, 2018, p. 16).

A educação especial recebe um destaque maior nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que trazem um tópico específico sobre essa modalidade de ensino:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2013, p. 42).

Em estudo sobre as documentos que orientam a política de inclusão, Machado, Fernandes e Medeiros (2021, p. 5) apontam, contudo, disparidades entre as orientações curriculares referentes a tais políticas. Enquanto que as DCNs “são as orientações em que mais encontramos aportes de políticas inclusivas, isso tanto em suas referências, quanto nos discursos que a compõe”, a BNCC faz essas referências “em menor textualidade que as DCNs, além de poucos apontamentos no recorte da Educação Física” (Machado; Fernandes; Medeiros, 2021, p. 6). Nesse contexto, os autores alertam que a Educação Física nas escolas pode ser instrumento de inclusão ou exclusão “a depender de como e com quais bases esse trabalho é desenvolvido [...]. Por isso, precisamos ter a expressão desses direitos nas diferentes orientações” (Machado; Fernandes; Medeiros, 2021, p. 2).

Tanto para a educação, como para outros segmentos da sociedade, a Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA se constitui como um importante passo na busca da inclusão desses sujeitos, pois seu Art. 1º, parágrafo 2º considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. Essa lei ainda estabelece que é considerada pessoa com TEA aquela portadora de síndrome clínica caracterizada por:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência à rotina e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

Desse modo, a classificação de indivíduos com TEA como pessoa com deficiência,

para todos os efeitos legais, é um marco, uma vez que representa a garantia de todos os direitos e benefícios concedidos a pessoas com deficiência a esse grupo. Apesar disso, nem sempre indivíduos com TEA, bem como as suas famílias, têm conhecimento sobre seus direitos e/ou procedimentos para exercer a sua garantia.

Tem-se falado cada vez mais em autismo e a sociedade tem caminhado para avançar em termos de conhecimento sobre o TEA, as suas características, assim como o espaço que esses sujeitos têm ocupado na sociedade. Ainda assim, é de fundamental importância que campanhas de conscientização sejam mais frequentes para que as pessoas saibam como conviver com as diversidades, especialmente com aquelas com TEA.

Entre os direitos adquiridos pelas pessoas com TEA nos últimos tempos, podemos citar acesso a medicamentos gratuitos em alguns casos; extensão do limite de sessões de terapia quando necessário; direito à matrícula em qualquer estabelecimento de ensino, professor-auxiliar e adaptações de avaliações; redução da jornada de trabalho sem redução de vencimentos para cuidadores; descontos na aquisição de veículos, bem como isenção de IPVA; descontos em passagens aéreas; pagamento de meia entrada em várias opções de lazer; acesso a filas preferenciais em supermercados e outros estabelecimentos, entre outros benefícios.

Porém, nem sempre os autistas ou seus familiares usufruem dessas garantias na sua totalidade, seja por falta de conhecimento, seja até mesmo por descumprimento da legislação por parte de administradoras de planos de saúde, estabelecimentos de ensino ou outras empresas de ramos diversos. De maneira informativa e esclarecedora, o site “Autismo Legal” alerta e orienta os pais a exercerem os seus direitos, apontando como principais lacunas no cumprimento da legislação a limitação do número de sessões de terapia pelos planos de saúde, negativa de matrícula em escolas privadas e a falta de professor-auxiliar. Empresas que adotam tais atitudes vão na contramão do que se prega nas iniciativas de inclusão e ferem os direitos conquistados pelos indivíduos com TEA nos últimos tempos.

Pelo exposto, percebemos que são várias as iniciativas, bem como a legislação relativas à garantia de direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, ainda que tais fatores apontem para um caminho importante no sentido de incluir esse público, não

existe a garantia de que estes usufruirão dos seus direitos de cidadão, e os desafios, muitas vezes, estão no fato de fazermos com que a sociedade seja, cada vez mais, consciente do seu papel nesse processo.

### **3.4 Inclusão no ambiente escolar e a necessidade de (in)formação**

Vários são os sentimentos possíveis ao ser humano quando se depara com algo novo. A novidade, por si só, pode nos trazer sensações de desafio, motivação, insegurança e até medo. A presença de um aluno com deficiência no ambiente escolar geralmente é marcada pelo desafio e, em muitos casos, por insegurança daqueles e daquelas que lidam diariamente com esse estudante. A falta de formação e às vezes até de informação talvez sejam as principais causas da insegurança, pois o professor pode se ver sem ferramentas ou até mesmo sem trato para lidar com a situação.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (Pimentel, 2012, p.139).

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é preciso então que a comunidade escolar esteja preparada, que os professores que trabalhem com esses educandos tenha formação específica, ou minimamente informação sobre os limites de aprendizagem no processo de ensino, bem como as potencialidades de cada um dos alunos atendidos pela escola, buscando garantir um atendimento que permita, pelo menos em um primeiro momento, acolhimento àquele aluno e, posteriormente, adequada inclusão, sendo importante, por conseguinte, mais do que métodos e técnicas de aprendizagem. Salgado (2012) aborda pontos fundamentais na formação de educadores para atuar na inclusão, sendo necessário, segundo a autora, mais do que informações de cunho didático-metodológicas.

Implica, além disso, em revisar concepções, principalmente porque estar na posição de mestre exige do professor equilíbrio e postura ética na condução do seu ato educativo, a fim de que possa renunciar ao *saber-todo* e se lançar no exercício de ser um *mestre não todo*. A realidade psíquica de cada sujeito é sempre singular, reconhecer isso no contexto educacional seria um passo na visada de incluir professores e alunos num processo educativo em que ambos atuam em nome próprio (Salgado, 2012, p.133).

Para além da formação inicial visando à atuação de professores com alunos com

deficiência no contexto da inclusão, também é preciso que haja a formação continuada, ainda que a primeira tenha acontecido de forma qualitativa. Também se torna importante a criação de espaços de trocas de experiências e permanente discussão sobre o tema para que, além da formação, professores e professoras também tenham informação sobre as demandas que seus alunos apresentem e adotem estratégias metodológicas que favoreçam a sua inclusão no ambiente escolar. Caso contrário, a escola regular servirá apenas como espaço para a inserção de alunos e alunas com deficiências.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva pode ser caracterizada como uma grande utopia por parte dos educadores, das pessoas com deficiência e dos seus familiares, que devem estar todos comprometidos com uma educação de qualidade. No entanto, faz-se necessário que se produzam propostas com efeitos reais no processo de inclusão, que alcancem de forma pragmática o fazer pedagógico com vistas à inclusão. Dessa forma, é possível que mesmo estas propostas utópicas tenham grande potencial de gerar futuras práticas, no sentido de ajudar efetivamente o processo de transformação das instituições educacionais (Farias; Maranhão; Cunha, 2008, p. 18).

Nesse sentido, Martins (2012) ressalta que, por mais que haja uma boa formação inicial, a formação continuada assume grande importância no sentido de se atender aos princípios de atenção à diversidade, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiências. Enfatiza ainda que não somente professores, mas todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola devem estar preparados para atuar com a diversidade, ou seja, a inclusão não deve ser restrita às salas de aula, mas sim envolver toda a comunidade escolar. Por fim, a autora alerta para que a inclusão não aconteça apenas no campo da socialização, mas também em um “processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada” (Martins, 2012, p. 36).

Dada a diversidade de deficiências e as formas como elas acontecem, entendemos, porém, a dificuldade do professor em atender a todas as demandas que lhes são apresentadas. Assim, faz-se necessário o apoio de uma equipe multidisciplinar no atendimento às crianças e aos adolescentes no ambiente escolar, visando minimizar os obstáculos, como reforça Salgado (2012):

Nessa direção, acredita-se que um processo contínuo de interlocução entre professores e uma equipe interdisciplinar de apoio faz-se imprescindível. É urgente a necessidade do estabelecimento de uma estrutura institucional

interdisciplinar no campo escolar para ajudar os professores a sustentar o seu trabalho com as crianças com autismo ou psicose, considerando as suas peculiaridades da sua relação com o outro e, conseqüentemente, com a aprendizagem (Salgado, 2012, p. 133).

A autora ainda fala da angústia de professores entrevistados em sua dissertação:

Essa angústia aparece nas falas cujo conteúdo se apresenta como se eles fossem destituídos de todo o saber pedagógico; ao não saberem tudo, eles não sabem nada. A angústia se mostra revestida de uma ausência de saber, para a qual os métodos pedagógicos parecem não operar como o esperado. É *sobre* ou *nesses* métodos ou estratégias, mais ou menos pedagógicos, quando não puramente (psico)pedagógicos, que acredita-se assentarem-se alguns dos impasses da Educação Inclusiva. Certamente o ator fundamental para sustentar da acolhida dessas crianças na escola é o professor, sendo que é apenas na lida cotidiana com essas crianças que se pode construir as ferramentas subjetivas necessárias para estar ou não nessa posição de educador de uma criança autista ou psicótica (Salgado, 2012, p.133, grifos da autora).

Em suma, é necessário que os professores tenham alguma abordagem (ainda que seja apenas introdutória) na sua formação inicial que contemple a educação inclusiva. Em um espaço não menos importante, está a formação continuada, visto que o processo de inclusão deve levar em conta aspectos atuais das deficiências, bem como novos conceitos e descobertas que contribuem para o desenvolvimento da educação como um todo. Porém, é no dia a dia, no contato com os alunos com deficiência e os seus pares, bem como na troca de experiências pedagógicas com os colegas de área, que o professor se encontrará amparado pelos conhecimentos adquiridos durante a sua formação (inicial ou continuada) e definirá as melhores estratégias para lidar com as diversidades, melhorando o seu fazer diário na escola com uma tendência a ter atitudes mais assertivas na busca de uma inclusão eficaz.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Moita, 1992, p. 115).

### **3.5 Inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar**

O diálogo com a produção de conhecimento no campo acadêmico da Educação Física se deu, no contexto desta dissertação, principalmente com a produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Inclusão e Diversidade” do Congresso Brasileiro de

Ciências do Esporte (CBCE). Foram consultados, para esse tópico, trabalhos das últimas 5 edições do CONBRACE (2015, 2017, 2019, 2021 e 2023), visto que são produções que trazem discussões mais recentes sobre o tema, além de representar momentos em que a inclusão ganha maior força através de legislação específica. Entre os trabalhos, foram considerados como base aqueles que traziam a temática da inclusão no ambiente escolar, por consequência, esses estudos têm relação com a área da Educação Física por se tratarem de produções do CBCE.

O CBCE é uma importante entidade de produção de conhecimento científico responsável por promover as principais discussões relacionadas ao campo do conhecimento. Coordenado por uma Direção Nacional, a entidade congrega pesquisadores das áreas de Educação Física e Ciências do Esporte, contemplando, em sua organização, secretarias estaduais e grupos de trabalhos temáticos (GTTs). Com periodicidade bianual, é realizado um dos principais eventos do país, o CONBRACE, oportunidade em que acontecem os debates de temas mais relevantes das áreas contempladas nos GTTs. “Além disso, são realizados periodicamente congressos estaduais ou regionais, bem como encontros dos Grupos de Trabalho Temáticos, sempre de relevada importância e contando com ampla participação da comunidade acadêmica”<sup>4</sup>.

As aulas de Educação Física, por si só, já se constituem como um ambiente de acolhimento às diversidades devido ao fato de haver, nesse espaço, estudantes com diferentes vivências em relação ao comportamento motor, bem como aos diversos conteúdos do componente curricular. Nesse contexto, a inclusão do aluno com TEA mostra-se tanto oportuna, devido às possibilidades – entre outros fatores, pela oportunidade de desenvolvimento das relações sociais com os seus pares –, como desafiadora, pois o número de estímulos (visuais, auditivos, entre outros) pode se configurar como aversivo para esse grupo de alunos.

Desse modo, a deficiência é uma das diversas diferenças presentes no contexto das escolas. Logo, é oportuno anunciar que, quando falamos em inclusão, no contexto desta dissertação, nos referimos ao acesso dos alunos e alunas com deficiência nas escolas regulares, por consequência, nas aulas de Educação Física, e todas as

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.cbce.org.br/apresentacao/>.

nuances que envolvem esse processo.

A atuação profissional vai [...] muito além do conhecer, pois nos coloca como autor e ator das singularidade das intervenções. A educação física historicamente carrega as marcas de conteúdos rígidos esportivizados e competitivos e inúmeras dispensas médicas que sustentam a constatação do não enfrentamento dos professores diante da falta de conhecimento sobre o outro e suas possibilidades. [...] A reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere a descoberta na prática pedagógica da possibilidade das novas ações – pesquisador reflexivo, nos leva a uma ação de enfrentamento da realidade com aquilo que ela nos impõe, apresenta e é. Esse aspecto requer o abandono do planejamento rígido para uma construção reflexiva e inacabada (Rodrigues, 2013, p. 24).

No decurso de sua história, a Educação Física na escola traz as marcas de uma prática seletista e tecnicista, tendo o esporte como conteúdo hegemônico e com valores atrelados ao esporte de rendimento, o que gera como consequência uma prática que tende a ser mais excludente do que o contrário. Sendo assim, a inclusão apresenta-se como possibilidade de afastamento dessa concepção de aula e, mais que isso, revela-se como uma necessária “ressignificação das práticas docentes e contribuição para uma formação mais inclusiva que visa ampliar a participação de todos(as) no contexto escolar, considerando suas singularidades” (Coelho *et al.*, 2023 p. 4).

A invisibilidade imposta às pessoas com deficiência revela aquilo que a sociedade promove sobre elas, o que barra sua prática social, ceifando suas possibilidades de se relacionarem socialmente. Inúmeras barreiras limitam a inter-relação das culturas, levando a PCD a um enfrentamento diário para se adequar ao estilo de vida padronizado e estereotipado pela sociedade hegemônica. Este modelo, determinado como “normal”, influencia o aprendizado dos “diferentes” para que eles sejam vistos como “normais”. O processo de exclusão é ancorado por uma distorção da realidade, mascarada por uma pseudo diminuição das dificuldades e limitações de vida da pessoa com deficiência (Oliveira; Ventura, 2021, p. 1).

A escola atual aparece, portanto, como um espaço plural, heterogêneo, constituído pela diversidade que desestabiliza um modelo homogêneo de aluno, isto é, um aluno que atenda a padrões de normalidade pré-estabelecidos. Logo, é importante que o professor e o professor de Educação Física saia da sua zona do conforto e esteja atento às singularidades, considere as diferenças e perceba as possibilidades de construção dos saberes por diferentes caminhos, reconhecendo também as variadas possibilidades de aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2019).

Percebemos a importância de desenvolver pesquisas na perspectiva

inclusiva no campo da Educação Física, de modo que possibilite a reflexão, a significação e ressignificação de estratégias que colaborem com a formação docente, considerando a subjetividade e a diversidade de cada educando, a fim de estreitar as lacunas existentes entre a prática pedagógica e a inclusão (Oliveira *et al.*, 2019, p. 02).

Durante muito tempo, a inclusão esteve contemplada nos cursos de licenciatura em Educação Física pela disciplina de Educação Física Adaptada (EFA) ou Atividade Física Adaptada (AFA), muitas vezes trabalhada de forma superficial, adotando uma abordagem ligada às deficiências físicas.

Dessa maneira, Leucas, Silva e Almeida (2019) atribuem a falta de sinergia e fluidez entre as disciplinas dos cursos de formação inicial ao trato com as deficiências por uma única disciplina. Para os autores, os conteúdos específicos da Educação Física, tais como os esportes, poderiam ser enriquecidos com a abordagem da deficiência dentro da sua disciplina, contribuindo para uma formação que vise à educação inclusiva. Nessa perspectiva, inclusão e diversidade na formação inicial em EF é, pois, uma emergência pungente.

A fragmentação da inclusão nas aulas de EF pode refletir a dificuldade dos cursos de formação de professores em intercambiar e alinhar esses conceitos de forma mais clara e longitudinal. Associar o conceito percebido de diversidade e inclusão à deficiência é um forte indício de que é necessária mais fluidez curricular e que apenas uma disciplina específica sobre o tema não conseguirá sozinha, lidar com todas essas questões (Leucas; Silva; Almeida, 2019, p. 4).

Atualmente algumas universidades mobilizam esforços na tentativa de contemplar a inclusão para além de uma disciplina específica sobre o tema, um movimento importante e necessário a fim de promover uma formação que considere a inclusão como um processo e não uma ação pontual.

É fundamental, portanto, que as instituições de ensino superior protagonizem um contexto formativo que contemple o trato com a pessoa com deficiência em todos os planos de ensino das disciplinas que envolvam práticas corporais. Dessa maneira, a formação contribuiria para a transformação da “realidade de todos, em qualquer âmbito, seja para dentro ou fora dos muros que envolvem o paradoxo da inclusão” (Oliveira; Ventura, 2021, p. 5).

Silva *et al.* (2021) concordam que o trato com as ações pedagógicas relacionadas às

peças com deficiência devem estar presentes em todas as disciplinas desde as discussões sobre a concepção de corpo, até a abordagem de conteúdos, bem como nos aspectos históricos e culturais, considerando-se as singularidades de todos os educandos, com ou sem deficiência. Complementam ainda que, mais do que modificar planos de ensino e ementas das disciplinas que tratam da inclusão, é preciso modificarmos o olhar sobre essas disciplinas.

Nesse caso, trata-se de dar maior importância à forma do que exatamente ao conteúdo. Mais do que isso, é necessário provocar, no acadêmico, uma postura crítica e reflexiva perante os desafios da inclusão no ambiente escolar.

É indispensável a adequação curricular da formação inicial de professores visando o preparo e qualificação necessários à realidade educacional brasileira. Somente explicar as concepções sobre inclusão não são suficientes diante dos desafios que os professores se deparam no cotidiano escolar, por isso a necessidade do discurso contextualizado na prática. Acreditamos que a educação inclusiva deve ser abordada de forma gradativa e ampla onde haja um diálogo coeso de construção entre os docentes, como um grupo que permita pensar o processo formativo enquanto objetivo do curso e não somente de algumas disciplinas. Tal fato, contribuiria para a disseminação do conhecimento acerca da inclusão desses estudantes em vários campos do conhecimento e não somente nas disciplinas específicas, transformando o ato de incluir em um hábito em que todos os envolvidos se beneficiariam, coexistindo (Castro *et al.*, 2023, p. 8).

Não menos importante é entender que, para além do ensino das disciplinas curriculares, o percurso formativo deve contemplar oportunidades de pesquisa e extensão na busca da formação visando à inclusão.

Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é importante nos processos de formação inicial e continuada realizados nas universidades, uma vez que os acadêmicos vivenciarão experiências diversas, o que contribuirá para o seu desenvolvimento científico, social e humano. A formação então consolida-se como um espaço de solidificação de conhecimentos da Educação Física na perspectiva inclusiva, o que fará com que os profissionais possam intervir no cenário educacional gerando, por conseguinte, melhorias através de uma atitude transformadora e inovadora (Salles *et al.*, 2015).

Para além dos conhecimentos essenciais e das discussões na perspectiva da atuação com pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola, o contato sistemático e direto do futuro profissional com esses indivíduos por meio de vivências

práticas pode contribuir para uma mudança de concepções e paradigmas quanto à educação inclusiva. Essa é a perspectiva que Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster (2019) entendem como viável para a formação básica docente, pois os graduandos levarão consigo experiências significativas e, através de situações reais, poderão explorar possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência.

De fato a vivência é importante, não somente na formação inicial, mas em todo o momento da vida do professor, visto que a inclusão é um processo inacabado, um caminho a ser percorrido com obstáculos durante todo o percurso e – seja na formação, seja na sua atuação profissional –, o professor deve estar atento às demandas atuais do processo. Algum tempo atrás, pouco se discutia a questão da inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares e quem teve sua formação inicial finalizada há mais de 15 anos provavelmente não ouviu falar sobre isso. Daí a necessidade iminente de investirmos nos processos de formação continuada dos educadores.

Nessa linha de pensamento, os processos de formação são influenciados diretamente pelas transformações sociais que trazem consigo novas compreensões de mundo, de sociedade e das relações sociais entre os indivíduos e destes com o meio em que vivem. “Independente do objetivo da formação, é quase inevitável que esta seja contaminada com as modificações e precise se adaptar para continuar acontecendo” (Cosmo; Chicon, 2015, p. 3). Para os autores, o paradigma inclusivo está presente nesse cenário de modificações sociais no mundo e, por consequência, no cenário educacional.

Os processos formativos docentes, que não se limitam à formação inicial, são convocados também a participar das mudanças, a fim de responder de modo efetivo às necessidades do meio educacional, como é o caso das práticas inclusivas. Tomando como instigadoras essas análises iniciais e pensando a Educação Física como campo de atuação educacional ímpar, por suas práticas educativas, atreladas aos espaços, recursos e imaginário circundante, somos imbuídos a discutir o cenário da Formação Continuada de professores dessa área tendo como ênfase a inclusão (Cosmo; Chicon, 2015, p. 3).

É importante destacar que os processos de formação continuada não devem contemplar apenas professores e professoras, pois toda a comunidade escolar participa do processo de inclusão. Assim, incluir não requer tão somente adotar metodologias de ensino e estratégias pedagógicas adequadas, mais que isso, é

necessário romper com as barreiras que limitam e impedem que a inclusão aconteça de forma efetiva em todos os espaços da escola, afastando-nos do estranhamento de conviver com o diverso.

Percebemos que a inclusão não depende apenas do fazer docente, pois os professores não são detentores de todas as mudanças necessárias para que a inclusão se efetive no espaço escolar. Tal trabalho precisa da implementação de medidas as quais sejam efetivadas e exercidas por todos que fazem parte do espaço educacional (Oliveira *et al.*, 2019, p. 2).

Concordamos que a inclusão de alunos com TEA bem como de outras deficiências deve acontecer com o comprometimento de todos os atores envolvidos nesse processo, e o professor de Educação Física é um dos importantes atores no movimento da inclusão, pois o professor do conteúdo lida, no seu fazer diário, com alunos com as mais diversas características, como aponta Leucas (2009).

A heterogeneidade está sempre presente no cotidiano das aulas, e o professor de Educação Física trabalha o tempo todo com diferenças, sejam elas relativas às deficiências física, auditiva, visual, múltiplas, sejam relativas às diferenças de outra natureza, tais como, a obesidade, a indisciplina, a baixa estatura, a pouca habilidade ou mesmo um excesso de habilidade, dentre outras características (Leucas, 2009, p. 24).

Então, pensar em uma Educação Física inclusiva é pensar em em propostas fundamentadas no respeito às diversidades, entre elas, a deficiência, tendo como principal abordagem discussões relacionadas às diferenças em suas práticas, visto que vivenciar e compreender as diferenças individuais se apresentam como “fatores propícios ao enriquecimento sociocultural” (Cosmo; Chicon, 2015, p. 5).

A inclusão na EFE está muito além da presença do aluno com deficiência nas aulas. A inclusão na EF acontece quando é oportunizado a todos os estudantes a possibilidade de participação e protagonismo; acontece quando as diferenças não são vistas como barreiras, mas como oportunidades para novas experiências e aprendizados. Experiências essas que sejam significantes para os sujeitos, que lhes façam sentido, experiências com as quais consigam estabelecer uma relação de reconhecimento, pertencimento e apropriação com o conhecimento (Oliveira; Diniz, 2023, p. 208)

### **3.5.1 O processo de inclusão no CMBH: primeiros passos**

A inclusão no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é contemplada no seu Projeto Pedagógico no tópico que trata da “educação especial”, termo empregado com a justificativa de se tratar de um atendimento especializado para crianças e

adolescentes com deficiência. No documento, a informação repassada é a de que as ações referentes à inclusão (ou educação especial) datam do ano de 2014.

Desde 2014, quando foi criado o Grupo de Trabalho pelo Estado-Maior do Exército, para estudar sobre a inserção do público-alvo da educação especial, na perspectiva inclusiva, no SCMB, o Exército Brasileiro, por meio do DECEX e na representatividade da DEPA, vêm implementando ações e projetos para as adaptações arquitetônicas e curriculares necessárias à inclusão desse grupo de alunos (Brasil, 2021, p. 52).

Posteriormente, o documento traz um cronograma que determina em qual ano os colégios deverão adaptar os seus concursos de admissão para ingresso de alunos com deficiência, conforme quadro abaixo:

Tabela 2. Evolução da inclusão no SCMB

| Estabelecimento de Ensino   | Ano de inclusão dos alunos com deficiência |
|---|--|
| Colégio Militar de Brasília<br>Colégio Militar de Belo Horizonte                                    | 2018                                       |
| Colégio Militar de Porto Alegre<br>Colégio Militar do Rio de Janeiro<br>Colégio Militar de Curitiba | 2019                                       |
| Colégio Militar de Recife<br>Colégio Militar de Fortaleza   | 2020                                       |
| Colégio Militar de Juiz de Fora<br>Colégio Militar de Campo Grande                                  | 2021                                       |
| Colégio Militar de Salvador<br>Colégio Militar de Santa Maria                                       | 2022                                       |
| Colégio Militar de Manaus<br>Colégio Militar de Belém<br>Colégio Militar de São Paulo               | 2023                                       |

Fonte: Brasil, 2021, p. 53.

A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) coloca como necessidade a adoção de procedimentos diferenciados no âmbito da comunidade escolar, apontando para o apoio e atendimento à diversidade “numa ação educacional humanística e democrática [...] com o olhar dirigido para a singularidade do indivíduo com o objetivo de promover o desenvolvimento, a aprendizagem, a acessibilidade plena e a inserção social” (Brasil, 2021, p. 54).

A educação especial abrangerá as adaptações curriculares, as quais serão orientadas pelas Seções de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). As ações pedagógicas voltadas para a capacitação de profissionais, montagem de salas funcionais e a coordenação das adaptações curriculares, consideradas como peculiares, serão gerenciadas pela Seção de Ensino da DEPA e as ações voltadas para os aspectos de acessibilidade, pela

Assessoria de Gestão e Projetos, da DEPA (Brasil, 2021, p. 54).

### **3.6 A Educação Física no CMBH**

No Projeto Pedagógico da instituição, a Educação Física tem como proposta filosófica tratar da cultura corporal de movimento:

Destacando os contextos histórico, social e regional, bem como respeitando as individualidades. Desta forma promove a interação das dimensões psicomotora, cognitiva, afetiva, social e física, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento de competências, habilidades, autonomia e cooperação do indivíduo. A Educação Física concebe o aluno como ser humano integral responsável por produzir uma consciência da importância da atividade para a saúde, prevenindo doenças, sobretudo aquelas relacionadas à obesidade, ao sobrepeso, às síndromes metabólicas e enfermidades vinculadas ao sistema cardíaco e circulatório (Brasil, 2021, p. 39).

Com relação à dinâmica do componente curricular Educação Física, o ensino fundamental tem 4 aulas semanais, divididos em 2 dias da semana. Todas as turmas têm 6 conteúdos pré-estabelecidos por ano (2 conteúdos por trimestre).

Nesse formato, os professores não acompanham a turma durante todo o ano, pois ministram aulas daqueles conteúdos que têm mais afinidade. Logo, os alunos têm mais do que apenas um professor de Educação Física durante o ano letivo. Já no ensino médio, as turmas têm 2 aulas semanais, e os conteúdos são modificados a cada trimestre, ou seja, são 3 conteúdos durante o ano letivo.

A estrutura física da seção de Educação Física é bastante completa, com duas quadras cobertas, um ginásio, pista de atletismo oficial, dois campos de futebol, uma piscina com cinco raias, dojô, sala de esgrima, academia de musculação, sala de dança, quadra de tênis, além de outras quadras externas (sem cobertura). Porém, a acessibilidade fica comprometida, especialmente para cadeirantes, visto que estes não têm acesso à boa parte desses espaços. A seguir trarei fotos dos locais onde as aulas de Educação Física acontecem

Figura 2 – Ginásio de esportes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 3 – Quadra poliesportiva coberta 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 4 – Quadra poliesportiva coberta 2



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 5: Quadra externa de basquete



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 6: Quadra poliesportiva externa 1



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 7: Quadra poliesportiva externa 2



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 8: Quadra de tênis



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 9: Estádio João do Pulo (campo de futebol e pista de atletismo)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 10: Campo de futebol



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 11: Sala de esgrima



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 12: Dojô



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 13: Piscina



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Figura 14: Sala de dança



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Além da estrutura física, a seção de Educação Física possui uma grande quantidade e variedade de materiais o que permite que sejam ministradas aulas de uma diversidade grande de conteúdos como esportes (individuais e coletivos), dança, ginástica, jogos e brincadeiras, lutas, entre outros.

## 4 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO CMBH: ENTRE PASSOS, PROSAS E FORMAÇÃO

Algumas narrativas foram extraídas dos encontros de grupo focal. Para diferir das citações bibliográficas, serão citações recuadas, em itálico, com fonte tamanho 11 e espaço entrelinhas simples. Para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, eles serão citados como docentes e numerados, seus nomes serão omitidos, tanto na dissertação quanto no recurso educacional. Antes, porém, vale apresentar algumas informações que caracterizam o CMBH, bem como o sistema no qual se insere, para melhor entendimento do contexto onde aconteceu a pesquisa.

### 4.1 Caracterização do Colégio Militar de Belo Horizonte

O Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) pertence ao Sistema de Colégio Militar do Brasil (SCMB) e, assim como todos os demais colégios militares, está subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). São contemplados no CMBH os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano), e a matrícula no CMBH é efetivada sob duas condições: para filhos de militares que atendam aos critérios estabelecidos ou mediante aprovação em um concurso que é realizado anualmente, para alunos que queiram cursar a partir do 6º ano do ensino fundamental ou a partir do 1º ano do ensino médio. Para a caracterização do Colégio Militar de Belo Horizonte, recorreremos aos sites da instituição, bem como ao Projeto Pedagógico dos colégios militares de todo o Brasil.

Figura 15. Placa indicando a missão do Colégio Militar de Belo Horizonte



Fonte: Brasil, 2022.

Figura 16. Placa indicando a visão de futuro do Colégio Militar de Belo Horizonte



Fonte: Brasil, 2022.

A DEPA tem como missão “planejar, coordenar, controlar e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem nos Colégios Militares” (Brasil, 2021, p. 21) e como visão

ser uma Instituição que busca continuamente níveis superiores de qualidade do ensino, apoiada nas tecnologias da informação e das comunicações, alicerçada nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro, com ênfase na educação assistencial, voltada para a família militar” (Brasil, 2021, p. 21).

Todos os colégios do SCMB seguem um único Projeto Pedagógico, que atualmente (2021-2025) tem como desafio para 2025 “projetar o SCMB para um cenário de vanguarda educacional sempre fundamentado nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro, sua Instituição mantenedora” (Brasil, 2021, p. 5).

Como representantes da educação básica no Sistema de Educação e Cultura do Exército (SECEX), os Colégios Militares possuem pontos de partida diferentes, para o mesmo ponto de chegada: conduzir os alunos à aprovação para as escolas militares ou para as instituições de ensino superior por meio da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou/e de vestibulares específicos. Nesse sentido, para a melhor consecução destes objetivos, faz-se necessário o reconhecimento destas diferenças e o estabelecimento de percursos distintos para cada Colégio Militar (Brasil, 2021, p. 6).

Nessa perspectiva, o SMCB, acerca da proposta pedagógica, estabelece o seguinte:

A proposta pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil está fundamentada nos princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro:

respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão. O Sistema Colégio Militar do Brasil ainda prima pelas seguintes características, apropriadas ao público-alvo: meritocracia, valor à família e culto às tradições (Brasil, 2021, p. 14).

O Projeto Pedagógico do SCMB traz, portanto, valores fundamentais: respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo (ou sentimento de pertença), meritocracia, culto à tradição, princípio da autoridade, disciplina, valor à família, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão do exército. Além disso, como pilares do currículo, aparece: contextualização, interdisciplinaridade, multiletramentos, educação em valores, iniciação científica e formação de leitores.

#### 4.2 Caminhos do saber: passos para a inclusão de alunos com TEA

No primeiro encontro, o pesquisador esclareceu sobre os objetivos da pesquisa, a dinâmica de realização do grupo focal, bem como solicitou aos docentes que fizessem a leitura e assinassem o TCLE. Após a concordância dos presentes sobre a participação, bem como a gravação das falas, deu-se início às discussões.

Esse encontro teve como temática aspectos ligados ao conhecimento sobre o termo autismo (TEA), além dos benefícios e prejuízos advindos da presença de alunos com TEA nas escolas regulares. As questões disparadoras são listadas a seguir e encontram-se disponíveis no Anexo A dessa dissertação. Cabe ressaltar antes que outras questões que surgiram também foram objeto de discussão nessa reunião.

- ✓ O que você conhece sobre o termo autismo?
- ✓ Qual é a sua opinião a respeito da inclusão de alunos com TEA?
- ✓ Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para alunos com TEA?

Seguem algumas falas extraídas do encontro 1 que marcam esse momento de trocas entre os professores e professoras, sujeitos da pesquisa.

Quadro 1. Vozes dos sujeitos da pesquisa (Encontro 1)

|           |   |
|-----------|---|
| Docente 1 | <i>Eu vou ser muito sincera, o meu conhecimento antes da temática do transtorno surgir no nosso contexto profissional era mínimo.</i>   |
| Docente 3 | <i>Eu acho que é um desafio gigante, assim como é um desafio incluir essa criança na sociedade de forma geral, porque acho que a escola nada mais é que uma sociedade ali sendo formada por crianças, adolescentes, mas é o</i> |

|             |  |
|-------------|--|
|             | <i>reflexo da sociedade. E aí você tirar da escola quem faz parte da sociedade, é você excluir.</i>  |
| Docente 1   | <i>Incluir estes alunos na escola deveria ser um movimento para além da questão legal.</i>   |
| Pesquisador | <i>Eu estou estudando, estudando e o que é inclusão? Eu levo o aluno M. para um ambiente que é aversivo para ele, muita gente, muito barulho. Ele está lá, fazendo a aula travado, sem querer fazer. Será que estou incluindo?</i> |
| Docente 3   | <i>Eu percebi que você só vai de fato entender o que é aquele aluno no processo, interagindo.</i>  |

Fonte: Transcrição do encontro 1 do grupo focal, 2023.

A maioria dos docentes disse ter um conhecimento raso ou insuficiente para trabalhar com alunos com TEA. Esses conhecimentos foram adquiridos tanto por um componente curricular do curso de graduação, como por vivências com pessoas com deficiência. De fato, as universidades, de maneira geral, não tratam as deficiências de forma mais profunda e existe uma tendência que as informações sobre o assunto realmente sejam rasas e estejam ligadas principalmente a experiências vividas a partir das necessidades de se trabalhar com alunos com deficiência, como relatado pela docente D1, a qual ainda falou sobre a experiência do cotidiano contribuir para que as suas ações fossem mais assertivas no sentido de incluir alunos com TEA.

*Eu vou ser muito sincera, o meu conhecimento antes da temática surgir no nosso contexto profissional era mínimo [...] aqui na escola brotou pra gente como uma necessidade profissional de conhecer, mas ainda assim acho que a gente está no processo, né (sic)? Então, meu conhecimento é raso, eu diria, talvez nem seja suficiente para ter atuação de qualidade que eu acredito que os meninos merecem, mas, por sorte, atualmente o colégio tem um setor, vamos chamar assim, que abraça bastante e nos atende minimamente em relação a essa capacitação básica, partindo das demandas que nós temos, dos meninos que nós temos [...]. Acredito que, muitas vezes, eu cometo equívoco no sentido de nomenclatura, de definições, de conceitos e teorias que provavelmente já estão estabelecidas, talvez seja um conhecimento mais prático do que teórico mesmo. E muito vinculado à minha atuação, talvez nem tanto a me posicionar na sociedade, talvez eu seja melhor sabendo, lidando sobre o autismo no contexto da educação física do que na sociedade (Docente 1, 2023).*

É compreensível esse sentimento de que não estejamos bem preparados para atuar com alunos com deficiência, uma vez que, na maioria dos casos, não tivemos uma preparação prévia específica para lidar com esse público. Pesquisando em sites de cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais no estado de Minas Gerais, percebemos a presença de pelo menos um componente curricular sobre inclusão no ambiente escolar.

Porém, o conteúdo ministrado nem sempre é suficiente para a atuação docente com pessoas com deficiência, especialmente com TEA, as quais apresentam uma grande diversidade de características variando de um indivíduo para o outro. Assim, é necessária uma atualização constante dos conhecimentos através de iniciativas de formação continuada, além da prática diária nos ser uma forte aliada nesse contexto.

Atualmente, com o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência, especialmente de estudantes autistas, é preciso que haja cada vez mais, para além da formação continuada, a criação de espaços de reflexão coletiva para pensarmos na educação inclusiva como uma necessidade no âmbito escolar, como colocado pelas autoras Jesus e Effgen (2012).

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial (Jesus; Effgen, 2012, p.17).

As autoras ainda entendem a escola como um “lócus de formação docente”, constituindo-se em um espaço de constantes transformações nas práticas pedagógicas, currículos, no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, possibilitando ao educador adicionar investigação aos seus saberes-fazer (Jesus, Effgen, 2012).

No que diz respeito ao termo autismo, o Docente 2 falou sobre características do transtorno e levantou possibilidades da origem do TEA.

*“eu tenho uma ideia de algumas características. Parece que a razão origem, né (sic)? Componente genético, componente de comportamento, não tá muito claro, né (sic)?” (Docente 2, 2023)*

E ainda questionou o aumento do número de casos ser considerável nos últimos tempos.

*Por que que agora o número de pessoas identificadas aumentou tanto? E eu conversando até com a minha irmã, que é dessa área... as pessoas não sabem exatamente o motivo. A detecção está muito mais apurada, muito mais elaborada, né (sic)? Se tivéssemos feito uma pesquisa lá atrás com muitos de nós, né (sic)? Estaríamos talvez no espectro, mas por que aumentou tanto? (Docente 2, 2023)*

De fato, é cada vez maior o número de pessoas diagnosticadas com TEA. Em estudo recente em 11 estados norte-americanos com crianças de 8 anos de idade, Maenner *et al.* (2020) apontaram a prevalência de 1:36. Isso quer dizer que, a cada 36 crianças, uma tem o diagnóstico de TEA. Nesse contexto, Almeida e Neves (2020) apontam possíveis causas do crescente número de diagnósticos. Uma delas está ligada à nova classificação da Associação Americana de Psiquiatria para transtornos como Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, os quais foram classificados como TEA pelo DSM-V, o que traz um aumento significativo na prevalência de indivíduos no espectro.

Reportagem do site G1 com quatro especialistas que estudam o espectro apontou outras hipóteses para o aumento do número de casos de TEA, entre elas: maior acesso da população aos serviços de diagnósticos; formação de profissionais capazes de detectar o transtorno; pais, professores e pediatras mais conscientes e informados para levantar as primeiras suspeitas; ampliação da compreensão do que é autismo; possíveis fatores ambientais que colaboram para a maior frequência de TEA (Tenente, 2023).

A discussão seguiu agora com a problemática da inclusão de alunos com TEA nas escolas, momento em que se colocou em pauta a qualidade da inclusão que acontece nas instituições de ensino.

*Se a escola tiver como dar suporte pro (sic) aluno, favorecer essa interação dele, favorecer essa integração, essa inserção dele, é bacana. Agora, se a escola simplesmente vai jogar um menino lá, vai soltar ele lá, sem suporte é complicado, né? (sic) [...] Tem aluno que necessita mais suporte, outros menos suporte. Eu acho que essa inserção, e tanto os benefícios quanto os prejuízos que essa inclusão pode acontecer na escola regular, é em função muito do suporte e da condição que a escola vai dar para o menino (Docente 4, 2023).*

Essas palavras foram reforçadas pela narrativa do Docente 2:

*Devem ser (incluídos), mas até onde a qualidade desta inclusão é uma experiência positiva para as crianças e para quem está em volta? Então, eu acho que considerando o nível de suporte que tem que ter, as condições de suporte que a escola pode dar, que é juntar essas duas variáveis aí, é fundamental, né? (sic) Porque por lei, até onde eu sei, é obrigatório, mais até do que por uma percepção da família e dos envolvidos, mas não tem o que ser discutido legalmente. Se a pessoa quiser colocar, tem que ser aceito. Agora a questão é a qualidade*

*dessa inclusão, aí é decisão da família (Docente 2, 2023).*

De fato, a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é garantida por lei, e isso tem acontecido há algum tempo no nosso país mediante a adoção políticas de educação especial que estabelecem (por meio da legislação) direitos, deveres, metas e ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola regular. Essas leis e decretos propõem que a escola desenvolva as potencialidades e trabalhe as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial (Camargo; Gomes; Silveira, 2016).

Por mais que as leis estejam estabelecidas, ainda há escolas que caminham, porém, na direção contrária, criando barreiras para a inclusão de alunos com deficiência, seja por negativa de matrícula, seja por dificuldades no processo de inclusão, o que faz com que pais busquem outra escola para matricular os seus filhos.

*Eu vejo nas escolas, principalmente as escolas particulares, que elas vão assim, no fio da navalha com relação a receber essas crianças com necessidades especiais. [...] Algumas escolas às vezes não falam abertamente, mas às vezes deixam muito claro que aquela criança não é interessante ali. [...] Tem as questões mercadológicas, porque muitas vezes as escolas particulares estão interessadas no lucro e um aluno especial ainda dá prejuízo para a escola (Docente 4, 2023).*

O pesquisador ainda colocou que algumas instituições de ensino não divulgam que existem vagas para tal ano escolar, necessitando a família levar a criança para um “teste”. Só então se saberá a existência de vagas ou não.

Sendo assim, é comum a prática da negativa de matrículas para alunos com deficiência em escolas da rede de ensino privada. Cabe ressaltar, contudo, que tal ato é crime, conforme prevê a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, a qual estabelece:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - 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 (Brasil, 1989).

Por outro lado, a docente 3 ponderou sobre a inclusão em escolas regulares ser uma conquista e que vale a pena cada esforço no sentido de buscar uma inclusão efetiva.

*Mas eu acho que é uma conquista, porque eu acho que essa separação ela só exclui mais, ela só corrobora com a exclusão. Eu acho que é um desafio gigante, assim como é um desafio incluir essa criança na sociedade de forma geral, porque acho que a escola nada mais é que uma sociedade ali sendo formada por crianças, adolescentes, mas é o reflexo da sociedade. E aí você tirar da escola quem faz parte da sociedade, é você excluir. E a criança, quando ela não passa por isso na escola, acho que é mais difícil pra ela lidar com todas essas questões fora da escola, na família e em outros lugares que ela vai ter outras pessoas ao redor dela. Então acho que é um avanço gigante, mas concordo que é um grande desafio, mas na minha visão, melhor uma criança na escola com desafios, fazendo todo mundo ficar quebrando a cabeça pra (sic) conseguir incluí-la, os pais tendo que ir lá cobrar da escola, do que uma criança em outro espaço, separado do resto das crianças, como se ela fosse diferente e, por isso, ela tem que estar em outro espaço. Então, eu acho que, ainda assim, eu penso que as famílias têm que lutar para que elas estejam na escola, mesmo diante da dificuldade (Docente 3, 2023).*

*Incluir estes alunos na escola deveria ser um movimento para além da questão legal (Docente 1, 2023).*

Concordando com os Docentes 1 e 3, Rodrigo Mendes (2012), superintendente do Instituto Rodrigo Mendes – uma organização sem fins lucrativos que visa colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum – publicou matéria em seu portal ([diversa.org](http://diversa.org)) afirmando:

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos (Mendes, 2012).

Podemos dizer que a inclusão escolar é então um movimento que beneficia a todos, pois entendemos que a convivência com indivíduos de características diferentes, de certa forma, prepara todos os atores desse processo para o convívio em uma sociedade plural. Em tese, qualquer contexto que lida com diferenças é potencialmente educativo para a promoção de valores, como tolerância e respeito às diferenças (Del Prette, 2012).

O Docente 2 concordou que os benefícios da inclusão não contemplam apenas os estudantes com deficiência, mas todos os envolvidos no processo.

*Agora só voltando nessa última questão aí, porque está perguntando*

*para essas crianças. A pergunta para essas crianças diagnosticadas, né? (sic) Porque a gente pode falar também dos benefícios e prejuízos no entorno, né? (sic) Porque é aí que eu acho que é o grande diferencial. Assim, um nível de suporte compatível com a estrutura dada pela instituição, você conseguir viabilizar aquela presença daquela criança ali, os benefícios para turmas são enormes, absurdas, e para a gente também, porque, assim, essas crianças estão diagnosticadas, né? Mas quem não está diagnosticado e tem a dificuldade? [...] Então acaba sendo uma oportunidade para a gente ter um olhar para o todo, não só para o professor, não só para quem é coordenador, pra (sic) quem exerce algum tipo de liderança. Você tem que fazer uma abordagem, na medida do possível. Porque também não é fácil, você tem 30 alunos, você tem uma série de demandas, uma série de tarefas, mas se conseguir ter um olhar com um pouco de calma, então, assim, acaba sendo uma oportunidade mais formal, mais legal, de você ter um olhar, assim, muito atento para tudo que está acontecendo. E não só diagnosticados (Docente 2, 2023).*

Garcia e Lucas (2022) referem-se a pessoas com deficiência entendendo que a diversidade humana (raça, gênero, sexualidade, deficiência) deve ser celebrada, pois é a partir dela que temos a oportunidade de “construir trajetórias únicas e aprender uns com os outros” (Garcia; Lucas, 2022, p. 1131). Mas o que é realmente a inclusão?

O pesquisador ainda ponderou sobre a temática da inclusão e o que de fato se caracteriza como inclusão, citando o exemplo do aluno M. que, com o passar do tempo, foi-se desinteressando pelas aulas de Educação Física. O conteúdo daquele trimestre era voleibol, e ele foi redirecionado para aulas de outro esporte chamado Pickleball, em outro ambiente, sem a presença dos colegas, apenas de um professor. Primeiramente segue o relato do pesquisador sobre as aulas de voleibol, estando o aluno M. juntamente com a sua turma:

*Eu estou estudando, estudando... e o que é inclusão? Eu levo o aluno M. para um ambiente que é aversivo para ele, muita gente, muito barulho. Ele está lá, fazendo a aula travado, sem querer fazer. Será que estou incluindo? (Pesquisador, 2023)*

A Docente 1 afirmou em seguida:

*Ainda falando sobre o aluno M., ele está incluído na escola, ele estuda aqui, mas nós não fomos capazes, dentro da necessidade dele atual, de incluir na nossa aula no formato que a gente está ministrando, seja por uma incompetência nossa ou pelo nível de suporte dele. Então a gente está usando uma inclusão parcial, ele não está dentro do nosso contexto da aula, mas nós estamos nos esforçando para mantê-lo aqui*

*no colégio. Então eu acho que é uma estratégia que a gente encontrou (Docente 1, 2023).*

O pesquisador fez um contraponto a esta fala:

*O aluno está se apropriando do componente curricular que é a Educação Física, está participando de uma aula, ainda que seja em outro ambiente, mas talvez seja um ambiente menos aversivo para ele (Pesquisador, 2023).*

Essa fala foi reforçada pelo Docente 4:

*Aí, pensando no aluno M., hoje você pensa que quando coloca ele para fazer o pickleball, ele consegue, na parte motora ele vai conseguir fazer a atividade. Socializar e integrar ele não vai conseguir, ele chegou num limite máximo que, para ele, passar daquilo ali, o sofrimento dele vai ser absurdo, então as pessoas têm um limite que eles podem chegar (Docente 4, 2023).*

No caso do aluno M. citado, a mãe entrou em contato com a escola relatando a alegria dele na participação nas aulas de pickleball. O Docente 2 reforçou essa informação tendo também a Docente 1 fazendo referência ao mesmo aluno:

*Eu achei que ele estava bem, mas não sabia que estava tão bem, quem falou que estava bom? Foi a mãe dele, e quantas vezes a gente tem essas informações? Então, assim, eu acho que, como é muito diverso (o espectro), a estratégia para um pode funcionar e para outro não, aparentemente está funcionando para ele (Docente 2, 2023).*

*[...] No caso do aluno M. que a gente estava falando, a gente viu que estava sendo um prejuízo mantendo na aula com os outros. Mas eu acho que talvez a gente tenha, pelo relato da família e a percepção de todo mundo envolvido, que essa nova estratégia tem sido mais benéfica (Docente 1, 2023).*

Desse modo, a discussão seguiu:

*Mas no caso dele, ele está se apropriando do conteúdo, ele não está sendo incluído (Docente 4, 2023).*

*Inclusão é só com os colegas? (Docente 2, 2023)*

*Mas eu acho que o esforço que a gente está... minha visão, talvez a terminologia e o conceito de inclusão pode não ser esse, né? (sic) Eu sei que tem inserção, tem outras coisas ali que são diferentes, mas eu acho que o esforço que a gente está fazendo é para que ele desça na aula de educação física com os meninos, tenha o conteúdo, permaneça na escola (Docente 1, 2023).*

De fato, é necessário que conheçamos os nossos alunos e possamos perceber o que é benéfico para eles, considerando-se as estratégias adotadas. A ideia, no caso do aluno M., foi resgatá-lo para as aulas de Educação Física e, após esse resgate, inseri-lo aos poucos nas aulas juntamente com os colegas de turma. Ainda que essa estratégia aproxime-se mais do conceito de integração, entendemos que seja um primeiro movimento na busca da inclusão efetiva, por meio do acolhimento diante das necessidades do aluno.

Abordagem semelhante foi realizada por Siqueira, Bonfat e Chicon (2023) ao propor práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, a partir do trabalho com jogos tradicionais da infância. Essa abordagem foi realizada em etapas, a saber: primeiro o aluno fazia aula individualmente com uma professora, além da orientação aos colegas de turma a fim de desenvolverem atitudes de respeito e acolhimento às diversidades; posteriormente a professora trouxe para o momento individual colegas da turma para formar pequenos grupos e posteriormente inseri-lo nas atividades com toda a turma, permitindo ampliar as possibilidades de interação do Samuel (nome fictício) e, “ao mesmo tempo, começar a orientar os colegas da turma a lidar com ele, estabelecendo vínculos que fossem facilitadores ao seu acolhimento no momento da aula coletiva” (Siqueira; Bonfat; Chicon, 2023, p. 5). A partir dessa experiência, os autores entendem a educação como um processo:

A crença de que nos tornamos humanos por meio das interações sociais que experimentamos com outras pessoas e, principalmente, a ação mediadora da professora — com sensibilidade, intencionalidade, persistência, paciência, ousadia, enfrentamento do novo, do desconhecido, confiança no potencial de todos os alunos — foram os alicerces para o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, com a presença de um aluno com autismo (Siqueira; Bonfat; Chicon, 2023, p. 6).

Uma outra temática inserida nas discussões do grupo focal foi referente à necessidade de se buscar indicadores que avaliem o nível de participação e satisfação do aluno autista com as aulas, bem como um laudo/relatório com informações mais precisas acerca das características dos educandos com TEA.

*O mais indicado seria a gente ter pelo menos esse laudo e algum indicador, se houver. Por exemplo, o aluno M. ele veio lá com um suporte 3, ele deveria ter um suporte 3 com o máximo de suporte que um autista pode ter e aí seria interessante a gente saber também qual*

*é o limite próximo que ele pode chegar, porque a gente também fica sem saber. Qual é o indicador? (Docente 6, 2023).*

*Como se sabe disso? A informação da mãe que foi o indicador. Pra (sic) mim é o limite máximo que a gente pode chegar, o limite ideal, que ele está feliz, satisfeito (Docente 2, 2023).*

*Eu acho que uma coisa que a gente vai descobrir aqui, e aí é o que está acontecendo, é se você vai propor uma atividade mais analítica ou uma atividade mais jogo. A gente vai passar muito por isso com alguns alunos e aí, por enquanto, uma vez que nós não temos indicadores e ainda nem sei se existe (sic) indicadores, a gente vai ter que ir experimentando mesmo (Docente 6, 2023).*

De fato, não há indicadores objetivos do nível de satisfação de um aluno com TEA nas nossas aulas. Nesse sentido, é importante conhecer o estudante, observar as suas reações e o seu grau de envolvimento nas atividades e, como citado pelo Docente 6, “ir experimentando”. Dessa maneira, podemos nos orientar por alguma informação prévia de como o aluno se apresentou para as nossas aulas e como está a partir das nossas práticas cotidianas. Talvez o laudo seja um instrumento que nos permita observar o “antes e o depois” desse ou daquele aluno, mas não devemos ter apenas esse documento como instrumento de referência da evolução, como nos alerta Fanizzi (2017). Ampliando as discussões, a Docente 1 pondera também sobre as informações que dispomos para trabalhar com os alunos diagnosticados com TEA.

*Honestamente eu não sei qual é o protocolo e se hoje todo diagnóstico, todo laudo, toda seção responsável é capaz de dar o quanto de informação que a gente quer, a própria família tem mais conhecimento sobre o nível de suporte de cada aluno (Docente 1, 2023).*

Nesse contexto, segundo Fanizzi (2017. p. 69), “o laudo, elaborado por médico ou psicólogo, passou a ocupar, no imaginário dos professores, posição de grande importância”. Assim, a autora questiona a real importância desses instrumentos na atuação do educador e como podem influenciar a sua atuação, ponderando que as perspectivas não se mostram mais favoráveis do que antes do laudo: “A busca pela causa do problema tem, muitas vezes, ação contrária àquela que parece ser a desejada e acaba por revelar-se imobilizante, ou ainda, leva o professor a demitir-se do ato educativo” (Fanizzi, 2017, p. 88).

Concordando, a docente 3 ainda pontuou que muitas vezes o laudo, ou até mesmo

um relatório que descreve as características de um aluno com TEA, pode trazer informações de forma limitada, que coloquem os alunos “dentro de uma caixinha”.

*Eu fiquei pensando muito em todas as experiências que eu já tive. Eu acho que não teve uma escola que eu trabalhei que não tivesse uma pessoa com algum diagnóstico, com uma necessidade especial. Eu lembro que eu ficava querendo o laudo. Não era o laudo, mas eu queria que alguém me falasse alguma coisa, um relatório ou qualquer coisa, uma luz, né? (sic) Só que foi aí que eu fui vendo, à medida que eu vi que eu nunca tinha essa luz, (e quando tinha) essa luz nunca era suficiente. Eu percebi que você só vai de fato entender o que é aquele aluno no processo, interagindo (Docente 3, 2023).*

De fato, a interação, as vivências, os desafios e a tentativa de superá-los, mais do que laudos ou relatórios, proporciona a nós ter uma possibilidade de adotar atitudes mais assertivas no cotidiano e no nosso fazer pedagógico.

Vale ressaltar, porém, que não se trata de desconsiderar o laudo, o relatório, tampouco a sua importância na elaboração de estratégias pedagógicas de inclusão, mas precisamos ter cuidado com o que será feito a partir do conhecimento do laudo, visto que pensar no aluno apenas pelas suas limitações pode fazer com que o docente desconsidere as suas capacidades, como nos alerta Fanizzi (2017):

O laudo, suas categorias, seus sintomas passam a falar mais alto do que diz o próprio sujeito; resta a ele colar-se àquilo que sobre ele disseram. A estes sujeitos, a conquista de um lugar no circuito do desejo, do lugar de enunciação, torna-se algo de difícil realização (Fanizzi, 2017, p. 120).

Foram levantadas algumas questões que seguiram como encaminhamentos a partir da discussão do grupo focal, entre elas, a criação de um fluxo de informação entre a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e a Seção de Educação Física (SEF) para dar suporte no planejamento das ações das aulas de Educação Física.

Outro encaminhamento apresentado foi a sugestão do pesquisador de se criar um modelo de Plano de Ensino Individualizado (PEI) descrevendo as características dos alunos com TEA, comportamentos relacionados ao tipo de tarefa (conteúdo), demandas sensoriais, dificuldades na comunicação, entre outros apontamentos.

*Com relação aos alunos diagnosticados, só uma coisa que a gente pode fazer, que vai dar um trabalho pra gente, mas se a gente fizer o*

*PEI, que é o plano de ensino individualizado... (Pesquisador, 2023).*

*Você acredita no PEI enquanto documento? Tem que fazer alguma coisa, mas o formato é o ideal? (Docente 2, 2023).*

*Aí que tá (sic), não precisamos fazer o PEI daqui. A gente pode criar um PEI nosso, que vai facilitar e que seja específico da educação física (Pesquisador, 2023).*

O Plano de Ensino Individual (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) caracteriza-se como um planejamento educacional personalizado, baseado nas necessidades individuais do aluno, que leva em conta o “seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados” (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84). Esse documento é um importante instrumento de orientação e adequação do planejamento do ensino, visando à integração dos conteúdos da Educação Física às necessidades individuais dos alunos.

*Olha, com relação ao PEI, só reforçando o que eu falei, nós podemos criar um modelo específico de PEI que seja aplicável e que nos atenda (Pesquisador, 2023).*

*É uma boa provocação, e talvez a gente faça isso muito solto, informalmente. É uma coisa que pode ajudar a gente incluir melhor, se sentir mais confortável, mais seguro e talvez ter mais benefício no processo de inclusão (Docente 1, 2023).*

Desse modo, o PEI pode ser uma boa ferramenta didática, uma vez que busca individualizar o planejamento de intervenção com alunos com TEA, o que Bastos e Kupfer (2010, p. 124) consideram ser capaz de “criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade do aluno e não negando a sua condição de sujeito”. Ainda segundo as autoras, essa criação é necessária, uma vez que somos desafiados a fazê-la, pois não temos respostas fechadas de como proceder e conduzir na nossa tarefa educativa. Em seguida, o pesquisador encerrou o encontro com uma fala sobre acolhimento:

*E só uma coisa, acho que assim, independente se você conhece ou não sobre o aluno, sobre a deficiência que ele tem, acho que o primeiro movimento que a gente tem é o acolhimento. Se você acolheu... você já está fazendo o primeiro movimento. [...] A partir daí você vai no dia a dia (um pensamento meu), no dia a dia, você vai vendo quais as melhores estratégias pra (sic) se adotar com esses alunos, tá (sic) bom, galera? (Pesquisador, 2023)*

### 4.3 Sensibilidade e acolhimento: os primeiros movimentos...

No segundo encontro, a principal temática estava ligada aos sentimentos relacionados ao trabalho com alunos diagnosticados com TEA. As questões disparadoras são listadas a seguir e encontram-se disponíveis no Anexo A dessa dissertação. Cabe ressaltar que outras questões que surgiram também foram objeto de discussão na reunião.

- ✓ Como você se sente ao atuar com esse(s) aluno(s)?
- ✓ Como você avalia a sua atuação com alunos com TEA?
- ✓ Você acredita que é preciso existir algum tipo de trabalho que, em sua opinião, ajude os professores a atuar na inclusão escolar de alunos com TEA?

Seguem algumas narrativas extraídas do segundo encontro que marcam esse momento de trocas entre os professores e professoras, sujeitos da pesquisa.

Quadro 2. Vozes dos sujeitos da pesquisa (Encontro 2)

|             |   |
|-------------|---|
| Pesquisador | <i>A minha primeira sensação é meio de apreensão, né? O que eu vou fazer? Talvez pela falta de conhecimento [...] é desafiador também, e eu me sinto muito gratificado quando eu consigo fazer algo que dá certo, que o aluno seja realmente incluído, que ele se apropria daquele conteúdo que a gente está iniciando ali naquele momento.</i> |
| Docente 1   | <i>Eu compartilho, eu também me sinto insegura, na maioria das vezes me sinto insegura, sinto que a minha responsabilidade aumenta, mas na minha percepção, tem uma responsabilidade maior diante desses alunos.</i>  |
| Docente 2   | <i>É muito único cada caso. Eu acho que o maior desafio é esse, porque o deficiente visual você sabe mapear, né (sic)? O auditivo você sabe, o motor ou físico, você sabe. Agora, o autismo é questão de individualidade mesmo.</i>   |
| Docente 3   | <i>Eu não espero uma receita de bolo. Não espero que chegue um diagnóstico que vai nortear minha atuação, não é isso. A minha expectativa é que a gente possa conversar sobre esse processo de inclusão desse aluno, que é o que a gente está fazendo.</i>  |
| Pesquisador | <i>De certo modo, nós estamos construindo juntos, apesar de não estarmos colocando no papel. As nossas reuniões têm proporcionado muito isso, a gente fala sobre o tema [inclusão de alunos com TEA].</i>   |

Fonte: Transcrição do encontro 2 do grupo focal, 2023.

Desse modo, o pesquisador iniciou a sua fala colocando os sentimentos de apreensão e desafio ao receber um aluno com TEA, citando a falta de formação (inicial e continuada) como fatores que contribuem para esses sentimentos. Surgiram, ainda, por parte de outros docentes, expressões como “insegurança”, “sair da zona de

conforto”, “gratificante quando dá certo” e “frustrante quando dá errado”, entre outras.

*Eu compartilho, eu também me sinto insegura, na maioria das vezes me sinto insegura. Sinto que a minha responsabilidade aumenta, mas, na minha percepção, tem uma responsabilidade maior diante desses alunos. Às vezes eu sinto um pouco perdida mesmo, aí é muito particular. Eu fico meio perdida, sem saber qual estratégia adotar, que caminho seguir com alguns alunos. [...] Então acho que são esses sentimentos, mais ou menos nessa linha aqui que você falou, mas a insegurança é o primeiro. [...] Eu confesso que é diferente para mim dar aula para uma turma quando tem um aluno com TEA e quando não tem. Um olhar um pouco mais atento, eu não entro naquela zona de conforto, naquele ‘flow’ que às vezes a gente entra numa aula que você já está mais apto e mais acostumado. Acho que em relação ao sentimento, para mim seria isso (Docente 1, 2023).*

A insegurança diante dos desafios da inclusão é um sentimento bastante presente e muito encontrado em estudos que trazem o relato de professores que trabalham com alunos com deficiência. Desse modo, não é incomum a associação dessa insegurança à falta de conhecimento, assim talvez uma das causas seja a ausência de disciplinas relacionadas às deficiências nos cursos de graduação ou, até mesmo, o conteúdo das disciplinas que não dão conta de abordar, de forma mais profunda, as deficiências.

Em relação ao TEA, outro fator que pode afetar a segurança do docente na inclusão de alunos com TEA é o que Gaiato (2018) traz como características do TEA, a heterogeneidade de sintomas, bem como pelas infinitas possibilidades de características envolvendo prejuízos na linguagem, nos aspectos sociais, acadêmicos, cognitivos e emocionais. Essa dificuldade está presente na fala do Docente 2:

*Quando você fez a pergunta aí, depois você foi falando algumas palavras-chaves, né (sic)? Desafio, né (sic)? Que eu acho pra todo mundo, né (sic)? Que é uma coisa diferente, né (sic)? [...] E aí o nível de insegurança, acho que pelas características, pela diversidade de possibilidades [...]. Temos 17 alunos diagnosticados com TEA, tem que ter um trabalho específico, né (sic)? E meio que individualizado, porque a diversidade e possibilidades de comportamento é enorme (sic) (Docente 2, 2023).*

De fato, algo que é novo para nós, na maioria das vezes, nos gera uma sensação de desconforto. E quando falamos em inclusão, geralmente estamos pensando em algo que é novo ou minimamente pouco conhecido no contexto escolar, especialmente quando se trata de indivíduos com TEA, justamente por haver uma grande variedade

de características que diferem uns autistas dos outros.

Além da variedade de características do TEA, devemos levar em conta também o ambiente em que acontecem as aulas de Educação Física na escola, considerando as particularidades desse componente curricular, como relatado pelo pesquisador:

*O nosso ambiente é totalmente diferente da sala de aula, é bem específico. Às vezes o professor (de outro componente curricular) vai adotar uma estratégia, vai seguir essa estratégia durante um ano e vai levar o aluno a experiências positivas, enfim, colaborar na aprendizagem dele, mas aqui [nas aulas de Educação Física] uma hora o aluno está na natação, outra hora tá no futsal, outra hora tá no basquete (Pesquisador, 2023).*

Ainda citou a importância de termos mais informações para se alinharem as estratégias ao conteúdo trabalhado:

*Quando eu tenho o laudo, e aí tem quais são as características daquele aluno, e eu conhecendo aquele conteúdo que eu vou trabalhar no momento, eu vou adequar de uma forma mais efetiva (Pesquisador, 2023).*

Ademais, a Docente 1 ponderou sobre a participação nas reuniões com todo o corpo docente:

*Óbvio que quanto mais informação a gente tiver, melhor. Acompanhar as atas ou eventualmente estar presente na reunião é sempre coleta de informação e aumentar a nossa percepção sobre aquele aluno (Docente1, 2023).*

Desse modo, a Docente 1 concordou com o pesquisador sobre as particularidades da Educação Física na escola ao citar a sua atuação com a aluna T. em momentos distintos, com conteúdos distintos. Porém, relatou um sentimento de frustração pela fala da aluna:

*Mas assim, eu dando conteúdo diferente em anos, momentos da vida diferente para a mesma aluna que tem o diagnóstico, para T. no sexto ano ginástica, na minha visão, sucesso. [...] Mas fazendo a avaliação do jeito que eu faço, né?, que é comparando com os outros e talvez ali na minha subjetividade vendo se ela estava sendo capaz de fazer as coisas e de participar da aula. Beleza, no tênis esse ano, ela no sétimo ano, então ela já é uma outra criança, né?, eu num outro contexto, num outro conteúdo, uma outra tarefa. Ela com bem mais dificuldade. Aí eu fui pedir para ela trocar a bolinha que ela estava usando por uma bolinha mais mais lenta, mais tranquila pra (sic)*

*condição técnica que ela estava apresentando, ela se sentiu inferiorizada. Porque no início da aula no primeiro dia, eu expliquei as características das bolinhas, aí ela entendeu na hora que eu troquei a bolinha que ela estava usando por uma mais lenta. Ela falou 'nossa professora, você está me humilhando!' Ela expressou meio brincando assim (Docente 1, 2023).*

*Qual o seu sentimento se um aluno neurotípico falar o que ela falou? (Pesquisador, 2023).*

*Eu faria a mesma coisa se fosse outro aluno sem o diagnóstico, entendeu? Eu fiquei pensando: 'gente, eu agi como eu agiria com outro aluno que não tá dando conta. Vou facilitar pra você, vamos ver se aqui vai funcionar melhor.' Mas eu me senti tipo assim (sic). Primeiro que eu já tinha uma relação superlegal com ela, de confiança e tal. Aí eu falei, pô (sic), rachei a relação com ela e ainda fiz m., né? Fiz errado aqui. Eu falei: 'não, que isso, T., eu tô tentando te ajudar, pra você conseguir fazer melhor a atividade e tal, vai dar certo.' Aí ela falou: Nossa! E aí ela continuou brincando e tudo, sabe? Mas eu fiquei assim, arrasada [...] Mas o sentimento foi pior pelo fato dela (sic) ter o diagnóstico. Ela teve um tom de brincadeira, de ironia, mas ela se expressou e me machucou. O sentimento foi frustrante (Docente 1, 2023).*

*Ela te deu um feedback, né? E de certa forma, isso que você vivenciou, que a gente também, por mais que a gente tenha 25 anos de docente, 20 anos de docente, vira e mexe a gente faz alguma coisa que a gente fala que poderia ser melhorado. Ela deu uma oportunidade para você rever e você, compartilhando isso, é oportunidade para nós também estarmos atentos (Docente 2, 2023).*

Ainda falando do sentimento de frustração, o Docente 2 fez relação com a falta de sistematização do processo de inclusão nas escolas, fala que foi reforçada pelos demais colegas de grupo.

*Essa questão da particularidade, acho que é o maior desafio, mas se a gente tem 17 (com diagnóstico de TEA) dos 20 (atendidos pela SAEE), a gente tem que ter um trabalho institucional. E eu sinto um pouco frustrado, porque eu acho pouco sistematizado isso aqui. Acho que a gente procura fazer o melhor, mas meio que na intuição. Está muito intuitiva ainda, sabe? Porque é novo, porque é recente, mas falta uma ação institucional (Docente 2, 2023).*

*Mas não tem protocolo também, não tem como (Docente 4, 2023).*

*A comunicação podia ser melhor de cada caso, com informações vindo da família, aquela questão assim: como é que você se sente? Se eu me baseasse única e exclusivamente com a vivência que eu tenho com o aluno M. aqui, eu ficaria frustrado ou inseguro, indeciso. Mas como eu tive feedback lá da mãe que chegou pra mim, meio acidentalmente eu acho, né (sic), aí eu fico recompensado, mas se não chegasse dessa maneira, não teria parâmetro (Docente 2, 2023).*

*Eu acho que essa frustração tem muito a ver com isso, da gente não ter uma sistematização [...]. E essa questão da falta de sistematização, a gente se sente perdida às vezes, de mãos atadas (Docente 1, 2023).*

Como docente, entendo que a SAEE faz um excelente trabalho no âmbito do Colégio Militar de Belo Horizonte, assim como os professores e professoras de Educação Física, ainda que de forma mais intuitiva, também se esforçam para promover uma inclusão de forma mais assertiva. Mas, ainda assim, concordo com os docentes que falta uma maior troca de informações entre o que “deve ser feito” e o que tem sido feito, uma vez que a inclusão é um processo complexo e, como tal, deve envolver a participação de toda a comunidade escolar para que, de fato, ela ocorra.

Percebemos, pelos relatos dos participantes, que falta uma maior aproximação dos diversos setores da escola com os docentes no sentido de municiá-los de informação para que se sintam mais seguros no processo de inclusão. Além disso, a formação continuada é um caminho possível, como nos coloca Jesus e Effgen (2012, p. 18): “sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas”.

Os docentes às vezes sentem a necessidade de saber informações detalhadas de cada aluno envolvido no processo de inclusão, levantando a possibilidade de se ter um representante da SEF responsável por buscar, na SAEE, laudos, relatórios ou outros documentos importantes que vão muni-los de bases a respeito desses estudantes.

*O TEA chega em um diagnóstico multidisciplinar tão amplo que a gente deveria ter acesso a isso [laudo ou relatório de cada aluno], já que é tão detalhado, já que é tão dependente, de vários especialistas falarem [...] não vai ter um dossiê não, mas sim, ali vai ter um resumo das informações daquele aluno para a gente poder atuar de forma mais precisa (Docente 2).*

*É importante que a gente tenha um representante nosso que tenha acesso a isso [laudo ou relatório de cada aluno] e possa produzir um mínimo de um resumo ali para a gente no que diz respeito a nossa atuação, por exemplo, seria legal (Docente 1, 2023).*

Nesse sentido, o pesquisador citou também o exemplo da escola dos seus filhos que solicita, já no momento da matrícula, um relatório biopsicossocial dos alunos com TEA.

*Por exemplo, do Davi e do Pedro a escola pede um relatório do médico. Porque a coordenação precisa de um relatório, certamente porque tem que repassar para o professor (Pesquisador, 2023).*

Como já discutido anteriormente, o laudo tem a sua importância, e não cabe a nós dimensionar o quão relevante é esse documento. Porém, devemos criar um elo entre docentes, gestão, família e demais sujeitos escolares envolvidos para que a inclusão de alunos com TEA aconteça, respeitando-se as suas singularidades, atendendo às suas demandas e potencializando as suas capacidades.

Também é importante criar, para além das conversas informais e reuniões periódicas, espaços/tempo de discussão que possibilitem a troca de vivências e a partilha de ações e práticas pedagógicas que têm surtido efeito. Sendo assim, Mantoan (2015) cita a necessidade de formarmos grupos de estudo no sentido de se discutir e compreender os problemas educacionais à luz do conhecimento científico. Para a autora,

o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para se obter o sucesso almejado na formação para a inclusão. O fato dessa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por este modo de educação. No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas” (Mantoan, 2015, p. 75).

Uma vez que o educador não encontra parâmetros para avaliar o seu trabalho com estudantes com TEA, as trocas entre os pares pode contribuir para que a autopercepção, bem como a percepção do outro sobre as práticas pedagógicas, aconteça e permita uma autoavaliação para (re)planejar as ações do fazer cotidiano.

*Os parâmetros de avaliação, de comparação, para ajustar na expectativa, ainda é baseado em um aluno que não é diagnosticado (Docente 2, 2023).*

*Às vezes a gente não tem a percepção que está sendo muito bom, excelente, porque às vezes o nosso parâmetro é um aluno que não tem um diagnóstico, a média dos alunos, e a gente inconscientemente ou conscientemente fica numa expectativa de aproximar o comportamento daquele aluno com o autista. Então, quanto mais próximo, melhor, a gente se sente mais... Mas às vezes não é isso (Docente 1, 2023).*

*Então, assim, é muito único cada caso. Eu acho que o maior desafio é esse, porque o deficiente visual você sabe mapear, né (sic)? O auditivo você sabe, o motor ou físico, você sabe. Agora, o autismo é questão de individualidade mesmo (Docente 2, 2023).*

Pelo relato acima, percebemos a relação que o docente faz entre outras deficiências e o TEA, citando as dificuldades de identificarmos as demandas desse transtorno. O autismo, especialmente no nível 1 de suporte – ou autismo leve como as pessoas costumam chamar – é caracterizado, consoante Marques (2023), como um “transtorno invisível”. A autora ainda fala do *bullying* sofrido pelos indivíduos nesse nível do espectro, pelo fato de as demais pessoas não saberem do diagnóstico e não entenderem os seus comportamentos. Nessa perspectiva, o transtorno invisível também foi citado por outros professores:

*Uma outra coisa que eu queria levantar com relação ao autismo. Vocês lembram quando o aluno A. chegou no colégio? Eles falavam assim: ‘não vou falar quem é o menino para ninguém chegar com preconceito.’ Ninguém consegue ver quem é, é um transtorno invisível (Docente 4, 2023).*

*O primeiro aluno foi o aluno A. e a... aluna L.? Coincidentemente os primeiros exemplos foram na natação, no meio aquático. A aluna L., depois que falei comigo que ela tinha TEA, foi na quarta aula. Você não percebia (Docente 7, 2023).*

Nesse contexto,

quando nós conhecemos uma pessoa com autismo, com habilidades acadêmicas, comunicativa e inteligente, o autismo na prática passa a ser questionado, o temido “ele não parece autista.” Mas afinal, o que é parecer autista? Ter essa parte da identidade em dúvida pode acabar desencorajando pessoas que convivem com o autismo, sendo alguém próximo ou até mesmo a própria pessoa que convive com o diagnóstico (Rech, 2023, p. 82).

É um equívoco pensar, portanto, que uma pessoa tenha “cara de autista”, pois não é um tipo de transtorno perceptível aos nossos olhos, por não possuir marcadores físicos significativos de suas características. Por isso, devemos ter um olhar ainda mais atento a esses alunos, porque, ainda que eles sejam “aparentemente normais” e cognitivamente possam cumprir as tarefas propostas, podemos incorrer no erro de deixar de assisti-los em suas outras demandas.

É preciso que os profissionais da educação que trabalham com esse aluno o conheçam na sua singularidade e avaliem todas as possibilidades para seu desenvolvimento a partir do seu funcionamento intelectual, das interações que ele estabelece com o ambiente e com grupo social em que está inserido,

bem como ele se organiza mediante os apoios e recursos oferecidos a ele. (Nunes, 2013, p. 170)

Na sua atuação, o professor deve, portanto, comprometer-se com o aluno enquanto ser humano, tendo um olhar de empatia com o outro, respeito às suas diferenças e singularidades, “de maneira que a importância seja ensinar com equidade de acordo com as diferenças de cada um, de modo que isso sempre seja relevante em suas práticas” (Sasaki; Silva, 2018, p. 93).

Também importante é o movimento de reflexão sobre a sua atuação no sentido de o educador se perceber como sujeito do processo de inclusão, reflexão feita a fim de entender os limites da nossa atuação profissional, visto que nem sempre temos (in)formação necessária ou suficiente para trabalhar com alunos com deficiência e, por isso, cobramo-nos excessivamente por causa dessa “momentânea incompetência”. Nesse sentido, a Docente 1 fala sobre a sua prática educacional:

*Eu acho que a minha atuação, a minha avaliação da minha atuação é que ainda é muito aquém, ainda pode ser melhor. Ainda muito em tentativa e erro, coisas que eu fico felizona (sic) que funciona no contexto com o aluno. Aí eu vou lá e me frustrro [...]. Então precisa de mais investimento de tempo, de estudo, de análise, de tudo pra tentar ir numa linha mais assertiva mesmo. Mas eu acho que tem um pouco da característica do transtorno, que é muito desafiador, da nossa momentânea incompetência em saber lidar com toda essa variedade de alunos e situações que se apresentam com a gente. Hoje a minha situação é muito aquém, melhor do que já foi, muito melhor do que já foi, com muito mais conhecimento, mais experiência até pela quantidade de alunos que a gente tem (Docente 1, 2023).*

Tão importante quanto o investimento em formação continuada para professores de alunos com deficiência é a necessidade de o docente reconhecer-se como sujeito de conhecimento a partir do entendimento de que não há um modelo certo de se fazer inclusão, contribuindo para diminuir a sensação de frustração dos professores que atuam com alunos com deficiência (Oliveira; Alves; Falcão, 2015).

Em seguida, o pesquisador fez um contraponto a esse sentimento de “momentânea incompetência”:

*Você fala em tentativa e erro, mas é o que a gente tem, né? (sic) O que a gente tem além disso? A gente pode estudar um pouco mais? Pode. [...] A gente às vezes fica se frustrando muito, às vezes eu tenho um aluno que tem dificuldade, aí vou passar uma tarefa diferente pra*

*(sic) ele, e ele é neurotípico, mas se for um aluno que tem alguma deficiência, a gente já fica pensando 'estou passando uma tarefa diferente, né?' (sic) Por isso que eu te perguntei do seu sentimento se fosse um aluno neurotípico. Quando a Docente 3 falou da aluna T., que nas últimas aulas ela se afastou... mas você não contribuiu pra que ela estivesse nas primeiras aulas? isso não foi um ganho? Quando você fala 'essa aula não foi legal para esse aluno'... Eu tenho algumas aulas que eu dou, que eu falo 'não foi legal para nenhum aluno'. Acho que a gente tem que se empenhar, fazer o máximo, mas também não podemos ter uma cobrança excessiva por aquilo que a gente não foi estimulado, preparado, capacitado pra isso (Pesquisador, 2023).*

O docente, por vezes, apega-se mais àquilo que, na sua visão, não conseguiu atingir, deixando de valorizar as conquistas. Na nossa prática cotidiana, devemos ter em mente que nem todas as nossas aulas sairão como planejado, ou até mesmo os alunos, atípicos ou neurotípicos, podem não corresponder às nossas expectativas, como alertado pelo pesquisador.

*Não pense que naquela aula, aquele aluno não se envolveu, que você foi alguém do que a gente pode, né? Lógico que a gente tem capacidade de fazer mais. Vamos valorizar o que a gente faz, vamos valorizar o que o aluno pode fazer. Não vamos pensar no que o aluno não consegue fazer. Se o aluno consegue fazer isso, bacana, né? (sic) Então vamos valorizar isso, trabalhar em cima disso, tá? As capacidades que o aluno tem e aquilo que a gente está fazendo de legal também, né? Se a gente ficar olhando somente aquele dia que o aluno não está fazendo a nossa aula... (Pesquisador, 2023).*

Especialmente quando falamos de alunos com deficiência, cada passo, cada conquista, deve ser valorizada e celebrada, pois entendo que a inclusão é um processo complexo, e a evolução poderá acontecer de forma lenta e gradual. Então que o professor possa refletir criticamente o seu fazer diário, tendo em mente o que pode ser melhorado, bem como a sua evolução como sendo sujeito do processo.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire convida o professor a refletir criticamente sobre a sua prática, uma vez que esse movimento de pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem contribui para melhorar a próxima prática: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que se confunda com a própria prática” (Freire, 2011, p. 34).

Essa reflexão sobre a ação é que nos faz repensar e replanejar as nossas estratégias nesse movimento de inclusão. Uma docente relatou que a sua expectativa é ter uma

“receita de bolo” para que a sua atuação seja mais assertiva, ao passo que outra docente disse não esperar essa “receita”, valorizando as trocas de vivências entre os professores com relato sobre os alunos nas suas aulas:

*Eu não espero uma receita de bolo. Não espero que chegue um diagnóstico que vai nortear minha atuação, não é isso. A minha expectativa é que a gente possa conversar sobre esse processo de inclusão desse aluno, que é o que a gente está fazendo. Então, quando eu fiquei pensando, é preciso existir algum tipo de trabalho que ajude os professores a atuar? O trabalho, na minha visão, que ajuda a gente a atuar, é a gente dialogar sobre a atuação que a gente tem, sobre as experiências. Então, tipo assim (sic), não existe melhor maneira para mim de aprender a atuar se não for a partir da experiência, de alguém falando como foi a atuação (Docente 3, 2023).*

Desse modo, Mantoan (2015) entende como necessária a formação de grupos de estudo nas escolas para se discutir e compreender os problemas educacionais. Fala ainda da importância de encontros regulares entre professores colegas de trabalho, colaborando uns com os outros, trocando ideias, dirimindo dúvidas e, até mesmo, buscando opiniões com especialistas internos e externos à escola. Esses encontros devem se basear, segundo a autora, nas necessidades e interesses comuns dos docentes, possibilitando, assim, a resolução de problemas pedagógicos, bem como provocando a avaliação do ensino. Esse movimento a autora chama de “descoberta dos caminhos pedagógicos da inclusão”.

No movimento proposto por Mantoan (2015), os docentes acabam por produzir conhecimento, baseado nas experiências práticas do cotidiano. Nesse sentido, o pesquisador ponderou sobre a produção de conhecimento.

*De certo modo, nós estamos construindo juntos, apesar de não estarmos colocando no papel. As nossas reuniões que tem proporcionado muito isso, a gente fala sobre o tema [inclusão de alunos com TEA]. E ainda que eu esteja estudando especificamente isso, acho que nós temos construído juntos muita coisa, né? (sic) Talvez a gente sistematizar isso, documentar isso, seja uma coisa importante, um próximo passo, porque a gente, claro, para cada um a gente tem que fazer um planejamento meio que individualizado. [...] Então, se a gente registrar, e nisso eu sou péssimo, se a gente registrar, se a gente documentar isso, acho que a gente constrói material para ajudar a gente com os próximos alunos, né? (sic) (Pesquisador, 2023).*

Na sua prática, o professor é produtor do seu próprio conhecimento e, por que não

dizer, sujeito da sua pesquisa, uma vez que é ele quem experimenta, acerta, erra e consolida as experiências pedagógicas, sendo elas exitosas ou não. Nesse contexto, Freire (2011) afirma que ensinar exige pesquisa, portanto não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Para o autor, pesquisar é íntimo à ação de educar, faz parte da sua vida docente a indagação, a busca, a constatação para intervir, educando não só os alunos, mas também a si mesmo. Assim, a pesquisa leva o educador a conhecer o que não se conhece, resultando em um certo saber, “o saber de pura experiência feita” (Freire, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, professores e professoras são os que mais precisam aprender e uma das formas de a aprendizagem ocorrer é assumindo, em seu cotidiano, o seu lado experimentador. Atuando como investigadores, devem se basear nas reais necessidades dos seus alunos e criar, por conseguinte os seus próprios currículos (Mattos; Castanha, 2008).

Criar o próprio currículo a partir das necessidades dos alunos é reconhecê-los então na sua singularidade. Quando se trata de inclusão escolar, é necessário que tenhamos um olhar ainda mais atento a todos os estudantes, proporcionando vivências que sejam ricas para todos e todas e, quando necessário, adaptar uma ou outra atividade para que se sintam incluídos, independentemente de terem diagnóstico ou não. Sobre a necessidade de adaptação, o Docente 6 ponderou:

*Então isso aí é uma pergunta que eu sempre faço também, até que ponto a gente tem que alterar a nossa atividade por causa de um menino que tem autismo? (Docente 6, 2023)*

*Até que ponto a gente também não pode alterar? (Docente 2, 2023).*

Não é incomum esse questionamento a respeito de adaptação de atividades para alunos com deficiência, pois, muitas vezes no seu planejamento, o docente espera, como resultado de suas ações, uma determinada resposta, seja motora, cognitiva, seja de interação dos estudantes (neurotípicos ou não) às demandas propostas. Isso também acontece na relação da escola com pais de alunos sem deficiência que “não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos” (Mantoan, 2003, p. 15).

Devem ser consideradas as potencialidades e as necessidades dos alunos no planejamento das práticas pedagógicas pelos docentes, adaptando o currículo no que diz respeito aos objetivos, formas de mediação pedagógica, “o que” ensinar, “como” ensinar, além dos recursos didáticos e avaliativos, levando-se em conta ainda o tempo de ensino e aprendizagem dos educandos (Pimentel, 2012). A autora ainda aborda a necessidade de se perceber os alunos com deficiência para além das suas limitações.

Muitas vezes, por desconhecimento das peculiaridades e potencialidades da diferença, o próprio professor traz um olhar discriminatório/classificatório para o estudante com alguma necessidade especial. No entanto, sua ação deve ser desconstruir ou favorecer a superação do estranhamento inicial provocado pela diferença, possibilitando aos educandos com deficiência mostrarem suas potencialidades (Pimentel, 2012, p. 146).

O professor, por vezes, tem um olhar dirigido mais às deficiências de indivíduos nessa condição. O Docente 7 citou, por exemplo, uma situação ocorrida em sua aula, com o conteúdo queimado, em que o aluno E. teve uma atitude inesperada por ele.

*Ué (sic), teve um raciocínio rápido! Aí você não espera isso, você espera... ele corre muito rápido, tem mais força, mesmo sendo magrinho (Docente 7, 2023).*

*Nosso primeiro sentimento é subestimar, a nossa primeira reação é subestimar (Docente 1, 2023).*

*A gente muitas vezes foca na dificuldade. O que esse aluno consegue fazer? Qual as capacidades que ele tem? Então a gente rotula e pensa na dificuldade. Mas, afinal, o que ele consegue fazer? (Pesquisador, 2023).*

É preciso então que o docente, no seu papel de educador, contribua para desconstruir o preconceito e as barreiras para lidar com as pessoas com deficiência, redirecionando o seu olhar do campo das limitações para o campo das possibilidades. Mantoan (2003) afirma que todos podem aprender, de um jeito e em um tempo próprio, devendo-se considerar, pois, o conhecimento de cada um ao ensinar a todos. Reconhecer as dificuldades e limitações não é condição para restringir tampouco guiar o processo de ensino. Além disso,

é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno (Mantoan, 2003, p. 36).

Ao final da reunião, os docentes foram convidados a refletir sobre os sentimentos a partir das narrativas no encontro:

*Nós estamos dentro de um patamar de sentimentos de frustração. Mas a primeira coisa que eu vejo é essa felicidade que eu tenho de estar trabalhando com pessoas assim, que estão envolvidas e não é da boca pra fora. É envolvimento sério aqui. Por mais que seja tentativa e erro, será que estamos fazendo o certo? (Docente 7, 2023)*

*Concordo com o que você falou. Eu acho que a gente tem um grupo muito bom, com um olhar não só para as pessoas que têm deficiência. Na educação física, tem alunos com vivências totalmente distintas. Tem um aluno que todo dia vai pro clube, tem aluno que todo dia fica sentado, às vezes não tem oportunidade, às vezes não quer, não vai ser estimulado. Nós temos alunos diversos, porque o ambiente da educação física, o grupo de alunos é diverso, em todos os aspectos, seja com deficiência ou não. Então eu acho que é importante a gente ter um olhar diferente para todo mundo, independentemente de ter deficiência ou não (Pesquisador, 2023).*

*É óbvio que há um sentimento de insegurança, eventualmente de frustração, mas que esses sentimentos que eu vou rotular de ruins são minimizados pela... pela característica do grupo de trabalho que a gente tem. Essa troca que a Docente 3 falou é fundamental para melhorar a nossa atuação e eu também acho que é um eixo determinante para a gente manter esse processo de formação continuada e capacitação. Fazendo uma reflexão de como eu era professora de Educação Física, pros (sic) alunos com TEA antes e agora, de fato, é tudo isso que eu falei. A frustração é menor, as dificuldades existem, muitas, mas pelo menos eu consigo enxergar algumas estratégias que antes eu não conseguia, e essa troca é fundamental, então eu concordo com o Docente 7, não só pelos sentimentos ruins. Também é muito satisfatório poder trocar com o grupo, ver que eu não estou sozinha (Docente 1, 2023).*

*Querendo ou não, convivendo com todo mundo aqui, a gente percebe que todo mundo aqui é meio perfeccionista. [...]. [Além disso] trocar ideia com o outro facilita (Docente 4, 2023).*

*Eu colocaria como um ponto positivo para me sentir um pouco menos mal nas situações frustrantes, me sentir mais feliz quando as coisas dão certo e melhorar a minha atuação e, até mesmo, a minha capacitação mesmo no dia a dia. Acho que o grupo é uma ferramenta importante neste processo (Docente 1, 2023).*

No artigo sobre a história da educação inclusiva, os preconceitos, a escola e a família, Nunes, Saia e Tavares (2015) fazem uma reflexão sobre os sentimentos advindos da inclusão de pessoas com deficiência:

A diversidade presente na educação inclusiva não é um favor aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos nós.

Quando não conseguimos lidar com as diferenças que nos rodeiam, perdemos uma oportunidade de caminhar na nossa própria evolução. Assim, quando privamos os alunos de conviverem com outras crianças com dificuldades visuais, motoras, auditivas, intelectuais ou com outras diferenças marcantes tais como classe social, lugar de origem, religião, opção sexual etc., falhamos na sua formação, porque, quando adultas, talvez terão menor facilidade de lidar com essas mesmas pessoas (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1117).

#### 4.4 Andanças: o percurso formativo para a inclusão

No terceiro encontro, foi abordada a questão do conhecimento dos docentes construídos na formação inicial, bem como a participação deles em capacitações para tratar do tema inclusão. As questões disparadoras são listadas a seguir e encontram-se disponíveis no Anexo A dessa dissertação. Cabe ressaltar ainda que outras questões que surgiram também foram objeto de discussão nesse encontro.

- ✓ Você acredita que os conhecimentos construídos na sua formação inicial te ajudam a atuar com a inclusão de alunos com deficiência?
- ✓ Você participou de alguma capacitação que possa contribuir com o trabalho de inclusão na escola?
- ✓ Quais conhecimentos o professor precisa para trabalhar com a inclusão escolar de alunos autistas?

Seguem algumas falas extraídas do encontro três que marcam esse momento de trocas entre os professores e professoras, sujeitos da pesquisa.

Quadro 3. Vozes dos sujeitos da pesquisa (Encontro 3)

|             |  |
|-------------|--|
| Docente 5   | <i>Na minha formação a gente teve só uma visita em um local para observar a aula, nós não participamos, a gente só observou. A gente teve a disciplina, mas assim, eu falo, nós não tivemos contato, de tentar fazer alguma coisa na prática, colocar em prática a parte teórica que foi passada.</i>  |
| Docente 1   | <i>Honestamente, eu não lembro, é óbvio que eu não lembro de tudo que aconteceu na minha graduação, mas eu não lembro de um dia que foi mencionada a palavra autismo.</i>  |
| Pesquisador | <i>Antigamente, principalmente, muitas vezes (as disciplinas na graduação) estavam voltadas para esportes adaptados ou atividade física adaptada, não para inclusão na escola.</i>   |
| Docente 3   | <i>Na minha visão, o que eu tenho entendido, à medida que você tem uma política pública voltada para inclusão, (uma política pública) maior, uma política pública governamental de uma forma geral, a lei brasileira e tudo mais, voltado para a inclusão, isso obriga as escolas então a se prepararem para incluir pessoas com deficiência na escola regular. Você vai ter uma</i> |

|  |   |
|--|---|
|  | <i>mobilização política geral pra (sic) incluir e você aumenta a capacidade, você estimula que essas pessoas lutem mais por seus direitos, vamos dizer assim.</i> |
|--|---|

Fonte: Transcrição do encontro 3 do grupo focal, 2023.

Dessa forma, a maioria dos docentes relatou ter apenas uma disciplina voltada para pessoas com deficiência na graduação, e, quando existia, o conteúdo dessa disciplina era quase sempre direcionado para a Educação Física Adaptada (EFA) para alunos com deficiência física, de forma superficial, sem intervenções práticas e com pouca aplicabilidade.

*Na minha formação a gente teve só uma visita em um local para observar a aula, nós não participamos, a gente só observou. A gente teve a disciplina, mas assim, eu falo, nós não tivemos contato, de tentar fazer alguma coisa na prática, colocar em prática a parte teórica que foi passada. Quando a gente vai pra (sic) prática, é muito diferente [...] E, na minha formação, foi o único contato que a gente teve. [...] O basquete também eu tive o esporte adaptado com cadeira de rodas (Docente 5, 2023).*

*A gente teve uma ou duas disciplinas, foram boas disciplinas, pessoas muito engajadas. Aí teria que ver o período de formação de cada pessoa, [a disciplina abordou] deficiência em geral, não só autismo, conceitos básicos... (Docente 2, 2023).*

Devemos então considerar o período em que os docentes cursaram Educação Física (todos concluíram suas graduações antes do ano de 2013) e fazer uma relação de como era a inclusão escolar nesse período e hoje em dia. Vale lembrar que os principais documentos que trazem com maior clareza as nuances da inclusão no ambiente escolar são recentes e, talvez por esse motivo, não havia uma preocupação tão grande das Instituições de Ensino Superior (IES), em trabalhar com conteúdos relacionados às pessoas com deficiência, como acontece atualmente.

Sendo assim, Camargo, Gomes e Silveira (2016) entendem que, ainda que documentos anteriores indicassem o caminho para a efetivação da inclusão no âmbito escolar, dois documentos caracterizam-se como importantes marcos para ratificar a educação inclusiva no Brasil, a saber, o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela promulgação da Lei 13.005 em 25 de junho de 2014, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como Lei Brasileira da Inclusão (LBI), estabelecido pela sanção da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Contudo, esses documentos mais recentes, ainda que não garantam, contribuem para nortear a inclusão no contexto escolar.

Mais especificamente sobre o TEA, a inclusão de alunos autistas ganhou força após a implementação da Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, que considera esses indivíduos como pessoa com deficiência. Assim, a classificação de indivíduos com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, é um marco, pois representa a garantia de todos os direitos e benefícios concedidos a pessoas com deficiência a esse grupo de indivíduos.

*Honestamente, eu não lembro de um momento marcante na minha formação inicial em que... aí vou falar do autismo, que isso tenha sido discutido. Eu lembro de uma disciplina, não sei se no 3º período, eu acho, que era, não lembro nem o nome da disciplina, mas tratava de deficiências. Era com a professora [...] e a gente tinha uma disciplina só pra isso, mas era muito teórica, era uma carga horária relativamente curta comparada com outras disciplinas. A gente fazia algumas visitas. Não lembro como que era o nome de um centro lá da prefeitura que... acho que é 'Superar' o nome. Fazia algumas visitas, não lembro de eu ter feito nenhuma intervenção prática, até porque no 3º período a gente ainda é muito imaturo. Então, assim, falando de conteúdo e disciplinas específicas, eu lembro dessa muito pontual, teórica, superficial, que foi importante em algum sentido, me ajuda, mas honestamente, acho que hoje, pensando na minha graduação, a minha formação como um todo, óbvio, me ajuda a atuar na inclusão de alunos com deficiência, mas eu não sinto que me deu uma preparação específica minimamente sólida pra isso (Docente 1, 2023).*

Em uma pesquisa realizada nos sites das principais universidades federais localizadas no estado de Minas Gerais, notamos atualmente a presença de pelo menos um componente curricular obrigatório relacionado à educação inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Porém, ainda que estudantes de graduação tenham contato com tais componentes, essa formação parece insuficiente para trabalhar com a gama de alunos com deficiências, principalmente quando se trata de autistas, já que existe uma grande variedade de sintomas/características que diferem uns dos outros.

No ano de 2010, Borella afirmava que a discussão a respeito de inclusão era recente, pois somente a partir da década de 1980 as IES inseriram conteúdos relativos às pessoas com deficiências nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física. O autor via a educação superior como um *locus* de produção de conhecimento, tendo as IES a responsabilidade de proporcionar aos acadêmicos os valores e práticas da

educação inclusiva.

As práticas docentes exigem preparo do profissional de Educação Física ao tratar de pessoas com deficiência, e o projeto de organização universitária deve implementar ações favorecendo a inclusão social e educacional, proporcionando a esses futuros professores a prática docente (Borella, 2010, p. 40).

Essa preocupação maior ou menor com a formação de professores com alguma vivência ou capacitação para atuar com alunos com deficiência pode estar voltada mais a questões mercadológicas, ou seja, se não havia uma exigência do mercado, também não havia, por parte das IES, um olhar voltado para esse tipo de formação. Além disso, como relatado anteriormente, quando havia alguma disciplina voltada para a inclusão de pessoas com deficiência, essa disciplina era (e em alguns casos ainda é) a EFA.

*Eu acho que a questão é que talvez o que acontece dentro da escola, as graduações se direcionam pra isso. Então, se o aluno ia pras (sic) APAEs, PESTALOZZI ou outras instituições que não uma escola regular, os cursos de graduação não tinham esse tipo de formação, não se preocupavam tanto com este tipo de formação, né (sic)? (Pesquisador, 2023)*

*E às vezes pela característica da nossa área, talvez tivesse uma ênfase maior em questões de deficiência física, aí tô (sic) supondo aqui. Mas eu acho que se foi me dado um pouco mais de ferramenta ao longo da formação pra (sic) abordar isso, eu acho que foi mais em relação à deficiência física. Honestamente, eu não lembro. É óbvio que eu não lembro de tudo que aconteceu na minha graduação, mas eu não lembro de um dia em que foi mencionada a palavra autismo (Docente 1, 2023).*

*Dentro deste assunto, antigamente, principalmente, muitas vezes (as disciplinas na graduação) estavam voltadas para esportes adaptados ou atividade física adaptada, não para inclusão na escola (Pesquisador, 2023).*

*Eu não sei se continua sendo no currículo [da UFMG] a atividade física adaptada ou se eles conseguiram mudar o nome, mas na minha visão deveria mudar o nome, eu não acho que deve ter atividade física adaptada, porque só reforça o que a gente está falando, de limitar nossa formação pra, tipo (sic), uma prática esportiva (Docente 3, 2023).*

Ao abordar sobre currículo e a formação profissional, Oliveira e Ventura (2021) afirmam que os projetos curriculares dos cursos superiores no Brasil apresentam pontos marcantes “em que alguns apreciam uma formação mais humana e, outros

contemplam uma visão mercantil em favor do rendimento no trabalho (Oliveira; Ventura, 2021, p. 5). A EFA esteve presente nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física a partir do final da década de 1980, segundo Chicon (2013).

No Brasil, somente a partir do Parecer nº. 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação, a disciplina Educação Física Adaptada foi elencada, entre outras, como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, que deveriam começar a funcionar no início da década de 1990 (Chicon, 2013, p. 89).

O curso de licenciatura em Educação Física da UFMG, por exemplo, oferta a disciplina obrigatória “Teoria da Atividade Física Adaptada” no 3º período, com carga horária teórica de 30 horas, conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Disciplinas do 3º período do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG

| Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso                     |          |               |         |       |                   |  |                   |                |            |
|--|----------|---------------|---------|-------|-------------------|--|-------------------|----------------|------------|
| Atividade Acadêmica  | Créditos | Carga Horária |         |       | Conteúdo variável | Grupo(s) de atividades ao(s) qual(uais) pertence |                   |                |            |
|  |          | Teórica       | Prática | Total |                   | Grupo  | Natureza do grupo | Pré-requisitos |            |
|  |          |               |         |       |                   |  |                   | Atividades     | Adicionais |
| DIG - DIT121 - DIREITOS HUMANOS                                    | 2        | 30            | 0       | 30    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - EF1046 - EDUCACAO FISICA E LAZER                             | 3        | 30            | 15      | 45    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - EF1047 - EDUCACAO FISICA, INFANCIA E JUVENTUDE               | 2        | 15            | 15      | 30    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - EF1048 - EDUCACAO FISICA E VELHICE                           | 2        | 15            | 15      | 30    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - EF1049 - CINESIOLOGIA  | 3        | 45            | 0       | 45    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - ESP058 - PSIC. DAS ATIV. FISICAS E DO ESPORTE                | 2        | 30            | 0       | 30    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - ESP059 - TEORIA DO TREINAMENTO                               | 3        | 30            | 15      | 45    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - ESP060 - TEORIA DA ATIVIDADE FISICA ADAPTADA                 | 2        | 30            | 0       | 30    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - FIB018 - FISIOLOGIA E BIOFISICA APLIC. ED. FISICA            | 8        | 100           | 20      | 120   | N                 | 12   | OB                | -              | -          |
| DIG - ICB001 - BASES ECOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL | 2        | 30            | 0       | 30    | N                 | 12   | OB                | -              | -          |

| Carga horária adicional do período        |               |
|---|---------------|
| Grupo de Atividades:                      | Carga Horária |
| Atividades Acadêmico-Científico-Culturais | 30            |

Fonte: UFMG, 2020.

Já a ementa contempla o paradigma da inclusão como possibilidade de conteúdo a ser tratado na disciplina, conforme a figura 17.

Figura 17 – Ementa da disciplina Teoria da Atividade Física Adaptada.

| <b>Teoria da Atividade Física Adaptada - ESP060</b>  |     |
|--|-----|
| <b>Período:</b>  | 3º  |
| <b>Natureza:</b>   | OB  |
| <b>Carga Horária Semestral:</b>  | 30h |
| <b>EMENTA</b>  |     |
| Atividade Física Adaptada: Teorias e Conceitos; Afecções da Saúde e de Funcionalidade; Paradigmas (Adaptação, Organização de Serviços, Inclusão, Ecossistema e Equidade); Âmbitos de Atuação (Escolar, Esportivo, Recreacional e de Reabilitação); Realidade Nacional e Internacional. |     |
| <b>PROGRAMA</b>  |     |
| Unidade I- Bases Históricas, Sociais e Políticas da Atividade Física Adaptada.<br>História da Atividade Física Adaptada<br>Estereótipos e Processo de Inclusão   |     |
| Unidade II- Contextos Biológicos, Sociais e Culturais.<br>Esporte Adaptado: Características, Aplicações e Tipos de Deficiências.   |     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1- Deficiência Visual</li> <li>2.1.2- Deficiência Auditiva</li> <li>2.1.3- Deficiência Física</li> <li>2.1.4- Deficiência Mental</li> </ul>   |     |
| Unidade III- Teorias e Métodos Pedagógicos da Atividade Física Adaptada na Escola e no Esporte.<br>Programas e Metas<br>Da Escola ao Alto Rendimento<br>Esporte Paraolímpico   |     |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>  |     |
| CASTRO, Eliane Mauerberg de. Atividade Física Adaptada. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.   |     |
| WINNICK, Joseph (Org.) Educação Física e Esportes Adaptados. São Paulo: Manole, 2004.  |     |
| ONU. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf</a>     |     |

Fonte: UFMG, 2020.

A disciplina é dirigida às atividades físicas adaptadas, tendo, no seu programa, conteúdos mais voltados à deficiência física, aspectos biológicos e funcionais aplicados. Ainda assim, reconhecemos que há um progresso em relação à EFA historicamente tratada, visto que a inclusão, sobretudo a escolar, é vislumbrada como possibilidade de ensino na ementa do curso de Educação Física da UFMG. Também importante é a presença, na Unidade I, do tema “Estereótipos e processos de inclusão”, o que permite ao professor promover reflexões acerca de termos como exclusão, segregação, preconceito e estigmatização. Tais discussões contribuem para que se apontem caminhos para o respeito às diferenças.

Ao falar sobre inclusão de disciplinas com conteúdo voltado para a educação inclusiva nos cursos de Educação Física no ensino superior, há que considerar, como influenciador das possibilidades de ensino de tais disciplinas nas IES, o movimento em que busca a inclusão de indivíduos com TEA tanto na esfera educacional, quanto na social e política, conforme observado pela Docente 3:

*Na minha visão, o que eu tenho entendido, à medida que você tem uma política pública voltada para inclusão, [uma política pública] maior, uma política pública governamental de uma forma geral, a lei brasileira e tudo mais, voltado para a inclusão. Isso que obriga as escolas então a se prepararem para incluir pessoas com deficiência na escola regular. Você vai ter uma mobilização política geral pra (sic) incluir e você aumenta a capacidade Você estimula que essas pessoas lutem mais para os seus direitos, vamos dizer assim (Docente 3, 2023).*

De fato, quando há uma participação do poder público no estabelecimentos de políticas de Estado voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, esse

movimento tende a ganhar força na sociedade. Também é importante a mobilização de grupos da sociedade civil em prol do atendimento a alguma demanda, pois politicamente esses grupos se articulam e buscam efetivar esse acolhimento, participando da implementação de políticas públicas, seja por meio de aprovação de leis ou decretos, seja por meio campanhas de conscientização da sociedade como um todo.

Para além da mobilização social, a aprendizagem de um determinado assunto, ou seja, as deficiências, pode estar diretamente associada às demandas profissionais e ter relação com as vivências práticas do contexto em que o professor está inserido. Considerando a realidade do CMBH (26 alunos atendidos pela SAEE, sendo 22 com diagnóstico de TEA) e os depoimentos dos docentes participantes da pesquisa, essa relação da aprendizagem pelas demandas/necessidades fica evidente.

*A gente teve uma ou duas disciplinas. Foram boas disciplinas, pessoas muito engajadas. [...] Mas se você não tiver a vivência no dia a dia, se você não for desafiado na prática, fica bem raso. A formação inicial baseada na faculdade, se não tiver um contexto de aplicação, naquele momento ou posterior, eu acho muito raso, a gente tá (sic) aprendendo aqui na marra mesmo. O nosso o colégio se esforça para fazer, acho que a SAEE se esforça bastante; Tem problemas de comunicação interna que dificultam a continuidade desse trabalho dele, né? (sic) Mas a formação inicial é muito pouca [...]. É natural que, neste tipo de formação, você tenha uma visão geral e o que te desperta mesmo são oportunidades fora os desafios, as oportunidades de aplicação (Docente 2, 2023).*

*Eu acho que a gente, muitas vezes, resolve o problema depois que ele existe, aí que a gente busca essa qualificação. Agora a gente está sendo muito demandado aqui (Docente 6, 2023).*

Certamente as disciplinas trabalhadas na formação inicial não dão conta de contemplar todas as nuances da inclusão escolar. Porém, quando falamos em formação inicial, não devemos pensar apenas nas disciplinas de graduação, tampouco apenas nas atividades de ensino, mas sim em outras possibilidades que o campo acadêmico pode oferecer, tanto na extensão como na pesquisa.

No grupo focal, uma professora relatou ter tido experiências diferentes pelos caminhos seguidos por ela dentro da universidade. Ao ingressar no Programa de Educação Tutorial (PET) em Educação Física e Lazer, ela teve oportunidade participar de uma colônia de férias na Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de

Funcionários do Banco do Brasil (APABB), fato que fez com que ela se interessasse mais e buscasse mais informações sobre inclusão.

*Isso foi muito importante para a minha formação. Acho que se não tivesse tido isso muita coisa seria diferente na minha relação com pessoas, crianças e adolescentes com deficiência (Docente 3, 2023).*

Para além da formação e atuação profissional, estudar sobre um assunto, especificamente inclusão de pessoas com deficiência, permite ter um olhar diferente, mais atento e sensível para questões relacionadas à inclusão dessas pessoas na sociedade e mostram a necessidade de entendermos mais sobre o tema. Quanto à experiência de se preparar para o ato de ensinar, Freire (1997) alerta:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

A Docente 3 ainda participou de uma especialização em Educação Física Escolar que não tinha disciplina sobre a inclusão de pessoas com deficiência, porém todas elas traziam uma reflexão sobre essa questão.

*Aí nessa pós, eu me capacitei e eu considero que me capacitei bem. Mas igual eu tô (sic) falando, essa não é específica pra (sic) TEA. Como já falei anteriormente, eu não me sinto totalmente capacitada com TEA, porque falta isso, entendeu? De olhar para cada especificidade, mas é uma coisa que globalmente me ajuda a lidar com a inclusão no cotidiano, saber da importância, tipo assim (sic), saber que todo mundo é capaz, de como eu posso incluir (Docente 3, 2023).*

Outra docente compartilhou uma experiência na qual teve acesso a conteúdo relativo ao ensino de esportes e atividade física para pessoas com deficiência.

*No mestrado, eu passei no processo seletivo de ser tutora de um programa de ensino à distância na UFJF [...]. A especialização era sobre ensino de esportes e atividade física, eu não vou lembrar o nome todo, se era adaptado, se era para pessoa com deficiência, mas é uma das principais especializações no tema na nossa área, era toda a distância. Aí eu tive que aprender várias coisas na marra, porque eu era a tutora, então eu tinha que corrigir o trabalho dos alunos sobre o tema que eu não sabia e aí eles têm uma coleção de 12 volumes, e aí eu tinha que ler, estudar as temáticas, mas era muito pontual. Então*

*assim, a aula que a professora deu era sobre isso, o trabalho era sobre isso. 'Ah, então eu vou estudar isso pra conseguir corrigir o trabalho e tal'. Mas me deu um um start, um olhar diferente, tinham (sic) professoras e professoras muito boas, e aí eu ficava assim, 'cara (sic), como tem todo um outro universo que eu sou meio leiga!' E abri um pouco os meus olhos nesse sentido, mas eu não fiz nenhuma capacitação formal, nenhum outro processo de aprendizado formal sobre essa temática, o que aconteceu foi isso, esse primeiro contato e algumas experiências pessoais que também me despertaram um pouco mais o interesse, mudaram o meu olhar (Docente 1, 2023).*

Olhar para o outro, olhar para o diverso... Conviver com uma pessoa com deficiência, na maioria das vezes, faz com que tenhamos um olhar mais sensível em relação às questões que envolvem aquela deficiência. Três docentes, além do próprio pesquisador, têm convívio próximo com familiares com deficiência e dois deles relataram como a influência dessa relação impactam nas suas vidas.

*Quando você não é confrontado com os desafios no dia a dia, ou quando você não tem a sensibilidade... às vezes a pessoa tem a sensibilidade por questões da vida pessoal. Como você não tem uma implicação prática na sua vida, na sua essência, não tem por que se envolver com determinadas questões, se não convive com ninguém, se você não despertou para aquilo, no dia a dia... Mas nós estamos vivendo em um momento que a gente está exposto a este ambiente que é cada vez mais frequente. Eu tenho um contato com a minha prima, que é uma das melhores amigas que eu tenho. Ela é deficiente física, tem até uma atetose, o termo dela. E eu aprendo muito com ela, porque ela é uma pessoa cognitivamente muito preparada, e ela sempre se posicionou de forma firme. Ela tem deficiência física, não é cognitiva, né? (sic) E as pessoas tratavam ela desconsiderando isso. E isso é uma coisa que eu aprendi muito com ela, tanto que eu tenho uma relação muito boa com ela. Eu não tomo nenhuma decisão por ela, só ela toma decisão. Eu só apresento pra (sic) ela as opções, por questões práticas. Eu aprendi muito na prática sobre a deficiência física (Docente 2, 2023).*

*Algumas experiências pessoais que também me despertaram um pouco mais o interesse mudaram o meu olhar. E eu já participei de alguns encontros do PRAIA<sup>5</sup>, que é um projeto que tem lá na EEFFTO, mas mais depois que o meu pai descobriu que ele tinha o diagnóstico e, honestamente, o meu interesse era melhorar minha relação, meu entendimento sobre a situação do meu pai do que melhorar minha capacitação, minha formação enquanto professora de Educação Física Escolar. PRAIA, eu não sei exatamente o que significa a sigla, mas é um grupo de professores da TO e da Físio [...] que elas fazem pesquisas, intervenções, reuniões, projetos e tratam. Se eu não me*

---

<sup>5</sup>O Programa de Atenção Interdisciplinar ao Autismo (Praia) é uma iniciativa das professoras Ana Amélia Cardoso e Maria Luísa Nogueira Magalhães que promove a acessibilidade do conhecimento científico em intervenções interdisciplinares para pessoas com TEA.

*engano, o foco é o TEA, do projeto. Eu fui num encontro sozinha, achei superlegal a abordagem, o pessoal, e aí depois eu levei o meu pai em um, que falava sobre direitos e tal. E aí então eu tive alguns pontinhos de contato, aí sei lá, sigo no Instagram, fiquei com essa referência de um grupo que faz um trabalho legal sobre esse assunto, mas capacitação formal, ou talvez uma experiência um pouco mais profunda igual à Docente 3, assim, ainda não tive, ainda não vivenciei (Docente 1, 2023).*

De fato, a proximidade com alguma pessoa que apresente alguma deficiência pode mudar o nosso olhar acerca de todo o contexto que envolve uma deficiência. Sobre o convívio com a filha diagnosticada com TEA e as descobertas da maternidade atípica, Diovana Thiago (2023) relata:

É inquietante pensar que o meu primeiro contato mais próximo com a história das pessoas com deficiência tenha se dado após me tornar mãe. É difícil encontrar na memória alguma lembrança de convivência com pessoas com deficiência na minha infância ou adolescência, salvo poucas exceções. Entretanto, recordo-me dos termos pejorativos sendo repetidos entre os adultos, do sentimento de estranhamento e da ideia de deficiência como doença que ainda é muito presente no imaginário social brasileiro (Thiago, 2023, p. 114).

A partir da autora, podemos perceber atitudes capacitistas dos adultos citados por ela, quando utilizam termos pejorativos ao falar de deficiência. Sobre o capacitismo é “necessário e urgente o letramento histórico para que ocorra a mudança efetiva de pensamento, concepção e atitudes em relação à deficiência; é preciso combater o capacitismo como conduta e comportamento arraigado” (Thiago, 2023, p. 117). Desse modo, a diversidade (e aqui se enquadram as deficiências) não deve ser enxergada como “defeito”. Pessoas com deficiência não precisam ser “normalizadas”, não precisam de “conserto”. Ainda hoje, o capacitismo está presente em muitas falas, atitudes e nas maneiras de se portar de algumas pessoas: “A cultura capacitista, assim como outras formas de preconceito, é uma marca estrutural da nossa sociedade” (Thiago, 2023, p. 117).

O capacitismo é expresso por meio de atitudes intencionais ou não, internalizadas pela sociedade. Muitas vezes insultuosas, quer seja de forma direta, como a utilização de termos pejorativos, olhares ofensivos, afastamento corporal; quer seja de forma velada, disfarçada de comportamentos protetores, piedosos, bem como a formulação de exaltações à capacidade de superação ou algo similar, a cultura capacitista se faz presente. Todas essas formas discriminatórias, contribuem para o efeito de sentido pretendido, ou seja, consolidação do imaginário social existente que relaciona determinados públicos, à fragilidade, incapacidade e dependência (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 3).

O discussão sobre o capacitismo também esteve presente nas narrativas dos professores do grupo focal. A Docente 3 relatou sobre um perfil do Instagram que trata das questões do capacitismo, seguindo posteriormente as falas de outros docentes.

*[O perfil] tem um guia anticapacitista. Ele fala muito sobre esse preconceito que as pessoas com deficiência sofrem, e eu acho que pra (sic) pensar a inclusão na escola, esse é o caminho, sabe, a gente tentar lutar contra esse capacitismo (Docente 3, 2023).*

*Eu acho assim, culturalmente todo mundo pensa assim 'a pessoa tem deficiência não dá conta de fazer nada', né? (sic). [...] A gente vê mais o que não consegue do que o que pode fazer (Docente 4, 2023).*

*Se valoriza mais as deficiências do que as capacidades (Pesquisador, 2023).*

*A nossa sociedade é muito capacitista (Docente 3, 2023).*

*E eu acho que é o que a gente está falando aqui. A gente precisa de mais conhecimento para a gente não entrar nesse capacitismo (Docente 6, 2023)*

De fato, é preciso que, além de consciência, tenhamos conhecimento não somente para não incorrer em práticas capacitistas, mas também para combatê-las. Nesse sentido, Lage, Lunardelli e Kawakami (2023) entendem que a informação tem grande poder de transformação do ser humano e, por esse motivo, acreditam na construção de uma sociedade anticapacitista através da disseminação de informações a respeito desse tipo de preconceito e as consequências negativas geradas contra as pessoas com deficiência.

O conhecimento sobre as características das deficiências, especificamente do TEA, é igualmente importante, visto que contribui para a atuação com alunos que tenham esse diagnóstico. Sobre esse assunto, os docentes responderam qual tipo de conhecimento entendem ser necessário para trabalharmos com alunos autistas.

*No meu desconhecimento sobre o tema, o que me deu vontade de responder foi conhecer sobre a deficiência, saber sobre o autismo, saber sobre o TDAH, saber sobre a deficiência, então pelo menos um conhecimento básico, teórico que seja, que passe por uma perspectiva biológica, cognitiva, tudo que está relacionado. Saber sobre a deficiência, saber um pouco sobre legislação, para saber limites, obrigações, direitos e deveres das pessoas que estão envolvidas nesse processo, até o que cobrar e o que não cobrar enquanto instituição, o que cabe a mim e o que cabe ao outro. [...] Eu acho que*

*sobre a deficiência, [conhecer] um mínimo sobre legislação, para entender esses limites e muito sobre o aluno com a deficiência, quanto mais informação a gente conseguir desse aluno com deficiência, melhor. Então talvez seria um conhecimento no sentido de como observar, como reconhecer, como diagnosticar, as ferramentas para lidar. Porque, beleza, às vezes eu sei bem sobre o autismo, entendo da legislação, entendo da estrutura, mas não conheço aquele caso particular, não sei como avaliar ou atuar em cima daquele caso. [...] Seria basicamente a deficiência, a organização legal, institucional do processo e o aluno, basicamente conhecer o aluno. Eu acho que esses três eixos já me dariam um pouco mais de tranquilidade, eu acho, pra atuar. Óbvio que nunca vai estar tudo previsto, perfeito, a gente nunca vai estar preparado pra todas as situações, mas eu acho que já seria um início, assim. Mas imagino que tem outros, né? (sic) Outros conhecimentos, outras linhas, mas pra mim o que me deu inquietude aqui, acho que foi... Acho que seriam as primeiras coisas que eu correria atrás (Docente 1, 2023).*

*Dentro do que a Docente 1 falou, o que me inquieta mais no momento seria a base biológica, no momento, seriam as questões biológicas, né? (sic) neurológica... Mas essa questão que você falou, institucional, até entender, assim, qual que é a obrigatoriedade do colégio (de se ter um mediador quando necessário)? [...] Saber o que a gente pode contar, o que a gente pode ter de apoio. Acho que saber essa questão legal, institucional, vai nos ajudar (Docente 2, 2023).*

*Enfim, por isso que eu falo desse conhecimento, da legislação, do que é obrigação da instituição, às vezes do que é obrigação do professor, do que é obrigação da família, porque é um lugar de desespero, às vezes, assim, né? (sic) [...] Então, é um pouco nesse sentido de entender se cada pessoa está fazendo a sua função, se cada personagem está no lugar que tem que estar, da forma que está, porque a gente, na ponta da linha, é a gente ali com o aluno e se não dá certo a gente é que vai se culpar. 'Eu que não fiz, eu que não dei conta, eu que não'... É um pouco isso, assim (Docente 1, 2023).*

*Conhecer as leis eu acho importante. Eu acho um conhecimento importante, porque eu não conheço, eu não sei falar o número da lei, eu não sei falar a data, eu não sei falar detalhes dela. E eu já vi mas não lembro, então isso não é um conhecimento consolidado, né? Mas assim, beleza, conhecer a lei, ok. E conhecer como que a gente pode se organizar para fazer a lei acontecer no cotidiano da escola, no nosso currículo de educação física. A gente tem feito movimentos? A gente tem construído caminhos? É isso (Docente 3, 2023).*

Essa discussão do tipo de conhecimento suscitou outras reflexões e questionamentos, como a necessidade de acessibilidade (aqui foi tratada a acessibilidade arquitetônica) em todos os ambientes das escolas. O CMBH dispõe de banheiros adaptados para cadeirantes, rampas, corrimões, pisos táteis, entre outros recursos de acessibilidade. Porém, o acesso a algumas áreas da Seção de Educação Física (SEF) ainda é de

difícil acesso aos cadeirantes, visto que não há rampas de acesso a todas as instalações.

*Vocês foram falando, e eu fiquei pensando outras coisas para além daqui, para ver se eu consigo juntar a ideia desses conhecimentos, porque, tipo assim, essa parada (sic) que a Docente 1 falou da legalidade dos processos, de você institucionalizar, você criar um PEI, você criar um projeto, você ter caminhos ali traçados para quando acontecer alguma coisa, você saber para onde ir, até para reivindicar as coisas. Eu acho que é o ideal para todas as instituições, aqui e em qualquer uma. Aí eu fiquei pensando muito assim, 'até que ponto a gente se mobiliza institucionalmente para a inclusão?' Eu acho que como a gente não tem essa formação tão sólida e tudo mais, a gente não se movimenta muito nesse sentido, sabe? Diferente de outras questões. A gente se movimenta muito pra defender a educação física. Vamos dizer que a gente aprendeu que a gente tem que defender ela enquanto área curricular, que ela é importante e tal. Isso a gente faz. [...] Mas a inclusão é uma coisa que a gente fica muito assim... [...] Acho que eu nunca trabalhei em nenhuma escola que tem um ginásio com rampa, nunca! Aí eu fiquei pensando assim, até que ponto... E ninguém questiona isso. A gente nunca chegou e questionou enquanto grupo que o ginásio deveria ter rampa (Docente 3, 2023).*

Nesse contexto, Mazzarino, Flalkenbach e Rissi (2011) afirmam que acessibilidade é um aspecto a ser considerado na inclusão: “Muitas vezes o ato de incluir o aluno com deficiência leva em conta o acesso e a disponibilidade de espaços físicos adequados para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais” (Mazzarino; Flalkenbach; Rissi, 2011, p. 93). De acordo com os autores, a acessibilidade para alunos com deficiência é um ponto crítico e, somente após o ingresso desses estudantes no ambiente escolar é que as escolas começam a se preocupar com a inclusão e com os recursos de acessibilidade.

São muitos os desafios no caminho da inclusão e o papel do professor, no chão da escola (que está na “ponta da linha” e atua diretamente com os alunos, atípicos ou não), é de fundamental importância nesse processo, comprometendo-se com o desenvolvimento individual e coletivo do grupo e redescobrimo-se como ator e sujeito do processo educacional.

#### **4.5 Olhares e práticas pedagógicas**

O momento de partilhar as principais demandas dos alunos e alunas com TEA, caracterizando-os no âmbito da sua participação nas aulas de Educação Física, bem como as estratégias adotadas para melhor inclusão deles nas aulas, aconteceu no

quarto encontro. Cabe ressaltar que esse conteúdo não foi discutido nesta dissertação, mas serviu de base para a produção do recurso educacional.

Posteriormente, o grupo foi estimulado a apontar alguns encaminhamentos a serem direcionados aos diversos setores do CMBH ou até mesmo entre os professores de Educação Física para contribuir com o processo de inclusão. Seguem alguns dos encaminhamentos:

1. Analisar a percepção de alunos com TEA a partir da avaliação das aulas feita por eles no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para saber nível de interesse final e inicial no conteúdo trabalhado no trimestre em questão;
2. Criar um fluxo de levantamento de dados a respeito de laudos, relatórios, terapias e medicação dos alunos atendidos pela SAEE no sentido de se obter o máximo de informações que possam colaborar com o entendimento do comportamento dos alunos e posterior planejamento das aulas;
3. Elaborar de um modelo de Plano de Ensino Individualizado (PEI) considerando-se as especificidades do componente curricular de Educação Física;
4. Construir de forma colaborativa, do PEI de cada aluno diagnosticado com TEA a partir das vivências nas aulas de Educação Física;
5. Criar de um grupo de Whatsapp para compartilhamento de desafios, estratégias, bem como textos e outros materiais de estudo relacionados à inclusão;
6. Definir um representante da SEF para levantar, junto à SAEE, todas as informações possíveis e elaborar um relatório sobre cada aluno diagnosticado com TEA;
7. Criar um documento virtual compartilhado entre SEF e SAEE para comunicar qualquer alteração na vida do aluno que possa refletir no seu comportamento.

Ao final das discussões, os docentes fizeram uma avaliação dos encontros, destacando o quanto as reuniões contribuíram para a dinâmica das aulas de Educação Física e a participação de alunos e alunas com TEA. Seguem algumas falas que marcaram esse momento:

Quadro 4. Avaliação dos encontros do grupo focal (Encontro 4)

|                    |  |
|--------------------|--|
| <i>Pesquisador</i> | <i>Acho importante ter esse momento, direcionado especificamente para isso. Nas nossas reuniões, nós já falamos de muitas situações, mas nós tiramos um tempo exclusivamente para isso, sem a pressão de tempo muito grande, sem ter que terminar logo, porque a gente já tem aula na sequência.</i>   |
| <i>Docente 2</i>   | <i>Eu acho que a gente já, de certa forma, a gente já vinha fazendo, mas não dessa maneira estruturada. Acho que é importante estruturar, porque a gente consegue ter um sentido maior. Eu acho que a discussão de questões sobre alunos autistas abre a nossa cabeça para muita coisa, né? Porque muitos alunos que não são diagnosticados merecem nossa atenção, então despertam na gente a sensibilidade para outras questões.</i>  |
| <i>Docente 3</i>   | <i>Acho que foi muito positivo, vamos dizer que eu me senti em um espaço meio formativo, sabe? Porque, querendo ou não, mesmo que você não estivesse no lugar de ficar ensinando alguma coisa pra gente, de alguma maneira o fato de você hoje ser pesquisador da área, ter dois filhos autistas, ensinou alguma coisa pra gente. Eu avalio positivamente, porque plantou em mim o desejo de continuar entendendo mais o transtorno e continuar pensando nas estratégias de ação pedagógica.</i>   |
| <i>Docente 8</i>   | <i>Agradecer por essa oportunidade, até para aprender um pouco mais, porque também tenho dois sobrinhos que são autistas, e a gente tenta ao máximo ver o que eu posso fazer para ajudar. Então eu acho que esse momento é um momento de muito aprendizado para que a gente também possa replicar algumas coisas dentro, até mesmo, da família.</i>  |
| <i>Docente 1</i>   | <i>Foi um momento de reflexão importante, de alguma forma, aprendendo, um despertar pela necessidade de continuar aprendendo, construindo isso. Quase uma sessão de terapia em grupo, quando a gente fala, a gente pensa sobre o que a gente falou, sobre o que a gente fez. Foi bem positivo, contribuiu bastante, acho que, para a nossa formação e também para a gente chegar a algumas conclusões de que é possível fazermos mais, ou fazermos melhor, ou fazermos diferente algumas coisas em relação a esses alunos. E nós temos feito bastante coisa, sim, com certeza. Então acho que é só saldo superpositivo e muito legal que, apesar de a gente ter sempre muita coisa para fazer, prazo para cumprir, outras atividades que a gente quer dar atenção, como a Docente 3 falou, plantou essa sementinha de algo que é importante a gente manter de alguma forma esse diálogo, essa conversa, essa troca de experiências e cuidado com esses alunos.</i> |

Fonte: Transcrição do encontro 4 do grupo focal, 2023.

## 5 FIM DA CAMINHADA!?

Apesar de termos como autismo (TEA), inclusão e capacitismo estarem presentes no nosso cotidiano com uma grande frequência, ainda encontramos quem não saiba o que significa cada um desses termos ou aqueles que os utilizam de forma inadequada ou equivocada. Tais atitudes fazem com que o trato com as pessoas com deficiência, especialmente os diagnosticados com TEA aconteça de forma inadequada, fazendo com que esses indivíduos sejam expostos a situações de desconforto, constrangimento ou, até mesmo, preconceito no cotidiano.

Os professores participantes da pesquisa relataram ter pouco conhecimento ou informações rasas sobre o TEA, com exceção dos docentes que, para além de conteúdos sobre inclusão na graduação, tiveram caminhos diferentes no decorrer da sua formação inicial e continuada. De forma geral, verificamos que a formação nas IES não prepara o acadêmico para atuar na educação inclusiva, sobretudo com alunos com TEA, visto que as disciplinas que tratam do tema acontecem quase sempre de forma pontual, sem aprofundamento e vivências práticas.

Sendo assim, percebemos que a falta de formação, bem como informação para trabalharmos com alunos com deficiência são fatores que limitam e prejudicam o desenvolvimento do processo de inclusão efetiva. É preciso, pois, que gestores, em todos os níveis, percebam e entendam a necessidade de (in)formação a toda a comunidade escolar no sentido de sensibilização para o trato com alunos com deficiência. Do contrário, estaremos sempre esperando que iniciativas individuais e pontuais “façam a diferença” no ambiente escolar.

Sentimentos como insegurança, frustração e até de incompetência para se trabalhar com alunos diagnosticados com deficiência são comuns de serem relatados em pesquisas que tratam do tema. Na verdade, o que é novo para nós acaba gerando esses tipos de sentimentos e a suposta falta de conhecimento, aliada à grande variedade de características possíveis de indivíduos com TEA, pode potencializá-los. Durante os encontros do grupo focal, os docentes relataram tais sentimentos e concluíram que o cotidiano pode contribuir para minimizá-los, uma vez que conhecer o aluno nos permite identificar as estratégias que contribuem para o seu desenvolvimento e a sua plena inclusão nas aulas de Educação Física.

Desse modo, é importante, para além de reuniões periódicas e momentos informais de trocas, a criação de espaço/tempo de discussão e compartilhamento de ações e práticas pedagógicas, exitosas ou não. Esse movimento constitui-se como um momento formativo e permite a construção coletiva do conhecimento fazendo com que o docente possa refletir sobre a sua prática, (re)planejando as suas ações na busca de uma efetiva inclusão dos seus alunos nas aulas.

Ainda que, nas escolas, a inclusão pareça engatinhar, que professores e gestores não se sintam preparados para ter em suas turmas estudantes com deficiência, que os currículos pouco ou nada sejam adaptados para esse fim, que existam boas iniciativas que levem ao acolhimento (e esse parece ser um bom e primeiro passo), é preciso que haja formação para os envolvidos no processo de inclusão, bem como informação necessária para lidar com as diversidades. Do contrário, não avançaremos na difícil missão de incluir pessoas diagnosticadas com TEA.

Ao longo da minha trajetória no mestrado do ProEF pude perceber, em diversos momentos de trocas com os colegas e professores, que os desafios da inclusão são muitos e sempre estarão presentes no cotidiano das escolas, sejam públicas ou privadas, e que esse tema merece uma atenção especial nas discussões acadêmicas, quer seja nas graduações, pós-graduações ou até mesmo nos programas de formação continuada para que possamos avançar na busca de uma inclusão efetiva. Ampliar essa discussão vai além de conter uma disciplina específica sobre o tema da inclusão nas graduações, mais do que isso, trata-se de proporcionar aos acadêmicos experiências significativas, integrando essa temática em diversos momentos ao longo do curso. Além disso, é essencial promover debates contínuos que estimulem a reflexão crítica e o engajamento dos acadêmicos de modo a ampliar a sua compreensão e ação em relação a essa questão.

No desenvolvimento da minha pesquisa e na escrita dessa dissertação, percebi a importância de um tempo institucional coletivo como espaço essencial para discussão, planejamento e troca entre os pares. Esses momentos, além de formativos, são fundamentais para a construção de estratégias cada vez mais eficazes diante dos desafios da inclusão no ambiente escolar. Dessa forma, é imprescindível que cada docente assuma o protagonismo nesse processo, colaborando ativamente para o

avanço de práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Para que isso aconteça é necessário que o educador dirija o olhar para o seu aluno como um ser único e entenda que a sua missão vai muito além de transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, incluir é considerar o educando nas suas singularidades, respeitando o seu tempo e espaço para aprendizagem e a sua construção social. Ora, mas esse não deve ser olhar do professor para todo e qualquer aluno?

Entendendo que a inclusão é um processo contínuo e que, dada a diversidade de características, não há uma maneira correta ou única de trabalharmos com pessoas com TEA, este trabalho não tem a pretensão de ser um manual para quem o lê, tampouco finda nossa caminhada no processo de busca pela inclusão. Assim, encerramos a pesquisa com as palavras do poeta espanhol Antonio Machado (1983, p. 1573): “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maira Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização Diagnóstica do Autismo: uma falsa epidemia? **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v.1, n. 1, out. 2005). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

AUTISMO legal. **Direitos do Autista**. Disponível em: <https://autismolegal.com.br/direitos-do-autista/>. Acesso em: 24 out. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2871>. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014%3E>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Acessibilidade na Câmara**: glossário de acessibilidade. Brasília: Câmara dos Deputados, s/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acesibilidade/glossarios/glossario.html>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Colégio Militar de Belo Horizonte. **O CMBH e sua sede**. Última atualização em 26 jan. 2022. Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/o-cmbh-e-sua-sede>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico 2021-2025**. Versão editada em 08 jul. 2021. Sistema Colégio Militar do Brasil. Disponível em: <https://cmbh.eb.mil.br/index.php/proposta-pedagogica>. Acesso em: 25 out. 2023.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES *et al.* (org.). **Políticas de inclusão escolar e esratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de *et al.* Inclusão e o currículo do curso de licenciatura em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, 23., 2023, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/709/VF-709-075839.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a in/exclusão no contexto da Educação Física escolar. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. 211 p.

COELHO, Cintia Carolina *et al.* Formação docente e inclusão: Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Piauí em foco. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2023, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/2944/VF-2944-094124.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

COSMO, Jolimar; CHICON, José Francisco. Formação Continuada, Educação Física e Inclusão: abordagem reflexiva acerca da (re)construção da subjetividade do trabalho docente. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7330/3669>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática Pedagógica. *In*: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012.

CROCHIK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira *et al.* Tolerância e Respeito às Diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 168-182, 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151636872012000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872012000100013). Acesso em: 22 abr. 2024.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: Técnica de Coleta de Dados em Pesquisas Qualitativas. **Informação Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

FANIZZI, CAROLINE. **A Educação e a Busca por um Laudo que Diga quem És**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros de. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. São Paulo: n-Versos, 2018.

GARCIA, Vagner Rodrigues; LUCAS, Priscila Jaeger. Capacitismo e racismo: uma abordagem interseccional. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DESIGUALDADES, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2022. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UNISINOS, 2022. p. 1125-1137.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/plano-educacional-individualizado-uma-estrategia-a-ser-construida-no-processo-de-formacao-docente/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. *In*: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O Indivíduo na Sociedade**: um manual de psicologia social. São Paulo: Pioneira, 1975.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O Capacitismo e suas Formas de Opressões nas Ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040?articlesBySimilarityPage3>. Acesso em: 02 jun. 2024.

LEUCAS, Cláudia Barsand de. **A Inclusão de um Aluno com Deficiência nas Aulas de Educação Física em uma Escola Particular de Belo Horizonte**: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

[https://bib.pucminas.br/teses/Educacao\\_LeucasCB\\_1.pdf](https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LeucasCB_1.pdf). Acesso em: 18 jun. 2024.

LEUCAS, Cláudia Barsand de; SILVA, Larissa de Oliveira; ALMEIDA, Túlio Fernandes de. Percepções de Graduandos sobre Inclusão Escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: RBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12515/7151>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LIMA, Denise Matos Pereira; SANTOS, Shirley Aparecida dos. Desafios da política pública no atendimento na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento no Paraná. *In*: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/desafios-da-politica-publica-no-atendimento-na-area-dos-transtornos-globais-do-d?lang=pt-br>. Acesso em: 31 out. 2023.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Editora Nova Fronteira, 1983. Disponível em: Amazon Kindle. Acesso em: 27 jul. 2024. *E-book*.

MACHADO, Rosângela. Negativa de Matrícula: reflexão sobre essa conduta ilegal. **Diversa**: educação inclusiva na prática, Pinheiros, 19 nov. 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/negativa-de-matricula-reflexao-sobre-essa-conduta-ilegal/>. Acesso: 21 out. 2023.

MACHADO, Roseli Belmonte; FERNANDES, Nicolas; MEDEIROS, Francine. Políticas de Inclusão em Documentos que Orientam a Educação Física Escolar. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 22, 2021, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: RBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15272/8214>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MAENNER, Matthew J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder among Children Aged 8 Years: autism and developmental disabilities monitoring network, **CDC online**, 11 sites, n. 2 United States, 2020. Disponível em: [https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s\\_cid=ss7202a1\\_w#suggestedcitation](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w#suggestedcitation). Acesso em: 24 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Científica Trama**, Cascavel, PR, v. 17, n. 40, p. 56-66, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 30 out. 2023.

MARQUES, Adelita. Diagnóstico de autismo: sentença ou sentido? *In*: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Teresinha. Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS FILHO, Paulo Ricardo; ARAÚJO, Brenda Carla Lima. Evidências Científicas sobre o Autismo: o que sabemos até hoje. *In*: CARDOSO, Ana Amélia; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org.). **Atenção Interdisciplinar ao Autismo**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2021.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental. *In*: PARANÁ. **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná**, Curitiba, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 87-102, 2011.

MENDES, Rodrigo Hübner. A miopia do modelo segregador de ensino. **Diversa**, Pinheiros, 18 abr. 2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-miopia-do-modelo-segregador-de-ensino/>. Acesso em: 02/mai/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992. p. 111-139.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosasna Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, 2015, p. 1106-1119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdzXy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?lang=pt#>. Acesso em: 23 maio 2024.

OLIVEIRA, Aliciani Maria; ALVES, Cláudia Aleixo; FALCÃO, Júlia Miranda. Saberes

docentes e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7053/3659>. Acesso em: 12 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dayane da Silva; VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Dança inclusiva: currículo e formação profissional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: RBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15309/8202>. Acesso em: 21 jun. 2024.

OLIVEIRA, Fabyana Soares *et al.* Entrelaçamento da formação continuada de professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: RBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14741/8207>. Acesso em: 23 jun. 2024.

OLIVEIRA, Raquel Cristina Ramos de; DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. A educação física escolar e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: a dança experimental em cena. *In*: ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; GARIGLIO, José Ângelo; CORTES, Gustavo Pereira. **Educação física escolar e formação continuada de professores(as)**: a experiência do PROEF/UFMG. Belo Horizonte: Incipt, 2023.

PACHECO, José *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1990.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elisa (org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulínias, 2010.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O Professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, 2012.

POUPART, Jean *et al.* **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RECH, Daniela. Autismo: conhecer para transformar. *In*: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

RODRIGUES, Graciele Massoli. O ser e o fazer na Educação Física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013. 211 p.

ROSSI-ANDRION, Patrícia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MUNSTER, Mey de Abreu van. Formação Profissional Inicial em Atividade Física Adaptada: análise da produção científica internacional. **Movimento**: Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, v. 25, jan./dez. 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/7Q5vJBzvwGKPr5S5VsZqGHg/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira *et al.* Educação Física, Inclusão e Extensão Universitária: a escuta sensível como ferramenta de formação humanizadora. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/2007/VF-2007-083652.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SALGADO, Andressa Matos. **Impasses e Passos na Inclusão Escolar de Crianças Autistas e Psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>.

SASSAKI, Odete Maria Sério; SILVA, Equiliana Santos. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?. **Revista Inovação e Formação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018.

SASSAKI, Romeu. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, n. 96, jan./fev. 2014, p. 10-12.

SILVA, Andreia. Transtorno do espectro autista: o que eu preciso saber? *In*: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). **Autismo**: uma maneira diferente de ser. São Paulo: Literare Books International, 2023.

SILVA, Samara Oliveira *et al.* Formação docente e inclusão: reflexão sobre cinco universidades brasileiras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/9>.

Acesso em: 21 jun. 2024.

SIQUEIRA, Monica Frigini; BONFAT, Daniela Lima; CHICON, José Francisco. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física com a presença de um aluno com autismo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 19., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Vitória: RBCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/1766/VF-1766-083322.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUSA, Lazaro Mourão de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 16 maio 2024.

SOUZA, Iriene Ferraz de; SAMPAIO, Cristina Andrade; FERREIRA, Bárbara Carvalho. O faz de conta da inclusão. **Revista Unitins: Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 8, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2769>. Acesso em: 05 jul. 2024

TAQUETTE, Stella R. Análise de dados da pesquisa qualitativa em saúde. **Investigação qualitativa em saúde**, v. 2, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/790>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. **G1: o Portal de Notícias da Globo**, Rio de Janeiro, 02 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-temautismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimasl>. Acesso em: 12 abr. 2024.

THIAGO, Diovana Ferreira de Oliveira. Descobertas da maternidade atípica: aprendizados sobre educação, diversidade e afeto. *In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (coord). Autismo: uma maneira diferente de ser*. São Paulo: Literare Books International, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2018.

TRAD, Leny Alves Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questões disparadoras do grupo focal

1. O que você conhece sobre o termo autismo?
2. Qual a sua opinião a respeito da inclusão de alunos com TEA?
3. Quais benefícios ou prejuízos você acredita que a inclusão escolar possa trazer para alunos com TEA?
4. Como você se sente ao atuar com esse(s) aluno(s)?
5. Como você avalia a sua atuação com alunos com TEA?
6. Você acredita que é preciso existir algum tipo de trabalho que, em sua opinião, ajude os professores a atuar na inclusão escolar de alunos com TEA?
7. Você acredita que os conhecimentos construídos na sua formação inicial te ajudam a atuar com a inclusão de alunos com deficiência?
8. Você participou de alguma capacitação que possa contribuir com o trabalho de inclusão na escola?
9. Quais conhecimentos o professor precisa para trabalhar com a inclusão escolar de alunos autistas?

Observação: outras questões surgiram a partir das discussões que aconteceram na condução do grupo focal.

## ANEXOS

### Anexo A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

**Título da pesquisa:** Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física: Olhares e práticas pedagógicas.

**Pesquisadora Responsável:** Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz  
**E-mail:** [bel.coimbra@hotmail.com](mailto:bel.coimbra@hotmail.com)      **Telefone:** (31) 98833-5982

**Pesquisador Corresponsável:** Antônio Messias de Aquino Júnior  
**E-mail:** [amajuniorcmbh@gmail.com](mailto:amajuniorcmbh@gmail.com)      **Telefone:** (31) 99920-8425

---

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física: Olhares e práticas pedagógicas”, que tem como objetivo investigar, junto aos professores, como ocorre o processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física, identificando os desafios e apontando caminhos para que a inclusão efetivamente ocorra.

O instrumento de pesquisa será o grupo focal, conforme detalhamento dos procedimentos abaixo:

- **Dinâmica:** nos encontros o pesquisador terá uma fala inicial abordando a temática do dia e, a partir daí, abordará algumas questões disparadoras e fará a mediação do grupo nas discussões. Cada docente terá total liberdade de fala ou até mesmo não fará uso dela, participando apenas como ouvinte, caso assim o queira. Encerradas as discussões, será acordado o cronograma do próximo encontro.
- **Datas/Horários:** os encontros serão realizados sempre às quintas-feiras nos meses de setembro e outubro às 09 horas da manhã, horário de planejamento em comum de todos os professores de Educação Física do Colégio Militar de Belo Horizonte, o que não altera a rotina nem tampouco a dinâmica de trabalho dos participantes da pesquisa. A princípio serão 4 encontros, porém, será atendida a vontade do grupo caso seja necessário mais momentos de discussão da temática.
- **Local:** sala de esgrima do CMBH. Neste local, estarão presentes apenas os participantes da pesquisa.
- **Duração média:** 90 minutos.
- **Gravação de voz:** aplicativo “Online Voice Recorder”.
- **Gravação de vídeo:** grupo privado do “Facebook”.

**OBS:** as gravações de voz e vídeo deverão ter a anuência dos participantes e a gravação de vídeo será utilizada apenas para facilitar a identificação de cada participante. Os dados provenientes destas gravações serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de pesquisa. Estes dados serão armazenados pelo pesquisador em seu computador pessoal e, após a defesa da dissertação, serão excluídos permanentemente.

Para que as identidades sejam preservadas, cada professor e professora será identificado(a) com a letra P, seguido de um número, escolhido aleatoriamente, como exemplo D1, D2, D3 e assim sucessivamente.

Haverá um risco mínimo para a sua saúde emocional devido à exposição no momento das filmagens e dinâmica de grupo focal. Os participantes sempre serão perguntados previamente sobre sua disposição para participar dos encontros e não serão forçados em momento algum a realizar qualquer ação relacionada à pesquisa. Durante todo o processo você poderá emitir suas opiniões, tirar dúvidas e propor sugestões.

A pesquisa será conduzida de modo que todos os envolvidos possam se sentir à vontade para participar. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição para esclarecimento de qualquer natureza. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Em todas as informações fornecidas por você e nos resultados obtidos, sua identidade será resguardada.

Os resultados somente serão utilizados para divulgação da pesquisa em reuniões, revistas científicas e no material didático a ser produzido. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar o seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque os seus resultados fornecerão informações para o desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão escolar dos alunos diagnosticados com TEA.

Em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização tendo como base os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: [coep@prpg.ufmg.br](mailto:coep@prpg.ufmg.br)

- Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-2333; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Departamento: DEF – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Participante: \_\_\_\_\_

Declaro que li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão colocada acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da pesquisa **“Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física: Olhares e práticas pedagógicas”**.

Ao assinar este termo, não estou abrindo mão de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

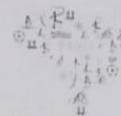
-----  
Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos por quaisquer questões que o participante nos colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_  
Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Antônio Messias de Aquino Júnior  
Pesquisador Corresponsável

## Anexo B – Autorização da Direção do CMBH

### Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



#### Declaração de autorização da Direção

**Título da pesquisa:** Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física: Olhares e práticas pedagógicas.

**Pesquisador:** Antônio Messias de Aquino Júnior

Eu, Marcus Vinícius Mansur Messeder, Comandante do Colégio Militar de Belo Horizonte, na qualidade de responsável legal por este estabelecimento de ensino, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Inclusão de alunos diagnosticados com TEA nas aulas de Educação Física: Olhares e práticas pedagógicas", a ser conduzida pelo professor Antônio Messias de Aquino Júnior. Declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração terá validade a partir de emissão de parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Belo Horizonte, 26 de junho de 2023

Marcus Vinícius Mansur Messeder

