

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

NATAL

2024

JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa 2 - Formação Docente e Práticas Pedagógicas, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

NATAL

2024

Oliveira, Juliana de Assis.

O48p Práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva : educação física e os alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional / Juliana de Assis de Oliveira. – 2024.  
140 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique.

1. Educação especial – Professores de esportes. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação profissional. 4. Educação inclusiva. 5. Política pública. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmento. II. Título.

CDU: 376:796.071.42


Catálogo na Publicação elaborada pela Bibliotecária Maria Ilza da Costa – CRB-15/412  
Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) – IFRN

JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa 2 - Formação Docente e Práticas Pedagógicas, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.


Dissertação aprovado (a) em 27 / 03 / 24 pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE  
Data: 05/06/2024 13:27:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dra. – Orientadora


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 THALITA CUNHA MOTTA  
Data: 04/06/2024 15:59:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Thalita Cunha Motta, Dra. (Titular Externa)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 ILANE FERREIRA CAVALCANTE  
Data: 05/06/2024 10:39:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Ilane Ferreira Cavalcante, Dra. (Titular Interna)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente  
**MARIA APARECIDA DIAS**  
Data: 04/06/2024 09:35:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Maria Aparecida Dias, Dra. (Suplente Externa)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente  
**KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS**  
Data: 28/05/2024 18:24:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Kadydja Karla Nascimento Chagas, Dra. (Suplente Interna)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

A todos que lutam pela Inclusão. A todos que ainda não foram incluídos. Ainda estamos juntos aqui.

## AGRADECIMENTOS

O trabalho acadêmico pode ser muito solitário. São horas e horas na frente de um computador, em meio a livros, artigos, anotações, marca-textos. O pesquisador sempre está com prazos a cumprir, atividades para fazer, artigos para ler e discutir. Um trabalho em *looping* que parece não ter fim. Você precisa, de fato, ficar com foco naquilo e muitas vezes estar sozinha é bom. Mas não precisa ser assim o tempo todo. E eu tive sorte de ter uma rede de apoio incrível que estava ao meu lado durante todo o Mestrado.

Nesse período, recebi o acompanhamento do programa de bolsas para atender a demandas sociais, portanto agradeço à Fundação Coordenação Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro de manutenção da bolsa, permitindo assim que me dedicasse à produção acadêmica e científica.

Agradeço à minha orientadora Ana Lúcia Sarmiento Henrique pelos direcionamentos valiosos para o nosso trabalho, mas principalmente pelo acolhimento e compreensão que teve comigo nesse tempo. A professora Ana é um exemplo de mulher pesquisadora e de professora excepcional. Aprendi com ela a estar minimamente arrumada para dar aula, porque os meus alunos merecem ver o esmero que tive para preparar a aula até na minha imagem, além de ter sido ela a me ensinar tudo o que sei sobre Análise Textual Discursiva. Ana foi o melhor norte que eu poderia ter durante a escrita dessa dissertação.

Agradeço também a minha banca Maria Aparecida Dias, Thalita Cunha Motta, Ilane Ferreira Cavalcante e Kadydja Karla Nascimento Chagas pelo cuidado na avaliação e pelas ótimas contribuições. Ter uma banca feminina é forte e tudo o que este trabalho precisava para finalizar com chave de ouro. Cada uma dessas professoras-pesquisadoras contribuiu enormemente para o meu trabalho, mas não só para ele. O meu crescimento profissional e de pesquisa também teve a mão delas, cada uma ao seu modo. Muito obrigada, professoras!

Também agradeço aos professores entrevistados - os quais não posso nomear por sigilo de pesquisa - que se dispuseram a tirar um tempo para me ajudar na construção dessa pesquisa.

Realizar esta pesquisa no IFRN teve um significado particularmente forte para mim, pois esta foi minha segunda casa durante o ensino médio e voltou a ser agora para fazer a dissertação. Mas uma casa é formada por pessoas, então agradeço a todos que estiveram comigo nessa jornada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). Agradeço especialmente aos professores do Programa, à professora Thalita que me recebeu tão bem no estágio, aos meus colegas que compartilhavam comigo risadas no almoço e reflexões importantes nas aulas e aos que pude cruzar o caminho nesses dois anos.

Quando se fala em rede de apoio, não posso deixar de mencionar meus pais, Wilza e João, que tem todo o meu amor e agradecimento, porque sem eles eu não chegaria nem perto de realizar uma pesquisa com a seriedade acadêmica como esta. Eles me ensinaram a ser a pessoa que sou e, se hoje eu estudo sobre inclusão, é porque sempre vi a minha mãe sendo acolhedora e empática com todas as pessoas que ela conhece. Vocês são o meu guia e tudo o que eu fizer vai ser graças a vocês, muito obrigada. Amo vocês!

Também há aquela família que a gente escolhe. Agradeço àquelas que me deram força para eu realizar tudo o que eu queria e passaram dois anos ouvindo eu dizer que “mestrado é coisa de doido, faça não. Mas eu amo, façam sim”!: Esthefanny Bezerra, Larissa França e Aline Maria. Meninas, eu amo vocês! 10 anos de amizade e contando. Parafraseando Teca, se mil vezes eu tivesse que escolher, em todas elas eu escolheria vocês. Obrigada por serem colo para mim quando eu preciso. Também agradeço às amizades feitas no PPGEP, em especial: Rafaela Amorim, Carolina Xavier, Kleiton Cassemiro, Auxiliadora Cardoso e Ramon Oliveira. Meus parceiros de risadas e perrengues acadêmicos.

Não tinha como deixar de agradecer a pessoa que me fez ter certeza de que eu não estava sozinha. Lander, agradeço imensamente por toda ajuda que você me deu, desde me ouvir tagarelado sobre a dissertação e sobre as disciplinas do mestrado até as piadas bobas que você fez só pra me fazer sorrir em momentos de estresse. Você acredita que precisa existir a inclusão social tanto quanto eu, mas você acredita muito mais no meu potencial para contribuir para essa luta. Esta dissertação até teria ficado pronta sem você, mas teria sido muito mais difícil. Obrigada por ser minha rede de apoio em todo o meu caminho até aqui e não medir esforços para me ajudar em tudo o que você conseguisse. Amo você!

Há também aqueles que contribuem indiretamente para realização deste trabalho. Agradeço aos meus amados companheiros de graduação, que de vez em quando perguntavam a quantas andava a pesquisa e compartilhavam as dúvidas e conquistas comigo (sim, a maior parte dos meus amigos da graduação também estão passando pelo mestrado junto comigo, mesmo que em programas diferentes). Aos meus colegas de trabalho, principalmente à minha coordenadora Renata Nishimura (você também é uma mulher pesquisadora incrível!). À minha querida psicóloga Aparecida por não me deixar surtar nesse período e me convencer, sessão após sessão, que eu sou muito boa no que faço. A Thales, por ser meu ponto de descanso e leveza, além de todas as danças incríveis que só ele poderia me dar nos fins de semana. Thales lembra-me sempre que também posso me divertir, que não vou ser menos pesquisadora por isso, e ele me escuta sempre falar sobre a minha pesquisa, mesmo que seja bem diferente do

que ele estuda. Às minhas queridas amigas dançarinas/forrozeiras por sempre me darem a honra de dançar com elas, principalmente Suzana, Suzane e Joice, minha elite de conduzidas.

Peço perdão por certamente estar esquecendo alguém, mas espero que a minha gratidão chegue aos corações de todos aqueles que me ajudaram nessa trajetória.

Sim, o trabalho acadêmico pode ser solitário. Mas o meu não foi. Esta dissertação teve a colaboração de várias mãos para ser escrita e eu agradeço por isso. E lembro: meus agradecimentos mais sinceros são para as crianças. Sempre foi por elas, com elas e para elas.

Agradeço sobretudo a Deus, o meu pilar e o meu guia.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os relatos dos docentes de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas que possuem alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso ampliado, com metodologia baseada nos estudos de Burawoy (2014), com abordagem qualitativa em uma pesquisa exploratória. A coleta de dados foi realizada a partir de documentos institucionais do IFRN e de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física do IFRN *Campus* Natal - Central que estão/estiveram com alunos com TEA nos anos de 2021, 2022 e 2023. Com os dados coletados, a análise das entrevistas foi feita a partir da Análise Textual Discursiva, trabalhada por Moraes e Galiazzi (2016). Dando base teórica para a reflexão e análise da temática foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o Transtorno do Espectro Autista, a Educação Inclusiva (aspectos históricos e legais), a Educação Profissional e Tecnológica, a formação omnilateral e a Educação Física escolar, com achados de Cavalcante, Albuquerque, (2020), Sasaki (2010), Silva, Souza e Vidal (2008), Moura (2007), Lopes Cabral, Mota e Gomes (2020), Saviani (2003), Kuenzer (1989), Coletivo de Autores (1992), Bracht (1999, 2007). Os resultados encontrados foram a aproximação dos professores de Educação Física com a Educação Inclusiva, de modo a buscar pela inclusão dos alunos com TEA nas suas turmas, tendo destaque para a participação desses alunos, principalmente nas aulas práticas, o envolvimento da turma para promover a inclusão e a formação docente como um importante recurso para que um fazer docente inclusivo ocorresse. Os professores possuem metodologias diversificadas, de modo a haver variedade nas práticas pedagógicas, permitindo a inclusão por meio da diversidade.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Educação Física. Educação Profissional. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the reports of Physical Education teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) regarding the pedagogical practices developed in classes that have students with Autism Spectrum Disorders (ASD). To this end, an expanded case study was developed, with a methodology based on studies by Burawoy (2014), with a qualitative approach in an exploratory research. Data collection was carried out based on institutional documents from the IFRN and semi-structured interviews with Physical Education teachers from the IFRN Campus Natal - Central who are/were with students with ASD in the years 2021, 2022 and 2023. With the data collected, the analysis of the interviews was carried out using Discursive Textual Analysis, worked by Moraes and Galiazzi (2016). Providing a theoretical basis for the reflection and analysis of the theme, a bibliographical research was carried out on Autism Spectrum Disorder, Inclusive Education (historical and legal aspects), Professional and Technological Education, omnilateral training and school Physical Education, with findings from Cavalcante, Albuquerque, (2020), Sasaki (2010), Silva, Souza e Vidal (2008), Moura (2007), Lopes Cabral, Mota e Gomes (2020), Saviani (2003), Kuenzer (1989), Coletivo de Autores (1992) The results found were the approach of Physical Education teachers to Inclusive Education, in order to seek the inclusion of students with ASD in their classes, with emphasis on the participation of these students, especially in practical classes, the involvement of the class to promote inclusion and teacher training as an important resource for inclusive teaching to take place. Teachers have diverse methodologies, so that there is variety in pedagogical practices, allowing inclusion through diversity.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices. Physical Education. Professional Education. Inclusive Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	— Representação do paradigma da Exclusão	21
Figura 2	— Representação do paradigma da Segregação	23
Figura 3	— Representação do paradigma da Integração	25
Figura 4	— Representação do paradigma da Inclusão	27
Quadro 1	— Estrutura de conteúdos propostos pela PTDEM de EF no IFRN	82
Gráfico 1	— Gênero dos entrevistados	90
Gráfico 2	— Formação dos docentes entrevistados	90
Quadro 2	— Caracterização dos docentes entrevistados	90
Quadro 3	— Inclusão escolar, segundo os participantes	93
Quadro 4	— Práticas Pedagógicas dos participantes	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Fundação Coordenação Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EF	Educação Física Escolar
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNS	Plano Nacional de Saúde
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PTDEM	Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RBEPT	Revista Brasileira de Educação profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	20
2.1 PARADIGMAS SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A EXCLUSÃO, A SEGREGAÇÃO, A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO	20
<b>2.1.1 Educação Profissional e Tecnológica e Educação Inclusiva: similaridades entre a educação dos trabalhadores e a educação das pessoas com deficiência</b>	29
2.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	32
2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SUAS CARACTERÍSTICAS E SUA PRESENÇA/AUSÊNCIA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN	46
<b>2.3.1 Caracterização do Transtorno do Espectro Autista</b>	46
<b>2.3.2 Pessoa com deficiência no IFRN: o que diz o PPP da instituição</b>	50
<b>3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO OMNILATERAL</b>	54
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LINHA HISTÓRICA	56
<b>3.1.1 Fase higienista</b>	<b>57</b>
<b>3.1.2 Fase militarista</b>	61
<b>3.1.3 Fase pedagogicista</b>	62
<b>3.1.4 Fase esportivista</b>	63
<b>3.1.5 Fase popular</b>	66
3.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	71
3.3 FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	75
3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN: O QUE DIZ A PROPOSTA DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO REGULAR E NA MODALIDADE EJA	79
<b>4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SUJEITOS</b>	83
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	83
4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UM MÉTODO QUALITATIVO	87
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFRN: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	89
<b>4.3.1 Vivências e formação docente</b>	93
<b>4.3.2 Práticas pedagógicas e estratégias metodológicas</b>	99
<b>4.3.3 Suporte pedagógico: o NAPNE e o PEI</b>	106
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	112
<b>REFERÊNCIAS</b>	115
<b>APÊNDICE A</b>	125
<b>APÊNDICE B</b>	126
<b>APÊNDICE C</b>	130



## 1. INTRODUÇÃO

Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou dados de um estudo desenvolvido em 2019 pela Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2019. Esta pesquisa foi intitulada “Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil” e apresenta dados referentes a essa população em campos como educação, trabalho, gestão e participação e moradia<sup>1</sup>. Segundo o estudo, há 17,2 milhões de pessoas com deficiência no Brasil com 2 anos ou mais, ou seja, 8,4% da população brasileira, tendo essa taxa variações de acordo com a localidade em que as pessoas moram e com a faixa etária. Nesse sentido, a pesquisa aponta que os maiores índices de pessoas com deficiência estão localizados na região Nordeste do Brasil, com maior prevalência entre pessoas idosas, em mulheres e entre pessoas pretas e pardas (IBGE, 2022).

O IBGE traz a concepção de deficiência que foi utilizada na pesquisa, em que “[...] foram classificadas como pessoa com deficiência todas aquelas que responderam ‘ter muita dificuldade’ ou ‘não conseguir de modo algum’ realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados [...]” (IBGE, 2022, p. 2). Também aborda um pouco sobre a evolução do modelo médico de deficiência para o modelo social<sup>2</sup>, em que se discute a interação da pessoa com deficiência com o social, não somente focalizando na deficiência existente. Isso mostra que o estudo está de acordo com o que é trabalhado na busca da inclusão das pessoas com deficiência na atualidade.

Com essa apresentação, o estudo trata na sequência sobre os campos investigados. Quanto ao trabalho para as pessoas com deficiência, o IBGE (2022) afirma que há menores taxas de participação (28,3%) e de formalização (34,3%), maiores taxas de desocupação em todas as faixas etárias e mais desocupação de pessoas com deficiências mentais. Nota-se que não está sendo alcançado o objetivo legal de incentivar a participação das pessoas com deficiência nos ambientes produtivos e, quando feita, tende a ficar restrita a determinados grupos, excluindo pessoas com tipos específicos de deficiência.

Ao considerar a concepção marxiana de trabalho, em que o ser humano interage com a natureza pelo trabalho e que também é o trabalho realizado de forma consciente e planejada que o diferencia dos outros animais (Marx, 1996), a participação menor das pessoas com

---

<sup>1</sup> A pesquisa do IBGE não traz especificamente sobre a população com TEA, portanto os dados ainda são generalistas e podem ser inexatos quanto a esse público.

<sup>2</sup> Essa mudança é abordada com mais profundidade na seção 2.1, que trata sobre os paradigmas sociais da pessoa com deficiência.

deficiência no trabalho formal pode indicar a não participação ativa desses sujeitos na sociedade.

Quanto à educação, as pessoas com deficiência apresentam tanto a frequência bruta quanto a frequência líquida (que é a frequência das pessoas que estão na escola no nível que está de acordo com sua faixa etária, proporcionalmente ao todo) menor do que as pessoas sem deficiência. “Ao comparar a frequência líquida ajustada, as desigualdades mais acentuadas também estavam entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade no ensino médio: 37,0% para as com deficiência e 65,5% para aquelas sem essa condição.” (IBGE, 2022, p. 6). Este é um dado alarmante, pois o não-cumprimento de medidas (adequações arquitetônicas, sociais, profissionais para atender esse público, entre outros) que atendam às pessoas com deficiência na educação é uma ruptura no direito legal desse público.

A educação é direito social garantido pelo Art. 6º da Constituição Federal do Brasil, sendo assim, todas as pessoas devem ter acesso à educação de qualidade, incluindo as pessoas com deficiência. Diante disso, a Educação Inclusiva<sup>3</sup> surge como garantia de direitos, mas também como uma ação educativa, social e política, tornando-se um caminho para uma sociedade pautada na inclusão.

Mesmo com um menor número na participação das pessoas com deficiência na escola e no trabalho, estas estão presentes nesses locais e devem encontrar ambientes inclusivos e profissionais para atendê-las. Assim, esta pesquisa nasceu com a perspectiva de contribuir para as pessoas com deficiência e especialmente com a inclusão escolar, levando em consideração também a educação profissional.

Isso também foi motivado pessoalmente pelas experiências profissionais ocorridas desde a formação inicial, com o contato próximo com alunos com deficiência, e mais especificamente com aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já em programas de iniciação à docência, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Programa de Residência Pedagógica, ambos fomentados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e realizados nos projetos de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além de projetos de extensão e estágios obrigatórios e não-obrigatórios. Com a inserção definitiva no mundo do trabalho, agora já graduada em Educação Física e atuando na rede escolar privada de Natal/RN, novos desafios

---

<sup>3</sup> Para esta dissertação, usaremos o termo Educação Inclusiva por esta designar de forma mais ampla a educação defendida, que abrange não somente as pessoas com deficiência, mas também as diferenças de classe social, etnia, gênero, entre outros. A modalidade específica para pessoas com deficiência, transtornos globais do neurodesenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação é chamada de Educação Especial, prevista em lei e que também se faz necessária para a EI.

surgiram, com ainda mais proximidade dos alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno.

A partir disso, apenas crescia o anseio por contribuir para o acolhimento e a educação desse público. Para isso, era necessário estudo e dedicação. Mostrou-se ser essencial o conhecimento científico teórico e técnico sobre a inclusão, e assim ser possível fazer um movimento dialógico entre o que era a teoria e o que era vivido no dia a dia escolar para novamente voltar à reflexão. Mas por que essa imersão e reflexões precisariam ficar restritas apenas a um pequeno universo? Faz parte do processo acadêmico justamente a divulgação e a utilização de métodos adequados para o desenvolvimento de pesquisa, então a busca pela pós-graduação em que pudesse trabalhar essa temática parecia o correto a se fazer.

Dessa forma o fiz, buscando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) para ser não somente o lócus do estudo, mas também para ser o lugar da minha pós-graduação. O IFRN já havia me formado no ensino médio integrado e sua educação se orienta para uma formação humana integral dos alunos, com fundamento no trabalho como princípio educativo e também no tripé de ensino-pesquisa-extensão. Com isso, pode-se pensar: como uma instituição que tem a educação profissional como central lida com pessoas com deficiência?

A inclusão é um direito e deve existir para que haja a construção de uma sociedade que respeite e acolha as diferenças de cada um, pois a particularidade é inerente ao ser. Ela é defendida como um importante fator social para a vida em harmonia, pois “o princípio básico é que todos são diferentes e, por isso, devem conviver com essas diferenças” (Silva, Sousa, Vidal, 2008, p. 126). Dessa forma, incluir não deve significar somente agregar, mas sim fazer com que todos tenham oportunidades justas, independentemente das condições em que se encontrem.

Além disso, é preciso ressaltar a importância social da inclusão, principalmente quando se trata da escola. O ser humano é essencialmente social, baseando suas relações nas interações com o outro e com o ambiente. Portanto, vivenciar a diversidade no ambiente escolar pode permitir a diminuição de preconceitos e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Também é necessário refletir questões como permanência e êxito dos alunos com deficiência na escola, garantia dos direitos educacionais, inclusão em todos os níveis de ensino, entre outros aspectos que refletem diretamente no dia a dia da pessoa com deficiência na escola.

A inclusão deve estar sempre entre os temas de estudo da comunidade acadêmica, pois é um assunto de muita estima, sendo precioso para a academia, e que ainda precisa ser melhor explorado. Oliveira e Henrique (2023) afirmam que há um lacuna nos trabalhos de teses e

dissertações quanto ao estudo sobre a Educação Profissional, a Educação Inclusiva voltada para a pessoa com TEA e a Educação Física, sendo necessário, portanto, interseccionar as temáticas, a fim de conhecer a inclusão das pessoas com TEA também na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>4</sup>.

A inclusão da pessoa com TEA deve ser pensada não só na educação chamada de propedêutica, mas também no ensino profissional, de modo a existir a formação omnilateral com olhar para o trabalho como princípio educativo para que pessoas com TEA tenha autonomia de pensar criticamente as relações de trabalho e educação existentes na sociedade em que está inserido. Vale destacar que a EI é indispensável para pensar na sociedade inclusiva que queremos e respeitar a particularidade de cada pessoa é o que traz beleza para a prática pedagógica. (Oliveira, Henrique, 2023, p. 16)

As autoras destacam não só a necessidade acadêmica de desenvolver os estudos sobre a EPT, a EI e Educação Física, mas também a importância social de direcionar o olhar às pessoas com TEA na Educação Profissional. Gutierrez e Souza (2023) também destacam que as pesquisas sobre as pessoas com TEA no mundo do trabalho ainda carecem de maior ampliação.

Partindo dessa perspectiva, pode-se falar sobre os alunos com deficiência que trazem suas especificidades para a escola e fazem com que a comunidade escolar envolvida faça reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas. Entre esses alunos estão, por exemplo, as pessoas com TEA, as quais têm sua comunicação e interação social afetadas pelo transtorno e têm a escola como modelo para essa interação (Ponce, Abraão, 2019).

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que possui características variadas em cada indivíduo de acordo com as particularidades que eles apresentam, mas possuindo como ponto em comum a forma de se comunicar diferente do que é visto em pessoas sem o transtorno. Vale ressaltar que, legalmente, pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência<sup>5</sup> e, portanto, devem estar abarcadas na inclusão como tal, inclusive tendo o seu modo de se comunicar respeitado.

Ao levar em consideração que o TEA afeta a comunicação e interação social, as linguagens abordadas na escola podem ser consideradas ótimos caminhos para facilitar o convívio social dessas pessoas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) aborda que a escola deve trabalhar a linguagem escrita, oral, visual, sonora, digital e corporal.

---

<sup>4</sup> A EPT é uma modalidade da educação, a qual está descrita na Lei nº 9.394/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Enquanto a EPT é uma modalidade de ensino, a Educação Profissional (EP) é tida como campo de estudo científico, portanto as duas nomenclaturas serão usadas neste estudo (EPT para fazer referência à modalidade e EP para falar sobre a área de estudo educacional).

<sup>5</sup> Tal concepção legal é abordada na seção 2.2, apresentando a legislação que garante à pessoa com TEA o direito a atendimentos especializados como pessoa com deficiência.

Esta última é abordada diretamente na Educação Física escolar. As pessoas, ao realizarem interações sociais, permitem que conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos transpareçam, de modo a exibir o que até então estava apenas no nível pessoal (Brasil, 2018). Logo, a EF tem o potencial de trabalhar o movimento dialogando com aspectos sociais e atendendo não somente ao desenvolvimento motor, mas também ao cunho psicológico e social.

A Educação Física escolar (EF) pode ser parte de uma formação omnilateral<sup>6</sup>, defendida por alguns segmentos da EPT, como no caso do IFRN. A partir disso, torna-se iminente a necessidade de haver uma reflexão quanto às práticas dos professores de Educação Física frente aos alunos com TEA, de modo a pensar uma perspectiva inclusiva e a formação humana integral dos estudantes com TEA na EPT.

Levando em consideração essa problemática citada, os professores de Educação Física do IFRN e os procedimentos metodológicos adotados, surge a questão de pesquisa: como acontece a prática pedagógica voltada para uma perspectiva inclusiva quando relacionada às pessoas com TEA?

Buscando elucidar a questão-problema acima, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os relatos dos docentes Educação Física do IFRN quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas que possuem alunos com Transtornos do Espectro Autista. Já os objetivos específicos são: compreender acerca de elementos relativos à educação inclusiva na EPT com foco nas pessoas com TEA; discutir aspectos históricos e epistemológicos da Educação Física, a fim de relacioná-la com a formação omnilateral; e investigar os elementos inclusivos que estão inseridos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF em turmas que têm alunos com TEA na EPT.

Quanto à metodologia utilizada para a realização da pesquisa, esta se caracteriza por ser um estudo de caráter exploratório e qualitativo, fazendo aproximações com o objeto estudado (Silveira, Córdova, 2009; Gil, 2002). A pesquisa exploratória permite que a familiaridade com o tema seja construída por meio de estudos prévios ou de diálogos com pessoas que estão envolvidas com a realidade estudada (Silveira, Córdova, 2009). Assim, pode-se escolher o instrumento para a coleta de dados, a qual se trata de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física do IFRN, *Campus Natal - Central*.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas se deu por meio da abordagem qualitativa, utilizando a Análise Textual Discursiva como método, a qual considera não somente os dados

---

<sup>6</sup> A omnilateralidade busca a formação do sujeito em perspectiva ampla, com educação manual, intelectual e física, sem hierarquia entre elas. A teoria da formação omnilateral é baseada em conceitos marxistas e será melhor discutida na seção 3.3.

em si, mas também a subjetividade dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa, tanto os participantes, quanto o pesquisador. Isso faz com que a relação dinâmica presente entre a realidade e os sujeitos seja incorporada à pesquisa, de modo a enxergar as possibilidades existentes naquele cenário (Prodanov, Freitas, 2013).

Este estudo também é classificado como um estudo de caso ampliado, baseado nos escritos de Burawoy (2014), de modo a captar a partir de microestruturas algo que é visto em dimensão macro, ou seja, compreender que ambas (micro e macro) estão interligadas e dependem uma da outra para se apresentar da forma como estão. Partindo do estudo de caso ampliado é possível compreender as formas como os microprocessos podem refletir a realidade das macroestruturas e vice-versa.

Burawoy (2014) também traz em seus estudos sobre a não-neutralidade do pesquisador, de modo a abordar que o fato do pesquisador estar no mundo pesquisado por si só já seria uma interferência. No entanto, tal intervenção não seria negativa, sendo ela um ponto para reflexão. Além disso, o autor explica que a diferenciação entre o pesquisador e o pesquisado está justamente no fato do pesquisador estar embebido de teoria, de modo que há a possibilidade de ter embasamento teórico para o que é vivido pelo pesquisador.

O estudo de caso busca compreender o contexto em que o objeto está inserido, aproximando-se da realidade estudada, de modo a perceber o cenário sob a ótica dos sujeitos (Graham, 2010; Prodanov e Freitas, 2013). Graham (2010) ressalta que essa metodologia permite que haja uma troca de experiências entre os participantes e o pesquisador, além de possibilitar a observação pontual de um problema em específico, seja para compreendê-lo ou para superá-lo.

Para a busca dos sujeitos da pesquisa, inicialmente foi realizado um levantamento dos alunos com TEA declarados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFRN. Com esse dado, foi possível identificar os professores que trabalharam com esses alunos nos anos de 2021, 2022 e 2023. Esses alunos faziam parte de 8 cursos do ensino médio no *Campus* Natal - Central. A escolha desse *campus* se deu devido à quantidade expressiva de alunos registrados com o TEA, com cerca de 20 alunos com o transtorno no ensino médio. Também foi estabelecido que seriam apenas alunos desse nível de ensino, pois é onde há obrigatoriedade na oferta da disciplina de Educação Física.

Foram encontrados 9 professores que poderiam participar da pesquisa, seguindo os critérios de inclusão e exclusão<sup>7</sup>, os quais 7 de fato participaram. No entanto, o contato inicial

---

<sup>7</sup> Esses critérios, assim como toda a metodologia seguida, foi detalhada na seção 4.1.

com o possível grupo participante foi moroso, pois tanto para encontrá-los nos sistemas da instituição, quanto para contatá-los havia empecilhos, como comunicação lenta com o servidor responsável pela informação de quem eram os professores das turmas, jogos que o Instituto estava envolvido, falta de resposta ao e-mail etc. Devido a isso, a pesquisa teve alguns meses de atraso, o que não atrapalhou os resultados, mas exigiu que a análise fosse mais ágil.

Para organização desta dissertação, foram considerados os objetivos traçados, a fim de realizar as divisões das seções, permitindo o entendimento do que foi estudado. Com isso, teremos 5 seções, em que a primeira e a última são a introdução e as considerações finais, respectivamente, e as seções 2, 3 e 4 dividem-se entre fundamentação teórica, exposição de resultados da pesquisa e análise.

Partindo do que foi dito, a seção 2 é intitulada Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica, a qual aborda sobre a conceituação de Inclusão e Educação Inclusiva, a história desse segmento, buscando similaridades com a EPT, a legislação que envolve a EI e a EPT, além de discutir a respeito do TEA e como ele está presente nos documentos oficiais do IFRN.

Já a seção 3 tem por título História da Educação Física Escolar: Abordagens Pedagógicas e a Formação Omnilateral, trazendo para discussão a EF, numa perspectiva histórica da EF na educação brasileira e no IFRN, as abordagens pedagógicas que dão subsídios para o debate sobre as práticas pedagógicas e a EF como integrante da formação omnilateral.

Após a discussão conceitual dos temas centrais desta dissertação, foi possível realizar a pesquisa de campo e a análise dos dados obtidos. Tal análise pode ser vista na seção 4, a qual especifica os aspectos metodológicos da pesquisa, a forma como se deu a construção dos dados, por meio das entrevistas com os sujeitos, a Análise Textual Discursiva e a união entre o que foi obtido com o que é posto pela literatura.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O caminho para a Educação Inclusiva perpassa por diversos elementos que estruturam as ações a serem desenvolvidas. Para pensar sobre a EI voltada para pessoas com TEA, esta seção irá apresentar os aspectos legais, históricos e conceituais relacionados ao TEA e à EI, destacando também a Educação Profissional e Tecnológica e os conhecimentos próprios da EPT sob a ótica inclusiva.

### 2.1 PARADIGMAS SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A EXCLUSÃO, A SEGREGAÇÃO, A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO

O percurso da EI e da EPT não foi simples e tampouco curto. São séculos de História que desembocaram na forma como são vistas a EI e a EPT atualmente. Além disso, as conquistas que ocorreram foram pautadas em mobilização social e política. Para melhor compreensão de como ocorreu o processo histórico de cada uma, será apresentado em sequência dois aspectos importantes: os paradigmas sociais, os quais levam para a inclusão; e um breve relato sobre a História da EPT no Brasil, a fim de especificar o modo como ela se faz presente na realidade brasileira.

Historicamente, o movimento em defesa dos direitos da pessoa com deficiência<sup>8</sup> é considerado recente, emergindo principalmente a partir da segunda metade do século XX (Sasaki, 2010). No entanto, isso não significa que as perspectivas quanto à inclusão só surgiram nesse período, apenas quer dizer que buscavam se estruturar para alcançar uma sociedade inclusiva. Com esse pressuposto, é possível depreender também que os paradigmas aqui apresentados não precisaram ser extintos completamente para que o seguinte começasse a surgir. Desse modo, delineia-se a forma como a inclusão está na sociedade.

Podem ser destacados quatro paradigmas ao longo da História: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. A palavra paradigma deriva do termo grego *parádeigma*, que significa modelo, padrão (Michaelis, 2022). Portanto, neste caso, os paradigmas são formas padronizadas que a sociedade estabeleceu para se relacionar com as pessoas com deficiência.

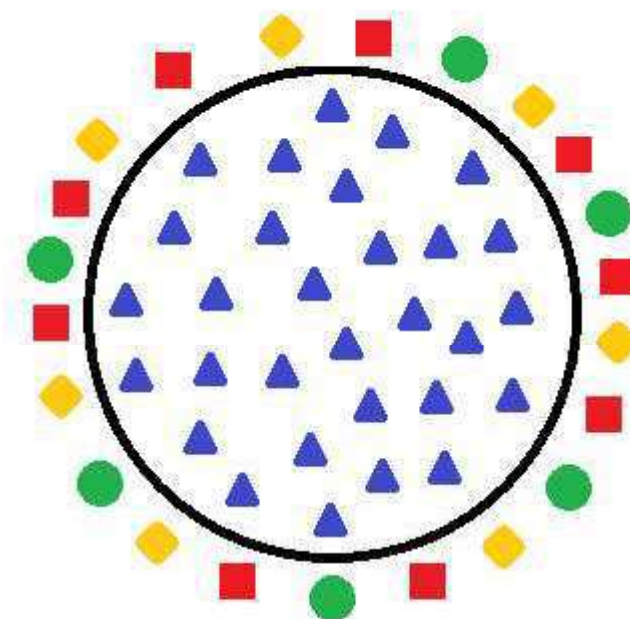
A exclusão foi, infelizmente, o período mais longo dentre os paradigmas, perdurando desde a Antiguidade até meados do século XIX. Este paradigma é marcado pela rejeição social

---

<sup>8</sup> Vale destacar que, no momento em que se fala sobre pessoas com deficiência, trata-se igualmente das pessoas com TEA. Isso se deve à Lei nº 12.764/12 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), especificada na seção 2.2.

das pessoas com deficiência e a principal característica é o isolamento social e espacial (Aranha, 2017). Baseada na exclusão, teorias eugenistas foram criadas e atrocidades eram permitidas, como a morte de pessoas com deficiência pelos pais e experiências realizadas durante guerras que não respeitavam princípios éticos de pesquisa. Para representar esse paradigma, a figura 1 demonstra como é a exclusão.

Figura 1 - Representação do paradigma da Exclusão



Fonte: autoria própria.

Pode-se destacar que, no século XIX, principalmente na Europa e na América do Norte, as pessoas com deficiência eram expostas como motivo de entretenimento, em um negócio rentável para os donos dos ambientes que as exibiam, seguindo o modelo de Enter-sort, em que as pessoas entravam e saíam de lugares, que se assemelham a circos, procurando por anomalias para satisfazer o desejo de ver o que era diferente (Courtine, 2006). Essa exibição do anormal é o princípio da indústria de diversão em massa, o qual tinha o objetivo de apresentar a norma pelo que não era considerado normal, segundo Courtine (2006). Vale destacar que isso ocorria tanto com pessoas com deficiência, principalmente as que apresentavam comprometimentos corporais visíveis, como deformidade em alguma parte do corpo, nanismo, gigantismo e acromegalia, crescimento excessivos de pelos, entre outros; como a pessoas negras e/ou de

etnias diversas, que eram expostas nos chamados zoológicos humanos, os quais tinham grande popularidade na Europa (Courtine, 2006).

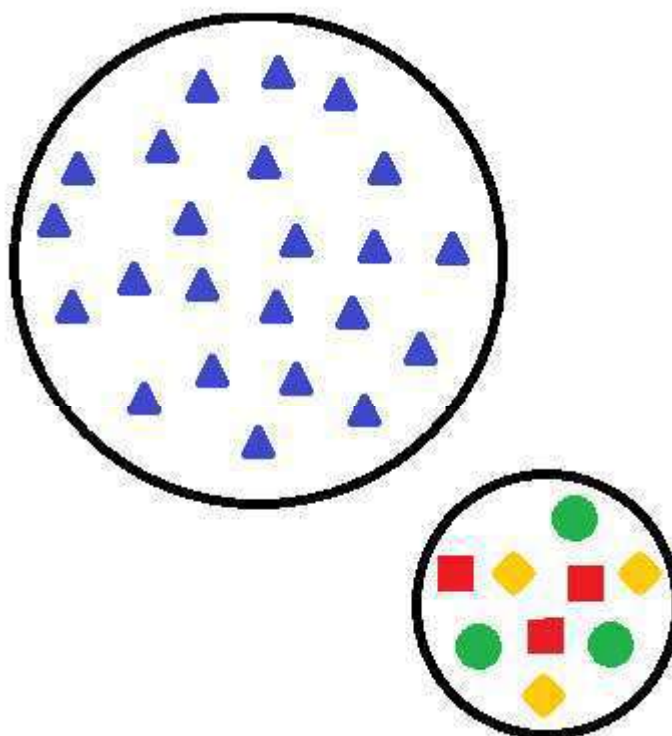
Embora tenha sido humilhante, essa exposição era talvez a única oportunidade de pessoas com deficiência estarem em público. A dita “monstruosidade humana” tornou-se um objeto comercial lucrativo e trazia essas pessoas à sociedade, mas não lhes dava direitos de serem considerados humanos.

Tentam apreender aí uma fundamental mutação dos olhares sobre o corpo, olhares dos quais o século XX foi o teatro ambíguo e complexo: aquela da difícil libertação do corpo anormal da exceção monstruosa e da sua lenta e paradoxal inclusão na comunidade dos corpos, transformação essencial para quem deseja apreender as formas de constituição da individualidade moderna, através dessa parte fundamental da identidade relacionada com o corpo. (Courtine, p. 262)

Apesar da “paradoxal inclusão na comunidade dos corpos”, como dito pelo autor, esses espetáculos de exibição humana nunca saíram do obscuro na Europa, de modo que não pertenciam aos grandes circos itinerantes e não estavam nos centros das cidades. Ainda que possa ter existido a pretensa inserção na sociedade, não foi neste momento que as pessoas com deficiência foram incluídas.

O paradigma seguinte foi o da segregação. Ele é caracterizado pelo assistencialismo à pessoa com deficiência e é marcado pela existência de instituições especializadas no atendimento a esse público, mas com caráter de isolamento da sociedade (Aranha, 2017). A autora também afirma que a segregação teve ascensão por volta do início do século XX, nas décadas de 1910 a 1940, e as pessoas que eram internadas nas instituições não possuíam direitos quanto ao trabalho e à educação, recebendo algum tipo de educação apenas quem era considerado apto. A figura 2 representa a segregação de forma visual.

Figura 2 - Representação do paradigma da Segregação



Fonte: autoria própria.

Esse paradigma era baseado na concepção médica da deficiência, a qual, segundo Sasaki (2010), traz a ideia de que as deficiências são problemas das pessoas que as possuem, portanto, elas deveriam ser tratadas como pessoas que deveriam buscar curas e reabilitações, de modo que se adequassem à sociedade. O autor ainda declara que

O modelo médico de deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal social, educacional e profissional. (Sasaki, 2010, p. 29).

A concepção médica coloca a responsabilidade de adequação somente na pessoa com deficiência, pois seria um problema exclusivo dela, portanto, isentando a sociedade da busca pela inclusão. Uma vez que o peso das dificuldades das pessoas com deficiência foi retirado da sociedade, começou-se a acreditar que apenas oferecer serviços especializados seria suficiente para acolher esse público.

Considerando esse modelo médico, surgiram os centros de reabilitação, a princípio com o objetivo de padronizar as pessoas com deficiência com base nas referências de normalidade

da sociedade. No entanto, esses centros acabaram por reforçar os estereótipos de que pessoas com deficiência necessitam invariavelmente de tratamentos e “curas”, dando enfoque à deficiência e não à pessoa (Sasaki, 2010).

Ao analisar a educação das pessoas com deficiência no Brasil, é possível perceber que as práticas ocorridas por muitas décadas eram segregacionistas, como afirmam Freitas e Silva (2020). As autoras pontuam que o processo educacional das pessoas com deficiência era caracterizado pelo assistencialismo e pelo apelo clínico, com espaços e escolas separados para essa população, sem oferecer a oportunidade de estarem junto com pessoas sem deficiência. Isso acontecia justamente no início do século XX, corroborando com o que disse Aranha (2017) sobre o período segregacionista. Ou seja, a educação das pessoas com deficiência no Brasil refletia um movimento que estava ocorrendo em nível nacional e internacional.

Progressivamente, iniciaram-se processos que podem ser considerados como parte do paradigma da integração. A integração foi o princípio para que a inclusão começasse a acontecer, colocando luz sobre a pessoa com deficiência. Apesar disso, a integração ainda estava baseada na concepção médica de deficiência e ainda mantinha a prática de haver instituições especializadas (Aranha, 2017; Sasaki, 2010).

A prática integrativa tinha como princípio fundamental a normalização, conforme afirma Aranha (2017), Sasaki (2010) e Silva, Sousa e Vidal (2008). A normalização tem como base a ideia de que as pessoas com deficiência possam ter a oportunidade de vivenciar as condições de vida consideradas normais na cultura em que ela está inserida, segundo os mesmos autores.

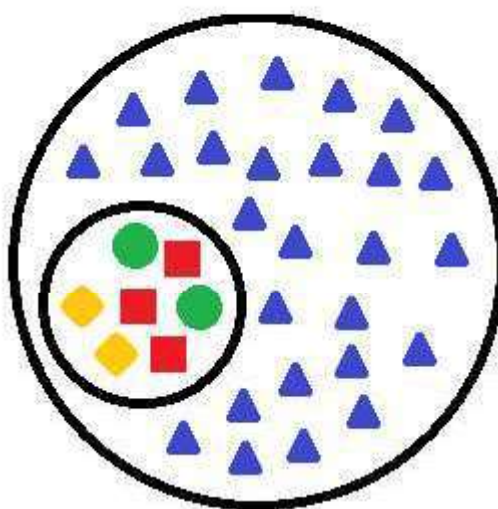
Em outras palavras, isto significa criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum modo, ambientes o mais parecidos possível com aqueles vivenciados pela população em geral. Fica evidente que se trata de criar um mundo - moradia, escola, trabalho, lazer etc. - separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa (Sasaki, 2010, p. 31).

Dessa forma, as pessoas com deficiência eram apresentadas aos padrões de convivência da sociedade, tornando palpável para elas algo que se aproximava do meio social. No entanto, ainda não era como se as pessoas com deficiência estivessem participando ativamente da sociedade. Normalizar significava a tentativa de tornar igual o que era diferente, portanto, isso não acontecia e as pessoas com deficiência ainda não estavam totalmente incluídas na sociedade.

Na integração, as pessoas com deficiência estudavam em escolas regulares, mas estavam em salas especiais, além de terem o currículo comum desconsiderado. Por vezes, o aluno com

deficiência estava presente na classe regular, mas deveria se adaptar ao proposto pela escola. Essa prática não ficava restrita ao ambiente educacional, mas se estendia para toda a sociedade, logo, as pessoas com deficiência precisavam se esforçar para serem integradas, segundo Silva, Sousa e Vidal (2008). A figura 3 apresenta a forma como a integração pode ser pensada quando se olhar para a sala de aula.

Figura 3 - Representação do paradigma da Integração



Fonte: autoria própria.

Nesse período, é possível observar a integração também na EPT. Cavalcante e Albuquerque (2020) destacam a década de 1970 como relevante para a educação da pessoa com deficiência, pois começou a ser mencionada a EI de forma mais presente, com o movimento de integração escolar. Destaca-se o ano de 1971, em que o ensino secundário tornou completamente profissional, com a menção clara da educação para pessoas com deficiência: “[...] apesar das falhas apontadas, o ensino à pessoa com deficiência passa a compor o capítulo do sistema regular de ensino, o que não ocorria até então” (Cavalcante, Albuquerque, 2020, p. 149). Delineia-se, então, os passos seguintes para a EI e para a EPT.

Um outro aspecto que é importante ser ressaltado é o fato de que sociedade se mostra como excludente e homogeneizante, tanto em relação à população com deficiência, quanto à classe

trabalhadora. Azevedo (2015) afirma que a sociedade atual adere ao modelo de exclusão, entregando os direitos basilares apenas aos ditos normais. Desse modo, o autor diz que a sociedade impõe às pessoas com deficiência “o pensamento hegemônico, único, sobre quem pode ser pessoa.” (Azevedo, 2015, p. 48), deixando as pessoas com deficiência à margem da dinâmica social. A inclusão traz reflexões acerca dessa homogeneização, mostrando que pessoas com deficiência não são deficientes, mas sim têm barreiras impostas pela sociedade, ainda segundo o mesmo autor.

O processo de cefetização foi simultâneo ao progresso na luta das pessoas com deficiências, em que, paulatinamente, o movimento pela inclusão foi ganhando força e teve grandes marcos históricos no final do século XX, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), documentos voltados para a educação inclusiva. Enquanto a integração apresentava-se como uma ação unilateral em que as pessoas com deficiência buscavam se esforçar para se encaixar em um padrão social estabelecido e ainda seguia a concepção médica de deficiência (Sasaki, 2010), a inclusão busca ir para além do que a integração propunha.

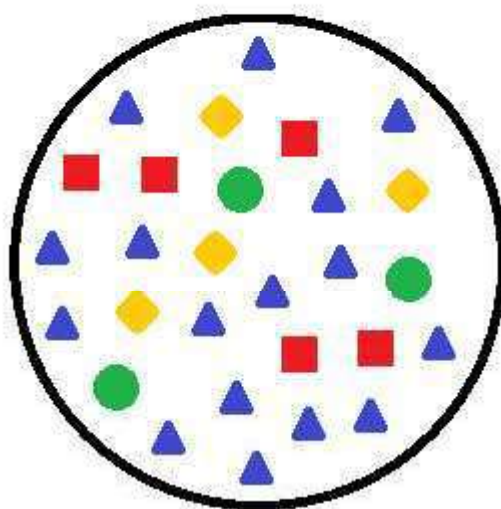
A inclusão pode ser entendida como um modelo social em que é posta em prática a ideia de que o sujeito é capaz de desenvolver suas potencialidades, independentemente da sua deficiência, uma vez que esta é uma junção de características físicas e das relações com o ambiente que a pessoa está (Aranha, 2017; Silva, Sousa, Vidal, 2008). Portanto, as dificuldades que as pessoas com deficiência podem ter são frutos de limitações impostas pela sociedade, sejam elas estruturais ou sociais, confirmando assim o pressuposto de que é a sociedade que deve tirar essas barreiras e fazer adaptações, não a pessoa.

Outro ponto importante sobre a inclusão é levantado por Cavalcante e Albuquerque (2020), pois as autoras afirmam que a inclusão é um processo em que há a participação efetiva de todas as pessoas na sociedade, considerando as suas particularidades. Sendo assim, “[...] compreende-se a inclusão como sendo o processo de (re)inserção do indivíduo na sociedade, como sujeito ativo de seu momento histórico. Para isso, a heterogeneidade precisa passar a ser considerada como um elemento natural e enriquecedor das interações sociais.” (Cavalcante, Albuquerque, 2020, p. 143). Dessa forma, as autoras explicitam a diversidade não só como algo comumente observado na sociedade, mas também como potencialidade.

Sasaki (2010) afirma ainda que a inclusão pode ser tida como um processo de transformação da sociedade, construindo uma nova forma de convívio social por meio de mudanças não somente nas atitudes das pessoas com e sem deficiência, mas também nos ambientes físicos, como nos transportes, espaços públicos, aparelhos, mobiliário etc. Para o autor, “a prática

da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.” (Sasaki, 2010, p. 40). Assim, é possível notar a compreensão de que a heterogeneidade faz parte do processo inclusivo, como pode-se ver representado na figura 4.

Figura 4 - Representação do paradigma da Inclusão



Fonte: autoria própria.

A inclusão faz a utilização do modelo social de deficiência para estruturar as ações que devem ser realizadas. No modelo social de deficiência, segundo Sasaki (2010), a sociedade é convidada à reflexão de que ela própria causa as dificuldades às pessoas com deficiência, no momento em que a sociedade impõe ambientes restritivos de difícil acesso, políticas discriminatórias, atitudes preconceituosas, padrões discutíveis e tentativas homogeneizantes.

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (Sasaki, 2010, p. 45).

Desse modo, retira-se a ideia da concepção médica de que o “problema” estaria na pessoa com deficiência e também tira a responsabilidade dela de se adequar a qualquer custo para ter uma vida social, pois a verdadeira barreira está na forma como a sociedade se coloca para esse público.

Assim como a integração utiliza o modelo médico de deficiência e a normalização como princípio, a inclusão é social e utiliza o conceito de autonomia e independência como princípio, segundo Sasaki (2010). A autonomia, segundo o mesmo autor, é a possibilidade que o indivíduo tem para administrar o ambiente físico e social que o cerca, fazendo-o com mobilidade individual e com a privacidade que lhe cabe. Já a independência é a capacidade de discernir sobre os seus projetos e ações sem a interferência de terceiros. Ambos os conceitos não são considerados sinônimos, mas estão fortemente conectados para a realização da inclusão da pessoa com deficiência. Ainda que seja necessário o suporte, a vontade da pessoa com deficiência e o seu direito de ir e vir devem ser soberanos, de modo a serem dadas condições para a sua liberdade.

Silva, Souza e Vidal (2008) relatam que as discussões sobre as diferenças entre integração e inclusão estão permeando congressos, eventos e publicações a respeito da temática. Para explicitar tais diferenças, os autores elencam componentes que constituem esses conceitos, dando enfoque na educação:

1) os princípios da inclusão não são específicos da Educação Especial, ao passo que os da integração são; 2) o princípio da integração apresenta como pressuposto ideológico que todos são iguais e por isso podem estar juntos. Na inclusão, o princípio básico é que todos são diferentes e, por isso, devem conviver com essas diferenças; e 3) no que diz respeito, à perspectiva da educação escolar, constatamos que, para a integração, o que se pretende é inserir o aluno no sistema de ensino, o que pode ocorrer em classes regulares, com apoio especial (por exemplo: salas de recurso ou de apoio, professor itinerante, entre outros). (Silva, Souza, Vidal, 2008, p. 126).

Nessa perspectiva, é possível depreender que a inclusão alcança níveis que não poderiam ser atingidos somente com a normalização e a integração. Corroborando com isso, Rodrigues (2003) aponta em seus estudos sobre a educação inclusiva que

A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso. (Rodrigues, 2003, p. 69).

Tendo em vista a abrangência que a inclusão possui, deve-se compreender, conforme Rodrigues (2003), a escola inclusiva como uma instituição ampla e acessível a todos, não

somente em relação à entrada de alunos com deficiência, mas também no que se refere à garantia de que a educação será de qualidade e formadora do cidadão crítico e reflexivo.

Ao abordar a educação inclusiva, um marco histórico já citado foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ela, que influenciou a elaboração da LDB de 1996, apresenta direcionamentos relativos às políticas públicas que deveriam ser implementadas pelos signatários e traz diretrizes para que a perspectiva inclusiva seja posta em prática nos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, diferentes modos de pensar e fazer a educação foram apresentados, na qual os alunos são compreendidos como um conjunto heterogêneo e sem pretensões de se tornar homogêneo. Pelo contrário, as diferenças enriquecem a experiência do processo de ensino-aprendizagem.

A Declaração de Salamanca foi assinada em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Sendo um documento referente à educação inclusiva e desenvolvida por meio da Organização das Nações Unidas em consonância com o movimento das pessoas com deficiências pela inclusão, a Declaração contou com a assinatura de 88 países e foi discutida na Conferência Mundial sobre Educação Especial.

Como princípios norteadores para a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca corrobora com a ideia de direito fundamental à educação, a instituição de sistemas educacionais com perspectiva de inclusão, bem como o estabelecimento de comunidades escolares mais acolhedoras e o combate às atitudes discriminatórias/preconceituosas (UNESCO, 1994). Além disso, a declaração apresenta diretrizes para escolas, profissionais, gestores escolares e governamentais e comunidade geral. Com a aceitação da Declaração de Salamanca pela comunidade internacional, houve a constatação do movimento que já ocorria em defesa da educação inclusiva.

Tendo em vista os paradigmas sociais, principalmente o almejado paradigma da inclusão, é possível perceber que as pessoas com deficiência foram marginalizadas ao longo da História da humanidade. A partir disso, pode-se começar a delinear semelhanças entre a Educação Inclusiva e a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que ambas atendem a população marginalizada pela classe dominante (Cavalcante, Albuquerque, 2020).

### **2.1.1 Educação Profissional e Tecnológica e Educação Inclusiva: similaridades entre a educação dos trabalhadores e a educação das pessoas com deficiência**

Um dos marcos legais da EPT ocorreu no início do século XX, com a Escola de Artífices, criada em 1909 com o objetivo de formar mão de obra barata vinda da classe trabalhadora (Cavalcante, Albuquerque, 2020). Apesar disso, os moldes da EPT são vistos no Brasil desde o

século XIX, com a implantação do Colégio de Fábricas em 1809, mas sem a sistematização adequada que pudesse tornar vigente a educação profissional no país (Moura, 2007). Já nesse momento, a EPT apresentou-se marcada pelo ensino da classe trabalhadora, a fim de formá-los apenas com o necessário para que conseguissem realizar as atividades que o sistema capitalista exigia.

Progressivamente, houve a criação e estruturação de institutos que possuíam caráter de Educação Profissional, como relata Moura (2007). O autor também comenta que a criação desses institutos tinha caráter assistencialista, tal como as Escolas de Aprendizes Artífices, visava atender aos desvalidos de sorte para manter a ordem e os bons costumes. Moura (2007) afirma ainda que esse pensamento se mostra coerente com a construção histórica escravocrata que o Brasil possui, decorrente da influência de múltiplas culturas e tendo marca nos segmentos sociais em que os povos que formaram o país estão concentrados. Esse pensamento foi corroborado por Lopes Cabral, Mota e Gomes (2022), de modo que essa característica assistencial da EPT já em seu início foi também presente na EI.

Segundo Moura (2007) e Lopes Cabral, Mota e Gomes (2022), o Brasil no início do século XX era majoritariamente manufatureiro, passando por um processo de industrialização intenso a partir da década de 1930, fazendo com que ficasse claro que a educação profissional era direcionada para a classe trabalhadora. Isso acontecia devido ao fato de a EPT ser desvinculada da educação geral, que era destinada à elite brasileira. Desse modo, se reafirmava a divisão social do trabalho e da educação, em que o trabalho manual (e consequentemente a educação que prepara para o trabalho manual) era inferiorizado frente ao trabalho intelectual e à educação que a estrutura.

Também pode-se ver características segregacionistas na EPT, vistas na EI no mesmo período, ainda que na EPT essa segregação estava relacionada ao sistema capitalista e às classes sociais, sendo a classe dominada a que era segregada. Assim, pode-se depreender que o pensamento do paradigma da segregação era comumente observado na sociedade de um modo geral, não apenas voltado para as pessoas com deficiência, mas também para todos aqueles que não faziam parte da classe dominante, ou seja, da sociedade burguesa nesse período.

Vale lembrar, nesse aspecto, a importância que tem o trabalho para a humanidade, trazendo teóricos que mostram a definição concretizada na sociedade. Desse modo, pode-se notar que é a partir do trabalho que vai ser desenvolvida a ótica educacional vigente na sociedade.

Marx (1996) pressupõe “o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem” (p. 297), pois é dotado de intencionalidade, com objetos e meios próprios. Nessa perspectiva, o trabalho humano diferencia-se do trabalho instintivo dos animais, justamente pela

racionalidade intrínseca. Ademais, é por meio do trabalho que a humanidade se relaciona com o ambiente ao seu redor. Fica, assim, explícita a relevância que o trabalho possui na sociedade.

Saviani (2003) também traz a concepção de trabalho como o que define a realidade humana: “[...] o que é o homem? Ora, o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência” (Saviani, 2003, p. 132). Para o autor, o homem adapta a natureza para sua necessidade, não o contrário, e o ser humano tem objetivos nessa modificação, corroborando também com os pensamentos marxianos. O homem produz sua existência pela modificação da natureza por meio do trabalho.

Com as perspectivas de trabalho mostradas por Marx (1996) e por Saviani (2003), este último autor mostra que as relações sociais são influenciadas, e provavelmente moldadas, pelas relações de trabalho existentes em cada período. Como na contemporaneidade há a vigência do capitalismo, ele determina o social e, conseqüentemente, a escola, por esta estar inserida no contexto da sociedade. Assim, a escola e, particularmente, a educação para a classe trabalhadora acaba por colaborar com a manutenção do sistema se a educação não leva à autonomia no pensar e no agir politicamente (Semeraro, 2006).

Como dito anteriormente, a EPT, desde seu início, traz a característica de ser assistencialista e voltada aos “desvalidos de sorte” (Moura, 2007; Lopes Cabral, Mota, Gomes, 2022). Isso porque, no processo de construção histórica, a educação para a classe trabalhadora não teve caráter emancipatório e reflexivo, mas sim caráter de suporte, meramente integrativo, assim como também ocorreu com a educação para as pessoas com deficiência.

Afirmando o caráter assistencial que teve a EPT e a EI, Cavalcante e Albuquerque (2020) destacam que as ações desenvolvidas não estavam vinculadas ao sistema oficial de ensino e não promoviam a inclusão de fato, uma vez que essas ações estavam restritas aos grandes centros urbanos, sem atender a população com deficiência em nível nacional, além de manter as características segregacionistas, pois mantinham as pessoas com deficiência em espaços separados.

Destacam-se, nesse contexto, o Instituto Benjamim Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines – 1857), os quais, apesar da indiscutível relevância para a vida das pessoas com deficiência à época, não tinham o intuito de preparar seu público para o mundo do trabalho, ficando, portanto, aquém de suas necessidades” (Cavalcante, Albuquerque, 2020, p. 146).

Dessa forma, mostra-se o modo como eram desenvolvidas as ações que estavam destinadas às pessoas com deficiência dentro da EPT, fazendo com que houvesse a necessidade de refletir acerca das práticas pedagógicas existentes na época.

Corroborando com as autoras, também Lopes Cabral, Mota e Gomes (2020) trazem em seus estudos a crítica referente à insuficiência existente na educação para as pessoas com deficiência, uma vez que apresentava um caráter restritivo e sem possibilidade de tornar mais amplos os recursos desse público na EPT.

No Brasil, a formação profissional da pessoa com deficiência ocorreu sob uma perspectiva tecnicista que visava apenas à formação para o desenvolvimento de uma determinada tarefa, atendendo às exigências imediatas do mercado de trabalho e deixando de lado a possibilidade desses sujeitos terem acesso a uma escolarização ampla e com condições para uma efetiva formação integral. (Lopes Cabral, Mota, Gomes, 2020, p. 13).

Nessa perspectiva, expõe-se que a EPT e EI foram marcadas pelo viés assistencialista e tiveram tentativas constantes de separar os sujeitos que estavam destoantes da perspectiva homogeneizante, seja por estarem na classe trabalhadora ou por serem pessoas com deficiência.

Após conhecer um pouco o histórico tanto da EPT quanto dos paradigmas sociais da pessoa com deficiência, é possível discutir sobre a legislação que lhes diz respeito, dando destaque aos aspectos educacionais e do trabalho.

## 2.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Partindo da perspectiva histórica, pode-se depreender que o contexto em que os paradigmas foram desenvolvidos não estavam isolados de outros aspectos da sociedade, podendo ser vistas as influências que moldaram os paradigmas também na legislação. Isto posto, faz-se necessário analisá-las, a fim de discutir os elementos inclusivos apresentados por ela e também a forma como isso se apresenta com relação às pessoas com TEA, principalmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Para tanto, esta seção dedica-se a discutir a legislação posterior ao período de redemocratização. Uma vez que a EI é uma ação não somente pedagógica, mas também política e social, é pertinente refletir sobre ela em um Estado democrático, que coloca como pressuposto básico a igualdade entre os cidadãos. Portanto, cabe a discussão a partir da Constituição Federal do Brasil, de 1988, chamada de Constituição cidadã.

Nesta seção, será possível observar, nos discursos presentes na legislação, que os conceitos de integração e inclusão, vistos na seção anterior, estão marcados, de modo a caracterizar esses movimentos. Ambos estão atrelados e o processo integrativo foi importante como um início para os pensamentos inclusivos, no entanto, é preciso diferenciá-los para que

não se caia no lugar comum de afirmar que práticas de integração já sejam realização da inclusão, quando, na verdade, a inclusão é mais ampla e respeita a diversidade. Dito isto, pode-se seguir a discussão sobre a legislação brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) foi promulgada em 1988, sendo a carta magna brasileira, com o intuito de reger as ações políticas públicas e o direito dos cidadãos do país. Um dos princípios básicos que norteiam a CF é a igualdade em direitos que todas as pessoas possuem. Isso implica dizer que os segmentos sociais que foram marginalizados ao longo da História estão inclusos nos direitos constituídos, de modo que as pessoas com deficiência também estão inseridas nesse aspecto. Também são abordados elementos primordiais na sociedade, tais como moradia, emprego, saúde, segurança, lazer e educação (Brasil, 1988).

Atendo-se à educação, ela está presente na CF como um direito social no artigo 6º e é de competência do Estado promover seu acesso a toda a população. Na seção I do capítulo III, se explicita a forma como deve ser desenvolvida a educação do país. O artigo 205 é introdutório à seção e afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, n.p). Desse modo, é possível perceber que a educação vai para além da escola, mas está também envolvido por toda a comunidade. Vale destacar também que o preparo para o exercício da cidadania não fica restrito ao Estado, sendo a família e toda a sociedade postos como atores da realização da formação cidadã.

Nesse ponto, já é possível destacar o trabalho associado à educação, mas não apresentado como um princípio educativo. Além disso, a seção apenas menciona a pessoa com deficiência, com uma nomenclatura já em desuso, tratando sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sobre o fato de o ensino para as pessoas com deficiência ser realizado preferencialmente no ensino regular, dando margem para interpretações pouco inclusivas.

No ano seguinte, em 1989, foi promulgada a Lei nº 7.853/89, que trazia especificações sobre o apoio à pessoa com deficiência, a integração social desse público e sobre as ações que seriam desenvolvidas pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Este órgão estava subordinado à presidência federal e tinha articulação com diversos ministérios federais, tais como o Ministério da Educação, Ministério da Previdência e Assistência Social e Ministério do Trabalho, tendo representantes destes no conselho de coordenação. No período de criação, a Corde era responsável por propor ao

Presidente da República a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, inserindo medidas que diziam respeito a essa população.

Ao longo da sua existência, a Corde esteve associada a ministérios diferentes, mas mantendo o caráter de autonomia no desenvolvimento das suas ações e com o intuito de desenvolver políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. A Corde se tornou posteriormente a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão público responsável pela articulação e gerência de políticas públicas e ações destinadas às pessoas com deficiência. Atualmente, o órgão está associado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Na Lei nº 7.853/89, a educação é abordada ainda de forma incipiente, com poucos detalhes e permitindo interpretações que não atendem aos pressupostos inclusivos. Vale destacar a alínea f do inciso I, presentes no artigo 2º, que aponta a matrícula obrigatória no sistema de ensino regular apenas se o aluno for considerado capaz de acompanhar a turma (Brasil, 1989). Com isso, fica claro o pensamento integrador, em que o aluno precisa se ajustar ao sistema, e não o contrário. Igualmente, o trabalho foi pouco discutido, mas já apontando para iniciativas de inserção no universo profissional. Obviamente, essa lei foi importante, pois foi uma introdução aos direitos da pessoa com deficiência, mas ainda apresentou lacunas e possibilidades de aperfeiçoamento, pois, como afirmam Cavalcante e Albuquerque (2020), excluía parte relevante da população com deficiência que não conseguia acompanhar as atividades como eram impostas.

Alguns anos depois, em 1996, um marco para a educação foi estabelecido: a Lei nº 9.394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB apresenta diretrizes para os processos de escolarização no Brasil e as especificações inerentes a isso, garantindo também o direito ao acesso à educação. Assim, a LDB tem por objetivo o “desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996, art. 2º).

Quanto à educação inclusiva, na LDB de 1996, começa a ser delineada a forma como ela seria desenvolvida no país, como a garantia ao atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>9</sup>, feito

---

<sup>9</sup> Estas denominações (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) estão presentes no art. 58 e foram inseridas desta forma pela Lei nº 12.796, de 2013. Anteriormente, era utilizada a nomenclatura “educandos portadores de necessidades especiais”, a qual não abarcava toda a população a ser atendida pela Educação Especial.

de preferência em ensino regular, professores capacitados para integração e currículos adaptados.

A LDB também aborda a EPT, incorporando-a à educação básica e permitindo dessa forma o conhecimento sobre questões de trabalho já no ensino elementar.

Tanto a LDB de 1996 quanto a CF de 1988 mencionam o ensino das pessoas com deficiência feito preferencialmente no ensino regular. Isso permitiu que a chamada Educação Especial<sup>10</sup> fosse realizada de modo externo ao ensino regular, como afirmam Cavalcante e Albuquerque (2020) e Lopes Cabral, Mota e Gomes (2022), que também relatam que essa legislação já indicava o caminho para a inclusão, mas persistia com característica de integração.

Confirmando o percurso inclusivo na EPT, Cavalcante e Albuquerque (2020) trazem a discussão sobre a criação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) em 2000. O TEC NEP foi implantado nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, como um braço do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), a fim de promover ações de entrada, permanência e êxito dos alunos com deficiência na Rede Federal.

Uma das ferramentas criadas para a efetivação dessa proposta deu-se com a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs), destinados a oferecer apoio didático-pedagógico, articular ações de pesquisa e extensão, promover capacitações, disponibilizar recursos de tecnologia assistiva e realizar as adaptações arquitetônicas necessárias. (Cavalcante, Albuquerque, 2020, p. 152).

Corroborando com isso, Azevedo (2015) afirma que:

É nesse sentido que o Programa TEC NEP apresenta-se como parte pioneira na esfera federal da educação profissional e tecnológica, defendendo a implantação da educação inclusiva (e não a educação especial) como modelo para a qualificação profissional de todos, não importando a referência de o aluno ser com ou sem necessidades especiais. (Azevedo, 2015, p. 52).

Dessa forma, é possível ver a articulação entre a EI e a EPT, com a busca pela inclusão dos alunos que estão presentes na Rede Federal. Isso mostra que havia iniciativa por parte de

---

<sup>10</sup> Educação Especial é a terminologia utilizada na LDB de 1996 para a educação voltada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo esta uma das modalidades apontadas pela LDB. No entanto, utilizamos Educação Inclusiva na maior parte deste estudo por acreditarmos que a EI abrange não só esse público, mas também a diversidade do população escolar, uma vez que a inclusão destaca a participação ativa de todas as pessoas (Sassaki, 2010).

algumas instituições para promover a EI, indo, aliás, para além do que era colocado como obrigatório pela legislação vigente da época. Nesse período, a Rede Federal passará pelo processo de cefetização, no qual as escolas técnicas foram sendo transformadas em Centros Federais. Dessa forma, o TEC NEP fizera parte dos Cefets desde o início dos Centros.

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/01, a qual dispunha sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Os planos subsequentes dos estados, municípios e também da Rede Federal deveriam estar em conformidade com o PNE, de modo a atender os objetivos e metas estabelecidos por este. O PNE possui seções específicas para a Educação Especial e a Educação Tecnológica e Formação Profissional (nomenclaturas usadas no plano) trazendo o panorama geral da área, as diretrizes e os objetivos e metas a serem alcançadas.

Quanto à Educação Especial, o PNE aponta diretrizes, apresentando o seguinte conceito: “A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.” (Brasil, 2001). Assim, o PNE especifica o público da educação especial, ampliando para além das pessoas com deficiência, mas ainda sem apresentar explicitamente os transtornos de desenvolvimento global. Além disso, esse plano traz estatísticas sobre as pessoas com deficiência (de forma imprecisa, pois ainda não possuía a confirmação do censo geral) e 28 objetivos e metas para essa área de ensino. Vale destacar a meta 17:

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino. (Brasil, 2001, n.p).

Nota-se a menção à educação voltada para o trabalho, mas sem especificações quanto à realização da EPT para as pessoas com deficiência. Ainda se vê, na sequência, que a formação docente também é destacada no PNE de 2001-2011 como uma prioridade, de maneira a haver professores especializados no atendimento às pessoas com necessidades específicas e com o material pedagógico necessário.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. (Brasil, 2001, n.p).

Desse modo, a formação docente voltada para a educação das pessoas com deficiência no PNE de 2001 foi especificada para que houvesse profissionais formados para receber esse público, fazendo todas as inserções necessárias ao longo da formação para haver a discussão sobre a temática. Cabe reflexão quanto à permanência dessas metas para os planos subsequentes, uma vez que a meta 19 pode ser vista em realização nos cursos de licenciatura com o objetivo de não negligenciar a formação docente na perspectiva inclusiva.

Ainda é tratado no PNE de 2001-2011 acerca da capacidade de acompanhamento das aulas regulares pelos alunos com deficiência, afirmando que deveriam haver escolas e salas especiais para receber esses estudantes. Dessa forma, são colocados os princípios de integração, em que o aluno está na mesma escola dos alunos ditos “normais”, mas não na mesma sala, de modo a tornar o diagnóstico médico de deficiência algo indispensável para que houvesse sucesso escolar (Rodrigues, 2003). Portanto, é possível notar no PNE de 2001 que ainda era realizada a integração, com o aluno sendo colocado em espaços separados, sem que a escola estivesse de fato apta a recebê-lo juntamente com os alunos sem deficiência.

Quanto à EPT, apresentada pelo PNE 2001-2011 como Educação Tecnológica e Formação Profissional, são trazidos 15 (quinze) objetivos e metas, fazendo apontamentos pertinentes ao cenário que era visto no começo do século XXI. O PNE demonstra o déficit de atendimento da Educação Tecnológica, com ainda poucas unidades federativas com instituições de referência, além de mostrar que é difícil a captação de todos os dados referentes a essa modalidade, pois ela está difusa em diversos campos, como em escolas técnicas, programas do Ministério do Trabalho, cursos de curta duração e até mesmo em modalidade de Educação a Distância.

Além disso, no PNE 2001-2011 é possível observar a dualidade existente entre a educação profissional e a educação propedêutica, com um possível favorecimento da classe alta, ficando as classes mais desfavorecidas, por vezes, com cursos que não têm o maior nível de qualidade. Também são abordados os altos custos que existem para serem colocados em

prática cursos de alta qualidade<sup>11</sup>, apresentando os recursos vindos de diversas fontes, como secretarias de educação e o Ministério do Trabalho. Apesar disso, o PNE busca melhorias na Educação Tecnológica e Formação Profissional, e também na Educação Especial, como argumentam Cavalcante e Albuquerque (2020):

[...] [O PNE] acerta ao ponderar a urgência em se adotar medidas corretivas, que sanem a questão levantada, falhando, entretanto, ao defender a experiência profissional em detrimento da formação adequada para os profissionais que atuam na EP apesar de que, no que concerne à Educação Especial, defender o devido preparo para todos os atores envolvidos no processo. (Cavalcante, Albuquerque, 2020, p. 153)

Percebe-se, portanto, que o PNE 2001-2011 apresentou progressos e direcionou a devida atenção aos movimentos que ocorriam na época em que foi promulgado. A previsão era de que ele fosse revisado 10 anos após sua promulgação. No entanto, houve um atraso de quatro anos e novo PNE foi desenvolvido e sancionado somente em 2014, apresentando novas metas para o ciclo de 2014-2024.

Em 2002, uma grande conquista para as pessoas com deficiência, mais especificamente para as pessoas surdas, foi a Lei nº 10.436/02, a qual estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação no Brasil, colocando também a Libras como obrigatória nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em nível médio e superior. Percebe-se, no entanto, a ausência da menção às licenciaturas especificamente, de modo a gerar imprecisão quanto à obrigatoriedade da Libras nesses cursos.

A Lei nº 10.845/04 instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, chamado PAED, com financiamento a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa lei objetiva a universalização do AEE, mas ainda colocando-o extraclasse, fora das aulas regulares. Também deixava facultativo aos estados e municípios o auxílio a instituições privadas que tinham como foco principal a Educação Especial.

Em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, feita por um grupo de trabalho da Secretaria de Educação Especial do MEC. Neste plano, foram estabelecidas as diretrizes para as políticas educacionais voltadas à educação das pessoas com deficiência, assim como os objetivos da Educação Especial, os

---

<sup>11</sup> O uso do termo “de qualidade” é feito no PNE 2001-2011 sem explicação sobre o que seria um curso de alta ou baixa qualidade. No entanto, o plano aponta indicadores que eram usados para delinear a qualidade da educação, por meio de dados quantitativos, como porcentagem de escolas de Educação Profissional com bibliotecas, ambiente adequado para estudo das ciências e laboratório de informática.

marcos históricos e normativos, os conceitos referentes à Educação Especial e as definições do público atendido por esta modalidade educacional (Brasil, 2008). Tais diretrizes reforçavam o pensamento que já vinha sendo trabalhado à época, de modo que o documento foi importante para aprofundar as discussões e dar aparato legal ao assunto.

No mesmo ano, a Lei n.º 11.741/08 ampliou a promoção da EPT, pois esta foi inserida na LDB, dando a possibilidade de ser incorporada ao Ensino Médio ou na forma subsequente. Assim, a EPT tornou-se parte integrante da educação básica, fazendo com que fosse incentivada a sua implantação nas instituições de ensino.

Ainda em 2008, a Lei n.º 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e igualmente promoveu a criação dos Institutos Federais, os quais se originaram a partir dos Centros Federais e tinham por objetivo promover não somente a EPT em nível médio, mas também cursos de formação inicial e continuada, além de cursos de ensino superior.

A Lei n.º 12.513/11, de 2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Pronatec tem por objetivo ampliar a oferta de ensino profissional, estabelecendo o público a ser atendido, quais os cursos que são considerados EPT, questões relativas ao financiamento etc. Quanto à população atendida pelo Pronatec, o parágrafo 2º do artigo 2º traz o incentivo à presença das pessoas com deficiência:

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. (Brasil, 2011, n.p).

No entanto, Cavalcante e Albuquerque apontam um déficit no atendimento das pessoas com deficiência no Pronatec.

[...] ao enfatizar que os auxílios financeiros oriundos do programa destinar-se-iam apenas para os cursos técnicos de nível médio e superior, fíndou por excluir as pessoas com deficiência da participação nos cursos profissionais, posto estes exigirem comprovação de escolaridade mínima, o que não é costumeiro quando nos referimos, por exemplo, às pessoas com deficiência intelectual. Portanto, se o intuito era o de contribuir, também, para a ampliação de oportunidades para sua inserção no mundo do trabalho, esse item precisaria ser revisto. (Cavalcante; Albuquerque, 2020, p. 155).

Dessa forma, é possível notar que ainda precisa ser aperfeiçoado o atendimento às pessoas com deficiência, com a colocação clara do modo como elas podem estar presentes na

EPT e como as instituições devem recebê-las, a fim de que o ensino seja considerado de qualidade com garantia do direito à educação e ao mundo do trabalho.

Em 2012, foi sancionada a lei que seria um marco para as pessoas com TEA no Brasil: Lei nº 12.764/12, chamada de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação garante que toda pessoa com TEA tenha seus direitos legais reconhecidos como uma pessoa com deficiência. Dessa forma, tanto leis anteriores como as seguintes devem ser aplicadas também para a pessoa com TEA. Com relação à educação e ao trabalho, é estimulado que eles ocorram e tenham profissionais qualificados para atender às pessoas com TEA.

Como dito, o PNE 2001-2011 tinha previsão de passar por uma revisão dez anos após a sua promulgação. Contudo, só em 2014, foi sancionado um novo PNE, com a Lei nº 13.005/14, em que o PNE - 2014-2024 se apresenta com metas claras e estratégias definidas para cada uma delas. Vale destacar a meta 04 (quatro), referente à Educação Inclusiva, e a meta 11 (onze), referente à EPT.

A meta 04 afirma:

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

É notória a mudança da nomenclatura utilizada bem como sua interligação com outras metas, mostrando a coordenação entre os objetivos traçados pelo plano. Como estratégia para cumprimento dessa meta, afirma-se a garantia dos meios para a permanência dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, além de tratar sobre o atendimento profissional de qualidade. Vale ressaltar a estratégia 4.8: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014, n.p). Percebe-se o progresso na abordagem da legislação para com as pessoas com deficiência, principalmente com as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, de modo a incluí-las nesse documento de regência dos objetivos educacionais do país.

Já a meta 11 (onze) trata especificamente sobre a EPT: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (Brasil, 2014, n.p). As

estratégias para alcançar essa meta estimulam gradativamente a expansão da Rede Federal e estadual, aumento de financiamentos para a área, avaliações etc.

Merece destaque também a estratégia 11.10, que visa: “expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, n.p). Dessa forma, percebe-se a ligação entre a EPT e a EI.

No ano seguinte à promulgação do PNE 2014-2024, em 2015, foi sancionada aquela que possivelmente seria a maior conquista das pessoas com deficiência até o momento: a Lei nº 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa Lei busca a garantia plena de direitos das pessoas com deficiência, definindo quem seria atendido, com o conceito de deficiência adotado atualmente.

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, n.p).

Além disso, também são destacados os elementos que permeiam a vivência das pessoas com deficiência, como acessibilidade, acesso à saúde, trabalho e educação, especificando os direitos reservados a estas. É necessário salientar que, como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista afirma, a LBI (Brasil, 2015) também abarca as pessoas com TEA.

No capítulo IV, a LBI (Brasil, 2015) trata sobre o direito à educação, trazendo conceitos inclusivos, que têm como diretriz a realização das adaptações necessárias para que a vivência social e educacional das pessoas com deficiência seja feita sem impedimentos. A LBI (Brasil, 2015) acompanha a tendência de deixar a integração e caminhar para a inclusão de fato. Como afirmam Cavalcante e Albuquerque (2020), as práticas desenvolvidas a partir da LBI não possuem mais o caráter assistencialista, mas destinam as ações para que as pessoas com deficiência tenham iguais oportunidades e não sejam alvo de nenhum tipo de discriminação.

Ao se referir ao trabalho, a LBI (Brasil, 2015) traz no capítulo VI determinações para a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, com referências à habilitação profissional, igualdade de oportunidades de seleção e realização de adequações ao ambiente de trabalho para permitir o desenvolvimento da atividade. A LBI (Brasil, 2015) define:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da

legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho. (Brasil, 2015, n.p).

Assim, a LBI (Brasil, 2015) torna-se não somente um marco histórico e legal, mas também um símbolo de todo processo inclusivo estabelecido até então, com a luta das pessoas com deficiência, de modo a torná-las protagonistas das suas ações.

No ano seguinte, foi sancionada a Lei nº 13.409/16<sup>12</sup>, que trata sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência no sistema de ensino, tanto nos cursos técnicos de nível médio, quanto na graduação, ambas na Rede Federal de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Brasil, 2016, n.p).

Dessa forma, é possível notar que houve um incentivo à ampliação na oferta e inserção desse público nas instituições federais. Ainda, destacou a revisão do programa de entrada especial desse público no prazo de 10 (dez) anos.

Em 2016, o Brasil começou um período crítico em sua História recente, o qual teve início com o *impeachment* da então presidente legitimamente eleita Dilma Rousseff. Esse movimento foi considerado golpista (Silva, Benevides, Passos, 2017) e fez emergir uma onda de conservadorismo no país. Com isso, medidas consideradas de direita e extrema direita foram aceitas pelo congresso nacional e também por parte da população, de modo que houve retrocessos, principalmente em campo social e, conseqüentemente, educacional.

Em 2017, pode-se ver esse retrocesso educacional, segundo Cavalcante e Albuquerque (2020), principalmente no que diz respeito à EPT. Sendo a EI associada, ela também sofreu interferência. No ano de 2016 a Medida Provisória nº 746 foi aprovada e, no ano seguinte, foi sancionada a Lei nº 13.415/17, chamada de Reforma do Ensino Médio, que converteu a Medida Provisória em lei.

Uma reforma se fazia realmente necessária, principalmente em razão dos problemas de infraestrutura e das condições de trabalho dos professores, mas isso não significa que o jovem precise de uma escola fragmentada, que perpetue a dualidade histórica

---

<sup>12</sup> Esta Lei alterou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 2012, a qual trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

entre o ensino propedêutico e a formação profissional, nem tampouco que reitere a inexigibilidade quanto a um perfil mínimo de formação para lecionar nessa modalidade, como a contrarreforma em questão o materializa, através do “notório saber” presente em seu discurso. (Cavalcante, Albuquerque, 2020, p. 157).

Logo, essa lei está na contramão das propostas de currículo integrado, em que se visa à superação da dualidade entre a educação geral e a profissional, além de estar claramente a serviço de ideais capitalistas e dependente da lógica neoliberal de mercado.

Entre 2019 e 2022, houve o governo do presidente Jair Bolsonaro, que tinha uma proposta de ser um governo voltado para o estímulo ao capital, sem foco em demandas sociais. Isso pode ser percebido nas legislações para pessoas com deficiência, que voltaram a ter caráter assistencialista e integrativo e com pouca atenção à Educação Inclusiva

Em 2020, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), a qual trazia, assim como a de 2008, contexto histórico da Educação Especial, diretrizes e normas, público a ser atendido e objetivos para essa modalidade de educação. No entanto, um ponto interessante a ser destacado é que se tenta fazer um comparativo entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, dando justificativas para a dificuldade de implementação da segunda frente a primeira, de modo a argumentar em defesa de elementos considerados integrativos, como as aulas exclusivas em contraturno para as pessoas com deficiência, escolas especializadas e salas separadas das turmas regulares. Vale destacar que as discussões são pertinentes, mas não deveriam ser justificativas para a não implementação de políticas educacionais inclusivas.

No mesmo ano, a Lei nº 13.977/20, chamada de Lei Romeo Mion, estabeleceu direcionamentos para a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Essa carteira tem a intenção de garantir acesso a espaços públicos e privados com maior facilidade, além do atendimento prioritário às pessoas com TEA.

No ano seguinte, em 2021, uma Lei sobre pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento foi promulgada. A Lei nº 14.254/21 garante que pessoas com especificidades educativas tenham acompanhamento integral, com identificação precoce do transtorno, encaminhamento do aluno para diagnóstico e apoio educacional e terapêutico realizado em conjunto com a rede de saúde.

A legislação menciona diretamente a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. O TEA diretamente não causa transtornos de aprendizagem, mas pode estar associado a esses, uma vez que interfere na comunicação social. Portanto, pode-se depreender que as pessoas com TEA também são atendidas por essa lei, mesmo que não sejam citadas de forma direta.

Quanto aos docentes que atendem a esse público, Lei nº 14.254/21 expressa em seu art. 5º que

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos. (Brasil, 2022, n.p)

Portanto, é possível notar que se estimula a busca pelo conhecimento para identificar a existência de transtornos de aprendizagem. Entretanto, o que se expressa nessa lei sobre a formação docente voltada para a perspectiva inclusiva é apenas uma formação como um meio para a identificação de transtornos, o que se mostra como necessário, mas não suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

A mais recente legislação sobre pessoas com deficiência, sendo particularmente benéfica às pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, foi promulgada em 2023, com a Lei nº 14.624/23, a qual faz uma alteração na LBI, a fim de promover a identificação de pessoas com deficiências não aparentes por meio de um cordão de fita com desenhos de girassóis. O movimento para a aprovação desse símbolo contou com a participação de influenciadores digitais ativamente envolvidos com a luta pela inclusão que divulgaram e mobilizaram as redes sociais. Vale destacar que a ausência deste cordão não impede a garantia de direitos, e como as pessoas com TEA possuem uma deficiência considerada oculta, estar com o símbolo facilita processos em ambientes sociais.

Além das leis já citadas, há também outras legislações que contribuíram para a forma como a EI e a EPT estão estabelecidas na atualidade, em formato de decretos, resoluções e pareceres. Contudo as legislações fundantes foram apresentadas ao longo da seção<sup>13</sup>. Com isso, é possível ver que paulatinamente a EI e a EPT tiveram conquistas nas trajetórias, também é notório o entrelaçamento de ambas na construção histórica e social que estas possuem, ainda que as motivações e causas possam ser distintas. Dentro dessa perspectiva, Lopes Cabral, Mota e Gomes (2022) apresentam que: “Os aspectos originários da educação voltada às pessoas com deficiência assemelham-se aos que marcaram o início da educação profissional no Brasil - ambas apresentavam uma perspectiva assistencialista e voltada para os ‘desvalidos da sorte’.” (Lopes Cabral; Mota; Gomes, 2022, p. 11). Assim, é fundamental conhecer legalmente como estão dispostas e reconhecer as similaridades que envolvem tanto a EI, quanto a EPT.

---

<sup>13</sup> As legislações desta seção foram organizadas em um quadro apresentado no Apêndice A.

## 2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SUAS CARACTERÍSTICAS E SUA PRESENÇA/AUSÊNCIA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN

O percurso histórico apresentado até o momento permite que a realidade em que estão inseridas tanto a EI quanto a EPT seja mais bem compreendida. Com isso, há maior embasamento para que a discussão dedique o olhar especificamente para as pessoas com TEA na EPT. Este estudo desenvolveu-se no IFRN, portanto a reflexão realizada sobre a EI voltada para as pessoas com TEA é a partir da EPT desenvolvida pela instituição.

### 2.3.1 Caracterização do Transtorno do Espectro Autista

A fim de compreender a EI, com foco nas pessoas com TEA, é preciso sobretudo saber do que se trata o transtorno. Inicialmente, o TEA era chamado basicamente de autismo e foi descrito pela primeira vez pelo médico austríaco Leo Kanner, em meados dos anos 1940, por meio de um estudo feito com crianças que possuíam características em comum como incapacidade de relacionamento com outras pessoas, dificuldades de linguagem e obsessividade por atividades rotineiras (Rossi-Andrion *et al*, 2021).

Simultaneamente a Kanner, Johann Hans Friedrich Karl Asperger<sup>14</sup> também desenvolveu seus estudos, tendo notoriedade apenas na década de 1980, pois a publicação feita por ele estava em alemão no período da Segunda Guerra Mundial, o que dificultou a divulgação dos seus estudos (Ponce, Abraão, 2019; Liberalesso, Lacerda, 2020). Enquanto Kanner se dedicava ao estudo de crianças que apresentavam características mais acentuadas do transtorno, Asperger estudava aquelas que tinham características mais atenuadas, com maior desenvolvimento da oralidade e de funções cognitivas. Ambos foram importantes para a evolução dos estudos na área e o início da exploração sobre a temática gerou questionamentos quanto às causas do TEA.

Outra pesquisadora que está marcada no início dos estudos sobre o TEA é a psiquiatra Lorna Wing, que se dedicou a pesquisar o transtorno a partir da década de 1950 (Liberalesso, Lacerda, 2020). Ela foi a pessoa que começou a discutir sobre as influências genéticas nas

---

<sup>14</sup> Asperger é apontado por historiadores como colaborador do regime nazista, tendo fortes indícios de que ele enviou crianças com deficiência para clínicas nazistas austríacas, em que havia pesquisa em psiquiatria com realização de experimentos em humanos, durante a Segunda Guerra Mundial (Liberalesso, Lacerda, 2020). O médico demonstrava lealdade ao regime nazista e contribuía com os programas de eutanásia infantil, o que lhe dava prestígio e altos cargos como médico, segundo Liberalesso e Lacerda (2020).

causas do TEA, além de dar introdução ao uso do termo “síndrome de Asperger”, com base nos estudos de Hans Asperger, segundo Liberalesso e Lacerda (2020).

Ponce e Abraão (2019) apontam que existem dois segmentos que levantam hipóteses sobre as causas do TEA. São elas: a teoria de natureza psicogênica e a teoria de natureza organogênica. Na abordagem psicogênica são levados em consideração fatores psicológicos e de interação social como causadores do TEA, como a interação do bebê com a mãe, dificuldade de operação no mundo simbólico e introdução do bebê ao mundo externo. A abordagem psicogênica recebe críticas da comunidade acadêmica pela sua não comprovação científica, além da problemática da origem da teoria por direcionar aos pais a responsabilidade quanto ao transtorno.

Essa teoria é fortemente rejeitada, principalmente pelas famílias de crianças neurodivergentes, pois, nos princípios históricos dessa teoria, os defensores dessa abordagem “estariam mais ocupados em culpar as mães do que no tratamento da criança” (Ferreira, 2014, p. 1). A autora expõe, em seu artigo de opinião, os movimentos organizados pelos pais de pessoas com TEA, que buscavam desmistificar a ideia de frieza dos genitores.

Já a teoria organicista trata o TEA como sendo causado por disfunção bioquímica, genética ou neuropsicológica. Lavor *et al* (2021) apresentam que os estudos relacionados a questões neurológicas apontam mais de um componente cerebral afetado pelo TEA, o que pode ser responsável pela complexidade do transtorno e pela variabilidade clínica entre as pessoas com TEA. Corroborando com isso, Duarte *et al* (2021) afirmam que estudos amplos de caráter biológico encontraram aproximadamente 354 marcadores genéticos no genoma de pessoas com TEA. Além disso, há interferência no funcionamento do neurotransmissor glutamato, o qual pode ser responsável por afetar a neuroplasticidade sináptica de pessoas com TEA, dando-lhes as características específicas do transtorno (Duarte *et al*, 2021).

Não se sabe ao certo as causas do TEA e há controvérsias nas teorias que buscam essa explicação. No entanto, as correntes de pensamento convergem quanto às características do TEA que se revelam em

[...] interação e compreensão social, na comunicação e imaginação e nos interesses e comportamentos restritos. Esse agrupamento, que ficou popularmente conhecido como Tríade de Lorna Wing, continua sendo utilizado como base para os diagnósticos clínicos atuais, tendo sido incorporado inclusive pelos manuais de psiquiatria para delimitar seus critérios nosológicos. (Ponce, Abraão, 2019, p. 344).

Progressivamente, os estudos sobre a temática foram evoluindo e desembocaram na definição utilizada atualmente, a qual está presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais, chamado de DSM-5. Este manual foi desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria e aborda sobre transtornos e doenças mentais, estando vigente desde a sua apresentação em 2014 tornando-se referência para o diagnóstico e tratamento de doenças mentais.

No DSM-5, o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social, além de apresentar padrões repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (APA, 2014). Por ter caráter de transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA manifesta suas características ainda na infância, acarretando em dificuldades de relacionamento interpessoal e social, como também pode afetar o desenvolvimento da linguagem e haver comprometimento intelectual do indivíduo, mesmo que esta não seja a regra para definição do transtorno, nem tampouco para o seu diagnóstico.

No segmento educacional, o aluno com TEA deve ser atendido de acordo com suas especificidades, tendo o direito de ter acompanhamento especializado caso seja necessário e profissionais bem-preparados para atendê-los. Além disso, deve-se pensar que os alunos com TEA estão dentro de um espectro, ou seja, as singularidades muitas vezes superam as semelhanças existentes entre os indivíduos, indo de níveis de suporte 1, 2 e 3. Logo, não deve haver uma visão estigmatizada sobre o TEA, pois “em alguns casos, nem mesmo se articulam com a realidade do aluno incluído em sua sala de aula” (Ponce, Abraão, 2019, p. 350), podendo o estigma ser quebrado apenas com o conhecimento.

Ponce e Abraão (2019) afirmam ainda que, por vezes, o professor se sente frustrado com o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com TEA, pois possuem a sensação de despreparo nas questões pedagógicas que envolvem as classes inclusivas. Essa sensação de despreparo está associada ao conhecimento superficial sobre o transtorno e sobre características importantes deste, como em relação à dificuldade de lidar com o simbólico que algumas pessoas com TEA possuem. Os autores acentuam ainda a importância de os professores estarem inseridos nas discussões sobre o TEA com outros profissionais e também a necessidade de maior abordagem sobre a EI já no processo inicial de formação docente.

Essas dificuldades podem ser superadas com aprofundamento de estudos acerca do TEA e das características deste, assim como da EI, além de formação docente na perspectiva inclusiva, infraestrutura adequada nas escolas (tanto com relação à estrutura física quanto no quadro de profissionais envolvidos na comunidade escolar) e condições de trabalho, considerando a articulação do AEE. Além disso, deve haver reflexão crítica sobre a EI desenvolvida na escola, principalmente por parte do profissional envolvido no processo

educacional inclusivo, para que se faça de fato uma educação inclusiva para além da ideia de atender às demandas estabelecidas pelo capitalismo.

O processo de inclusão é realizado por diversos agentes, principalmente quando se está tratando sobre a Educação Inclusiva, em que toda a comunidade escolar (interna e externa) deve estar comprometida. Referindo-se especificamente aos professores que estão atuando em turmas com pessoas com TEA, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) afirmam que, ao entrevistá-los, é possível perceber dois aspectos diferentes, mas interligados entre si: os sentimentos e as práticas pedagógicas.

Para esses autores, os sentimentos dos professores, a priori, são de medo e angústia, tanto por não conhecer profundamente o TEA, quanto por não haver sensação de qualificação para lecionar para o aluno com esse transtorno. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem e no decorrer do ano letivo, o medo é substituído por afeto e confiança. Quanto à prática pedagógica, segundo esses autores, os professores relatam que não houve mudança na dinâmica da aula, já que todo aluno tem particularidades, independentemente de possuir TEA ou não, além de apontarem a necessidade de conhecer a turma primeiro antes de elaborar todas as estratégias.

Assim, “trata-se de um caminho a ser trilhado em conjunto, sendo imprescindíveis competências técnicas e pessoais para lidar com os obstáculos, flexibilizar práticas e (re)construir crenças.” (Weizenmann, Pezzi, Zanon, 2020, p. 6). Analisando os fatos apresentados pelos autores é possível perceber que a inclusão dos alunos com TEA é possível e os professores conseguem substituir a insegurança inicial com afeto e conhecimento dos alunos. Ainda há dificuldades, mas estas não impedem o fazer pedagógico inclusivo nas mais diversas áreas de ensino.

Essas dificuldades podem estar presentes no momento em que, ao estar na escola, o professor encontra barreiras que o desmotivam a continuar seus esforços pedagógicos para uma prática pedagógica inclusiva, como o excesso de tarefas dentro e fora da sala de aula, disparidade entre a carga horária de ensino e de planejamento e pesquisa, falta de profissional para acompanhamento dos alunos com TEA, entre outros. Isso pode fazer com que o professor passe a ter dupla ou tripla jornada de trabalho, por exemplo (Roman, Molero, Silva, 2020). Novamente, é necessário afirmar que a educação inclusiva é sobretudo política e social, e o professor não deve estar sozinho nesse processo. Apesar das dificuldades, os autores consideram que

[...] quando o professor busca, mesmo com todas as dificuldades e falhas do processo, construir junto ao aluno uma prática que vai ao encontro de suas necessidades e particularidades, está buscando a construção de um paradigma inclusivo, um salto adiante, rumo a objetivos que não visam padrões pré-estabelecidos de aluno ideal, mas atingir o máximo da sua potencialidade, junto com os seus colegas "normais", garantindo-se, assim, o direito à singularidade. (Roman, Molero, Silva, 2020, p.5).

Portanto, pode-se depreender que o professor é peça fundamental no processo inclusivo, tendo que receber suporte para que a prática pedagógica seja inclusiva. Na perspectiva das relações desenvolvidas no fazer pedagógico, pode-se observar a EI no dia a dia escolar, mesmo que ela não esteja restrita à sala de aula.

### **2.3.2 Pessoa com deficiência no IFRN: o que diz o PPP da instituição**

Tendo conhecimento sobre o que constitui o TEA, pode-se começar a refletir acerca desses alunos na EPT. No IFRN, instituição expressiva de EPT no Brasil e também lócus deste estudo, a pessoa com TEA é atendida de acordo com suas especificidades e possui direitos tal qual pessoas com deficiência, estando consonante com a legislação vigente no país. No entanto, não se menciona no Projeto Político Pedagógico da Instituição nenhuma vez especificamente os transtornos de desenvolvimento global, tais como o TEA.

Para conhecer as diretrizes seguidas no IFRN, é preciso investigar os documentos norteadores das práticas pedagógicas da instituição. Desse modo, pode-se analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois o PPP oferece bases para as diretrizes pedagógicas do instituto, com relação a métodos utilizados, visão e valores do IFRN, currículo, entre outros. O PPP, segundo Veiga (2014), é o documento que direciona as ações educativas e políticas desenvolvidas pela escola, estruturando o planejamento a ser seguido, com perspectiva de realizações futuras baseando-se na realidade sócio-política em que a instituição está inserida.

Nessa perspectiva, a autora defende a importância que o PPP possui, afirmando que “O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os processos educativos da escola.” (Veiga, 2014, p. 13). Isso traz o caráter participativo da gestão escolar, pois envolve a comunidade escolar, tanto na construção, quanto na realização das ações propostas pelo PPP.

O PPP do IFRN está disponibilizado no portal oficial da instituição na internet, permitindo fácil acesso para as pessoas interessadas em conhecê-lo, não só profissionais que trabalham no instituto, mas também pesquisadores educacionais, familiares, alunos etc. Além disso, já na página inicial é descrito resumidamente o processo que desencadeou a construção

do PPP em âmbito histórico, as concepções de PPP e consequências para o desenvolvimento pedagógico e administrativo da existência deste e a forma como está subdividido em 7 volumes.

A disponibilidade de acessar o PPP do instituto mostra na prática a ideia de Veiga (2014): “[O PPP] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica.” (Veiga, 2014, p. 13). Dessa forma, percebe-se que o acesso à informação é parte integrante do processo democrático de gestão que o IFRN realiza, ratificando o caráter político do PPP, que, por vezes, é esquecido, mas que é um ponto estruturante para a escola.

Em sequência, na página inicial no portal da instituição, é possível acessar os volumes que compõem o PPP, sendo eles: volume 1 - o documento base; volume 2 - processos; volume 3 - organização didática; volume 4 - diretrizes orientadoras da revisão de ofertas; volume 5 - Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA (PTDEM); volume 6 - planos de cursos; e volume 7- cadernos temáticos.

O documento inicia com o percurso de construção do PPP desde quando o instituto ainda era o CEFET, dando a visão do que é o projeto, como ele está dividido e de sua importância. Destaca também os propósitos que o IFRN possui, assim como os princípios que o Instituto adota. Isso também corrobora com os dizeres de Veiga (2014) de que o PPP não é apenas um documento para cumprimento de normas, tampouco algo feito apenas pela gestão da escola. Fica claro nesse primeiro momento que a elaboração do documento foi feita de forma coletiva e se apresenta continuamente na realidade escolar. O PPP emergiu das perspectivas já discutidas no instituto, não foi um documento imposto que estava paralelo aos ideais do IFRN.

Ao trazer as concepções que o IFRN possui sobre conceitos significantes para o fazer pedagógico, é possível destacar primeiramente as ideias apresentadas sobre o trabalho e a educação. Nessa perspectiva, é notória a constante afirmação de que o IFRN busca o rompimento da visão fragmentada do trabalho, trazendo, dessa forma, o pensamento de que o trabalho é um princípio educativo.

Partindo da formação humana integral, pode-se tratar também a educação inclusiva nessa compreensão. O PPP do IFRN aborda o conceito de inclusão, o qual está consonante com os expostos anteriormente e com a legislação vigente, tanto a Constituição Federal, quanto a LDB de 1996. Como o documento é anterior à LBI, não há menção a essa lei. Ainda assim, não há prejuízo para o desenvolvimento dos argumentos que sustentam a consolidação da Educação Inclusiva no Instituto.

Vale ressaltar que, apesar de constantemente confirmar a importância de uma EI para as pessoas com deficiência, o PPP não se restringe a esse público quando discute a inclusão. De fato, ao pensar sobre a inclusão como um modelo social em que todos indistintamente participam de forma efetiva das tomadas de decisões sociais e políticas, abranger a maior quantidade possível de grupos que são historicamente marginalizados é uma Educação Inclusiva satisfatória. Logo, para o IFRN, a EI

É a garantia dos direitos a todos os cidadãos, indistintamente: pessoas com deficiência; pessoas das diversas classes sociais e das diferentes etnias; pessoas de formações culturais distintas, de gêneros e de orientações sexuais diversas. Incluem-se, nesse rol, os povos indígenas; os afrodescendentes; os camponeses; os quilombolas; as pessoas das grandes e das pequenas cidades, dos distritos e das vilas. (IFRN, 2012, p. 178).

Isso faz refletir que ambientes inclusivos são favoráveis não só para a educação das pessoas com deficiência, mas também para diversos grupos marginalizados, como os citados acima. Ademais, é possível notar que uma parcela significativa pode ser beneficiada pelas ações da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva no PPP é tratada como uma política educacional que promove a inclusão social. Nessa perspectiva, está expresso nesse documento que a EI estaria incorporada à pretensão de que o Instituto possui de romper com a ideia de escola homogeneizadora, partindo para o respeito à heterogeneidade. Assim, a diversidade (físicas, intelectuais, sexuais, de gênero, étnica, racial) apresenta-se como uma vantagem para que se realize de fato a educação com ideais de politecnicidade, pois o ser humano é um ser biopsicossocial e a heterogeneidade é parte integrante das ações sociais humanas, portanto deve estar presente também no processo educativo.

O PPP estabelece também que deve ser promovida a entrada dos alunos com deficiência na instituição, a permanência e sucesso durante o curso e a conclusão com êxito dos estudantes. Para que isso ocorra, o documento determina princípios que norteiam as ações acadêmico-pedagógicas, além de diretrizes metodológicas para alcançar efetivamente a entrada, permanência e conclusão dos alunos abarcados na EI.

Destaca-se uma das diretrizes para as práticas inclusivas: “fortalecimento do Núcleo de Inclusão, para que se configure em um mecanismo sistêmico de articulação, ampliando as iniciativas para a inclusão escolar (pesquisas, estudos, eventos, programas e cursos de incentivo à formação)” (IFRN, 2012, p. 181). Os Núcleos de Inclusão foram criados em 2002, associados

ao TEC NEP, e tem por objetivo organizar as ações inclusivas nos institutos e originou os NAPNEs.

Os NAPNEs promovem e coordenam as atividades inclusivas no IFRN. Essas ações estão associadas justamente à promoção da entrada, permanência e conclusão dos alunos na escola, buscando recursos e estratégias para que os alunos alcancem a autonomia necessária para o seu desenvolvimento escolar. A autonomia é um elemento recorrente visto no PPP e pode ser atingida junto aos alunos com necessidades específicas com o prosseguimento da política educacional construída pelo NAPNE.

Cada Núcleo atua em *campus* específico, possui coordenação própria e se norteiam a partir do regimento interno, estabelecido pelo IFRN e construído coletivamente, o qual trata sobre a sua estrutura administrativa, os objetivos e finalidades, além das atribuições e das competências. O público-alvo do NAPNE são pessoas com necessidades educacionais específicas (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) e pessoas com transtornos funcionais específicos (pessoas com dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia). Os objetivos do Núcleo podem ser vistos no artigo 4º do seu regimento:

Art. 4º - São objetivos do NAPNE:

- I. Difundir a prática educativa democrática e a inclusão social como diretriz do IFRN;
- II. Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas;
- III. Promover e participar de estudos, discussões e eventos sobre a inclusão social;
- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade do IFRN por meio de ações de sensibilização que favoreçam a corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão social na Instituição;
- V. Atuar nos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino e aprendizagem dos discentes;
- VI. Potencializar o processo ensino e aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
- VII. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição;
- VIII. Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos ofertados pelo IFRN;
- IX. Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar;
- X. Promover e estimular o desenvolvimento de atividades formativas para a comunidade educativa do IFRN;
- XI. Articular as atividades desenvolvidas com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais específicas. (IFRN, 2012)

Para a realização desses objetivos, o NAPNE pode atuar juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino do IFRN, assessorando quanto aos assuntos relacionados à Educação Inclusiva,

articular os setores para promover a inclusão e analisar acerca de assuntos como acessibilidade arquitetônica, adaptação de currículo, atendimento às pessoas com deficiência, promoção de eventos, entre outros. Isso faz com que o NAPNE deva estar presente em diversos segmentos do IFRN, não somente pedagógicos, mas também administrativos, com auxílio para tornar a instituição mais inclusiva.

A assistência estudantil também é apontada pelo PPP como parte integrante do processo educacional, a fim de abordar sobre a permanência e êxito dos alunos, inclusive das pessoas com deficiência, uma vez que se acredita que o progresso dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem sofre influência de questões sociais e econômicas em que o aluno está envolvido.

Assim, o próprio documento encarrega-se de trazer um pequeno resumo sobre os seus princípios da Educação Inclusiva:

É categórico afirmar, portanto, que o IFRN concebe a educação inclusiva como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, em uma visão intercultural e sistêmica de educação, nos diferentes níveis e nas várias modalidades de ensino. **Fundamenta-se no paradigma da inclusão** e defende políticas, ações, projetos e práticas pedagógicas compatíveis com as especificidades humanas. (IFRN, 2012, p. 253, grifo nosso).

Dessa forma, é possível perceber os pontos destacados ao longo deste estudo, como a inclusão social, as políticas educacionais inclusivas e o desenvolvimento integral do aluno. Logo, o PPP do IFRN está em consonância com a legislação atual sobre a Educação Inclusiva.

### **3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Para desenvolver esta pesquisa e investigar a existência de elementos inclusivos nas práticas pedagógicas dos professores de EF em turmas que têm alunos com TEA na EPT, o que será desenvolvido na seção 4, é preciso conhecer alguns conceitos básicos da EF, de forma a discutir aspectos históricos e epistemológicos da Educação Física, a fim de relacioná-la com a formação omnilateral. Tal discussão é o objetivo desta seção, explorando brevemente a perspectiva histórica da EF no Brasil, as abordagens pedagógicas, as quais influenciam tanto as práticas pedagógicas dos professores de EF brasileiros bem como a forma como a EF está disposta nos documentos norteadores do IFRN.

A Educação Física é uma área complexa, com influência de várias outras para a sua construção, como as ciências da saúde, da educação e das artes (com a dança sendo inserida na área). Principalmente quando está se tratando sobre a EF escolar, a complexidade em definir torna-se mais evidente, sendo uma constante discussão entre os teóricos da disciplina e indagação entre os próprios professores, sem haver consenso na área<sup>15</sup> (Bracht, 2007; Betti, Gomes-Da-Silva, 2018).

No início da discussão quanto às especificidades da EF, Bracht (2007) destaca a importância de saber onde se localiza a EF no contexto histórico e social, de modo a depreender que a essência da EF deve ser compreendida “como busca do entendimento do que ela vem sendo, enquanto construção sócio-histórica” (Bracht, 2007, p. 2). Portanto, pensá-la isoladamente pode fazer com que se formem lacunas tanto quanto aos objetivos dessa área, quanto à forma como está inserida na escola e quanto às representações que ela possui.

Corroboram com Bracht, Betti e Gomes-da-Silva (2018) quando apontam que a EF é um componente híbrido dentro da escola, sendo marcada por confrontos ideológicos, valores e representações sociais. Os autores afirmam que é preciso refletir sobre as representações sociais da EF na escola, para que não haja má interpretação quanto aos objetivos. Da mesma forma, refletir sobre como EF é posta na escola e sobre os objetivos que ela possui pode evitar a desvalorização do componente curricular, pois a falta de clareza sobre a representação e

---

<sup>15</sup> Além disso, vale destacar que apenas a discussão sobre as definições de Educação Física poderia gerar outra dissertação tratando exclusivamente sobre isso, portanto, não haveria espaço hábil para o debate neste trabalho. Bracht (2007) destaca veementemente sobre a dificuldade de definir a EF, pondo dúvida se ela seria uma ciência da saúde ou uma filosofia.

objetivos desse componente curricular pode levá-la a ser vista apenas como um momento livre para os alunos extravasarem energia.

Mesmo com toda a complexidade, os autores citados estabelecem a definição do objeto de estudo da EF, de modo a buscar a compreensão da disciplina a partir do seu objeto. Bracht (2007) afirma que “[...] quando desejar construir um conceito (teoria) da EF, estarei me referindo a uma prática social com as características de uma prática pedagógica, com a especificidade do que tematiza manifestações da nossa cultura corporal/movimento.” (Bracht, 2007, p. 2). Assim, este trabalho também vai se desenvolver corroborando com essa perspectiva, estabelecendo a EF, especificamente a EF escolar, como uma prática relacionada à cultura corporal do movimento, que pode ser definida como um conjunto de práticas corporais, que podem ser relacionadas à realidade objetiva e/ou ao lazer, estando intrínsecos não só aspectos físicos da prática corporal, como também questões sociais, históricas e culturais (Melo e Costa, 2011).

O Coletivo de Autores (1992) afirma que a definição de educação física sofreu modificações com o tempo, mas ainda sem a ideia de romper com o conservadorismo. “[...] Diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1992, p. 33). Assim, a cultura corporal também aparece como ponto central da EF pelos autores, de maneira a permitir o estudo sobre o assunto e a aplicação disso no contexto escolar.

Tendo a referência do objeto de estudo da EF, é possível fazer a aproximação com a EF escolar e observar a forma como as influências sociais vistas na escola também estão presentes nos contextos de cultura corporal que se desenvolvem nela. Mesmo que a EF não se enquadre na divisão clássica das matérias escolares, ficando em lugar incômodo, como afirmam Betti e Zuliani (2002), ela igualmente estabelece essas relações sociais, construindo em sua prática pedagógica modelos que podem ser considerados tradicionais ou críticos, como será visto no tópico “Abordagens pedagógicas da EF escolar e sua influência nas práticas pedagógicas”, na subseção 3.2.

Bracht (2007) ainda afirma, fazendo reflexões com outros autores, que, sendo a EF uma atividade essencialmente humana, não seria possível a sua existência fora de um contexto social e sem as relações que nele são estabelecidas, citando ainda a influência da sociedade capitalista e os padrões que ela impõe. Desse modo, pode-se compreender que olhar a EF sem analisá-la

dentro do capitalismo é entendê-la parcialmente, portanto, cabe ressaltar a forma como o contexto interfere na realização das práticas da EF.

O contexto em que a EF se desenvolve no Brasil no momento em que este estudo está sendo realizado está relacionado tanto com a perspectiva histórica que se teve ao longo das décadas, quanto com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a BNCC. Tendo as práticas sociais e pedagógicas da cultura corporal do movimento, o objeto de estudo da EF escolar como base, pode-se começar a associar tais elementos com o percurso histórico que a EF teve no Brasil até então, de modo a chegar na atualidade com a BNCC.

### 3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LINHA HISTÓRICA

Conhecer o percurso histórico do objeto de estudo ajuda a entender a forma como ele se constituiu e como apresenta na sociedade além de expor as transformações ocorridas ao longo do tempo. As temáticas sociais são influenciadas pelo contexto histórico e olhá-las sem tal contextualização não permite que se compreenda em sua totalidade, pois as categorias são estruturadas a partir da sua historicidade, do cenário social e político, com interferência principalmente do modelo econômico que a sociedade adota.

Sendo assim, pode-se começar a compreender o contexto histórico da EF no Brasil e a influência vinda de outras regiões do mundo. Para Souza Júnior (2002), a História pode ser tratada como um processo de construção e reconstrução de significados e sentidos, de modo que os documentos são representação do que aconteceu. Com base nos documentos, como diz o autor, o recorte feito pode ser arriscado, uma vez que não mostra a complexidade dos fatos ocorridos, sendo, portanto, a História construída com fundamentação também em representações. Isso faz com que seja necessária uma reflexão crítica sobre o que é posto por documentos históricos.

Com essa perspectiva, o autor explica que, muitas vezes, os registros feitos sobre as práticas corporais são imediatamente associados a fatos que remetem a EF, mas isso não é necessariamente verdade, uma vez que a EF desenvolvida na escola possui o seu próprio percurso realizado paralelamente ao das práticas corporais. “A História das práticas corporais não se confunde, não coincide com a História da Educação Física” (Souza Júnior, 2002, p. 20). Assim, nesta subseção será tratada sobre a EF escolar, com as atividades e influências que lhe foram próprias.

Uma concepção interessante quanto à História da EF é trazida pelo Coletivo de Autores (1992), literatura clássica da EF brasileira que utiliza o materialismo histórico-dialético em sua estruturação teórica e metodológica. Uma vez que os autores afirmam a EF como prática

pedagógica que se relaciona com a cultura corporal (como dito anteriormente), eles explicam que uma prática social surge a partir de uma necessidade concreta. Portanto, segundo os autores, momentos históricos diferentes têm necessidade diferentes e dão diferentes entendimentos sobre a prática.

Isso faz com que a forma como são desenvolvidas as práticas corporais sofram influência dos projetos societários que estão em disputa, seja ele o modelo hegemônico ou a proposta contra-hegemônica. Assim, pode-se depreender que também os sistemas econômico, político e de produção interferem diretamente nas práticas que estarão em destaque no modelo, além dos padrões sociais que são impostos e os que estão de acordo com a construção do pensamento hegemônico.

Com isso, foram se desenvolvendo as formas como a EF se apresentava à sociedade, desembocando nas fases históricas da EF, cada qual marcada por características peculiares, estando de acordo com o contexto histórico em que estavam inseridas e com movimentos específicos. Podemos destacar a higienista, a militarista, a pedagógica, a esportivista e a popular, as quais serão apresentadas a seguir

### **3.1.1 Fase higienista**

A sistematização dos exercícios físicos na escola tem início na Europa do século XVIII, com os jogos, a ginástica, a dança e a equitação (Coletivo de Autores, 1992). Nessa época, também a sociedade burguesa da época estava em efervescência, de modo a haver interferência da burguesia nos sistemas de ensino europeus que são característicos desse período. “Esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista – onde os exercícios físicos terão um papel destacado.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 34). Desse modo, começa-se a observar os exercícios para além do lazer ou de atividades do dia a dia, demonstrando uma função social.

O surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista estimulou a criação de um homem mais forte, mais ágil, mais empreendedor, ideário da construção do novo homem (Coletivo de Autores, 1992). No entanto, quem exauria o próprio corpo vendendo sua força de trabalho era justamente quem menos tinha retorno monetário. Isso fez com que o exercício passasse a ser uma espécie de remédio, pois era por meio dos exercícios que se poderia conseguir um corpo em condições de trabalho (ágil, forte, saudável e disciplinado) sem que houvesse a necessidade de investimento financeiro.

Com isso, as questões sobre o corpo passaram a ser relacionadas com as que envolviam o trabalho, sendo estimulados os cuidados com o corpo para a manutenção da saúde. Foram incentivados hábitos de higiene básica, como lavar as mãos, escovar os dentes e a prática de exercícios. Deu-se início, portanto, um movimento chamado de higienista. (Coletivos de Autores, 1992).

O final do século XIX e início do XX foi marcado pelo início do processo de cientificação da EF, segundo Mendes e Nóbrega (2008), com base no modelo do pensamento médico-higienista. Nesse período, o Brasil era assolado por diversas epidemias, como febre amarela, malária, cólera e tuberculose, e as vacinas não eram bem aceitas pela população. Com isso, os médicos higienistas ressaltaram a importância de hábitos de higiene para eliminar essas enfermidades. No entanto, essa preocupação era usada, por vezes, para reforçar desigualdades sociais, em que pessoas que não mantinham tais hábitos eram consideradas inferiores.

Na mesma época, a ciência brasileira buscava se afirmar e construir as suas próprias bases, conforme Mendes e Nóbrega (2008). As autoras ainda afirmam que houve uma forte influência do positivismo, principalmente dos pensamentos de Augusto Comte<sup>16</sup>, para a consolidação científica do país e isso interferiu também nas concepções de ciência, saúde e corpo. “O modelo de racionalidade técnica, ao influenciar as ciências médicas, também contribuiu com a construção das bases da educação física brasileira e da compreensão do corpo humano” (Mendes, Nóbrega, 2008, p. 211). Isso mostra que o racionalismo também fundamentou as práticas da EF para o período.

As autoras afirmam ainda que os alicerces da EF foram construídos em meio à luta pela cientificação dentro do contexto das epidemias. Nessa perspectiva, os exercícios passaram a ser vistos como um recurso encontrado para se manter dentro dos padrões do higienismo. Vale ressaltar, conforme Mendes e Nóbrega (2008), que o higienismo apresentando era não somente uma questão de saúde, mas também envolvia aspectos morais.

Nesse período, eram utilizados conceitos da antropometria para justificar comportamentos humanos, como as medidas de altura, peso e diâmetro do tórax para classificar as populações, usando como parâmetro as medidas europeias, as quais eram consideradas as melhores na época, segundo Mendes e Nóbrega (2008). Além de hierarquizar determinadas

---

<sup>16</sup> Auguste Comte é um filósofo francês considerado o fundador da Sociologia e um dos precursores do Positivismo (Andery, 2012). Comte defendia os três estados do pensamento humano, teológico, metafísico e positivo, sendo este último considerado o mais avançado, pois se alicerçaria no real. Com base nisso, Comte compreendia que o conhecimento passa a ser científico quando ele é real e útil, fundamentado em fatos que se tornam conhecimento a partir do raciocínio. Assim, o positivismo de Comte passou a ser difundido pelo mundo, inclusive influenciando o Brasil, principalmente no meio militar, conforme Andery (2012).

regiões do país, havia o argumento de que regiões como o Norte e Nordeste possuíam pessoas com características consideradas primitivas.

Os corpos tidos como sem higiene eram marginalizados e o uso de conhecimentos biológicos, como a teoria da evolução de Darwin, justificava e legitimava desigualdades sociais e racismo (Mendes, Nóbrega, 2008). Ainda que essa justificativa fosse fortemente empregada, ela não era a única. Também havia desvalorização de corpos por causa da religião, cultura e etnia, sendo estas usadas como legitimação para preconceitos. Com isso, pode-se fazer o paralelo com a não neutralidade científica, uma vez que objetos de estudos científicos eram usados para fins que estavam para além da ciência.

O ideal de corpo adotado na época era o europeu e, em consequência, a população brasileira era considerada feia, doente e suja, de modo a ser um empecilho para o crescimento econômico do país (o que era um discurso falacioso, uma vez que a economia brasileira estava em ascensão); e o povo era tido como fraco por causa dos seus hábitos de higiene (Mendes, Nóbrega, 2008).

Uma vez que se buscava o corpo perfeito e bom para o trabalho, a EF ganhou destaque por proporcionar práticas sistematizadas para se alcançar o ideal estabelecido. Surge nesse momento uma importante e controversa figura: Rui Barbosa<sup>17</sup>. Ele incentivou exercícios ao ar livre e foi responsável por influenciar a entrada da EF na escola (Mendes, Nóbrega, 2008; Souza Júnior, 2009). O exercício ao ar livre tinha capacidade de melhorar o “fôlego curto” e já o brasileiro era inferior justamente por essa falta de contato com a natureza.

Com a ideia de saúde pautada apenas no viés biológico, em que é considerada a ausência de doenças, a EF incorpora essa fundamentação e passa a ter por objetivo a melhoria desses aspectos para o crescimento da sociedade. “Saúde era eliminar as moléstias e tornar as pessoas normais. Saúde era não apresentar nenhum defeito físico, nem sofrer de tara alguma” (Mendes, Nóbrega, 2008, p. 214). Pode-se perceber que, além de discriminatória, essa era uma atitude extremamente excludente, principalmente em relação à pessoa com deficiência, uma vez que ela não pertencia a parcela da população que poderia ter o corpo perfeito. Portanto, a EF apresenta-se excludente em seu início.

Sendo os cuidados com o corpo uma necessidade que emergiu na sociedade capitalista, uma vez que o corpo trabalhador precisa estar saudável para produzir e dar lucro ao capital,

---

<sup>17</sup> Rui Barbosa foi uma figura influente no período de transição entre Império e a República, contribuindo para diversos campos, dentre os quais se destacam o Direito, as Relações Internacionais e as Ciências Políticas. Igualmente, Rui Barbosa influenciou na educação brasileira e na forma como ela se estruturava (Cavalcante, Bungenstab, Lazzarotti Filho, 2020).

uma forma de se inserir o exercício sistematizado na sociedade foi por meio da escola. “A preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta ao século XVIII” (Coletivo de Autores, 1992, p. 35). Com isso, houve o surgimento dos chamados Métodos Ginásticos, que consistia em formar cidadãos aptos ao trabalho industrial (Mendes, Nóbrega, 2008). Isso faz refletir que, apesar da busca pela estruturação científica nacional, ainda era baseado em critérios vindos de outros países.

Os Métodos Ginásticos, segundo Soares (2004), são a sistematização gímnica vinda dos principais países industrializados como forma de moldar o corpo para fazer os trabalhos fabris. A ginástica era considerada médica e social. Era médica com as concepções de saúde, de higiene e sendo capaz de corrigir a postura, a qual estava ruim por causa do trabalho, e social voltada para a disciplina dos corpos. Os principais métodos eram vindos da Alemanha, da Suécia, da França e da Inglaterra.

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (o que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (Soares, 2004, p. 52).

Assim, depreende-se que os Métodos Ginásticos aplicados no Brasil estavam diretamente relacionados com os acontecimentos europeus (o processo de industrialização), com o higienismo e com o desenvolvimento da sociedade capitalista moderna. A relação do trabalho com a realização dos exercícios pode ser vista nas bases estruturantes dos Métodos Ginásticos, sendo o modo de produção o responsável pela forma como os exercícios são postos na sociedade.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que os exercícios eram meios para o desenvolvimento dos indivíduos e para que eles estivessem aptos a contribuir para o sistema. Os médicos higienistas, segundo Mendes e Nóbrega (2008), tinham função de destaque para dar legitimidade aos conhecimentos dos Métodos Ginásticos nas escolas, que, a princípio, tinham instrutores físicos que faziam parte do exército nacional e traziam marcas do militarismo para a prática.

Já com indícios da EF na escola por volta de 1840 (mesmo que sob a forma unicamente de ginástica) em 1851, torna-se obrigatória nas escolas primárias do Município da Corte, igualmente com o viés higienista e influenciada pela educação tradicional e jesuítica, em que o

professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem (Souza Júnior, 2009). Rui Barbosa, segundo Souza Júnior (2009), junto com a recomendação da atividade ser ao ar livre, também propôs que a ginástica na escola fosse fora do horário de aula e em horário diferente do recreio, sendo ensinada como matéria a partir de 1882. Segundo o autor, em 1928, as aulas de EF tornaram-se diárias e obrigatórias, tendo predomínio da prática gímnica.

### **3.1.2 Fase militarista**

No Brasil, o militarismo foi marcante nas 4 primeiras décadas do século XX, realizando o projeto societário idealizado pelo Estado Novo<sup>18</sup>. A EF era exclusivamente prática, trazendo à tona a busca pelo corpo robusto e pronto para o trabalho (Coletivo de Autores, 1992; Souza Júnior, 2009). Vale destacar que, nesse momento histórico, o mundo passava pelas guerras mundiais<sup>19</sup> e o Brasil passou pelo comando de Getúlio Vargas (de 1930 a 1945), cujo governo pode ser considerado ditatorial. Portanto, pode-se pensar a escola e os métodos de ensino utilizados no período como decorrentes desse contexto marcado também pelo viés militar.

Por volta de 1930, a EF era tida como “adestramento físico em prol da defesa da pátria” (Souza Júnior, 2009, p. 30), estando de acordo com o que era pregado pela sociedade da época, sendo a EF um recurso para o projeto societário vigente. O caráter militarista da EF ganha moldes justamente no período varguista e do Estado Novo. Também na década de 1930, houve a tentativa de implementação da Escola Nova e a busca pelo não tradicionalismo. Isso reforçava a ideia de performance nas atividades colocadas para se atingir o ideal do cidadão padrão.

Com a Constituição de 1937, a EF tornou-se componente curricular nas escolas do Brasil. O governo varguista propõe-se a proteger e auxiliar as instituições que promoviam disciplina moral e adestramento físico (Souza Junior, 2009). Vale lembrar que, além do caráter ditatorial, o governo de Getúlio Vargas flertava com o nazismo alemão e a Segunda Guerra Mundial estava por se iniciar, de modo que a ideia eugênica e higienista estavam fortalecidas, não só em âmbito nacional, como em outros países do mundo.

Com o fortalecimento desse ideário de corpo perfeito e do higienismo, a EF se firmou por meio da saúde. A concepção da EF para a saúde é válida, mas, nesse período, não se desenvolvia o conhecimento sobre o corpo de fato, era apenas uma forma de moldar o cidadão almejado pela sociedade da época. “A Educação Física, assim, torna-se responsável pelo

---

<sup>18</sup> Estado Novo é o período histórico brasileiro compreendido entre 1937 e 1945, o qual tinha Getúlio Vargas como presidente, na fase ditatorial do seu governo. Vargas já estava no poder desde 1930, mas ele almejava um governo autoritário para o Brasil, que conseguiu após o golpe de estado realizado com apoio dos militares.

<sup>19</sup> A Primeira Guerra Mundial foi dos anos 1914 a 1918 e a Segunda Guerra Mundial aconteceu entre 1939 e 1945.

adestramento físico e ainda baseia-se em conhecimentos médicos, objetivando formar homens robustos, reprodutores de prole puras” (Souza Júnior, 2009, p. 22). Desse modo, a atuação da EF não estava relacionada de fato a uma cultura corporal do movimento, mas sim era apenas uma reprodutora de elementos para a busca do corpo idealizado.

Nos anos seguintes, já no período pós-guerra (entre as décadas de 1940 e 1960), houve mudanças significativas nas estruturas econômicas e sociais mundiais. O impacto das guerras reverberou pelo mundo inteiro e, no Brasil, teve fim a Era Vargas. Isso gerou diversas transformações, mas não quer dizer que o viés higienista tenha sido diminuído ou extinto, mas que nossas concepções foram agregadas ao que se era pensado sobre o corpo e sobre a forma como a EF era posta nas escolas.

### 3.1.3 Fase pedagógica

Sob influência do contexto histórico do período pós-guerra, a sociedade brasileira passou por transformações em aspectos econômicos e sociais, de modo a refletir tais mudanças também no cenário educacional. Esse período da História do Brasil é marcado pela chamada República Populista, em que o sentimento almejado era de desenvolvimento e nacionalismo, impulsionado por políticas que incentivaram a industrialização e urbanização.

Na educação, a Escola Nova<sup>20</sup>, antes apenas uma tentativa de não tradicionalismo, agora tem forte influência no ensino do país, dialogando com o Manifesto dos Pioneiros, em defesa da escola pública como fundamental para o desenvolvimento da educação do país (Saviani, 2004). Esse movimento é chamado de renovador, por trazer novas concepções para a estrutura da aula, assim como estímulo à formação docente para essas novas ideias, com semanas pedagógicas e criação de grandes estruturas educacionais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje chamado Inep, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Saviani, 2004).

Com esse processo, a EF acaba se posicionando como central na escola pública, sendo a educação voltada para o movimento, de modo que utilizava atividades como a ginástica, a dança e os esportes para promover a educação dos alunos, conforme Neto *et al* (2019). Vale destacar que a perspectiva de desenvolvimento do país com a industrialização levou ao pensamento de que a EF seria capaz de promover a saúde e disciplinar as pessoas que estavam

---

<sup>20</sup> A Escola Nova é um movimento iniciado na Europa, o qual acompanhava as mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas na época, colocando a escola como elemento chave para as transformações. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros foi um marco do movimento escolanovista, com perspectiva de fazer da escola pública um ambiente laico, gratuito, obrigatório e que articula os níveis de ensino desde a educação infantil à universidade (Saviani, 2004).

na escola (Neto *et al*, 2019). Pode-se notar que não era uma ideia que rompia com as perspectivas higienistas, incorporando elementos que estavam em efervescência no período histórico para a realização da prática pedagógica da EF.

Ilha (2020) aponta que nesse momento, a EF buscava aos poucos colocar o aluno como pilar do processo de ensino-aprendizagem e o professor passou a ter o papel de mediador. No entanto, segundo a autora, o modelo pedagógico não levava em consideração fatores externos, como problemas em ambientes fora da escola e o contexto sócio-econômico e político em que aqueles jovens estavam inseridos. Tendo o cenário político e econômico forte influência sobre as práticas pedagógicas, pode-se pensar que esse modelo poderia ser alienante.

O discurso da EF nesse período estava sob impacto do pensamento neoliberal (Neto *et al*, 2019) e seguia esse viés nas práticas realizadas. No entanto, paulatinamente foi se estabelecendo o método da Educação Física Desportiva Generalizada, de modo a ressaltar o valor educativo que o jogo possui, conforme Neto *et al* (2019). Esse método teve prevalência não só no Brasil, mas em todos os países que tinham a cultura europeia como base (Coletivo de Autores, 1992). Como o próprio nome sugere, a Educação Física Desportiva Generalizada trazia o esporte como foco de suas práticas, saindo assim da concepção pedagógica.

### **3.1.4 Fase esportivista**

Com a Educação Física Desportiva Generalizada, o esporte se tornou o elemento de maior prevalência da cultura corporal nas escolas, segundo o Coletivo de Autores (1992), e isso gerou algumas implicações que reverberaram na área até o final do século XX, havendo reflexões até os dias atuais. Priorizou-se o esporte na escola, com perspectiva de rendimento, e não o esporte-educação, o qual tem o esporte como movimento pedagógico, considerando a integração, o desenvolvimento psicomotor e a atividade física com fim educativo (Tubino, 2001).

Isso significa que o esporte era colocado na escola com o sentido que é visto em ambientes não escolares, sem atentar-se aos aspectos pedagógicos que o esporte pode oferecer, tendo apenas a perspectiva de cumprimento de regras e valores que são do fenômeno esportivo. Para o esporte ser considerado da escola, ele precisa ter significações próprias para o contexto escolar, com cunho pedagógico e com adaptações necessárias para que ele seja inclusivo.

O esporte na escola, dentro dessa concepção, implicou a incorporação dos sentidos e significados das instituições esportivas, ou seja, eram priorizados conceitos como: rendimento atlético, competitividade, vitória como prioridade, comparação de resultados, tecnicismo

esportivo (Coletivo de Autores, 1992). Dessa forma, pode-se refletir o quanto a sociedade impactava na metodologia da EF na escola, uma vez que se fortalecia a ideia individualista e de produtividade elevada.

A escola passou a ter influência do Comportamentalismo, de modo que a pedagogia de cunho mais tecnicista reforçava os moldes da EF esportivizada, a qual visava o alto desempenho a qualquer custo, tornando-se este o objetivo da EF escolar (Coletivo de Autores, 1992; Souza Júnior, 2009). O professor transforma-se no treinador, que deve exigir o rendimento máximo dos alunos, sendo contratado pelo seu desempenho esportivo. Passa-se do viés militarista para a perspectiva técnica, em que a performance é determinante para o sucesso do aluno na disciplina. O corpo, antes disciplinado pelo militarismo, agora passa a ser atlético e para a conquista de vitórias esportivas, sendo apontado como perfeito aquele que tem o melhor desempenho.

A EF era obrigatória nos cursos primários e médio e existia a tradição de se terem duas turmas de EF: uma para treinamento e outra de ginástica, segundo Souza Júnior (2009). Normalmente, a turma de ginástica era destinada às mulheres e àqueles considerados menos habilidosos nas práticas esportivas. A relação das práticas esportivas para mulheres era complexa e, muitas vezes, estigmatizadas, sendo elas, portanto, deixadas de lado nas aulas de EF ou tendo momentos específicos que eram destinados somente a elas.

Com a LDB de 1961, a EF tornou-se obrigatória para todos os níveis de ensino da rede básica (desde o primário até o 1º e 2º grau, hoje ensino fundamental e médio), integrando os currículos em todos os cursos que eram ofertados no país (BRASIL, 1961). Isso pode ter colaborado para a expansão da presença da EF nas escolas brasileiras, mas ainda foi mantida a ideia de EF esportivizada que visava ao desempenho em detrimento do aspecto pedagógico.

Desde 1971, com a Lei nº 5.692/71, a EF está incluída na área de comunicação e expressão nos 1º e 2º grau (Brasil, 1971; Souza Júnior, 2009), atual ensino fundamental e médio. A EF foi incluída com obrigatoriedade junto com outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde. Pode-se refletir, portanto, quanto a forma como ela é colocada, de modo a se remeter à ideia de adestramento dos corpos realizada juntamente com essas disciplinas citadas.

Vale destacar que o período dessa Lei é o Regime Civil Militar, fase ditatorial marcada pela censura e cerceamento de direitos, logo a escola estava também inserida no projeto para tornar o cidadão o mais próximo possível do ideário ditador militar. Nessa época, segundo Souza Júnior (2009), havia fortes conflitos com relação às concepções que a escola deveria ter. O tradicionalismo ganha força e se faz presente no contexto escolar. A EF também passa por

dilemas em suas práticas pedagógicas e conceitos que aplica, buscando sua identidade social. Surge, então, a campanha Esporte para Todos como alternativa para o rendimento, cujo objetivo era “despertar da consciência do povo brasileiro quanto ao lazer esportivo” (Pazin, 2015, p. 1).

A campanha de Esportes para Todos foi coordenada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do MEC, entre os anos de 1977 e 1979, e tinha como objetivo a implementação do esporte em massa na sociedade brasileira, segundo Pazin (2015). A autora relata que essa organização foi feita em conjunto com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de modo a estruturar a prática esportiva em massa no Brasil, com produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da campanha e impacto nas práticas esportivas dentro e fora da escola.

Com o Esporte para Todos, juntamente com o desempenho da seleção brasileira de futebol masculino na Copa do Mundo de 1970, o governo utilizava o discurso de otimismo e associava tais benefícios a ações governamentais, conforme Pazin (2015). Além disso, esses eventos eram estimulados para gerar o sentimento de nacionalismo almejado pelos militares e eram uma manobra de propaganda usada pelo governo militar para promover a ideia de desenvolvimento.

A propaganda esportiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob a coordenação da Aerp [Assessoria Especial de Relações Públicas], tinha forte teor otimista e buscava abrir canais de comunicação entre governantes e governados como meio de obter a legitimação do sistema político para execução dos projetos do governo: desenvolvimento econômico e a concretização do projeto Brasil potência mundial. (Pazin, 2015, p. 5).

O principal objetivo não era necessariamente a promoção da EF ou proposição de uma mudança efetiva nos parâmetros da EF, mas sim de reafirmar conceitos nacionalistas e do cidadão honrado e forte que estava pronto para defender a pátria. Nota-se a EF apenas como um instrumento dentro do contexto político e social, sem ainda uma proposta que fosse contra-hegemônica e que se sobressaísse frente aos demais métodos.

O Coletivo de Autores (1992) traz que, apesar de a campanha Esporte para Todos apresentar a autonomia como central e o homem como protagonista da ação, modificando a prática esportiva, “deve-se reconhecer os limites a serem superados também nessa concepção, limites estes que desconsideram os conflitos de classe, onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo” (Coletivo De Autores, 1992, p. 39). Assim, é válida a crítica à forma como a EF estava posta até então, gerando as concepções mais críticas.

É costumeiro na História da humanidade que momentos em que há grande repressão tendem a gerar propostas contrárias com pensamentos críticos sendo estimulados. No caso da

EF, esse momento foi justamente na transição entre o Regime Civil Militar e a redemocratização, no qual se começa a refletir sobre o papel da EF na escola e na sociedade, bem como em diferentes formas para se realizar a prática pedagógica da EF.

### **3.1.5 Fase popular**

Na década de 1980, houve o surgimento das concepções mais críticas da EF, chamadas abordagens críticas, as quais direcionaram para a reflexão sobre aspectos como o rendimento e a esportivização. Nesse período, segundo Souza Júnior (2009), o país passava por um processo de fortalecimento dos movimentos sociais e, juntamente com a redemocratização, esses movimentos influenciaram diversos aspectos da sociedade brasileira, inclusive a educação e a EF.

Na década seguinte, em 1990, o Brasil passava por uma disputa de poder político, tendo um crescimento da política neoliberal. O neoliberalismo é uma proposta alternativa ao keynesianismo e ao estado de bem-estar social, trazendo princípios relacionados ao fortalecimento de mercado e de moeda, mercado autorregulado, Estado mínimo, finanças públicas reduzidas (Vitulo, 2011). Isso geraria alta lucratividade e crescimento econômico, segundo o mesmo autor, mas também enfraquecia as relações de trabalho e sindicatos. Igualmente, serviços que antes eram públicos, como saúde e transporte, agora eram transferidos para o setor privado e, concomitantemente com uma globalização cultural, foi disseminada a ideia de que sistemas coletivos reduzem o bom funcionamento do sistema econômico capitalista.

No Brasil da década de 1990, as políticas neoliberais foram promovidas por dois governos em sequência, deixando marcas na atuação do Estado e na educação. Cabral Neto (2012) afirma que educação passou a ser vista como um negócio, atendendo a demandas de mercado e não mais sendo direito primordial dos cidadãos, mas um serviço prestado pelo Estado que, por vezes, era direcionado às instituições privadas. A regulação na educação poderia direcioná-la para anseios mercadológicos, não necessariamente com o intuito de melhorá-la para a maioria da população.

Com o contexto neoliberal, ressurge o debate quanto à presença da EF na escola e a importância que ela desempenha, o que gerou conflitos relacionados a isso na elaboração da LDB de 1996 sobre a EF. Na época, foi levantada a possibilidade de a EF se tornar facultativa em todo o currículo escolar, segundo Souza Júnior (2009). No entanto, o parágrafo 3º do artigo 26 estabelece que a EF é componente curricular obrigatório de toda a educação básica integrada à proposta pedagógica da escola, de modo a ser facultativa para cinco grupos de alunos:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
- VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003). (Brasil, 1996, n.p)

Apesar do estabelecimento da obrigatoriedade da EF, o que permanece até a atualidade, ainda há controvérsias quanto às facultatividades, de modo a afetar o desenvolvimento da EF principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando o perfil de aluno mais comum visto nessa modalidade. Mesmo assim, a EF atua em toda a educação básica, traçando objetivos para cada etapa.

Também na década de 1990 foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentavam uma estrutura curricular para a prática pedagógica da EF, com orientações quanto aos assuntos que seriam abordados (Souza Júnior, 2009). Vale destacar que os PCN traziam alguns elementos de interdisciplinaridade e discutiam pontos importantes, sendo um norteador para a EF.

Os PCNs consideraram o processo educativo como dinâmico e universal e pretendiam se tornar uma referência para a EF, de maneira a distanciá-la do caráter biologicista, trazendo concepções mais críticas desse componente curricular (Soares *et al*, 2019). Também era considerada a diversidade e os aspectos socioculturais para fomentar a construção de currículos plurais e que atendessem às demandas específicas de cada escola, de modo que o professor tinha como papel principal proporcionar vivências práticas e incluir os alunos nesse processo, segundo Soares *et al* (2019).

A prática docente na Educação Física, segundo os PCNs, deve ser compreendida como elemento social de inclusão das diversidades, indo de encontro ao discurso que prima por um corpo esteticamente “normal”, devendo para tanto (re)organizar as atividades físicas às diferentes necessidades e tipos corporais, mas principalmente compreender que incluir não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência, por isso o uso do termo “diversidade” naquele documento. (Soares *et al*, 2019, p. 166)

Ao considerar as especificidades corporais e socioculturais, os PCNs apresentam viés inclusivo, fazendo com que a EF direcione o olhar para o que é diverso no ambiente escolar, tanto para as pessoas com deficiência mas também diferentes corpos e culturas. Além disso, os PCNs abordam a EF em blocos de conteúdo e trazem temas transversais com a mesma relevância dos conteúdos específicos de cada componente curricular.

O marco histórico mais recente para a EF, até o momento de desenvolvimento desta pesquisa, foi a implementação da BNCC, a qual trouxe novas diretrizes para a educação básica do país. O documento traz propostas norteadoras para a elaboração de currículos brasileiros, iniciando sua implementação em meio às diversas discussões no ano de 2018. Como expresso, a subseção 2.2<sup>21</sup>, o país vivia um momento político, social e econômico conturbado, e a construção da BNCC foi atravessada por essas questões, fazendo com que a elaboração, que antes tinha a proposta de ser colaborativa, ficasse obscura e fosse constantemente questionada (Nascimento *et al*, 2019).

Diferentemente dos PCNs, que eram sugestões para a elaboração dos currículos escolares, a BNCC é um documento formativo e obrigatório em todo território nacional (Nascimento *et al*, 2019). Apesar das críticas recebidas, principalmente quando se trata de ensino médio, a BNCC começou a ser utilizada como guia para as escolas de todo o Brasil. Desse modo, é preciso conhecer o que a Base traz sobre a EF para melhor visualizar a situação no Brasil.

A BNCC não trata explicitamente nenhum pressuposto teórico em específico ou mesmo algum autor que seja referência para a construção da BNCC, o que gerou uma forte crítica quanto a implementação da Base (Nascimento *et al*, 2019). No entanto, fica claro a influência da intervenção por competências, trazendo preocupação de haver retrocesso à educação utilitarista e que não priorize o pensamento crítico do aluno.

A Educação Física é colocada pela BNCC como parte integrante do campo das linguagens, sendo trabalhada no ensino fundamental e médio. A EF tem uma abordagem mais ampla no ensino fundamental, trazendo mais especificações quanto às habilidades e a conceituação da EF, de modo a tematizar as práticas corporais “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2018, p. 213). Também são apresentados os objetos de conhecimentos (brincadeiras e jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura) e as dimensões que precisam ser abordadas, além das competências e habilidades para o ensino fundamental.

Já no ensino médio, com a divisão das áreas, a EF está diluída nas linguagens, mas sem especificações, tendo apenas uma competência voltada para a disciplina. Para esse nível de ensino há ênfase nos sentidos produzidos e nas formas como os fenômenos são expressos na sociedade. É destacada a necessidade de experimentação juntamente com os momentos de

---

<sup>21</sup> Na subseção 2.2, quando contextualizamos a situação brasileira entre os anos de 2016 e 2022, período no qual o país passou por um movimento de ascensão da extrema direita, principalmente após o golpe que retirou Dilma Rousseff da presidência, como de grandes retrocessos no âmbito social e, conseqüentemente, na educação.

reflexão para que as práticas corporais sejam significativas. A BNCC traz a reflexão das práticas corporais para interação social, percepção de estereótipos para análise crítica, autoconhecimento, autocuidado e entretenimento (Brasil, 2018).

Ao pensar que a BNCC é um documento norteador obrigatório, pode-se refletir acerca da pouca menção da EF no ensino médio, de forma a levar ao questionamento do motivo por que isso acontece, se é pelo fato da construção da própria Base ter sido feita em um contexto histórico de disputa ou se pela desvalorização da disciplina enquanto prática formativa dos estudantes. Em ambas as situações, independentemente de qual seja a mais próxima da realidade, a EF recebe influência desse formato que foi posto pela BNCC, fazendo com que as práticas pedagógicas estejam relacionadas ao que foi sugerido pela Base.

No ensino médio, para Betti e Zuliani (2002), pode haver uma discussão teórica mais complexa, já que os adolescentes têm outros grupos de interesse variados e que estão se consolidando. Pode-se ver também, segundo os mesmos autores, a desvalorização da disciplina para alguns e/ou a supervalorização da prática esportivizada.

No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Pelo contrário, no Ensino Médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio. (Betti, Zuliani, 2002, p. 76)

Portanto, é preciso pensar a EF enquanto uma prática que tem uma mudança no ensino médio, trazendo novas perspectivas e metodologias que são adequadas para esta etapa de ensino, abordando principalmente a criticidade como pilar para a sua estruturação. Isso mostra a relevância que a EF possui também nesta fase, de forma a contribuir para a formação ética, crítica e cidadã.

A forma como a BNCC coloca a EF destaca a cultura corporal do movimento em sua prática pedagógica. Ao considerar tanto esse conceito trazido pela BNCC quanto o que é discutido por Betti e Zuliani (2002), é possível depreender que a cultura corporal do movimento está para além da experimentação, mas também aborda questões do convívio social, de modo a corroborar com a ideia de a EF ser um componente que explora a linguagem corporal.

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. (Betti, Zuliani, 2002, p. 75).

Vale destacar o caráter formativo que os autores apresentam, utilizando os recursos dos objetos principais estabelecidos pela BNCC para construir não somente questões relacionadas à linguagem corporal, como também trazer perspectivas críticas e, dependendo da forma como é abordada, emancipatória. Os autores afirmam ainda que desenvolver as habilidades técnicas não é suficiente para o conhecimento crítico, pois a prática das atividades precisa de organização social. Além disso, a EF deve levar ao pensamento crítico sobre as práticas corporais, levando à autonomia para realizá-las.

É possível observar a ausência da educação inclusiva na BNCC. Enquanto os PCNs abordam a diversidade, principalmente de corpos quando falamos dos parâmetros voltados a EF (mas indo para além disso), a BNCC não aborda essa discussão especificamente na EF. De Paoli *et al* (2023) afirmam que a BNCC atendeu, em sua redação final, a interesses neoliberais de segmentos políticos que defendem a classe hegemônica, portanto não se atém a perspectivas fora dos anseios da classe dominante. As autoras relatam que a inclusão e a diversidade são abordadas de forma genérica, sem trazer a discussão pertinente ao assunto de forma aprofundada e crítica, além de silenciar a luta das pessoas com deficiência.

De Paoli *et al* (2023) afirmam que as menções da BNCC às pessoas com deficiência ficaram restritas a citações de leis e notas de rodapé, colocando as pessoas com deficiência à mercê da tentativa de homogeneizar os estudantes. Isso fez com que houvesse retrocesso no diálogo quanto às conquistas desse público, segundo as autoras.

A BNCC destaca que possui um compromisso com grupos específicos que vivenciaram, historicamente, a exclusão. Afirma comprometimento com vias à identificação da marginalização destas pessoas, promoção de equidade social, legitimação das necessidades particulares e reversão do processo de segregação à inclusão de todos(as). Entretanto, como apresentamos, as especificidades foram intencionalmente marginalizadas – em especial, no que tange a nossa pesquisa – a inclusão das pessoas com deficiência. A discussão da deficiência e da Educação Especial foi invisibilizada, relegada a notas de rodapé, citações de títulos de leis. Em 600 páginas de documento e nas planilhas com as habilidades comentadas, a deficiência foi subsumida por um discurso homogeneizador e universalizante.” (De Paoli *et al*, 2023, p. 14)

Com isso, pode-se depreender que a BNCC não pode ser usada como referência quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, inclusive ao ser abordada a EF, que é um componente curricular que lida diretamente com o corpo. É imprescindível que a discussão da inclusão seja constante, ainda que o documento norteador nacional não aborde esse fator de forma aprofundada.

### 3.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As abordagens pedagógicas são aproximações das práticas pedagógicas com as teorias que as subsidiam, conforme afirmam Ferreira e Nascimento (2019), de modo a compreender que as abordagens estão para além de somente princípios e fundamentos teóricos-metodológicos, mas também se relacionam diretamente com a forma como estas teorias são postas em ação. Essa relação entre teoria e prática sugerida pelos autores pode proporcionar uma nova visão sobre como a EF se desenvolve, uma vez que um fundamento teórico pode ser trabalhado em diversas perspectivas dependendo da abordagem escolhida.

É importante destacar que as práticas pedagógicas, segundo Souza (2005), fazem parte de dinâmicas sociais que produzem aprendizagens, estando não somente relacionadas com o processo educativo escolar, mas também envolvendo toda relação que implica em ensino e aprendizagem. Ainda conforme a autora, as práticas pedagógicas envolvem características sociais e podem ser sistematizadas tanto para serem libertadoras, quanto estarem apenas repetindo o modelo vigente em uma educação bancária. As práticas podem ser para manter a hegemonia ou podem ser inquietantes, buscando conhecimento que colabore para o desenvolvimento do senso crítico.

Tendo as abordagens pedagógicas da EF uma relação direta com a forma como as aulas são desenvolvidas no contexto escolar, conhecê-las pode ajudar na compreensão da forma como são estabelecidas as relações de ensino e aprendizagem com o contexto social. Assim, pode-se pensar sobre as abordagens desenvolvidas a partir das teorias críticas da educação, pois elas possuem justamente esse viés reflexivo.

Como visto anteriormente, a EF teve seu início escolar com influência do higienismo, do militarismo e da esportivização, de modo a estar consonante com as diretrizes que eram estabelecidas por essas linhas de pensamento, com a formação do corpo robusto e pronto para o trabalho. No entanto, com base nas teorias críticas da educação, a EF passou a contestar a forma como estava presente em ambiente escolar. Como dizem Ferreira e Nascimento (2019),

Houve uma mudança de enfoque quanto à natureza da área, ampliando sua visão estritamente biológica, passando a considerar as dimensões psicológicas, sócio-culturais, cognitivas, afetivas e políticas, compreendendo o aluno como um ser humano integral. A mudança ocorreu também no que se refere aos seus conteúdos, objetivos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. (Ferreira, Nascimento, 2019. p. 22).

Assim, pode-se depreender que o processo passado pela EF alterou as perspectivas que eram comumente vistas. No entanto, vale destacar que a EF biologizada e esportivizada não desapareceu por completo, mesmo com a existência das abordagens críticas que vão ser citadas, tendo, dessa forma, uma simultaneidade entre as abordagens críticas e as tradicionais.

Bracht (1999) aponta que as teorias progressistas criticaram a forma de se movimentar como reprodução de valores e princípios da sociedade capitalista (hegemônica), além de buscar métodos para possibilitar que o cidadão desenvolva consciência crítica. “Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural” (Bracht, 1999, p. 81). Assim, as abordagens críticas possuem a característica em comum de conceber a EF para além do biológico e da saúde, mas também, unindo-se a isso, apresentar os fatores históricos, sociais e culturais, ou seja, um conjunto de aspectos.

As abordagens críticas mais comumente utilizadas em escolas brasileiras e que são estudadas e desenvolvidas por autores que pensam a EF no Brasil são as seguintes: construtivista-interacionista, com nome de destaque sendo o professor João Batista Freire; crítico-emancipatória, pensada pelo professor Elenor Kunz; crítico-superadora, desenvolvida pelo Coletivo de Autores; e concepção de aulas abertas, defendida principalmente pelo professor Reiner Hildebrandt-Stramann.

A construtivista-interacionista, alicerçada nos estudos de João Batista Freire, é uma abordagem que coloca o jogo como elemento central da prática pedagógica e considera a construção coletiva do conhecimento como essencial para a aprendizagem (Viana *et al*, 2019). A abordagem é baseada nas teorias desenvolvidas por Piaget, Vygotsky e Le Boulch, de modo a tornar evidente que a construção de conhecimento é processual e contínua.

Quanto às críticas à construtivista-interacionista, Viana *et al* (2019) apontam que a EF não apresenta especificidades, mas a coloca como suporte para o desenvolvimento cognitivo de outras matérias e não como conhecimento em si. Além disso, a abordagem trata apenas do ensino infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sem especificar sobre os anos finais do fundamental e nem sobre o ensino médio. Apesar disso, trechos da BNCC mostram um alinhamento com esta abordagem.

A abordagem crítico-emancipatória é encabeçada principalmente por Elenor Kunz, que desenvolve os estudos a partir da Fenomenologia<sup>22</sup>, de modo a considerar mudanças concretas para a EF, com a busca de soluções práticas e também da legitimidade da EF, indo para além da instrumentalização do esporte (Borges, Nogueira, Souza, 2019). Os conteúdos são teórico-práticos a partir de vivências (mundo vivido) e os teóricos da abordagem preferem não usar o termo cultura corporal, por entenderem que uma vez que exista uma cultura corporal, pode ser que exista também uma cultura intelectual. Essa dualidade é fortemente combatida pela crítico-emancipatória (Borges, Nogueira, Souza, 2019).

A abordagem crítico-emancipatória, ao utilizar a Fenomenologia, afirma que o movimento humano se dá como um diálogo entre o homem e o mundo. Essa teoria afirma que: “A fundamentação do conhecimento tem início na experiência” (Surdi, Kunz, 2010, p. 264), de modo a considerar o corpo vivido como alicerce para a construção do conhecimento. Isso corrobora a necessidade de haver a prática, fortemente alicerçada na teoria, nas aulas de EF escolar.

Nesta abordagem, o movimentar-se do ser humano é considerada uma forma de comunicação, desenvolvendo os estudos dos elementos desse movimentar-se com capacidade de refletir de maneira crítica sobre os temas trabalhados (Bracht, 1999). No entanto, o direcionamento dado à abordagem sofre críticas quanto ao trabalho proposto, pois se afirma que é voltada somente para o esporte, segundo Borges, Nogueira e Souza (2019). Assim, pensa-se no movimentar-se dentro do contexto esportivo, mas poderia ser melhor ampliado pelo autor principal da abordagem.

A abordagem crítico-superadora foi elaborada pelo grupo autodenominado Coletivo de Autores, formado pelos professores Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Essa abordagem se baseia nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético e busca estabelecer a cultura corporal como o objeto de estudo da EF, tendo como temas o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. (Bracht, 1999; Cunha *et al*, 2019). Além disso, pensa nos ciclos de escolarização e incentiva a organização política dos alunos, conforme Cunha *et al* (2019).

Esta abordagem é feita de forma historicizada (Bracht, 1999), de modo a destacar a existência de interesses antagônicos entre a classe dominante e a classe trabalhadora, com

---

<sup>22</sup> A fenomenologia é uma teoria, pensada inicialmente por Edmund Husserl, a qual busca compreender o mundo como um fenômeno, a partir das relações do que é manifesto com a consciência humana e as experiências vividas, conforme afirmam Surdi e Kunz (2010).

características específicas da prática pedagógica, a saber, diagnóstica, judicativa e teleológica (Coletivo de Autores, 1992). Com isso, o Coletivo de Autores (1992) afirma que é preciso que o professor saiba qual é o projeto societário que ele almeja, tendo consciência de que o projeto político-pedagógico se consolida no fazer docente e a forma como isso se dá é na prática pedagógica e no currículo.

O Coletivo de Autores (1992) ainda relata que a EF deve estar em contexto articulado, pois nenhuma matéria se consolida sozinha, e isso ajuda a compreender a totalidade do aluno. Quanto a isso, Duarte e Oliveira (2020) mostram que os autores do Coletivo de Autores pretendiam confrontar a fragmentação e a unilateralidade com o objetivo de alcançar a transformação, baseados nos princípios da dialética. “Trata-se, portanto, de uma nítida opção de transformação radical da estrutura da sociedade, quando se pretende colocar no horizonte a proposição às novas gerações de uma formação humana omnilateral emancipatória” (Duarte, Oliveira, 2020, p. 4). Assim, pode-se perceber que a abordagem crítico-superadora traz um salto conceitual por colocar a cultura corporal como objeto, trazer a categoria trabalho e as práticas corporais para explicar a EF.

Duarte e Oliveira (2020) tecem a crítica a esta abordagem dizendo que ainda há um foco maior no desenvolvimento intelectual e que, para a formação efetiva dos alunos, precisaria haver a ligação entre o intelectual, a estética, a moral, o espiritual, o corporal e outras. Também afirmam a necessidade de trabalhar o corpo e a história do corpo, principalmente se for pensar que o corpo age e trabalha, mas também passa por opressões.

Desse modo, pensamos que compete à Educação Física assumir a responsabilidade de pensar de forma mais séria e planejada a experiência motora no processo de escolarização, sob pena de ver essa disciplina, indispensável à formação e à emancipação do sujeito, devido a todas as mudanças que estamos sofrendo nas políticas públicas, cair no conservadorismo e no pragmatismo da educação na sociedade capitalista, correndo o risco, inclusive, de ser banida do currículo. (Duarte, Oliveira, 2020, p. 8).

Portanto, observa-se que a proposta da abordagem crítico-superadora traz a concepção transformadora e com consciência de classe, mas que ainda existe a abertura para avanços dentro da própria abordagem, de modo que a discussão quanto às práticas pedagógicas que são baseadas nessa teoria devem ser refletidas.

A concepção de aulas abertas tem como nome de destaque o professor Reiner Hildebrandt-Stramann e considera que as aulas de EF são uma continuidade, indo desde a concepção fechada até uma concepção aberta de ensino, tendo essa variabilidade de acordo com a participação do aluno. Como explica Bracht (1999), a concepção mais fechada é inibidora de

uma formação crítica e que leva à autonomia do aluno. Assim, a concepção de aulas abertas sugere a co-participação dos alunos no dia a dia de sala de aula, tendo o maior exemplo disso com o planejamento participativo.

Com o conhecimento sobre as abordagens críticas e sabendo a forma como a EF se estruturou ao longo da história da educação brasileira, é possível voltar os olhares para a maneira como ela se desenvolve dentro do IFRN e as perspectivas que são apresentadas pela instituição nos seus documentos norteadores.

### 3.3 FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O pensamento crítico pode ser observado como parte da construção de uma educação voltada para a formação integral das pessoas, de modo a trazer percepções transformadoras para aspectos políticos e sociais do contexto em que a pessoa está inserida. Portanto, refletir criticamente sobre a forma como a educação se apresenta e os objetivos quanto à formação que ela possui faz parte do movimento dialógico e transformador. Tal fato também se aplica à EF, de maneira que é possível observá-la na educação como um todo.

Como visto anteriormente, a EF no Brasil acompanhou as mudanças sociais e políticas, sendo influenciada pelo modo de pensar hegemônico em cada período e com propostas que foram construídas para se contrapor à hegemonia no final do século XX. Com isso, pode-se afirmar a construção histórica da EF e observar que, por vezes, ela seguiu um caminho submetido aos objetivos capitalistas, sendo utilizada para a construção do corpo robusto para o trabalho no capitalismo.

Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo. (Kuenzer, 2002, p. 5)

Ao fazer tal afirmação sobre a educação de um modo geral, a autora afirma que, quando a educação não possui uma proposta emancipatória, resta apenas o condicionamento para a produção capitalista. Isso pode ser referido também à EF, caso a proposta de criação do corpo perfeito seja mantida sem haver uma reflexão crítica quanto a isso. Assim, pode-se começar a pensar na EF como parte de uma formação que esteja para além de unicamente atender aos interesses do capital, mas que seja parte de uma formação omnilateral.

Sampaio (2021), citando Marx (1982) nas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, discute alguns aspectos que devem ser inerentes à educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (Marx, 1982, *apud* Sampaio, 2021, p. 44)

Assim, é possível ver a educação corporal como integrante do que seria a educação voltada para o trabalhador, atendendo aos interesses da classe trabalhadora, com uma formação que poderia proporcionar tanto a consciência de classe quanto a emancipação. Isso se daria devido ao caráter omnilateral que a educação pensada por Marx traria, indo além da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, formando o cidadão a partir da indissociabilidade entre a educação intelectual, corporal e tecnológica.

Vale destacar que Marx não foi um teórico da educação especificamente, como aponta Sampaio (2021), mas ele influenciou a percepção de associação entre trabalho e educação e formação omnilateral. Ainda conforme a autora, é perceptível que Marx possuía uma visão restrita quanto à função da EF, mesmo que ele tenha destacado a sua importância, sem considerar a cultura corporal do movimento (muito possivelmente por causa do tempo histórico em que ele vivia, com estudos incipientes sobre a EF). Marx não considera a abrangência da cultura corporal do movimento, de modo a deixar restrita aos conhecimentos de problemas de saúde que o trabalho provoca.

Sampaio (2021) ainda sinaliza que o corpo pode ser desumanizado pelo processo produtivo do capitalismo, apresentando-se como um corpo que é mecanizado. A autora leva à reflexão de que a forma como se lida com o corpo varia de acordo com o contexto histórico, social e cultural. Assim, a EF e os aspectos que envolvem o corpo na atualidade são reflexos da construção histórica e social que teve essa área.

A mecanização do corpo pode estar relacionada ao processo de fragmentação que é comum ao capitalismo. Kuenzer (2002) e Saviani (2003) apontam que a escola possui uma

prática fragmentada tanto em conteúdos quanto em métodos e gestão, perpetuando assim essa fragmentação. Esse fato se dá, conforme Kuenzer (2002), pela construção da escola baseada em uma cultura de classe social, distanciando-se da práxis e mantendo uma divisão entre trabalho manual e intelectual, representado na escola pelo ensino propedêutico e técnico. Isso só seria superado, para a autora, com a superação das contradições vistas entre produção e força de trabalho.

Uma possibilidade para superar tal fragmentação citada está justamente na omnilateralidade, devido ao seu caráter dialético e podendo criar uma escola que priorize a cultura geral, e seja humanística e formativa, como descreve Cassol (2015). Assim, “a práxis pedagógica se reconhece dialética e opera em meio às ideologias, constituindo-se a politecnia enquanto forma de educação capaz de fazer do trabalho o próprio modo de existência, de expressão e de libertação do ser humano e da sociedade” (Cassol, 2015, p. 2), tornando-se assim a politecnia a melhor expressão do que era proposto por Marx.

A politecnia é definida por Saviani (2003, 2022) como um domínio técnico e teórico da produção moderna, sendo feita por meio dos conhecimentos dos fundamentos científicos que envolvem essa prática. É mediante a politecnia, segundo o autor, que pode haver a superação da fragmentação do trabalho e da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Portanto, a politecnia trabalhada por Saviani (2003, 2022) traz a compreensão do fenômeno da aprendizagem, da reflexão sobre as contradições do capital e busca a sua superação.

Discutindo sobre politecnia, Kuenzer (2003) afirma que, para a realização do trabalho pedagógico com viés politécnico, deve-se considerar a escola em sua totalidade, sendo uma prática de intervenção na realidade social objetivando a transformação do sistema imposto. Para a escola baseada na politecnia, a autora coloca que a formação de professores deve também ter a perspectiva transformadora, com fundamentação teórica que considere as relações sociais, as políticas que envolvem as práticas sociais e educativas e bem como assegurar aos educandos a possibilidade de ter o “domínio intelectual da técnica” (Kuenzer, 2002, p 12).

Saviani (2022) aborda ainda que o trabalho define quais os conhecimentos mínimos que são oferecidos na escola para o desenvolvimento dos estudantes, de modo que eles possam fazer parte do processo produtivo do capitalismo. No entanto, Saviani (2022) faz uma discussão com Gramsci, corroborando com o autor que a educação é um caminho para garantir a todos a compreensão da organização social.

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais

que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. (Saviani, 2022, p. 6).

Logo, a politecnia iria integrar os conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma coesa e sem fragmentação, com o objetivo de tornar os meios de produção claros para os trabalhadores, com o embasamento teórico e técnico para realização disso. Nesse caso, a EF faria parte dos conceitos fundamentais da educação politécnica, uma vez que colabora para a formação do sujeito em sua integralidade, considerando os aspectos corporais e sociais que envolvem o objeto da EF.

Duarte e Oliveira (2020) afirmam que a EF faz parte da formação omnilateral justamente porque o seu objeto de estudo é a cultura corporal, que é parte inerente da cultura dos homens. Os autores comentam que o homem se estrutura como tal a partir do meio social em que ele está inserido, tendo influência na forma de pensar e agir de acordo com as experiências vividas. “Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da educação e dos processos formativos, que medeiam a existência e, de certa forma, preparam as sucessivas gerações para viver em sociedade.” (Duarte, Oliveira, 2020, p. 4). Assim, a educação está, conforme os autores, incorporada ao que define a humanidade e as suas relações sociais.

Mesmo com essa perspectiva, a escola ainda apresenta uma estrutura cristalizada, à mercê das formas de produção, de modo que não desenvolve por completo ou subsidia as potencialidades dos estudantes (Duarte, Oliveira, 2020). Indo na direção contrária ao que é proposto pela escola burguesa, Duarte e Oliveira (2020) seguem o pensamento de Marx de que a educação deve ser emancipatória e capaz de despertar totalmente as capacidades dos educandos. Nesse sentido, volta-se a destacar a importância da formação omnilateral, uma vez que o potencial dos estudantes deve ser desenvolvido em plenitude, não apenas em pontos técnicos, mas com a fundamentação científica para tal, inclusive em aspectos corporais.

Com isso, os autores corroboram com Marx que “a formação omnilateral significa o ato de apropriação do homem objetivo, de toda a criação cultural, enfim, de tudo o que é humano.” (Duarte, Oliveira, 2020, p. 5). Portanto, pensar a escola como meio de consolidação cultural, sendo a cultura a natureza humana (em uma perspectiva gramsciana), é projetar nela as relações sociais estabelecidas e utilizá-la como fonte de transformação.

Ao falar sobre educação, Saviani (2022) aponta que ela é o caminho para que haja a consciência de classe trabalhadora, juntamente com a ação das massas organizadas, pois essa consciência permite a existência de ações políticas efetivas que atendam aos interesses da classe.

“A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar [...]” (Saviani, 2022, p. 10). Portanto, há uma necessidade de a classe trabalhadora dominar a história e ter uma educação histórico-crítica associada a ações coletivas organizadas.

#### 3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN: O QUE DIZ A PROPOSTA DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO REGULAR E NA MODALIDADE EJA

O IFRN possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição como o principal documento norteador, sendo este documento dividido em 7 volumes. O volume número 5 se refere à Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA (PTDEM). Essas propostas objetivam sistematizar o trabalho docente, incorporando elementos como as bases teórico-metodológicas, os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem.

A PTDEM estabelece para a instituição uma forma de organizar as disciplinas que compõem o Ensino Médio Integrado (EMI), apresentando referenciais para a sistematização, sendo assim uma forma de planejamento macroinstitucional para os currículos do EMI, tanto na modalidade regular quanto na EJA. “Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Trata-se de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN” (IFRN, 2012, p. 2). Portanto, a forma como as disciplinas se desenvolvem deve ser ancorada na PTDEM.

Vale destacar também que a PTDEM pretende orientar teórica e metodologicamente os planos individuais e coletivos para os estudos dos alunos, além de procurar proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no EMI e contribuir para a formação continuada do Instituto (IFRN, 2012). Com esses parâmetros, as disciplinas do EMI podem estruturar os seus currículos e, a partir disso, desenvolver as práticas pedagógicas que estejam de acordo com o que é almejado pela Instituição.

Tendo em vista o caráter de orientação que o documento possui, ao abordar a inclusão seria um indicativo de que a instituição almeja incluir as pessoas com deficiência no dia a dia escolar. No entanto, não se encontra na PTDEM nenhuma menção sobre a Educação Inclusiva ou políticas inclusivas, nem mesmo algum direcionamento para que os currículos tratem a inclusão dos alunos com deficiência. Enquanto o PPP apresenta as políticas educacionais

inclusivas, a PTDEM mantém o silêncio quanto à temática, sinalizando que o currículo e as práticas pedagógicas podem não estar direcionados à EI.

Com relação à Educação Física, a PTDEM apresenta que a estrutura curricular da EF precisa estar de acordo com o projeto político da instituição, de modo a integrar a disciplina com a função social estabelecida pelo IFRN, ainda que também não cite a inclusão social no discurso. Também está presente no documento o histórico da EF no Instituto, destacando a prática esportivizada que houve ao longo dos anos, com atividades ligadas a competições, independentemente das mudanças políticas e sociais. Portanto, a PTDEM da EF foi uma união entre os profissionais que a construíram para que se trouxesse novas perspectivas, com caráter integrador da instituição e transformador quanto às práticas pedagógicas.

Uma vez que o PPP da instituição e, conseqüentemente, a PTDEM foram publicados no ano de 2012, a legislação apresentada como base para a EF e para o ensino médio se limitam ao que era vigente até esse ano. Portanto, quando o documento coloca a concepção teórica com fundamentos legislativos, não estão inclusos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou a BNCC, o qual seria o documento norteador atual para estrutura curricular. Ainda assim, é colocada a LDB de 1996, os PCN e alguns outros documentos que colaboram para a definição da atuação da EF no EMI do IFRN, mostrando que a PTDEM está de acordo com o que se pretende alcançar pela instituição.

Os objetivos estabelecidos pela PTDEM estão relacionados à compreensão de questões relativas à cultura corporal de movimento, abrangendo desde a experimentação de práticas corporais até a análise crítica da forma como estas práticas se apresentam na sociedade, passando também por conhecimentos de saúde corporal e autonomia para realização de práticas (IFRN, 2012). Com esses objetivos específicos estruturados, pode-se direcionar para as formas com que a EF se desenvolve na escola. Uma vez que as práticas corporais estão relacionadas com os contextos sociais, cabe a reflexão de que a EF pretende ter uma atividade crítica, levantando debates políticos e sociais associados à cultura corporal do movimento.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, a PTDEM destaca três abordagens pedagógicas da EF: abordagem crítico-emancipatória; abordagem crítico-superadora; e abordagem da concepção de aulas abertas. Pode-se notar que são abordagens críticas, que priorizam o contexto social e político do aluno e permitem que ele seja um participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, depreende-se que a EF no IFRN almeja contribuir

para a formação do estudante crítico e reflexivo, com autonomia e possibilidade de tomada de decisão de forma clara e analítica.

A PTDEM define estratégias pedagógicas para que sejam alcançados os objetivos específicos da disciplina no IFRN. São apresentadas estratégias metodológicas como: aulas não diretivas, organizações de seminários, discussão crítica de filmes, práticas corporais significativas, entre outras (IFRN, 2012). Essas estratégias podem levar a realização das abordagens que são sugeridas pela PTDEM, uma vez que trazem perspectivas que buscam criticidade e participação ativa do aluno.

No IFRN, a EF está concentrada nos primeiros e segundos anos do EMI e se apresenta no núcleo articulador nos terceiros e quartos anos. O Quadro 1 mostra a estrutura de conteúdos propostos pela PTDEM de EF no IFRN.

Quadro 1 - Estrutura de conteúdos propostos pela PTDEM de EF no IFRN

Núcleo Estruturante	
1º ano	2º ano
1. A CULTURA DE MOVIMENTO. 1.1 Conceitos e definições do movimento humano. 1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio. 2. O JOGO. 2.1. Conceitos 2.2 Tipos e aplicações. 2.3 Criações e ressignificação dos jogos. 2.4 Brinquedos e brincadeiras populares. 3. A GINÁSTICA 3.1 Origem e evolução do exercício físico. 3.2 Conceito e tipos de exercícios físicos. 3.3 Exercícios físicos e saúde. 3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.	1. O ESPORTE: 1.1 Histórico e Evolução do esporte. 1.2 Tipos de esportes. 1.3 Fundamentos Técnicos e Táticos. 1.4 O esporte e a mídia. 1.5 Os investimentos e a tecnologia no esporte. 1.6 O doping no esporte. 1.7 O uso político e econômico do esporte. 1.8 O trabalho no esporte. 2. AS LUTAS. 2.1 Aspectos históricos e socioculturais das lutas. 2.2 Movimentos básicos. 2.3 Sentidos e significados filosóficos das lutas. 3. AS DANÇAS. 3.1 História das danças. 3.2 Tipos de dança. 3.3 Manifestações culturais da Dança. 3.4 Dança e consciência corporal
Núcleo Articulador	
3º ano/4º ano	
1. QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE E TRABALHO 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde. 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho. 1.3. Ginástica laboral. 2. PRÁTICAS CORPORAIS E LAZER 2.1. Práticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde. 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer. 3. PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA E AUTONOMIA 3.1. Conceitos e tipos de ginástica.	

### 3.2. Esporte participação.

Fonte: IFRN, 2012, p. 129-130.

Assim, pode-se depreender que os conteúdos caminham por diversas práticas corporais, além de relacioná-las com o trabalho e dar a possibilidade de reflexão sobre o quanto o trabalho impacta na vida social e, conseqüentemente, nas práticas corporais. No entanto, pode-se notar certa defasagem nos conteúdos programáticos, como por exemplo as práticas corporais de aventura não estarem presentes e a brincadeira como um subtema para jogo, ao invés de estar em evidência, mostrando assim uma necessidade de atualização do documento, trazendo tais discussões para a sua estrutura.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SUJEITOS**

A partir da perspectiva da Educação Inclusiva apresentada e dos conhecimentos explanados sobre a Educação Física sob o viés da formação omnilateral, é possível relacioná-los a fim de investigar os elementos inclusivos que estão inseridos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF em turmas que têm alunos com TEA no IFRN. Essa investigação se deu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma, foi possível relacionar os discursos dos entrevistados com o que é colocado pela literatura para depreender se as práticas pedagógicas são caracterizadas como inclusivas.

Para que isso ocorresse, um caminho metodológico foi percorrido, de modo a possibilitar a construção dos dados junto com os entrevistados, fazendo com que fosse traçada a discussão sobre a temática. Isso será discutido a seguir, apresentando a metodologia para a realização da análise.

##### **4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa tem caráter exploratório e com abordagem qualitativa, de modo a trazer familiaridade com o assunto abordado e permitir construção de hipóteses relativas a ele (Silveira, Córdova, 2009; Gil, 2002). O caráter exploratório está justamente na principal característica desse tipo de pesquisa: criar familiaridade com a problemática a ser trabalhada, de modo a fazer a utilização de instrumentos para construção de dados que possibilitem a aproximação com o objeto, seja por meio de estudos prévios ou com diálogos com pessoas que estão envolvidas com ele, segundo Silveira e Córdova (2009) e Gil (2002).

A pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (Prodanov, Freitas, 2013, p. 70), ou seja, a subjetividade não só dos participantes, mas também do pesquisador, interfere na forma como o objeto se apresenta, fazendo com que estes não possam ser colocados em dados brutos e imutáveis. A partir desses princípios da pesquisa qualitativa, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa também por ter relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, pois para a construção dos dados foi preciso interação entre as partes envolvidas.

Este estudo também pode ser considerado um estudo de caso ampliado, pois possui a perspectiva de extrair a partir de microestruturas aquilo que está presente em dimensão macro.

Burawoy (2014) afirma que o estudo de caso ampliado busca unir “a análise detalhada de microprocessos e a avaliação abrangente de macroestruturas” (Burawoy, 2014, p. 30), em que uma necessariamente precisa da outra para existir, tendo uma relação mútua de causalidade.

Além disso, o autor traz a não-neutralidade do pesquisador, pois ele está inserido no mundo pesquisado e a sua interferência não pode ser considerada como um ponto negativo na metodologia, mas sim como uma etapa para se realizar a ciência reflexiva.

Baseada em nossa própria participação no mundo em que estudamos, a ciência reflexiva mobiliza múltiplos diálogos para alcançar as explicações do fenômeno empírico. A ciência reflexiva parte do diálogo (virtual ou real) entre o observador e o participante e, então, encaixa o diálogo dentro de um segundo diálogo, entre processos locais e forças extralocais que, por sua vez, pode ser entendido tão-somente através de um terceiro diálogo ampliado: da teoria consigo mesma. (Burawoy, 2014, p. 42).

Isso quer dizer que o pesquisador inevitavelmente participa do universo em que a pesquisa se desenvolve pelo simples fato de já estar interferindo naquele local, e o que o diferencia dos participantes da pesquisa, ainda segundo Burawoy (2014), é o fato de o pesquisador estar embebido da teoria. A teoria é o subsídio do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa e ela, junto com a metodologia por ele escolhida, é o que norteia a intervenção de forma científica.

O estudo de caso permite que novos aspectos sejam descobertos, sobre os quais não havia a previsibilidade no início da pesquisa e, da mesma forma, permite aprofundar os conhecimentos sobre determinados grupos sociais que foram definidos como objetos da pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013). Os autores afirmam ainda que é necessário entender o contexto em que o objeto está inserido, para melhor compreendê-lo, e assim se construir uma pesquisa de cunho mais abrangente.

Graham (2010) relata ainda que o estudo de caso é uma forma de estudo complexa, mas que se aproxima da realidade estudada. Um dos fatores para que isso ocorra está justamente na questão de que o estudo de caso olha para uma perspectiva dos sujeitos envolvidos e das circunstâncias. O autor ressalta também que o estudo de caso permite que seja feita uma troca de experiências, com relatos de desafios e oportunidades, de forma estruturada e sistemática.

Alguns pontos em comum sobre os estudos de caso são apontados por Graham (2010), como observar pontualmente um problema específico, seja para descrevê-lo ou para tentar superá-lo, dar ênfase em contextos além de ter potencial para intercâmbios de vivências e experiências entre os participantes e o pesquisador.

Sendo este um estudo de caso ampliado, é necessário conhecer os sujeitos que fazem parte da realidade estudada. Com isso, iniciou-se a etapa de mapeamento dos possíveis participantes da pesquisa.

Vale destacar que esta pesquisa tem o respaldo do Comitê de Ética do IFRN, o qual autorizou a realização desta pesquisa com o parecer número 5.996.555, referente ao Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 68223223.0.0000.0225. O projeto da pesquisa foi aprovado após a apreciação do Comitê de Ética, no dia 12 de abril de 2023, permitindo a continuidade do estudo por seguir os princípios éticos da pesquisa com humanos.

Foi feita uma busca inicial da quantidade de alunos com TEA declarados no SUAP do IFRN, permitindo a coleta de informações como: curso, *campus*, ano de entrada, período que o aluno está, forma de entrada e contato de e-mail. A partir dessa relação de estudantes, selecionamos o *campus* para realização da pesquisa e pudemos encontrar os professores desses estudantes.

Foi escolhido o *campus* Natal - Central, pela expressividade numérica absoluta de alunos identificados com TEA, nas turmas de Educação Física ocorridas nos anos de 2021, 2022 e 2023. Esses anos foram escolhidos por estarem mais próximos à realidade para além do momento da pandemia<sup>23</sup>, uma vez que a Educação Física (e todas as outras disciplinas) sofreram com alterações severas na sua rotina de ensino em isolamento social.

Foram identificados 17 ingressantes com TEA nos anos de 2021, 2022 e 2023, que faziam parte de 8 turmas do ensino técnico de nível médio, presentes em todas as diretorias acadêmicas do *campus*, nos cursos de Informática para Internet, Manutenção e Suporte, Eletrotécnica, Geologia, Controle Ambiental e Edificações, tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino. Dentre esses alunos, um foi identificado como evadido da instituição.

Ao saber o curso e a série em que os alunos estavam, foi possível identificar e contactar os docentes de tais turmas. O contato com esses professores, no entanto, foi um pouco difícil devido a alguns elementos. O primeiro foi o fato de ser necessário um servidor autorizado ter acesso no SUAP aos professores das turmas, o que, de modo geral, fica a cargo de coordenadores de setor pedagógico da instituição, e essas pessoas possuem bastante afazeres, de modo que a comunicação ocorreu de forma lenta.

---

<sup>23</sup> No ano de 2020, foi estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia do vírus sars-cov-2, conhecido como covid-19, que tinha como recurso preventivo o isolamento e distanciamento social, que impôs às escolas a adoção de ensino remoto temporário. Logo, nos anos de 2020 e 2021, as aulas foram feitas em formato remoto, em uma realidade diferente da usual.

Além disso, o segundo entrave foi o período do ano em que essa busca foi iniciada. O IFRN participa ativamente das competições esportivas promovidas pela Rede Federal, o que faz com que a equipe de professores de EF seja constantemente mobilizada para tais eventos. Essas atividades ocorrem durante todo o ano, com mais frequência no segundo semestre (como jogos internos da instituição, Jogos Intercampi regional e nacional, jogos dos servidores, entre outros). Tendo a pesquisa de campo seu início já no final do primeiro semestre, o contato tanto com a coordenação de EF quanto com os professores ficou prejudicada. Isso levou a um pequeno atraso de 3 meses para o início da coleta de dados.

Após a superação dessas dificuldades, foi possível identificar os professores e contactá-los, inicialmente por e-mail institucional com convite para participação da pesquisa. No entanto, apenas um e-mail foi respondido, sendo necessário o contato via *WhatsApp*, o qual teve devolutiva de todos os professores. Para fazer parte da amostra desta pesquisa haviam os seguintes critérios de inclusão: ser licenciado<sup>24</sup> em Educação Física; ter lecionado ou estar lecionando em pelo menos uma das turmas que têm alunos com TEA nos anos de 2021, 2022 ou 2023, seja no primeiro ano ou no segundo ano do ensino médio, independentemente do curso que o aluno esteja matriculado; atuar no *campus* Natal - central; e estar com vínculo ativo. Como critério de exclusão: o não aceite dos termos pedidos para a continuação da pesquisa (autorização de imagem e voz, Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE); não disponibilidade para responder à entrevista.

Dentro dos critérios estabelecidos, foram encontrados 9 professores, sendo 5 mulheres e 4 homens. Destes, houve o aceite de 7 professores para a entrevista, que foram realizadas entre setembro e novembro de 2023. Os professores do *campus* Natal - central não somente atuam no lócus de realização da pesquisa, como também podem contribuir com suas experiências para o desenvolvimento da pesquisa. Por este ser um estudo de caso, é fundamental que os sujeitos da pesquisa estejam imersos no contexto do objeto que está sendo trabalhado. No caso, as práticas pedagógicas investigadas são desenvolvidas justamente pelos participantes convidados e o atendimento dos critérios faz com que a experiência deles seja válida para a pesquisa.

Os dados, conforme explicitado, foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, com o roteiro construído em conjunto entre a pesquisadora e a professora orientadora. A entrevista é um instrumento que permite flexibilidade, ficando definido o seu tipo a partir da

---

<sup>24</sup> A LDB de 1996 estabelece que, para lecionar na educação básica, o profissional deve ser formado em curso superior de licenciatura. Como a EF é um componente curricular da educação básica, apenas os licenciados devem dar aula regularmente dessa disciplina nas escolas.

forma como ela é conduzida (Gil, 2002). Sendo ela semiestruturada, entende-se que a entrevista “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2002, p. 117), assim pode-se tanto manter a fluidez da entrevista quanto adquirir as respostas de acordo com o objeto da pesquisa.

Com os caminhos metodológicos percorridos e as entrevistas realizadas, estas puderam ser transcritas e se tornaram dados para o desenvolvimento desta pesquisa. Estes dados foram organizados e analisados por meio da análise textual discursiva (ATD), possibilitando a análise qualitativa proposta, com categorias pré-definidas e com o surgimento de novas perspectivas e questionamentos.

#### 4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UM MÉTODO QUALITATIVO

A transcrição da entrevista foi feita com auxílio de um software chamado *Victor Voice* o qual está disponível *on-line* gratuitamente por 30 dias e faz as transcrições a partir de arquivos de áudio colocados no site. A análise foi feita com base no método de ATD, a fim de realizar o objetivo de investigar se existem elementos inclusivos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF em turmas que têm alunos com TEA na EPT.

Com a ATD “[...] a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes, Galiuzzi, 2016, p. 33), dando a perspectiva de explorar o objeto a partir dos dados coletados. Trata-se de uma análise feita de modo qualitativo, atribuindo sentidos e significados aos discursos de forma a observar mais de um texto, conforme Moraes e Galiuzzi (2016), de maneira a produzir tais significados por meio do fenômeno que está manifestado. Uma vez que este é um estudo de caso ampliado, observar a manifestação fenomênica pode levar a reflexões quanto aos microprocessos e fazer inferências quanto às macroestruturas, podendo aprofundar o estudo relativo ao objeto de pesquisa.

Os textos são significantes e podem produzir o simbólico, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), portanto a ATD, com a perspectiva qualitativa, possibilita a ampliação de ideias a partir do discurso, indo para além das palavras, mas permeando o que é dito e não dito, de modo a olhar o significado da linguagem. Isso pode ser feito não só com a leitura do denotativo, ou seja, a leitura do manifesto ou explícito, mas também com a leitura do conotativo, o qual está latente ou implícito, necessitando de uma interpretação mais profunda, não tão clara ao leitor em uma primeira vista (Moraes, Galiuzzi, 2016).

Para tanto, a ATD se faz valer de 4 grandes etapas. Moraes e Galiuzzi (2016) definem estes ciclos da seguinte maneira: primeiro é a desmontagem dos textos, chamado unitarização,

o qual são produzidas unidades de sentido a partir dos discursos; o segundo é a definição das conexões, com elementos similares que resultam em categorias; o terceiro está relacionado ao surgimento de novas ideias sobre as questões anteriores, a qual chamaremos nesta pesquisa de aglutinação; e, por fim, um processo de auto-organização resultante em uma análise, a qual não pode ser prevista. Essas etapas são necessárias para que surja esta análise final de forma concreta.

Em pesquisas que utilizam a ATD, como a de Antiqueira *et al* (2023), o processo de categorização traz elementos similares entre os discursos e permitem assim a emergência de novas categorias que não haviam sido pensadas a priori. Isso é condizente com o que dizem Moraes e Galiuzzi (2016) quando os autores falam que “[...] os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se.” (Moraes, Galiuzzi, 2016, p. 34). De fato, o rigor científico que esse método possui proporciona o aprofundamento para além do fenômeno, pensando na essência do que é dito.

Assim, deu-se início ao processo de unitarização das entrevistas, de modo a buscar as unidades de sentido a partir do que foi falado pelos participantes da entrevista. Essas unidades foram agrupadas nas categorias a priori, que são: inclusão escolar, participação de alunos com TEA, planejamento, práticas pedagógicas, estratégias metodológicas, NAPNE e Plano Educacional Individualizado (PEI). Estas categorias a priori surgem a partir do que foi estudado previamente sobre a temática, do objetivo principal da pesquisa e dos elementos que são necessários para a análise a ser realizada. Assim, foram colocadas nas perguntas das entrevistas, de modo a possibilitar a discussão quanto às práticas pedagógicas voltadas ao aluno com TEA.

As categorias a priori, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), utilizam do método dedutivo para a sua construção, uma vez que ocorre antes da análise do corpus de pesquisa. “Quando se conhece de antemão as grandes categorias de análise, as categorias a priori, basta separar as unidades [*de sentido*] de acordo com esse tema ou categorias. Uma pesquisa, entretanto, também pode pretender construir as categorias, a partir da análise” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 40). Portanto, a unitarização dos discursos dos professores foi realizada de acordo com as categorias a priori, buscando elementos que surgiram das entrevistas.

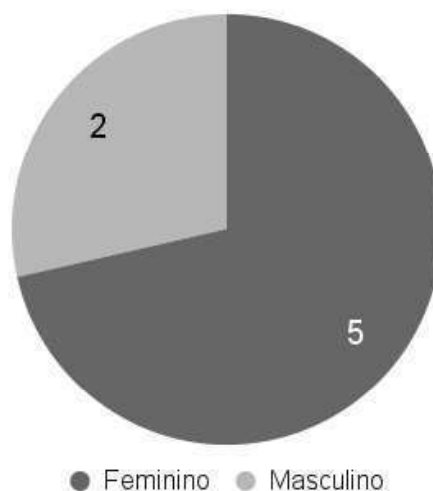
Com a unitarização, há o desmonte do texto, fazendo com que o pesquisador provoque um certo caos, como dizem Moraes e Galiuzzi (2016), de forma que a aparente desorganização possa se reorganizar em sentidos novos surgidos dos textos analisados. Esses novos sentidos serão discutidos no tópico seguinte, com a apresentação das categorias emergentes e a aproximação destas com a literatura já existente.

### 4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFRN: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Após os procedimentos referentes à ATD, pode-se fazer uma reflexão crítica quanto aos sentidos encontrados nos discursos dos participantes das entrevistas. Dos 9 possíveis participantes para essa pesquisa, os quais cumpriam os critérios de inclusão e exclusão, 7 aceitaram ser entrevistados. Destes, 5 identificaram-se como do gênero feminino.

Gráfico 1 - Gênero dos entrevistados

#### Gênero que os entrevistados se identificam



Fonte: autoria própria

Isso pode indicar uma maior disponibilidade do corpo docente feminino do IFRN a interagir com estudos científicos, também podendo estar associado com o nível de formação dos professores, uma vez que as professoras têm maior escolaridade. No grupo participante, apenas um professor não possuía pós-graduação, devido ao curto espaço de tempo entre a sua graduação e a entrevista, de modo a não ter sido possível a conclusão de um curso, seja stricto sensu ou lato sensu. Já os outros professores tinham cursado ao menos uma pós-graduação, sendo um professor especialista, todas as professoras são mestres, com uma professora doutora e três doutorandas, como visto no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Formação dos entrevistados



Fonte: autoria própria.

Para identificação dos participantes serão usados nomes de atletas paralímpicos brasileiros, de modo a preservar a identidade dos sujeitos, mas ainda caracterizando seus gêneros, uma vez que a formação desses participantes pode ter impacto nas respostas que foram dadas por eles. Vale destacar que o esporte do atleta escolhido não está relacionado com a modalidade esportiva que o professor leciona no IFRN, a fim de manter o anonimato dos participantes.

Quanto ao perfil desses docentes e a relação que eles tiveram com a EPT na sua formação, é possível perceber que a maioria dos participantes da pesquisa foram alunos desta modalidade. Pode-se conhecer melhor o perfil de formação docente e de atuação na Rede Federal no quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2 - Caracterização dos docentes entrevistados

Nome	Foi aluno da EPT?	Formação inicial (ano de conclusão)	Pós-graduação	Tempo de Rede Federal
Daniel Dias <sup>25</sup>	Não.	Licenciatura em Educação Física - UERN (2021).	Não.	1 ano.

<sup>25</sup> Daniel Dias é um nadador nascido em Campinas-SP e radicado em Camanducaia-MG nascido com má-formação em seus membros superiores e inferiores. Conquistou 27 medalhas paralímpicas, sendo 14 de ouro. Conquistou também 33 medalhas em parapanamericanos, todas de ouro e 40 medalhas em campeonatos mundiais de natação, sendo 31 de ouro (CPB, 2024).

Beth Gomes <sup>26</sup>	Sim, na ETFRN - 1988.	Licenciatura Plena em Educação Física - UFRN (2001).	Mestrado em Educação e Doutorado em andamento.	13 anos.
Petrucio Ferreira <sup>27</sup>	Sim, no CEFET. <sup>28</sup>	Licenciatura em Educação Física - UERN (2009).	Especialização em educação e contemporaneidade.	1 ano.
Thalita Simplício <sup>29</sup>	Sim, na ETFRN - 1988.	Licenciatura Plena em Educação Física - UFRN (1992).	Mestrado em Educação e Doutorado em andamento.	27 anos.
Cecília Araújo <sup>30</sup>	Não.	Licenciatura Plena em Educação Física - UFRN (1990).	Especialização em treinamento desportivo, Mestrado e Doutorado em Educação.	13 anos.
Lúcia Araújo <sup>31</sup>	Sim, na ETFRN - 1990.	Licenciatura Plena em Educação Física - UFRN (1994).	Especialização em educação motora na escola e Mestrado em Educação.	13 anos.
Mariana D'Andrea <sup>32</sup>	Não.	Licenciatura em Educação Física - UNB (2013) e Pedagogia - FIAR (2006).	Mestrado em Educação e Doutorado em andamento.	7 anos.

Fonte: autoria própria.

Moura (2014) afirma que a formação docente ainda é insuficiente quanto está voltada para a EPT, pois alguns dos fatores não são atrativos para os jovens que pensam em se tornarem professores. Entre eles, podemos citar não só a oferta menor para lecionar na EPT, mas também a desvalorização do professor nessa área e o pouco contato desses jovens com quem trabalha

<sup>26</sup> Elizabeth Gomes é uma atleta de basquete e atletismo em modalidades de arremesso e lançamento nascida em Santos que foi diagnosticada com esclerose múltipla. Conquistou 1 medalha de ouro em parolimpíadas, 4 medalhas em campeonatos mundiais, sendo 3 de ouro, e 5 medalhas em parapanamericanos, sendo 3 de ouro (CPB, 2024)

<sup>27</sup> Petrucio Ferreira é um velocista nascido em São José do Brejo do Cruz (PB) que se acidentou com uma máquina moedora de capim aos dois anos de idade perdendo parte do seu braço esquerdo. Conquistou 5 medalhas paralímpicas, sendo 2 de ouro, 5 medalhas de ouro em campeonatos mundiais e 7 medalhas de ouro em jogos parapanamericanos, sendo 5 medalhas de ouro (CPB, 2024).

<sup>28</sup> O participante não informou o ano em que era aluno do CEFET - campus Mossoró.

<sup>29</sup> Thalita Simplício é uma corredora nascida em Natal - RN que nasceu com glaucoma e aos 12 anos tornou-se totalmente cega. Conquistou 3 medalhas de prata em parolimpíadas, 5 medalhas em campeonatos mundiais, sendo 2 de ouro e 7 medalhas em parapanamericanos, sendo 1 de ouro (CPB, 2024).

<sup>30</sup> Cecília Araújo é uma nadadora potiguar, que teve paralisia cerebral ao nascer e possui limitações nos seus movimentos. Começou a nadar como forma de fisioterapia, mas se tornou atleta da modalidade e campeã reconhecida nacional e internacionalmente. Cecília ganhou medalha de prata nas Parolimpíadas realizadas no Japão em 2021, na prova de 50 metros livres, uma das provas mais velozes da modalidade (Magri, Novaes, 2021).

<sup>31</sup> Lúcia Teixeira é uma judoca nascida em São Paulo com toxoplasmose congênita. Conquistou 2 medalhas de prata e 2 de bronze em parolimpíadas, 3 ouros em parapanamericanos, 2 pratas e 2 bronzes em copas do mundo e 1 ouro em campeonato das américas (CPB, 2024).

<sup>32</sup> Mariana D'Andrea é uma halterofilista nascida em Itu-SP com acondroplasia, popularmente conhecida como nanismo. Conquistou 1 medalha de ouro em uma parolimpíada, 4 medalhas em mundiais, sendo 3 de ouro, 3 medalhas em parapanamericanos, sendo 2 de ouro (CPB, 2024).

nessa modalidade. O autor apresenta a baixa possibilidade de egressos do ensino médio propedêutico procurarem lecionar na EPT, devido ao não contato com a área. Pode-se pensar, portanto, que os professores que atuam na EPT e já foram alunos dessa modalidade retornam para trabalharem nesses locais justamente por já conhecerem a Educação Profissional e as especificidades existentes nessa modalidade de ensino. Esta é uma hipótese que pode ser levantada para explicar o fato de 4 dos 7 entrevistados serem egressos da EPT (o aprofundamento desta questão não é pertinente para este estudo, mas abre possibilidade para pesquisas futuras).

Nota-se que a maior parte dos entrevistados teve sua formação inicial entre as décadas de 1990 e 2000. Nesse período, como já discutido na seção 3, houve a ascensão das discussões sobre as abordagens críticas da Educação Física. Portanto, possivelmente essas pessoas passaram pelo período de transição entre o esportivismo e as concepções críticas da EF, de modo a ter as suas práticas influenciadas por essas abordagens. Isso pode ser constatado pelas respostas recebidas quanto à abordagem pedagógica que os professores mais se identificam, que estão inseridas na categoria a priori de práticas pedagógicas, uma vez que essa abordagem pode moldar a forma como o professor desenvolve as atividades docentes no dia a dia e a forma como se embasa teoricamente. Isso pode ser percebido nas falas de Cecília Araújo, Lúcia Araújo e Beth Gomes.

Ah! Eu vou fazendo assim ... uma junção, né? Do que eu vou me identificando e do que eu fui também reaprendendo porque é interessante, a minha formação enquanto graduação foi bem tecnicista. Devido ao período lá que eu me formei. E aí depois quando eu retorno para a universidade, que aí eu fui ver, eu digo que foi um novo encantamento pela educação física, né? Um novo currículo, novos professores. Trabalhando com outras possibilidades e aí eu me identifiquei muito com a abordagem fenomenológica. E venho assim, tratando com ela nas minhas práticas, mas fazendo associações com a crítico-emancipatória, crítico-superadora. A concepção de aulas abertas, eu não trabalho muito, mas também de vez em quando eu abordo nas minhas aulas. (Cecília Araújo)

Eu me identifico mais com as abordagens críticas, né? E aí a crítica-emancipatória é a que me puxa mais, assim, embora eu use também a concepção de aulas abertas pra pescar algumas coisas ou outras, mas a crítico-emancipatória é mais forte. (Lúcia Araújo)

Eu me identifiquei muito com Celi Taffarel. Uma concepção de aulas abertas, e me identifiquei muito com o Coletivo de Autores. O Coletivo de Autores sempre foi o meu guia. E Kunz, As Transformações Didáticas Pedagógicas e outras. (Beth Gomes)

As afirmações se assemelham com as dos outros participantes, principalmente as professoras que se formaram nos anos 1990 e já possuem pós-graduação. Essas professoras relatam a formação inicial de cunho tecnicista e o retorno ao meio acadêmico com visão crítica quanto à maneira como a EF se desenvolve em ambiente escolar. Pode-se refletir que essa

transformação de pensamento se deu pelas próprias mudanças na EF ocorridas no período, pois, como dizem Ferreira e Nascimento (2019), a ótica da EF deixou de ser unicamente biologicista e passou a considerar questões socioculturais, psicológicas, políticas, cognitivas e afetivas.

A partir das respostas dos sujeitos, pode-se encontrar quanto às unidades de sentido: abordagem crítico-superadora, abordagem crítico-emancipatória, concepção de aulas abertas. Como categoria emergente, portanto, está a concepção crítica da Educação Física. Levando em consideração que são esses pressupostos teóricos e metodológicos presentes na PTDEM (IFRN, 2012), pode-se depreender que os professores estão de acordo com o que é esperado pela instituição quanto aos modelos teóricos a serem seguidos, sendo assim uma sinalização de como ocorrem as práticas pedagógicas desses docentes.

#### 4.3.1 Vivências e formação docente

Ao serem questionados sobre o que entendem ser inclusão escolar e sobre a inclusão dos alunos com TEA nas aulas de EF, com a participação desses alunos e o acompanhamento escolar que eles recebem, os professores destacaram as seguintes categorias: formação docente; entrada e desistência dos alunos com deficiência; participação ativa dos alunos, principalmente nas aulas práticas; envolvimento da turma; e individualidade, quando relacionado a forma como realiza a aula. Isso pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 - Inclusão escolar, segundo os participantes<sup>33</sup>

Professor	Discurso
Daniel Dias	“Eu entendo que isso se baseia num processo assim... Que é muito demorado. É um <b>processo</b> ... Um trabalho de formiguinha a nível de gestão da rede política mesmo, de inserir políticas públicas para que as escolas estejam aptas a <b>desenvolver os seus profissionais</b> , os seus servidores, com esse cunho pedagógico, a fim de abraçar, de incluir.”
Beth Gomes	“Eu acho que é integrar. Não inclusão no sentido que a gente faz no currículo, mas aí no sentido de <b>integração</b> . Mas essa <b>integração tem que levar em consideração a história de vida de cada aluno</b> , as possibilidades. Eu tento trabalhar com as possibilidades do meu aluno, ou aluna. Ou alune. Então eu não posso pensar, aliás, eu não sei se eu posso dizer isso, mas <b>eu não posso pensar apenas em incluir, mas em integrar</b> , na minha proposta, no <b>meu planejamento</b> , levando <b>consideração referencial teórico, mas as possibilidades que eu posso dar a ele</b> . Então eu não posso pensar, se você é uma pessoa que tem uma deficiência, mas sim <b>a possibilidade de que essa deficiência eu posso trabalhar com o meu aluno</b> , entendeu?”
Petrúcio Ferreira	“Nós sabemos que na própria academia o professor, quando há na sua formação, <b>existe ainda um déficit na formação do professor</b> a nível de Brasil, a nível de Rio Grande do Norte, nas <b>universidades, principalmente nos cursos de licenciatura</b> . Nós temos às vezes <b>uma disciplina de curto prazo</b> , né? pra você trabalhar a educação física especial.”

<sup>33</sup> Vale destacar que esses são pequenos excertos dos discursos dos participantes da pesquisa, com grifos dos autores, de modo a facilitar a identificação das unidades para construção das categorias. O quadro completo com todas as unidades de sentido encontradas para cada professor e cada categoria a priori encontra-se no apêndice B.

	<p>“Então, assim, eu acho que <b>nós estamos ampliando essa entrada desse aluno</b>, mas <b>a gente precisa ampliar também as práticas pedagógicas para os docentes terem condições de trabalhar com esse aluno</b>. Ah! Esse aluno ele vai chegar, vai conseguir ser aprovado no final do ano letivo, né? Ele vai conseguir chegar, dependendo do seu nível, a receber um diploma, <b>mas como é que ele vai ser inserido no mercado de trabalho?</b> De qual forma? Então, assim, eu acho que a gente não pode só pulando etapas, a gente precisa ver a melhor maneira de trabalhar com esse aluno também. Então, sim, eu vejo que <b>educação física é um campo que pode vir a ampliar esse universo desse aluno, né?</b>”</p>
Thalita Simplício	<p>“Hummm! Essa palavrinha é bem... <b>ela é bem forte</b>, né? Forte no sentido do seguinte: porque historicamente a gente vem do processo de <b>exclusão, segregação</b>, né? Onde teve aquele período: <b>quem não fosse dito normal pelos padrões da sociedade eu deixava dentro de um quartinho</b> lá no fundo da minha casa. Ninguém via, ninguém sabia, né? Então segregava completamente. Depois eu <b>excluía de todo contexto porque qualquer pessoas que não estivesse dentro desses padrões</b> seria um... poderia ter algo, trazer algo de perigoso para a sociedade então era uma pessoa excluída de todo o processo. <b>Era uma pessoa considerada incapaz</b>, né? E aí depois veio esse processo de inclusão. Vamos incluir. E aí <b>até que ponto nessa inclusão a gente também não exclui, né?</b> Porque aí fica todo... vai ter determinado aluno, determinada pessoa no processo, mas que <b>termina tendo algumas nuances de uma exclusão incluindo</b>, né? E que eles percebem, né? Assim, eles sentem porque eles sabem as <b>limitações</b> deles. Nós sabemos, na realidade. Nós sabemos as nossas limitações, mas na hora que <b>a gente termina enfatizando isso, a gente termina, assim, elevando essa limitação, né?</b>”</p>
Cecília Araújo	<p>“Eu acredito que <b>a inclusão escolar, ela é possível quando o ambiente, ele se prepara</b>, né? E aí eu digo, o ambiente se prepara quando o professor, ele tem essa... <b>ele é informado</b>, né? Qual é a especificidade daquele aluno? <b>Pra poder esse ser humano, ele ser bem acolhido pela turma, ser acolhido pelo professor pra que o desenvolvimento dele dentro das demandas dele possa ser gratificante e saudável</b>, né? <b>Pra que ele possa ser um cidadão nessa formação</b>. Eu acho que a educação física, ela tem esse viés dessa <b>aproximação</b> maior com o aluno e muitas vezes eu acho que a gente observa mais esses comportamentos, né? <b>Pra poder aproximar esse aluno.</b>”</p>
Lúcia Araújo	<p>“A inclusão, assim, <b>eu costumo pensar não só... é... pro lado, pensando no lado das pessoas com deficiência</b>. Quando eu penso inclusão, eu penso <b>inclusão como um todo</b>. Então aquelas pessoas que não possuem, ou não são classificadas com alguma, como eu posso dizer? Alguma deficiência ou não, não tem essa distinção pra mim. Quando eu penso em inclusão, <b>eu penso em inclusão de todos e aí eu penso naquele aluno que eventualmente... costumeiramente ficaria mais de fora de uma atividade por não se achar capaz ou por não ter uma determinada habilidade ou por entender, achar que o seu corpo não se enquadra naquelas atividades</b>, então quando eu penso em inclusão eu penso não só na questão da pessoa com deficiência, eu penso realmente no aluno como um todo.”</p>
Mariana D'Andrea	<p>“Inclusão eu entendo uma forma de trabalhar dentro do nosso cotidiano escolar <b>de modo a incluir todas as pessoas que fazem parte desse contexto escolar</b> para que eles possam estar ali <b>envolvidos no dia a dia das aulas da educação</b> em que a instituição possa <b>receber esse aluno das mais variadas particularidades</b>. Não dá pra dizer que é 100%, porque nós estamos num <b>processo de aprendizagem constante</b>, né? <b>A gente tem uma perspectiva formativa inicial que nem sempre aborda de modo muito intenso essa perspectiva</b> e aí a gente chega na prática e depara com algumas <b>dificuldades.</b>”</p>
<p>Categorias: formação docente; entrada e desistência dos alunos com deficiência; participação ativa dos alunos, principalmente nas aulas práticas; envolvimento da turma; e individualidade, quando relacionado a forma como realiza a aula.</p>	

Fonte: autoria própria com base nas entrevistas realizadas. Grifos nossos.

Percebe-se que os professores conseguem estruturar o pensamento quanto ao significado da inclusão de acordo com o modelo social da deficiência abordado por Sasaki (2010). Isso fica claro justamente pela categoria formação docente, pois os professores explicitam que as possíveis dificuldades encontradas no ambiente escolar não acontecem devido à deficiência dos alunos, mas sim à falta de preparo dos profissionais que interagem com esses estudantes.

A formação docente é uma categoria emergente de suma importância, pois essa formação, seja inicial ou continuada, na perspectiva inclusiva é apontada como um ponto de insegurança para o fazer pedagógico inclusivo em estudos que pesquisam a percepção dos professores. Autores como Schmidt *et al* (2016) e Ponce e Abraão (2019) mostram a sensação de despreparo que os professores têm em relação a turma inclusivas com alunos com TEA, assim como Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) apontam a falta de confiança e pouco conhecimento sobre o TEA dos docentes. A partir disso, pode-se depreender que a necessidade de maior atenção às perspectivas inclusivas durante a formação docente ainda persiste e são destacadas pelos professores que atuam com alunos com TEA no IFRN.

Ainda que os cursos de licenciatura tenham em sua estrutura curricular alguns elementos que contribuem para a formação na perspectiva inclusiva, por exemplo com o ensino de Libras (obrigatório pela legislação), deve-se refletir o porquê dos docentes acreditarem não ser o suficiente para atuação inclusiva em sala de aula. Pode-se pensar que a discussão quanto à inclusão fica, por vezes, restrita aos componentes curriculares específicos sobre isso, devendo ser expandido para todos os espaços de debate acadêmico, de modo a fornecer o embasamento teórico sobre a EI. Igualmente, a barreira atitudinal dos próprios professores deve ser transposta, buscando a criticidade sobre as temáticas desenvolvidas na formação docente para que a inclusão seja pensada.

Apesar do apontamento sobre o déficit na formação docente, os professores entrevistados mostraram conhecimento quanto aos conceitos da inclusão. Destacam-se as falas de Beth Gomes, Thalita Simplício e Lúcia Araújo. Beth Gomes usa a palavra “integração” para enfatizar o sentido de o aluno de fato fazer parte do processo pedagógico. O sentido atribuído não aparenta ser o do paradigma da integração, em que o aluno é apenas colocado em sala, mas a professora destaca as possibilidades que o aluno possui, colocando-o como sujeito do processo, e não a sua deficiência.

Thalita Simplício traz a História dos paradigmas da pessoa com deficiência, explicando a exclusão e segregação até chegar à inclusão, de modo a mostrar conhecimento sobre a temática. Isso é importante, porque o embasamento teórico e histórico sobre determinado assunto permite que a discussão se aprofunde e pode evitar que traços de paradigmas anteriores

sejam repetidos nas práticas pedagógicas. A professora é a mais antiga na instituição dentre os entrevistados, então possivelmente é uma referência para os colegas, e o fato de ela demonstrar esse conhecimento pode impulsionar a equipe de EF a se aprofundar no assunto. Além disso, ela manifestou certa preocupação em não fazer uma inclusão excludente, ou seja, uma inclusão de aparências, o que também é um ponto importante a se refletir, pois mostra a busca por uma inclusão verdadeira.

A forma como Lúcia Araújo aborda a inclusão também é interessante por se aproximar da concepção trazida pelo PPP do IFRN (2012), já que o documento aborda a política de educação inclusiva não somente para pessoas com deficiência, mas também para diversidade de gênero, etnia, sexualidade, entre outros.

A professora Lúcia também pontua a questão do corpo na aula de EF, que é peça chave para realização das aulas, mas pode vir a ser um fator problemático para alunos que já tenham passado por situações difíceis anteriormente. É, portanto, algo relevante, tanto que foi mencionado por outros professores quando tratado sobre as práticas pedagógicas da EF, como pode ser visto nas falas de Daniel Dias, Beth Gomes e Petrucio Ferreira.

Então, como profissional da educação física, a gente lida com o corpo diretamente. Então essa aproximação se faz muito necessária. (Daniel Dias)

Você sabe que a gente tem uma facilidade da nossa área muito grande, porque a gente trabalha com o corpo. Ao mesmo tempo que a gente tem essa facilidade, a gente tem a dificuldade. (Beth Gomes)

Educação Física é corpo, mas esse corpo fala, esse corpo diz algo então eu vejo que os alunos, eles precisam interagir um pouco mais um com o outro na questão do toque porque o toque é uma forma de se relacionar, um sorriso é uma questão de se relacionar. A partir do momento que eu chego numa sala de aula de forma tecnicista, aquele aluno não vai ter abertura entre o professor e o aluno e o aluno e o professor, então eu procuro sempre, né? (Petrucio Ferreira)

A partir da análise das respostas dos professores quando questionados sobre a inclusão escolar, principalmente do aluno com TEA, foi possível observar que há uma busca constante pelo aperfeiçoamento do processo inclusivo, já que houve um maior destaque para a necessidade de formação docente (juntamente com a participação dos alunos e o apoio pedagógico). Uma observação interessante foi feita por Daniel Dias quando questionado se ele achava que havia inclusão nas aulas:

[suspiro] Não vou dizer que em sua totalidade, mas acredito que eu estou no caminho, no caminho disso, né? A gente vive numa constante busca pelo aperfeiçoamento, conhecimento, né? Então, pelo meu curto período dentro do magistério, do ensino, do processo de educação, eu acredito que eu estou começando uma trilha nesse processo

de buscar alternativas, né? E buscar meios para facilitar um pouco, viabilizar esse processo para eles, de inclusão. (Daniel Dias)

Percebe-se a preocupação de colocar o aluno no processo inclusivo da melhor forma possível e pretensão de progresso, mas ainda uma possível insegurança para afirmar a realização da inclusão nas suas aulas. Possivelmente acontece pelos motivos citados por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), como dito anteriormente, mas também pode haver influência do fato de o professor ser o docente com menos tempo de atuação.

A entrada e desistência dos alunos com deficiência, não só com TEA, foi abordado pelos professores, tornando-se mais uma categoria. Os professores relatam o aumento da demanda de turmas que têm alunos com TEA ou algum outro tipo de deficiência, podendo isso ser reflexo da Lei nº 13.409/16, que trata sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência na Rede Federal. Contudo, uma problemática levantada foi sobre a permanência e êxito desses alunos, pois os docentes relataram a desistência de alguns estudantes devido à falta de apoio pedagógico (O apoio pedagógico será discutido com maior profundidade quando analisarmos os dados coletados sobre o NAPNE).

Outro ponto abordado pelos professores que refletem a inclusão escolar do aluno com TEA para eles é a participação ativa desses jovens nas aulas, principalmente nas aulas práticas, e o envolvimento da turma como um todo na busca pelo processo inclusivo efetivo. Apesar da participação ter sido colocada nas categorias a priori separadamente da categoria inclusão escolar, nos relatos dos docentes esses elementos estavam intimamente ligados, sendo a participação do aluno com TEA um fator para a inclusão escolar desse público, segundo os entrevistados. Então a participação dos alunos é uma categoria emergente a ser discutida.

Pode-se observar dois perfis distintos quando observada a forma de participação desses alunos, que são os alunos mais tímidos e os alunos mais efusivos. Em ambos os casos, os professores destacam o acolhimento e a não estereotipação como forma para desenvolver as práticas com esses alunos, pois devem ser consideradas as individualidades de cada um para realização das atividades, como pode-se observar nos discursos abaixo.

Isso mesmo. Pronto, olhe! Um exemplo desse, eu tinha essa informação também [sobre o toque físico], aí eu pedi a eles que com o elemento que era um arco, eles fizessem um círculo e aí eles iam passar esse arco de um pro outro. Não podia soltar as mãos, né? Eu disse "não pode soltar as mãos, aí vocês ficam livres. Pode ser as suas mãos, né?", aí esse aluno que é autista, o grau dele é bem baixo, não é... Aí ele que sugeriu "professora, não pode ser um grande círculo?" Aí eu disse "pode" e aí ele disse "vamos todo mundo dar as mãos". Ele sugeriu que todos dessem as mãos porque eu tinha feito em grupos menores e ele sugeriu o grupo todo e eles tinham que passar o arco pro outro, o arco não podia tocar no chão e não podiam soltar as mãos e ele sugeriu e era um toque, né? (Thalita Simplício)

Até agora, as turmas que eu peguei que tinham alunos com espectro autista, eles participaram sim. E aí cada um à sua maneira como você falou, assim, pode pensar em um aluno específico, eu vou falar de um caso de uma turma que tinha dois autistas na... dois alunos com espectro autista. Um mais, vamos pensar assim, daquela forma que a gente entende mais estereotipada que se mexe muito que fala muito que, assim, vamos dizer, mais... faz as coisas com mais efusividade e tal e uma outra aluna que, esse era do sexo masculino, e uma menina que era mais contida, aquele tipo de espectro que ela é, assim, a inteligência muito mais, vamos dizer assim, focada para determinadas áreas e aí ia muito fundo no que... no conteúdo, ela mesma buscava e ia buscar mais informações e tal e, assim, na parte prática conseguiam se envolver tranquilamente. Até porque a turma deles também propiciava muito essa coisa da inclusão. (Lúcia Araújo)

Ponce e Abrão (2019) destacam a importância de os professores não terem uma visão determinista quanto aos alunos com TEA, pois muitas vezes as pré-concepções sobre esses estudantes não estão de acordo com a realidade. O fato de ser um espectro permite que pessoas com personalidades diferentes possam ser diagnosticada com o TEA sem que caiam em estigmas, e as professoras reconhecerem as individualidades dos alunos, mesmo que com o mesmo transtorno, mostram um olhar atento a turma e abre possibilidades para práticas inclusivas.

O envolvimento da turma também foi destacado pela maior parte dos professores, relatando a forma como a turma se comportava e a importância do trabalho feito em conjunto com os colegas sem deficiência para o acolhimento dos alunos com TEA. Segundo os professores, muitas vezes não era necessário fazer intervenções para que os estudantes com o transtorno fossem incluídos nas atividades em grupos, pois os próprios amigos sabiam das particularidades e aprenderam a lidar com isso.

Vale destacar que o TEA afeta principalmente os aspectos sociais das pessoas (APA, 2014), portanto a interação com a turma permite que a pessoa com TEA tenha contato com formas de comunicação social que são comumente vistas na sociedade e possa entender como isso acontece. Igualmente, pessoas sem o transtorno que mantenham diálogo com neurodivergentes podem perceber novas formas de interagir, fazendo com que a troca gere compreensão e podendo, assim, ser um indicativo para o surgimento de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para pessoas com TEA.

O fato de a turma estar envolvida no processo inclusivo dos alunos com TEA pode também ser um recurso que possibilita a disponibilidade corporal desse público. Esse envolvimento da turma pode ser observado nas falas das professoras Lúcia Araújo e Mariana D'Andrea.

Mas era uma turma bem participativa e aí propiciava que os meninos se inteirassem do mesmo jeito. A turma, é ... eu diria que a turma é cinquenta por cento do que pode acontecer pra as coisas ... pra todo mundo se envolver de forma igual. (Lúcia Araújo)

Outro fator, não sei se você vai perguntar, mas que eu achei interessante também foi a própria perspectiva da turma em ter, ainda bem era uma turma muito aberta, uma turma que abraçou muito bem, que interagiu muito bem com todas essas pessoas ali presentes em sala. Então, eu senti uma empatia muito grande, a própria turma, assim, junto aos colegas, assim. Foi um processo bem interessante, que no começo eu fiquei preocupada por conta das variações, né? Você tinha uma boa visão, você tinha um baixo visão, você tinha dois autistas, tinha um aluno surdo, como que vai ter todo esse... Mas foi bem interessante. A nossa primeira aula, que a gente abriu essa roda de conversa. Então, foi bem importante para a gente ouvir a particularidade de todos ali. (Mariana D'Andrea)

Os professores entrevistados associaram esses dois comportamentos (envolvimento da turma e disponibilidade corporal), pois os alunos com TEA podem se sentir mais à vontade para realizar as práticas no momento em que estão inseridos na turma, sem serem julgados pela forma como realizam as atividades.

#### **4.3.2 Práticas pedagógicas e estratégias metodológicas**

Quanto às práticas pedagógicas, pode-se destacar as seguintes subcategorias: vivência, corpo, diálogo, cultura corporal de movimento e ludicidade. Esses elementos são perceptíveis nas abordagens críticas da EF, em que os alunos são estimulados não somente a vivenciar as atividades propostas, mas também a dialogar e refletir sobre o que está sendo trabalhado, fazendo com que haja uma visão crítica em relação às práticas corporais.

Sendo o objeto de estudo da EF a cultura corporal do movimento e as manifestações que derivam destas (Bracht, 2007), essa subcategoria ter surgido nas entrevistas com os professores pode indicar domínio do que está sendo estudado na atualidade pela EF, sem focar em apenas uma prática, como acontecia na época da EF esportivizada, mas perpassando as práticas corporais diversas que compõem a cultura corporal do movimento, de modo vivencial, lúdico e dialogal (também subcategorias emergidas das práticas pedagógicas).

Os relatos surgidos a partir do questionamento quanto às práticas pedagógicas possuem forte relação entre si e apresentam o caráter crítico da EF. Vale destacar que, para se alcançar uma prática pedagógica que seja emancipatória (e, conseqüentemente, inclusiva), é necessário que haja uma ação didática integradora, a qual deve valorizar o trabalho coletivo, a problematização e a auto-organização, para formação de pessoas que tenham capacidade crítica (Araújo, Frigotto, 2015).

A prática pedagógica, conforme Souza (2005), faz parte do processo social para além do ambiente escolar, considerando que as dinâmicas e movimentos sociais também produzem

o educativo. Isso quer dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas em qualquer meio, seja ele escolar ou não escolar, tem intencionalidade e não são neutras. Portanto, como diz Souza (2005), podem ser de caráter hegemônico, com objetivo de manter o sistema atual (capitalista), ou de caráter emancipatório.

A autora traz ainda que a educação deve ir para além da sala de aula, e para que isso ocorra depende da diversidade cultural dos educandos, da valorização da trajetória de vida dos educandos, da existência de projetos escolares e da disposição dos professores. Então, quando os entrevistados abordam o diálogo como fundamental em suas práticas, eles estão considerando os conhecimentos trazidos pelos alunos que foram adquiridos em momentos diferentes de suas vidas, seja em outras aulas, seja em dinâmicas sociais diversas que produziram saber.

A relação de diálogo que os professores indicam estabelecer com os alunos pode estimular a autonomia para que esse estudante possa pensar nas vivências que ele está participando de forma crítica e também expressar isso em sala de aula. No momento em que as ideias são expostas, o debate surge e isso enriquece a prática pedagógica. Ao pensar sobre a relação professor-aluno, Araujo e Frigotto (2015) afirmam o seguinte.

Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade. (Araújo, Frigotto, 2015, p. 74)

Isso mostra que a coerência entre o que é dito pela instituição e o que é trabalhado pelo professor deve ser primordial para que a prática pedagógica seja emancipatória. Mas há a necessidade de que isso seja feito em conjunto. Para que o IFRN seja de fato uma instituição inclusiva e referência quanto à entrada, permanência e êxito dos alunos com deficiência, o que é colocado como primordial para a política de inclusão do Instituto, é preciso que o professor tenha ferramentas que o permitam exercer a EI com excelência.

Os professores também destacaram a importância das vivências corporais para a realização das aulas. Batista, Oliveira e Melo (2013) afirmam que o corpo, dentro de uma educação dicotômica e fragmentada, foi retirado do processo de ensino-aprendizagem, como se apenas o cognitivo tivesse importância para adquirir conhecimento, sem considerar que se aprende com o corpo todo. Esse negligenciamento do corpo como parte da aprendizagem é histórico e ainda está em processo de superação. Os autores afirmam que a aprendizagem é mais

significativa quando há a vivência por parte dos alunos dos elementos que estão sendo estudados, saindo da imobilidade das carteiras escolares.

A Educação Física é uma das inúmeras possibilidades que a escola tem no sentido de romper com essa imobilidade corporal, sendo assim, este componente curricular tem a responsabilidade de acessar os alunos aos conteúdos que devem ser extraídos e apreendidos da cultura de movimento [...] (Batista, Oliveira e Melo, 2013, p. 240)

Portanto, o caráter vivencial da EF deve ser preservado por ser a essência da área, mas não somente por isso, pois ela se mostra como um meio efetivo de se resgatar a aprendizagem pelo corpo. Como os autores afirmam, a imobilidade corporal faz parte da educação fragmentada, a qual o corpo é visto separadamente da intelectualidade. No entanto, se o objetivo é uma educação emancipatória e omnilateral, o corpo deve fazer parte do processo de formação dos sujeitos.

A ludicidade foi citada como uma das estratégias metodológicas mais recorrentes das aulas de EF. O jogo pode ser uma temática propriamente dita das aulas de EF, mas também pode ser uma estratégia usada para abordar diferentes conteúdos, portanto é coerente que o lúdico surja nas falas dos professores.

E a prática, quando a gente trabalha na prática esportiva também é uma forma, quando você traz o lúdico, traz a sensibilidade, eu acho que é uma forma de você aproximar também esse aluno do conhecimento. (Cecília Araújo)

Bom, a gente sempre procura inserir esse aluno dentro da nossa prática pedagógica. É, por exemplo, como eu citei anteriormente: quando ele está participando, quando ele tá bem ... quando ele está ativo pra participar da aula, a gente procura fazer com que ele se envolva dentro da atividade. Às vezes, por exemplo, na questão da parte prática ele não tem tanta afinidade com algumas modalidades, principalmente aquelas modalidades que há muito movimento, barulho, por exemplo, futebol, basquete, o vôlei até tenta brincar quando é feita aquela questão de toques e tal, ele procura se movimentar, mas assim, já no que diz respeito, por exemplo, eu utilizo muito no aquecimento algumas atividades lúdicas, eu já cheguei a utilizar nas turmas de ensino médio a questão do brinquedo cantado também pra gente quebrar um pouco esse gelo. (Petrucio Ferreira)

Segundo Chicon, Oliveira e Siqueira (2020), o jogo mostra-se como elemento fundamental tanto para o movimento humano quanto para o desenvolvimento do simbólico e ele se mostra relevante para as pessoas com TEA, já que o simbólico se mostra como uma dificuldade para os alunos que possuem o transtorno. Os autores afirmam que a necessidade de a atividade ser bem planejada com a utilização do lúdico é fundamental para as práticas desenvolvidas para as pessoas com TEA.

É interessante observar a variedade de práticas descritas pelos professores, já que, como a própria Beth Gomes relatou, o esporte foi historicamente estimulado pelo IFRN, seja devido às competições ocorridas no Instituto ou por acompanhar a tendência da EF esportivizada e tecnicista. Essa variedade nas práticas pedagógicas e preocupação para que os alunos com TEA sejam incluídos pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4 - Práticas Pedagógicas dos participantes

Professor	Discurso
Daniel Dias	<p>“E aí, esses alunos eles se fizeram presentes durante toda a prática. Mesmo com as possíveis limitações que são implícitas a eles, por exemplo, tinha um deles que disse “professor, eu não sei nadar”, ele chegou para mim no particular antes de entrar no espaço da piscina aqui e ele disse “professor, eu não sei nadar”. Tudo bem, vou deixar você mais próximo da borda, vou ficar próximo de ti, e qualquer coisa você chama a atenção para poder estar junto nesse processo.”</p> <p>“E aí eu busco, nessa turma em específico, eu busco eliminar o processo avaliatório por avaliação objetiva ou subjetiva. Por quê? Eu tenho uma péssima identificação com avaliações. (ambos riem, a expressão do entrevistado é quase uma careta para as avaliações) Eu gosto muito da troca através da fala. Eu consigo perceber que o aluno está se desenvolvendo quando ele se impõe através do senso crítico dele. A gente debateu um tema, ele conseguiu se colocar, refletiu sobre o conteúdo, eu estou aprendendo com ele. E aí o bacana foi que em um dos grupos, ele teve o momento dele de fala, e foi muito bacana para mim, porque mesmo com o grau da visão dele reduzida e com o apoio do celular, ele não precisou que outra pessoa fizesse a apresentação dele, então ele soube se colocar no momento dele, ele soube fazer o momento de fala, a discussão após a fala dele, e isso me deixou realizado.”</p>
Beth Gomes	<p>“Por exemplo, dependendo do aluno, a gente pode conquistar pelo olhar, a gente pode conquistar pelo toque, que é mais difícil. Principalmente dependendo da condição do TEA. E aí as estratégias... têm as estratégias didáticas que a gente normalmente utiliza, mas além dessas estratégias, o que eu gosto de perceber é reconhecer. Reconhecer no aluno. Reconhecer o que é possível da turma. Porque tem turmas que se identificam com a parte técnica mesmo, tem turmas que é mais a sensibilidade, tem turmas que ela é mais introspectiva, tem turmas que ela é mais aberta, então você tem que ver essas e ver as possibilidades didáticas que você pode estar oferecendo em cima disso, né? Então tem os métodos tradicionais que eu posso utilizar, de comando, por exemplo, de elaboração de material, de dar aula expositiva, ou não, então é muito relativo.”</p>
Petrúcio Ferreira	<p>“Nós sabemos que educação física escolar, ela vem ao longo dos anos passando por muitas mudanças, né? E a questão daqueles... dos professores que vem trabalhando, né? Essa mudança, esses estudos, essas pesquisas que cada vez mais vêm ampliando também essa... esse... esse choque que a educação física escolar vem tendo, então a educação física pode incluir sim esses alunos de uma forma bem mais abrangente que a gente precisa quebrar esse tabu de ser somente a prática esportiva, só esporte, só esporte e a gente trabalhar a questão da cultura corporal de movimento dentro da nossa sociedade porque cada vez mais a gente tá criando analfabetos motores”</p>
Thalita Simplício	<p>“É tanto que eu, pouquíssimo vou pra sala de aula, praquela formalidade das quatro paredes. Eu vou dar uma aula onde eu preciso falar, por exemplo, das lutas e eu já vou pro espaço da aula de lutas e lá eu falo a parte histórica, lá eu faço o movimento de uma determinada luta e faço um seminário e mais saindo daquele espaço já meio que fechado onde eles têm a aula de química, de física e aí eu levo esses outros espaços e eu sinto que eles realmente interagem mais pela própria leveza do ambiente, pela leveza do conteúdo que não deixa de ser profundo ou importante, mas a maneira como é tratado, abordado, na realidade, eles participam bem”</p>

	<p>“Então aquele aluno vai tá fazendo todo o processo como todos nós no nosso ritmo, da nossa maneira, né? Às vezes até, por exemplo, hoje mesmo a gente tava trabalhando o conteúdo de ginástica, então na aula passada nós botamos os tatames na quadra e eu entreguei figuras e os grupos iam com o corpo montar aquelas figuras que estavam lá nas imagens e hoje eu levei os elementos. Na semana passada era só o tatame e eles, e hoje houve elementos: corda, arco, fita, bola ... e aí os grupos iam vivenciar esses elementos com os gestos, com os movimentos e aí um dos meninos que tem TDAH e aí ele lá no canto sozinho com a fita aí eu disse ‘olha, pessoal. Vamos ali, ó. Pronto! Fique no meio, faça o movimento com a fita em torno como se fosse uma ciranda’.”</p>
Cecília Araújo	<p>“E mas por que eu não usei uma outra abordagem com aquele aluno naquele momento, né? E aí a gente sabe que as turmas são grandes, a gente pega uma turma com trinta e cinco, quarenta alunos, quarenta e poucos alunos e muitas vezes a gente sabe que tem que ter na aula questões específicas para atender as demandas e aí eu vou dar um exemplo: eu preparo um slide para dar uma aula. Tem que ter aquele slide específico sim, né? Com mais visualidade que chama mais atenção, menos... é... com tantas observações, que seja mais prático e sempre eu estou me pegando ‘ahh! Eu poderia ter feito melhor’, né? E isso me incomoda porque eu acho que é uma demanda do professor de tá se preocupando com aquele aluno que às vezes não dá conta de uma forma mais abrangente. Aí eu sempre fico ‘Poderia ter feito melhor. Poderia ter feito melhor’.”</p> <p>“Se eu tô, por exemplo, vou trabalhar no ambiente da sala de aula, tá? E aí, vamos supor, em uma aula dialogada, né? Eu trabalho o slide e tem aquele slide mais colorido que eu vejo que na hora chama mais atenção, com menos informações e muitas vezes eles mesmo levantam o braço para comentar alguma coisa.”</p>
Lúcia Araújo	<p>“Na realidade eu faço algumas vivências que partem, a princípio, da pessoa com deficiência ou a pessoa cega ou a pessoa que tenha algum tipo de deficiência física, mas aí eu sempre faço essa transposição pra não só ficar nessa parte, né? Mas é claro que eu enfatizo bem, até porque, vamos dizer assim, são os mais excluídos, né? São os mais excluídos. Então, assim, apesar de eu não ficar só na parte com deficiência, mas eu puxo bastante e pego a questão do esporte paralímpico, eu trabalho, é... como eu trabalho já com atletismo, eu sempre faço atividades relacionadas ao atletismo com a pessoa cega, por exemplo, atividades que vão explorar isso daí, é... eu trabalho goalball também que além de ser pra pessoa com deficiência, é um esporte que não é conhecido pelo público em geral, a não ser que você tenha uma proximidade com alguém que pratique. Fora isso, 99% dos alunos não sabem nem que existe e puxo os outros esportes paralímpicos também, mas sempre nessa perspectiva de não ficar só nessa parte da pessoa com deficiência, apesar de enfatizar bastante porque é muito necessário, né? Então, assim, eu faço essa parte, mas eu puxo um pouquinho também para outras formas de você se envolver pensando na potencialidade de cada um, no geral.”</p>
Mariana D’Andrea	<p>Então ambos [alunos] eram muito bem recebidos de modo geral na própria prática da turma. E as atividades eles recebiam muito bem. Gostavam demais. E aí a gente buscava trazer atividades sempre diferentes, num espaço diferente. Porque a gente também tem ali no Instituto possibilidades macro de espaço, seja na quadra, no ginásio, na piscina, no campo, na sala de lutas, na sala de dança com espelho. E o primeiro ano de Educação Física, a gente trabalha muito a perspectiva do corpo, o eu e o outro, como eu me vejo, como eu me percebo, como eu percebo o meu movimento nesse ambiente. Enfim, foi bem interessante porque a própria dinâmica que a gente utilizou nesses variados espaços fez com que esses alunos fossem adentrando. Então, o desafio que eu pensei que seria maior foi bem natural e foi ocorrido de uma forma fantástica. Então, eu digo que foram seis meses bem intensos de aprendizagem para mim também, junto com os alunos.</p> <p>[...] A gente traz essa vivência. Então, é a sala de dança que a gente trabalhava um movimento para eles se verem fazendo o movimento, o alongamento, o relaxamento, a respiração, a musicalidade. A gente buscou trabalhar, a gente já trabalhava com essa dinâmica, e aí a gente com espaço aberto, com muitos espaços, foi ainda mais agradável, mais fácil, porque a gente conseguia trazer o aluno do ambiente depois para o outro. E eu lembro que essa sala de</p>

	<p>dança... mas assim, eu lembro que ele se envolveu muito na piscina, gostou muito da vivência da piscina e dos espaços da prática. Então, a gente buscava atender essa inclusão, como eu disse para você, buscava com variadas metodologias. E o tempo todo atenta ao comportamento também, a forma como eles estavam vivendo a prática. Mas de um modo geral, eu acredito que ia acontecendo, assim, e foi gradativo, foi crescendo e ficando melhor, assim.</p>
--	---

Fonte: autoria própria com base nas entrevistas realizadas.

Logo, os professores apresentarem diversidade de conteúdos está de acordo com o que é estabelecido pela PTDEM, a qual foi citada como norteadora para a seleção das temáticas, assim como as abordagens mais críticas da EF. Pode-se refletir que o documento institucional está mais condizente com o que é esperado pela comunidade do IFRN, uma vez que traz as especificações não só da EF, mas também da EPT.

Nota-se que os alunos são colocados no centro da prática pedagógica, a fim de eles vivenciem a maior quantidade de práticas corporais possível, fazendo com que se amplie o conhecimento sobre a cultura corporal do movimento. Essa diversidade nas práticas e atividades são benéficas para o processo de ensino-aprendizagem não somente dos alunos com TEA, mas também das turmas no geral, uma vez que permite pensamento crítico sobre diversas manifestações da cultura corporal do movimento e identificação com estas.

Como estratégias metodológicas, foi dito que há uso de recursos variados, como slides, atividades mais curtas, filmes, espaços diferentes e atividades com mais de uma função para que todos os alunos se sintam confortáveis e capazes de participar. É possível observar as diferentes estratégias nos excertos das falas dos professores, colocadas no quadro 4.

Os professores exemplificam os espaços trabalhados, assim como metodologias diferentes para que houvesse inclusão dos alunos com TEA. Vale ressaltar novamente o envolvimento da turma para o processo inclusivo das pessoas com TEA e a observação constante do aluno, de modo a percebê-lo durante o processo como o foco da prática pedagógica. Pode-se observar, como no exemplo de Mariana D'Andrea, que há um certo receio inicial por pensar que o desafio seria maior, mas é demonstrada mais confiança no trabalho docente ao final do contato com os alunos com TEA. Isso corrobora com Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), pois os autores afirmam que ao longo do fazer pedagógico, o medo inicial dos professores é substituído por segurança e afeição com os alunos, de modo a realizar a prática pedagógica com mais tranquilidade.

O processo avaliativo também mostrou variabilidade de formatos, com os professores afirmando que usam provas, seminários em grupo, atividades individuais, planilhas de acompanhamento de participação das aulas, entre outros recursos. Adaptação foi uma palavra

primordial para descrever a avaliação dos alunos com TEA, conforme os relatos dos docentes. Quando necessário, os professores adaptaram as atividades avaliativas, a partir das necessidades dos estudantes, por exemplo com a necessidade de tempo de fala menor que os colegas, perguntas mais objetivas e com respostas mais curtas sendo aceitas pelos docentes, como pode ser observado nos dizeres de Daniel Dias no quadro 4.

Ainda considerando a variabilidade de tarefas abordada apresentadas pelos professores, houve dois cenários distintos descritos pelos professores: a situação em que o aluno TEA cumpre a função principal da atividade pedida, podendo a proposta ter mais de uma tarefa ou não (como em uma brincadeira popular de tica que existe a pessoa que pega e a pessoa que foge. São diferentes funções, mas ambas são consideradas principais); e o cenário em que a pessoa com TEA realiza uma função secundária, que não existiria previamente naquela atividade (como em uma posição de árbitro da brincadeira, em que nenhum outro aluno vivencia a arbitragem, ou seja, este não é o objetivo principal da tarefa).

Quanto às propostas que permitem que o aluno com TEA participem, pois há mais de uma função:

Assim, por exemplo, de fazer com que a atividade seja um tempo menor, fazer quando eu sei que realmente vai tá além do que ele pode executar, então eu trago ele pra uma outra tarefa que muitas das vezes até chega a ser meu auxiliar, ficar lá organizando o computador ou alguma coisa nesse sentido, mas eu não faço atividades diferenciadas porque aí no meu entendimento, eu acredito que eu estaria fazendo uma segregação dele com a turma, né? (Thalita Simplício)

Eu faço muito, assim, atividades ... eu sempre procuro formar grupos e aí se for grupos ou equipes e aí eu sempre busco esses alunos pra, por exemplo, "vamos fazer par ou ímpar pra montar seu grupo", né? Então eu puxo esse aluno pra ele chamar os colegas pra ser do grupo dele, né? Eu sempre peço "cada grupo vai ter um líder. Pronto, o líder é você, fulano, desse grupo". Então eu sempre boto eles, assim, no contexto principal da ação porque aí com isso eles. (Thalita Simplício)

Quanto o cenário do aluno fazendo a função secundária:

Assim, na verdade, sendo bastante sincero, eu vejo que eu posso inserir esse aluno, por exemplo, às vezes uma partida de um jogo de queimada eu posso inserir esse aluno com "oh, você vai ficar verificando quem é que foi queimado", pra me ajudar, pra ... "Olhe, fulano foi queimado." e ele sempre observa, né? Trabalhando assim, como ele não quer participar ativamente do jogo, mas eu coloco o bichinho em alguma função pra que ele possa colaborar no, por exemplo, às vezes na ... na ... na ... com função como fiscal de jogo, árbitro do jogo, entendeu? Pra que ele possa sentir estar participando como eu disse pra você, nós tivemos um momento no São João que a gente fizemos um grande lanche coletivo e ele queria ficar tomando conta do som. "Deixa eu ficar tomando conta do som", aí eu disse "pronto, fica um pouquinho aí e a gente vai" e eu deixei porque ele gosta. (Petruccio Ferreira)

A segunda estratégia pode ser problemática, pois se aproxima da ideia de integração, em que a pessoa com deficiência estaria na sala de aula comum, mas não participa ativamente

das propostas que são colocadas para toda a turma (Sasaki, 2010). Considera-se que a atividade é de fato inclusiva quando, desde a sua concepção, todas as pessoas possam realizá-la sem grandes empecilhos, tendo em vista que já se sabe que a turma tem a presença de diversidade de corpos.

A partir dos relatos dos professores, nota-se uma sensibilidade quanto aos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. O olhar sensível do docente, colocando o estudante no centro da prática pedagógica, permite que as pessoas com TEA e a turma envolvida no processo tenham as suas potencialidades e particularidades respeitadas.

Assim como a sensibilidade é notória nos relatos dos docentes, a variabilidade de estratégias metodológicas e ideias que se aproximam da perspectiva inclusiva também são iminentes. Esses elementos são benéficos não somente para os estudantes e para os docentes, mas também para o próprio campo de estudo da Educação Física, mostrando novas possibilidades e trazendo destaque para práticas exitosas na área.

#### **4.3.3 Suporte pedagógico: o NAPNE e o PEI**

Para realização do processo inclusivo, não somente a turma e o professor precisam estar disponíveis, mas também a instituição de ensino precisa prover meios para que a prática pedagógica inclusiva seja efetiva. No IFRN há o NAPNE, o qual é responsável por promover ações de permanência e êxito dos alunos com necessidades específicas. Há também a utilização do PEI por parte do corpo docente. O PEI é o Plano Educacional Individualizado, que é uma ferramenta de planejamento para os estudos das pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e/ou superdotação, devendo considerar as especificidades de aprendizagem de cada aluno, com diretrizes para as avaliações, as atividades, os recursos de acessibilidade e os objetivos de aprendizagem.

O NAPNE foi uma categoria a priori da pesquisa abordada separadamente do PEI. No entanto, ambos eram citados pelos professores antes mesmo de haver o questionamento quanto a isso e a maioria dos professores os citaram em conjunto. Isso indica uma presença forte do NAPNE quando se trata de inclusão escolar no IFRN e mostra também o conhecimento sobre o PEI por parte dos professores. Devido a isso, ambos foram aglutinados na categoria emergente de suporte pedagógico, uma vez que, nos relatos, eram ditos com essa finalidade.

O NAPNE foi apontado por todos os professores como um acompanhamento pedagógico dos alunos além de um suporte para as práticas dos docentes, de modo que, quando é necessário um profissional especializado para estar com o estudante em sala de aula, recorre-se ao NAPNE e às equipes pedagógicas das diretorias para fazer a solicitação. Como dito por

Gonçalves e Cavalcante (2023), o núcleo está envolvido com os processos relacionados à inclusão educacional não somente de pessoas com deficiência, mas de todos os alunos que necessitam de atendimento específico, de maneira pontual ou permanente.

A proposta de atuação do NAPNE se configuraria no sentido de construir uma cultura de educação que promovesse a convivência das pessoas com deficiência, valorizando a diversidade e atendendo as pessoas em suas singularidades a partir da atuação de uma equipe multidisciplinar. (Gonçalves, Cavalcante, 2023, p.2)

Assim, é pertinente que os professores remetam seus pensamentos diretamente ao NAPNE quando questionados sobre inclusão no IFRN, e isso sinaliza uma proximidade das finalidades propostas pelo núcleo. Pode-se observar a relação positiva com o NAPNE nas declarações de Daniel Dias e Mariana D'Andrea.

Então, eu digo sem medo que o Instituto, ele faz um trabalho fantástico, mas, como todo trabalho que a gente realiza, ele não é 100% perfeito. Sempre há o que melhorar, sempre haverá a busca pela melhora, sempre haverão casos que farão com que a gente se debruce mais nessa busca. Então, é um processo constante. (Daniel Dias)

Teve um dia também que eu fui até lá para tirar algumas dúvidas. [No NAPNE?] Isso, no NAPNE, ela já sabia. “Ah, você!” Que as meninas que acompanhavam os alunos já davam feedback também, né. “ Ah, a gente sabe que você é Mariana, que você fez o trabalho isso. Pois é, as meninas falaram que tá legal, parará.” Aí eu conversava, e elas estavam em uma reunião que acontecia semanalmente. Nesse meio tempo mesmo, teve uma colega de Rondônia que trabalha no NAPNE também, que fez contato comigo, e eu falei “olha, o NAPNE é bem legal.” Aí ela pesquisou e falou “ó, o maior, o maior do, é um das ações do NAPNE é os que mais se destacam aqui a nível nacional.” E aí fizeram uma visita técnica aqui. Rondônia fez uma visita técnica aqui. Então, assim, eu achei interessante nesse sentido, tanto os colaboradores também, as pessoas que acompanhavam os alunos. (Mariana D'Andrea)

Os relatos apresentam a boa interação com o NAPNE, uma possível disponibilidade do núcleo em atender às demandas dos professores e pode indicar também, como na fala de Mariana D'Andrea, uma atuação de excelência do NAPNE do IFRN, sendo uma referência em nível nacional.

No entanto, o NAPNE do Instituto possui margem para aperfeiçoamento, pois os participantes da pesquisa relatam que os processos que envolvem o núcleo ainda são lentos, podendo ter prejuízo no início do contato com a turma. Também foi dito que o núcleo atua com palestras na semana pedagógica e que isso poderia ser expandido para outros momentos.

Então, alguns professores colocaram que tinha alunos que eram perceptivelmente tinham alguma circunstância, mas que não tinham recebido o PEI. E como proceder nesses casos, né? E aí o setor ele falou, “não, devido à demanda a gente busca atender. E à medida possível o setor da ETEP, pelas diretorias, vai encaminhando através dos

e-mails e anexando lá no SUAP, fazendo registro no diário de cada professor. Então é um processo, né galera?” O *campus* são quase 5 mil alunos, não só do integrado, mas em sua grande maioria são alunos do integrado, né, do primeiro ao quarto ano. E isso torna o processo um pouco mais demorado. Ele caminha a passo de tartaruga para que a gente possa fazer uma ação efetiva. (Daniel Dias)

Vou ser bem sincera: é um suporte que eu acredito que eu acredito que ainda estejamos todos engatinhando. Nós que recebemos o aluno, o instituto que recebe esse aluno também e o NAPNE também. O NAPNE talvez esteja um pouco mais à frente devido a preparação dos seus profissionais, né? Porque infelizmente nós não somos preparados, né? Nos nossos bancos universitários pra trabalhar com esse público, né? E aí quando a gente chega na escola a gente se depara com vários transtornos, né? Chega uma informação, você tem um aluno com TDAH então a atividade é diferenciada, a avaliação vai ser diferenciada. então, assim, na minha formação, eu que tô lá bem pra trás da formação acadêmica em termos de universidade, não existia esse aluno. Então, assim, se teve que correr atrás. E eu sinto, assim, o NAPNE dá um suporte sim, mas que nós precisávamos de mais, né? E quando eu digo mais, assim, não é só na semana pedagógica uma palestra como a gente tem. Não é só tá lá, o pessoal do NAPNE, eu precisar de um suporte e eles têm pra me oferecer, mas uma formação que fosse continuada, né? Onde eu fosse preparado pra trabalhar com esse público. (Thalita Simplício)

Então, assim, a gente tem o PEI, que eu acho que você, né, que o NAPNE passa pra gente, a gente tem o PEI, mas esse pei, que é o plano de educação individual de cada aluno, muitas vezes ele chega um pouco tarde pra gente, então a gente não tem noção de que o meu aluno tem uma determinada condição, né? (Beth Gomes)

Vale destacar que essa possível morosidade relatada pelos entrevistados pode se refletir nas condições de trabalho docente. Portanto, cabe uma revisão por parte do Instituto para que não haja impacto negativo na prática docente, de modo que a atuação da instituição faça-se em conjunto com o professor, para que a EI seja uma realidade.

Juntamente com o NAPNE, o PEI foi mencionado pelos entrevistados antes mesmo de questionado nas perguntas da entrevista, de modo a estar relacionado com o núcleo e também com o planejamento dos professores. O PEI foi destacado como um recurso para realização do plano para as turmas e para os alunos com TEA. O PEI não aparece especificamente nas legislações referente à educação inclusiva, mas a LBI (Brasil, 2015) e a LDB (Brasil, 1996) trazem referências sobre planejamentos de ensino para o atendimento educacional especializado, de modo a atender o público da EI, dando diretrizes para a prática pedagógica. Vale destacar que está em tramitação na Câmara dos Deputados um projeto de lei para regulamentar o PEI<sup>34</sup>, fazendo com que ele se efetive em todas as escolas e seja elaborado anualmente, com especificações sobre o estudante e construído por uma equipe multidisciplinar.

---

<sup>34</sup> Projeto nº 5.093 de 2020, o qual foi apresentado em plenária no mês de novembro de 2020 e está em trânsito para análise desde então. O último registro do projeto é de estar em Mesa Diretora desde 25 de outubro de 2023.

Devido às especificações que tem no PEI, os professores relataram a importância que o documento possui para a prática pedagógica, não somente com os alunos com TEA, mas com todos os alunos com alguma deficiência. Eles informaram que receberam o documento pelo SUAP, com informações sobre os alunos, associando isso à relevância do PEI, mas ainda um pouco demorado. A importância do PEI para o trabalho docente foi uma unanimidade entre os professores entrevistados, por isso essa foi uma categoria emergente. Igualmente, o plano foi colocado pelos professores como um auxílio para adaptação de atividades, planejamento e avaliação dos alunos que possuem o documento.

Claro, as considerações que se fazem em relação, "precisa adaptar em relação a isso ou aquilo", você vai prestar atenção e você vai avaliar se realmente aquilo dali precisa ser uma coisa diferenciada ou se no próprio processo você já utiliza. (Lúcia Araújo)

E aí, depois disso, a gente recebe o documento que foi um... que eles chamam de Plano Individualizado, é o PEI. Isso aí eu recebi num chamado. E aí eu fui entrar e aí eu percebi ali alguns auxílios ali, algumas... tanto o histórico do aluno, né, informações sobre o aluno, da sua particularidade, facilidades muito pedagógico, não necessariamente dizendo da área, porque a gente vai adaptando, mas necessariamente dizendo, quanto a questão das letras, a forma de metodologia, atendia esse aluno que ele necessitava e essa história. Então, auxiliou para que a gente pudesse olhar e, a partir disso, também não ir simplesmente sem ter esse subsídio ali para trabalhar junto com o aluno. Então, eu considero que esse plano individualizado foi muito, muito importante para que pudesse subsidiar minha prática também. Embora eu chegue e depre ali... nossa, a preocupação é incluir, a preocupação é envolver todo mundo ali. Então eu achei bem interessante. (Mariana D'Andrea)

Apenas Petrucio Ferreira indicou dificuldades com o PEI, pois o professor relata que as diversas atividades inerentes à prática docente poderiam reduzir o tempo que ele poderia se dedicar à leitura e interpretação do PEI. O professor deu, inclusive, a sugestão de que houvesse no início do semestre uma reunião junto ao NAPNE com todos os professores de turmas com alunos com TEA para que fosse discutido e esmiuçado o Plano.

A gente recebe o PEI por aqui. [Pelo SUAP?] Pelo SUAP. Então não há aquele contato. Eu sou muito sincero. Isso aqui é importantíssimo. Facilita muito trabalho? Facilita muito trabalho. Mas eu vejo que a questão de trocar ideias com outros professores, saber como é que aquele professor de língua portuguesa tá chegando naquele aluno, o professor de matemática tá chegando naquele aluno, como é que a educação física pode contribuir, eu acho que seria mais importante. O que eu vejo que pelo SUAP, o PEI chega e muitas das vezes a gente não têm condições devido à rotina diária que a gente tá olhando trinta, quarenta PEI de alunos, porque cada vez mais vai só ampliando o número desses alunos. (Petrucio Ferreira)

O PEI é um documento que acompanha o aluno por toda a vida escolar, contendo informações importantes passadas de série em série e também de uma escola para outra. Apesar disso, ele não é necessariamente um documento extenso, pois os dados colocados são

compilados para serem o mais preciso possível. Além disso, como já discutido neste estudo, conhecer o aluno com TEA é fundamental para uma prática pedagógica inclusiva, principalmente quando refletimos sobre o caráter diverso de perfis encontrados em pessoas que têm esse transtorno. Portanto, é pertinente que, embora haja muitas demandas diárias, o professor fique atento a um recurso tão relevante quanto o PEI, pois ele se mostra como um subsídio para a prática pedagógica inclusiva.

Como o PEI foi colocado como um auxílio não só para adaptação de atividades e para coletar informação dos alunos, mas também para o planejamento, vale destacar que os professores apontam o planejamento para os alunos com TEA feito de forma adaptada. O planejamento era uma categoria a priori, mas pode-se observar a proximidade nos relatos dos docentes entre o PEI e o planejamento. Portanto, iremos trabalhá-lo como uma subcategoria da categoria suporte pedagógico.

O planejamento é permeado de intencionalidade pedagógica e sofre influência de questões sociais, econômicas e políticas, de modo a não haver neutralidade na realização dessa etapa pedagógica (Santos, Pereira, 2021; Sayão, Muniz, 2004). Deve-se, portanto, considerar que o planejamento voltado para uma perspectiva inclusiva terá influência desses fatores e também dos paradigmas aqui já discutidos.

Oliveira, Surdi e Cavalcanti (2023) afirmam que o planejamento na EF deve ser pensado como prática significativa, reflexiva e consciente, já que essa etapa pedagógica pode determinar os caminhos a serem trilhados pelos professores e alunos. Além disso, os autores apontam que “[...] ainda há a necessidade de explorar a forma como o planejamento é feito pelos professores de Educação Física, pois ele é um importante instrumento na realização da prática pedagógica” (Oliveira, Surdi, Cavalcanti, 2023, p. 2). Assim, é preciso observar a forma como o planejamento se delinea, além de haver a necessidade de incentivar os professores a valorizarem mais essa etapa já pensando na inclusão desde o princípio.

Algumas dificuldades foram relatadas pelos professores quanto às práticas pedagógicas que poderiam diminuir a existência da prática inclusiva. As turmas no IFRN são bem grandes, por volta de 40 alunos, e novamente foi destacada a importância do acompanhamento do NAPNE para que a aula pudesse fluir com maior tranquilidade e suporte ao professor. Além disso, os ambientes das aulas de EF podem ser muito barulhentos e alguns alunos podem ficar incomodados com o excesso de ruídos. Vale destacar que não se deve estereotipar a pessoa com TEA com relação ao barulho. Igualmente não se deve fazer isso quanto ao toque físico e ambas situações foram apresentadas como dificuldades por dois professores.

Ainda que existam dificuldades, os professores apresentam práticas planejadas e variadas para a realização das atividades com os alunos com TEA, destacando as potencialidades que cada um venha a ter. Portanto, desde o planejamento deve-se considerar as especificidades da turma como um todo e dos alunos com TEA.

Com base no que foi descrito e analisado nesta seção, pode-se depreender que as práticas pedagógicas dos professores de EF do IFRN são diversificadas e têm a intencionalidade de serem inclusivas, ainda que haja possibilidade de aperfeiçoamento. Pode-se perceber que a formação docente é um fator primordial para os professores, uma vez que eles apontaram a formação como indispensável para as práticas inclusivas. Além disso, a participação dos alunos, cada qual a sua maneira, foi um destaque positivo nos achados desta pesquisa, assim como a participação da turma como um todo no processo inclusivo. O NAPNE também teve destaque para os professores como uma referência para a atuação com alunos com deficiência.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar os relatos dos docentes Educação Física do IFRN quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas que possuem alunos com Transtornos do Espectro Autista, buscou-se discutir as legislações, fazendo observações críticas quanto ao caráter que elas possuem (se são de fato inclusivas ou se ainda carregam perspectivas de integração e assistencialismo), além de trazer uma linha histórica da EP e dos paradigmas da pessoa com deficiência e a forma como a EI está posta nos documentos do IFRN. Observou-se que, principalmente a partir dos anos 2010, houve uma perspectiva inclusiva nas leis referentes à pessoa com deficiência e pessoa com TEA, ainda que tenha havido um tempo obscuro, que tentou trazer o assistencialismo com maior força (período entre 2016 e 2022, com ascensão política e social de ideias de extrema direita).

Também foi possível notar que os documentos do IFRN, principalmente o PPP, aborda a inclusão em um viés social, com políticas educacionais inclusivas sendo destacadas. No entanto, a PTDEM, quando trata sobre a EF, não traz especificamente a inclusão de pessoas com deficiência para a elaboração dos currículos do Instituto, de modo a não conter nenhuma temática específica sobre isso ou propor práticas voltadas a uma perspectiva inclusiva.

Foi possível identificar elementos em comum entre a história da educação para as pessoas com deficiência e a Educação Profissional, de modo que ambas são voltadas para um público marginalizado. Vale destacar que as pessoas com deficiência na EPT podem estar à mercê de um fenômeno de exclusão dentro da exclusão, em que um público excluído (as pessoas com deficiência) entram em um meio que já possui o histórico de atender uma população marginalizada, sendo a educação sobrando, parafraseando (e adaptando) o termo usado por Kuenzer (1999). Os professores que trabalham na EPT devem estar atentos para que não caiam em uma ideia de educação utilitarista, mas sim contribuir para a formação omnilateral desses estudantes.

A omnilateralidade relaciona-se diretamente na escola com a Educação Física, principalmente quando as abordagens críticas da EF são destacadas, uma vez que elas trazem a ideia da cultura corporal do movimento, indo para além do biológico e considerando o social, o histórico e o cultural. Ainda assim, nota-se que a história da EF no IFRN está mais ligada à esportivização do que à formação omnilateral, sendo essa ideia modificada paulatinamente, principalmente com a emergência das concepções críticas da EF.

A partir das entrevistas feitas com os professores de EF do IFRN foi possível analisar as práticas pedagógicas realizadas nas turmas que têm alunos com Transtorno do Espectro

Autista, de modo a perceber os elementos inclusivos utilizados por esses professores para que os alunos com TEA pudessem participar das suas aulas e houvesse a inclusão escolar.

Ao fazer o diálogo entre o que foi dito pelos professores com o que é posto na literatura sobre a temática, é possível depreender que a busca pela inclusão do aluno com TEA é uma constante por parte dos docentes, de modo que eles procuram conhecer o estudante e as especificidades que cada um possui. Ainda há a necessidade de aperfeiçoamento e discussão sobre as práticas pedagógicas, mas os traços inclusivos são perceptíveis no que já é desenvolvido pelos professores.

Ao investigar os elementos inclusivos que estão inseridos nas práticas pedagógicas, pode-se destacar a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, sendo este um importante ponto norteador para compreender se esse aluno está sendo incluído de fato ou não. Além disso, o envolvimento da turma foi apontado como indispensável para a inclusão desses alunos e isso mostra como as questões atitudinais são importantes para promover a EI, não somente a acessibilidade arquitetônica (igualmente importante, mas insuficiente se feita sozinha). Vale destacar também que a acessibilidade curricular, de comunicação e informação e os documentos institucionais são igualmente relevantes para uma prática pedagógica inclusiva.

Como dito, o IFRN traz as políticas educacionais inclusivas em seus documentos e possui o NAPNE atuando nos *campi*. Foi perceptível que o núcleo é fundamental para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam realizadas, tanto por direcionar as informações corretas sobre os alunos para os docentes, como por haver profissionais especializados para atender esse público. Sendo o NAPNE uma referência para o trabalho docente inclusivo, o núcleo poderia otimizar os processos para que as informações chegassem com maior rapidez aos professores, pois essa era a principal queixa dos docentes sobre o núcleo.

Ainda que a formação docente não fosse o principal tópico a ser estudado nesta pesquisa, essa foi uma categoria emergente forte nos discursos dos professores entrevistados, mostrando que esse é um ponto que poderia ser pesquisado com profundidade futuramente. Isso pode estar relacionado aos sentimentos dos professores quando se trata da temática da Educação Inclusiva, pois foi notório que, apesar de os professores estarem em um bom caminho rumo à inclusão, ainda não estão totalmente seguros quanto às práticas realizadas e atribuem isso à formação docente inicial e continuada, inclusive apontando uma necessidade de formação específica sobre EI ofertada pelo NAPNE, indo para além da semana pedagógica. Cabe, pois, que futuras

pesquisas discutam sobre as percepções dos professores em relação a sua formação inicial na perspectiva inclusiva e o que de fato ocorre nos cursos de formação.

Foi destacado o caráter vivencial que a EF possui e como isso influencia na forma que a participação dos alunos ocorre. É importante ressaltar que a aprendizagem por meio do corpo e do movimento é válida e totalmente coerente com a proposta de formação omnilateral, já que o aspecto físico é indispensável para a educação pensada numa perspectiva integral. Além disso, o diálogo entre teoria e prática pode mostrar-se evidente na EF, uma vez que os alunos conseguem fazer a conexão com o que é visto na teoria e podem vivenciar isso em atividades práticas, fazendo com que o conhecimento seja mais bem apreendido.

Diante do que foi discutido, pode-se depreender que o caminho para a inclusão está sendo percorrido com obstinação pelos docentes do IFRN, ainda que haja percalços e pontos a serem melhorados para que as pessoas com TEA tenham a oportunidade de ter uma formação omnilateral. Olhar para as especificidades desses alunos traz significado para a prática pedagógica e torna válido todo o esforço para que as pessoas com TEA sejam incluídas.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Arlington, VA. 5. ed. Tradução: Porto Alegre, Artmed, 2014.
- ANDERY, Maria Amália [et al.] (orgs). **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 371 - 392.
- ANTIQUEIRA, Liliane Silva; PEREIRA, Elaine Corrêa; MACHADO, Celiane Costa; GALIAZZI, Maria do Carmo. Interação Universidade-Escola: registros em portfólio coletivo do PIBID Matemática. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, n. 14978, p. 1-21, out. 2023.
- ARANHA, Salete. **Paradigmas da relação da sociedade e as pessoas com deficiência**. YouTube, 13m48s, 14 de mar. de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R5DBuL4xQ14>> . Acesso em: 23 out 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 46–53, 2015. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2868>>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa; MELO, José Pereira de. Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de educação física do IFRN. **HOLOS**, v. 6, p. 237–248, 2013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1060>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BETTI, Mauro, GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo e linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1 ed. São Paulo. Cortez, 2018, p. 25-61.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, v. 1, 2002.
- BORGES, Leandro Nascimento. NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. SOUZA, Symon Tiago Brandão de. Dialogando com a abordagem crítico-emancipatória: possibilidades práticas de ensino na Educação Física. In: FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza. 2019, p. 51-68.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. **Movimento**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2188. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2188> . Acesso em: 1 maio. 2023.

BRASIL, **Lei nº 14.624**, de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm). Acesso em: 15 nov 2023.

BRASIL. Apoio às pessoas com deficiência. **Lei nº 7.853**, de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 09 out 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 5.093**, de 2020. Dispõe sobre o sistema educacional inclusivo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2265024>. Acesso em: 21 jan 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.962**, de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun 2023.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146**, de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 out 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024**, de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 jun 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jul 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 05 nov 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.409**, de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 05 nov 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm). Acesso em: 05 dez 2022.

BRASIL. Língua Brasileira de Sinais e outras providências. **Lei nº 10.436**, de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 11 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 09 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@/@/download/file>. Acesso em: 12 fev 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei n.º 10.172**, de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 10 out 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei n.º 13.005**, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10 out 2022.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei nº 12.764**, de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 11 out 2022.

BRASIL. Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. **Lei nº 10.845**, de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.845%2C%20DE%205%20D E%20MAR%C3%87O%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Compl ementa%C3%A7%C3%A3o,Defici%C3%Aancia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20pr ovid%C3%Aancias..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.845%2C%20DE%205%20D E%20MAR%C3%87O%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Compl ementa%C3%A7%C3%A3o,Defici%C3%Aancia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20pr ovid%C3%Aancias..) Acesso em 11 out 2022.

BRASIL. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Lei nº 12.513**, de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 05 nov 2022.

BRASIL. Reforma do Ensino Médio. **Lei nº 13.415**, de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 19 out 2022.

BURAWOY, Michael. **Marxismo Sociológico**: quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica. São Paulo: Alameda, 2014. p. 11-96.

CASSOL, Claudionei Vicente; SILVA, Sidinei Pithan Da. Politecnia, omnilateralidade e educação: notas introdutórias. *In*: XX JORNADA DE PESQUISA, 2015, Ijuí. **Anais [...]**. Unijuí. Rio Grande do Sul. 2015.

CAVALCANTE, Fernando Resende; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Rui Barbosa e a educação física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições. **Movimento**, v.26, p. e26076, jan./dez. 2020. Disponível em: Acesso em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104923>.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; ALBUQUERQUE, Judithe da Costa Leite. Da exclusão à inclusão: aproximações e distanciamentos entre a educação profissional e a educação inclusiva. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 2, p. 142-165, 1 dez. 2020. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/tpe.v23i2.55466>. Acesso em: 26 de agosto de 2022.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Movimento**

(Esefid/Ufrgs), Porto Alegre, v. 26, p. 1-15, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88931/56424>. Acesso em: 27 jan 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Daniel Dias**. Disponível em: <https://cpb.org.br/atletas/daniel-de-farias-dias/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Elizabeth Gomes**. Disponível em: <https://cpb.org.br/atletas/elizabeth-rodrigues-gomes/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Lúcia Araújo**. Disponível em: <https://cpb.org.br/atletas/lucia-da-silva-teixeira-araujo/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Mariana D'Andrea**. Disponível em: <https://cpb.org.br/atletas/mariana-dandrea/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Petrucio Ferreira**. Disponível em: <https://cpb.org.br/atletas/petrucio-ferreira-dos-santos/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Thalita Simplicio**. Disponível em: <https://cpb.org.br/atletas/thalita-vitoria-simplicio-da-silva/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. **O corpo anormal** história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História do corpo - vol. 3 - As mutações do olhar: o século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p. 253-340.

CUNHA, Niágara Vieira Soares. CUNHA, Marcel Lima. SANTOS, Sarah Galdino dos. OLIVEIRA, Talisson Mota de. Abordagem crítico superadora: conceitos e práticas pedagógicas. In: FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza. 2019, p. 69-88.

DUARTE, Vinícius Eduardo Santos; SILVA, Gabriel Rodrigues da; COUTO, Simone Oliveira; OLIVEIRA, Isadora Fernanda Lopes; LIMA, Livia Silveira; LINHARES, Tainara Franciele; GONÇALVES, Eduarda de Oliveira; LEAL, Ana Luiza Brandão; RIBEIRO, Ana Luísa Silva. O que a sociedade precisa saber sobre o Transtorno do Espectro Autista. **Revista Projetos Extensionistas**, v.1, n. 2, p. 173-183, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/RPE/article/view/498/264>. Acesso em: 01 fev 2024.

DUARTE, Zuleyka da Silva; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Abordagens teóricas da Educação Física escolar: Limites para a proposição de uma formação humana omnilateral. **Educação**, v. 43, n. 2, p. e35970, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/35970>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza. 2019.

FERREIRA, Severina Sílvia. Autismo e declaração de guerra à psicanálise. IPB, Convergência. Recife, 2014. Disponível em <http://ninar.com.br/pdf/AUTISMO%20E%20DECLARA%C3%87%C3%83O%20DE%20GU>

[ERRA%20%C3%80%20PSICAN%C3%81LISE%20\\_%20Severina%20Silvia%20Ferreira.pdf](#). Acesso em 31 jan 2024.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; SILVA, Cirlande Cabral da. A educação das pessoas com deficiência no Brasil e na rede federal de ensino com enfoque no aluno surdo: uma abordagem sobre os aspectos legais e históricos do processo de inclusão escolar. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7975>. Acesso em: 24 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para o ensino e aprendizagem do setor público**. Brasília, ENAP, 2010.

GUTIERREZ, Ariane Alves; SOUZA, Danilo Almeida. Democracia e Direito: perspectivas inclusivas de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista no Mundo do Trabalho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15249>. Acesso em: 31 jul. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro. 2022. (Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica; n. 47). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964>. Acesso em: 06 fev 2023.

ILHA, Franciele Roos da Silva. As condições de emergência histórica na construção dos currículos da Educação Física: os discursos curriculares em questão. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 344–357, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/917>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. FapUNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 fev. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, 2002. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/exclusao\\_incluyente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_incluyente_acacia_kuenzer.pdf). Acesso em: 11 mai 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 1989.

LAVOR, Matheus De Luna Seixas Soares; LOPES, Catarina Nóbrega; DAMACENO, Marina Mousinho De Pontes; SILVA, Ludmyla Alves da; ALVES, Cinthya Gabrielle Conserva; FILHO, Fernando Caldeira; MENINO, Maria Eliziane Guimarães; GUEDES, Tâmara Albuquerque Leite. O autismo: aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 3274–3289, 2021. Disponível

em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/24948>. Acesso em: 1 fev. 2024.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. [livro eletrônico] / Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020, p. 13 - 16. Disponível em: <http://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em 11 fev 2024.

LOPES CABRAL, E. F.; MOTA, L. M.; GOMES, T. Kelly. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11694>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MAGRI, Diogo; NOVAES, Marina. Os medalhistas do Brasil na Paralimpíada de Tóquio. El País. São Paulo, 05 set. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/esportes/jogos-olimpicos/2021-09-05/os-medalhistas-do-brasil-na-paralimpiada-de-toquio.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. 1866. Traduzido do inglês por José Barata-Moura. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 11 jun 2023.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

MELO, Carolina Feitosa de; COSTA, Maria Regina de Menezes. Os Conteúdos da Cultura Corporal do Movimento Ministrados nas Aulas de Educação Física Escolar. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 77–86, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/72>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.209-219, jan.-mar. 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. Natal, Ano 23, Vol. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. *In: Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, p.72-104.

NASCIMENTO, Kessiane Fernandes; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa; ALMEIDA, Maria Iranilda Meneses; SOUZA, Maria Neurismar Araújo de; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de abordagem pedagógica. *In: FERREIRA, Heraldo Simões. Abordagens da educação física escolar*: da teoria à prática. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza. 2019, p. 241-260.

NETO, Antônio Cabral. Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional. Natal, 2012.

NETO, João Agostinho. DUTRA, Maria Carolina Gonçalves, VASCONCELOS, Gabriela Silva de. PINTO, Antônio Germane Alves. SOUZA, Maria do Socorro de. Aspectos

históricos das fases da educação física no Brasil e reflexões sobre a relação com o tema saúde. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO CEARÁ, 2019, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, UECE, 2019. Disponível em [https://www.uece.br/eventos/congressoeducfisaescolar/anais/volume\\_3\\_2019.html](https://www.uece.br/eventos/congressoeducfisaescolar/anais/volume_3_2019.html). Acesso em: 15 nov 2023.

OLIVEIRA, Juliana de Assis. SURDI, Aguinaldo César. CAVALCANTI, Renata Nishimura Guerra. O planejamento das aulas de Educação Física na Residência Pedagógica: um relato de experiência. *In*: XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, UFC, 2023. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23>. Acesso em: 22 jan 2024.

OLIVEIRA, Juliana de Assis; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. A intersecção entre a Educação Física, a Educação Profissional e Tecnológica e o transtorno do espectro autista na produção de conhecimento da Pós-graduação stricto sensu. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e16029, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16029>. Acesso em: 17 fev. 2024.

PARADIGMA. *In*: Michaelis, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/paradigma/>. Acesso em: 23 out 2022.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. Esporte para Todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985). *In*: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015, Florianópolis/SC. **Anais** [...]. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434322747\\_ARQUIVO\\_textocompletoAnpuh2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434322747_ARQUIVO_textocompletoAnpuh2015.pdf). Acesso em: 02 jun 2023.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, V. 24, nº 2, p. 342-357, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição, Rio Grande do Sul, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PROPOSTAS DE TRABALHO PARA AS DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, Santos, v. 24, p. 1-8, jan. 2020.

ROSSI-ANDRION, Patrícia; SANTOS, Sabrina Hermann dos; MUNSTER, Mey de Abreu van; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Transtorno do espectro autista e educação física escolar: revisão sistemática de literatura. **Revista Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v.22, n.1, p. 175-194, Jan./Jun., 2021.

SAMPAIO, Ana Kamilly de Souza. “Espelho, espelho meu”: um olhar sobre as práticas pedagógicas de educação física a partir da imagem corporal de estudantes do ensino médio integrado. 2021. 186f. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. 2021.

SANTOS, G. G.; PEREIRA, G. A. F. Obstacles encountered in the practice of planning classes in school Physical Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP. Autores associados, 2004, p. 9 - 57.

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática** 7/2: 187-203, Jul./Dez. 2004.

SCHMIDT, Carlos; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão Escolar e Autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 jan 2024.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. 4. ed. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006.

SILVA, Maurício Ferreira da; BENEVIDES, Silvio César; PASSOS, Ana Quele da Silva. **Impeachment ou golpe?** Análise do processo de destituição de Dilma Rousseff e dos desdobramentos para a democracia brasileira. *In*: Congresso Latino-Americano De Ciência Política, 9., 2017, Montevidéu. [Trabalhos apresentados]. Montevidéu: ALACIP, 2017. p. [1-22]. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/6919>. Acesso em 12 fev 2024.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. **Revista Pensar a Prática**, Universidade Federal de Goiás, Goiás, v.11, n.2, p. 125-135, 2008.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3 ed. Campinas, São Paulo, Autores associados, 2004, p. 50-68.

SOARES, Stela Lopes; ALVES, Bruna Oliveira; NUNES, Francisca Sueli Farias; DRUMOND, Felipe Bandeira Pimentel; PINTO, Francisco Ricardo Miranda. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – área Educação Física: reflexões pertinentes ao documento. *In*: FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza. 2019, p. 163-182.

SURDI, Aguinaldo Silva. KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2º ed. São Paulo. Cortez, 2001, p. 34-42.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 26 out 2022.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas, SP. Papirus, 29º edição, 2014.

VIANA, Gardênia Coelho. BRAZ, Iris Caroline Mendes. FERNANDES, Maria Petrília Rocha. SOUZA, Mariana Hévila Oliveira de. LOURENÇO, Milena Karine de Sousa. SOUZA, Ronyelle Alves de Sousa. Abordagem construtivista na Educação Física escolar: contribuições da obra de João Batista Freire. *In*: FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, Fortaleza. 2019, p. 31-50.

VITULLO, Gabriel E. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. **Cadernos PET: artigos acadêmicos**, v. 5, p. 31-48, 2011.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, n. 1, p. 1-8, jan. 2020.

## APÊNDICE A

### Apêndice A - Legislação brasileira relativa à Educação Inclusiva a partir da década de 1990.

Legislação	Descrição breve
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.	Instituir um Estado Democrático de Direito no Brasil.
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	Regulamenta o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Estabelece o Plano Nacional da Educação 2001-2011.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Estabelece a Língua Brasileira de Sinais.
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.	Altera a LDB de 1996, a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.	Estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Reforma do Ensino Médio.
Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.	Instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.	Regulamenta o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem.

Fonte: Brasil, 1988, 1989, 1996, 2001, 2002, 2004, 2008, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2020, 2021.

## APÊNDICE B

	Inclusão escolar
Daniel Dias	Processo; Formação docente; Déficit de servidores para acompanhamento dos alunos; Busca pela inclusão; Bom processo inclusivo pelo IFRN; Aperfeiçoamento constante do processo inclusivo.
Beth Gomes	Integração; Possibilidades; Adaptação; Dúvidas; Desistências; Avaliação; Déficit de servidores; Desistência de alunos; Apoio pedagógico (não houve acompanhamento).
Petrúcio Ferreira	Entrada de alunos com deficiência; Falta de apoio pedagógico; Formação docente; Acolhimento; Participação; Inclusão fictícia.
Thalita Simplício	Processo histórico de exclusão; Limitações; Adaptação; Inclusões sociais; Igualdade; Envolvimento da turma; Formação docente; Apoio pedagógico; Estereótipo sobre o TEA não condizente com a realidade.
Cecília Araújo	Entrada de alunos TEA; Desistência de alunos; Apoio pedagógico; Acolhimento; Preparação (professor e da turma); Envolvimento da turma; Busca pela inclusão; Inclusão feita de forma superficial; Formação docente; Não aceitação do diagnóstico; Família.
Lúcia Araújo	Inclusão social; Relação com o corpo; Potencialidades; Participação; Envolvimento da turma; Avaliação.
Mariana D'Andrea	Particularidades; Participação; Formação docente; Processo; Dificuldades; Envolvimento da turma; Busca pela inclusão; Família.
Aglutinação: Formação docente; Apoio pedagógico, tanto a falta quanto como um suporte para o professor; Entrada e desistência dos alunos; Participação dos alunos com deficiência e envolvimento de toda a turma; Busca pelo aperfeiçoamento do processo inclusivo.	

Fonte: autoria própria.

	Participação dos alunos com TEA
Daniel Dias	Paciência; Empatia; Cuidado com o aluno; Participação ativa nas aulas práticas; Não aceitação do diagnóstico; Acompanhamento constante da família.
Beth Gomes	Adaptação; Possibilidades do aluno; Conquista; Participação inconstante, dependendo de conteúdo e metodologia.
Petrúcio Ferreira	Resistência do aluno para práticas esportivas; Conversa com o aluno sobre a importância da aula; Ludicidade.
Thalita Simplício	Participação ativa; Respeito à individualidade; Não estereotipado.
Cecília Araújo	Participação nas aulas práticas; Disponibilidade corporal; Individualidade.
Lúcia Araújo	Participação nas aulas práticas; Individualidade; Inclusão nas aulas; Acompanhamento para o aluno não fugir; Timidez e efusividade.
Mariana D'Andrea	Individualidade; Timidez e efusividade; Participação ativa nas aulas práticas; Aproximação com o aluno; Acolhimento.

Aglutinação: Participação ativa dos alunos, principalmente nas aulas práticas; Individualidade, quando relacionado a forma como realiza a aula; Timidez e efusividade; Acolhimento.

Fonte: autoria própria.

	Planejamento
Daniel Dias	Busca pela inclusão no planejamento; Processo lúdico.
Beth Gomes	Adaptação; Avaliação; Dificuldades e possibilidades.
Petrúcio Ferreira	Não há planejamento para o aluno.
Thalita Simplício	Adaptação.
Cecília Araújo	Adaptação.
Lúcia Araújo	Adaptação; PEI.
Mariana D'Andrea	Adaptação; Individualidades e coletividade; PEI.
Aglutinação: Adaptação; PEI como um recurso para planejamento.	

Fonte: autoria própria.

	Práticas Pedagógicas
Daniel Dias	Aulas teóricas e práticas; Vivência; Experimentação de atividade para pessoas com deficiência; Corpo; Discussões.
Beth Gomes	Esporte historicamente estimulado pelo IFRN; Corpo - facilidade e dificuldade; Trabalho coletivo; Apoio pedagógico com dificuldade nos diversos espaços; Espaços variados; Lugares barulhentos; Estereótipo da pessoa com TEA.
Petrúcio Ferreira	PTDEM; Diálogo professor-aluno; Cultura corporal de movimento; Educação física para formação; Prova teórica; Avaliação; Convívio social; Corpo; Ludicidade; Toque físico; EF para além da prática esportiva.
Thalita Simplício	Diálogo e participação dos alunos na construção das atividades; Atividades com mais de uma tarefa para que os alunos com TEA participem; Vivência; Respeito ao processo do aluno; Adaptação; Busca por conhecimento.
Cecília Araújo	Lúdico; Aproximação; Observar pequenos progressos do aluno; Sensibilização; Cultura corporal de movimento; Turmas grandes; Busca por melhorias.
Lúcia Araújo	Vivências; Esportes paralímpicos; Potencialidades; Surpresa com a participação positiva dos alunos.
Mariana D'Andrea	Diálogo; Corpo; Aulas práticas; Espaços variados; Dificuldades; Vivência.
Aglutinação: Vivência; Corpo; Diálogo; Cultura corporal do movimento; Dificuldades e potencialidades dos alunos com TEA na realização das atividades; Ludicidade.	

Fonte: autoria própria.

	Estratégias metodológicas
Daniel Dias	Participação do aluno; Limitações não impediram a prática; Dinâmica entre professor e aluno; Aproximação com a turma; Avaliação com recursos para além da prova; Liberdade do professor para escolher o método de avaliação.
Beth Gomes	PTDEM como norteador do planejamento das práticas; Diagnóstico; Conquistas; Possibilidades da turma; Aula expositiva; Comando; Sensibilidade.
Petrúcio Ferreira	Trabalho com filme; Esporte; Aluno com TEA realizando função diferente da tarefa principal; Formação docente; Estruturação para acolher os alunos com TEA.
Thalita Simplício	Adaptação à deficiência; Deficiência não aparente; Aluno com TEA cumprindo a atividade principal; Atividades mais curtas; Formação de grupos.
Cecília Araújo	Utilização de recursos visuais.
Lúcia Araújo	Atenção ao aluno; Processo de escuta; Participação dos alunos.
Mariana D'Andrea	Aulas teóricas e práticas.
Aglutinação: PTDEM; Aproximação com a turma; Uso de recursos variados, como slides, atividades mais curtas, filmes, espaços diferentes, atividades com mais de uma função; Avaliação.	

Fonte: autoria própria.

	NAPNE
Daniel Dias	Palestras; Apontamento de necessidades dos alunos; Responsabilidade do setor; Processo lento; Contato pelo SUAP; Diálogo com o professor.
Beth Gomes	Apoio pedagógico ao professor; Processo lento.
Petrúcio Ferreira	Há apoio pedagógico, mas ainda insuficiente.
Thalita Simplício	Suporte ao professor; Processo lento e inicial; Necessidade de formação continuada pelo NAPNE; Palestras; Formação docente.
Cecília Araújo	Acompanhamento das aulas; Encaminhamento do PEI.
Lúcia Araújo	Apoio pedagógico.
Mariana D'Andrea	Acompanhamento dos alunos; Suporte ao professor; Presença do NAPNE.
Aglutinação: Acompanhamento pedagógico do aluno e suporte para o professor; Processo ainda é lento; Palestra.	

Fonte: autoria própria.

	PEI
Daniel Dias	Importância do PEI; Facilita o trabalho do professor; Demora no recebimento.
Beth Gomes	Auxílio no planejamento, avaliação e adaptações para o aluno; Demora e não recebimento do PEI.
Petrúcio Ferreira	Encaminhamento do PEI pelo SUAP; Necessidade de contato maior com o

	professor; Não leitura do PEI.
Thalita Simplicio	Orientador para o professor; Encaminhamento pelo SUAP.
Cecília Araújo	Importância do PEI; Auxílio para o professor.
Lúcia Araújo	PEI como um meio de coletar informações sobre o aluno; Auxílio para avaliação e adaptação de tarefas.
Mariana D'Andrea	Auxílio para adaptação, planejamento e avaliação; Informações do aluno; Importância do PEI para o trabalho docente.
Aglutinação: Importância do PEI para o trabalho docente; Auxílio para adaptação, planejamento e avaliação; Informações do aluno; Encaminhamento pelo SUAP.	

Fonte: autoria própria.

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

→ Perfil docente:

Nome:

Gênero:

Já foi aluno(a) de educação profissional?

Formação Acadêmica:

Local e ano da formação:

Pós-Graduação:

Sim

Não

Se Sim, em qual nível:

Especialização

Mestrado

Doutorado

Qual a área da sua Pós-Graduação?

→ Atuação profissional:

1. Com qual abordagem pedagógica da Educação Física você mais se identifica?
2. Quanto tempo você atua na Rede Federal?
3. O que você entende por inclusão escolar?
4. Você acredita que a inclusão escolar está presente na sua prática pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
5. Os alunos TEA participam das aulas de Educação Física? De que forma?
6. Você acredita que há inclusão do seu aluno TEA nas aulas de Educação Física?
7. Quais estratégias metodológicas você utiliza nas aulas em que estão presentes alunos com TEA?
8. Os alunos com TEA possuem apoio pedagógico durante as aulas de Educação Física, com estagiários, professor auxiliar, assistência terapêutica?
9. Há mudanças no seu processo de planejamento quando há alunos TEA na turma? Existe planejamento específico para o estudante com TEA?
10. Você acredita que os procedimentos metodológicos que você utiliza contribuem para a inclusão escolar da criança com TEA? Por quê?

11. Você recebeu apoio do NAPNE durante o período que deu aula para os alunos com TEA? Esses estudantes têm PEI? Como o PEI tem contribuído para seu trabalho com esses estudantes?

## ANEXO A

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE - IFRN



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**Pesquisador:** JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68223223.0.0000.0225

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.996.555

**Apresentação do Projeto:**

O presente trabalho, 68223223.0.0000.0225, intitulado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, trata da temática de "ciências humanas e sociais", especificamente a análise das Práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, tendo como objeto de estudo professores de Educação Física do IFRN que possuem alunos com Transtornos do Espectro Autista.

**Objetivo da Pesquisa:**

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física do IFRN que possuem alunos com Transtornos do Espectro Autista". E como objetivos específicos: descrever e debater acerca de elementos relativos à educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica com foco nas pessoas com Transtorno do Espectro Autista; discutir aspectos históricos e epistemológicos da Educação Física, a fim de relacioná-la com a formação humana integral; e investigar se existem elementos inclusivos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física em turmas que têm alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica.

**Endereço:** Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,

**Bairro:** Cidade Alta

**CEP:** 59.025-003

**UF:** RN

**Município:** NATAL

**Telefone:** (84)4005-0951

**Fax:** (84)4005-0753

**E-mail:** cep@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação do Parecer: 5.996.555

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de aumentar os conhecimentos referentes às práticas pedagógicas relacionadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, as quais são desenvolvidas pelos professores de Educação Física em uma instituição que é fundamentalmente de Educação Profissional.

Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são de desconforto ao responder as perguntas da pesquisa, cansaço e/ou desânimo durante a coleta de dados e exposição de informações construídas na entrevista. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, a entrevista será aplicada pelo(a) discente Juliana de Assis Oliveira e somente ele(a) e o(a) pesquisador(a) responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão divulgados dados que identifiquem o participante; disponibilidade de propiciar ambiente adequado para realização da entrevista; garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionamentos; e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está dentro do rigor ético exigido. O projeto tematiza A Educação Inclusiva com o intuito de “Investigar se existem elementos inclusivos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física em turmas que têm alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica”.

No que toca à metodologia de análise, participarão da pesquisa professores de Educação Física, cujo critério de inclusão atenda licenciado em Educação Física; ter lecionado ou estar lecionando em pelo menos uma das turmas que têm alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos de 2022 ou 2023, seja no primeiro ano ou no segundo ano do ensino médio, independentemente do curso que o aluno faça parte; atuar no campus Natal - central; e estar com vínculo ativo. A estimativa é que sejam entrevistados 15 docentes do IFRN-Natal Central da área de Educação Física e com os critérios acima descritos. A análise será realizada com base no método de análise textual discursiva (ATD).

**Endereço:** Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,  
**Bairro:** Cidade Alta **CEP:** 59.025-003  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação do Parecer: 5.996.555

Todos os documentos encontram-se devidamente preenchidos e assinados pelas proponentes, em acordo com o que preconiza a legislação vigente. O cronograma da pesquisa é exequível quanto aos objetivos propostos, além de ter sido verificado com clareza o compromisso do pesquisador de apenas iniciar a etapa de envolvimento de seres humanos após a aprovação do CEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Após análise criteriosa e baseada na legislação ética vigente, os documentos obrigatórios estão presentes e devidamente preenchidos e assinados pelas proponentes. Em particular, o TCLE descreve com uma linguagem clara e acessível ao público-alvo todos os riscos e benefícios da pesquisa, além de apresentar todos os pontos exigidos pela resolução 466/2012. Além disso, os direitos dos usuários, previstos na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, 2018), estão contemplados no projeto.

**Recomendações:**

O CEP-IFRN recomenda que as legislações éticas vigentes sejam consideradas durante todas as etapas da pesquisa e que os pesquisadores, em caso de necessidade de qualquer alteração metodológica ou experimental ou o aparecimento de eventos adversos, notifiquem devidamente os CEPs responsáveis.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Prezado pesquisador:

O CEP-IFRN aprova o protocolo de pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP-IFRN deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP-IFRN deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.

**Endereço:** Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,  
**Bairro:** Cidade Alta **CEP:** 59.025-003  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE - IFRN**



Continuação do Parecer: 5.996.555

5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP-IFRN deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
6. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante de pesquisa.
7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo participante de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2092528.pdf	23/03/2023 19:12:21		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_Amobio_assinado.pdf	23/03/2023 19:07:24	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_usododocumentosdosparticipantes.pdf	15/03/2023 17:10:14	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Outros	autorizacaoIMAGEM.pdf	15/03/2023 17:07:05	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Outros	autorizacao_audio.pdf	15/03/2023 17:06:36	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Outros	DeclaracaoEticadePesquisaNaoiniciada.pdf	15/03/2023 17:04:35	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_CEP_IFRN.pdf	15/03/2023 17:02:46	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	15/03/2023 16:58:36	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_CEP.pdf	15/03/2023 16:56:26	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IFRN.pdf	15/03/2023 16:54:58	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	15/03/2023 16:52:57	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	15/03/2023 16:37:11	JULIANA DE ASSIS OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,  
**Bairro:** Cidade Alta **CEP:** 59.025-003  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE - IFRN



Continuação do Parecer: 5.996.555

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

NATAL, 12 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**LEANDRO SILVA COSTA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,

**Bairro:** Cidade Alta

**CEP:** 59.025-003

**UF:** RN

**Município:** NATAL

**Telefone:** (84)4005-0951

**Fax:** (84)4005-0753

**E-mail:** cep@ifrn.edu.br