



A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À  
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
ENTRE A LEGISLAÇÃO E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS  
*THE TEACHER'S TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS  
REGARDING THE INCLUSION OF CHILD WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER: BETWEEN THE LEGISLATION AND THE TEACHING DEGREE'S  
CURRICULUM*

*Disneylândia Maria RIBEIRO*

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Docente  
da Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN.

 <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880> |  [disneylandiaribeiro@uern.br](mailto:disneylandiaribeiro@uern.br)



*Gabriela Alencar de Barros VIEIRA*

Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestranda  
em Ensino pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN.

 <https://orcid.org/0000-0001-9644-4594> |  [gabriela20231003506@alu.uern.br](mailto:gabriela20231003506@alu.uern.br)

*Cristiane de Fátima Costa FREIRE*

Mestra em Ensino pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora  
da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte – Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-4721-3172> |  [cristianecosta@uern.br](mailto:cristianecosta@uern.br)

RIBEIRO, Disneylândia Maria; VIEIRA, Gabriela Alencar de Barros; FREIRE, Cristiane de Fátima Costa. *A formação do(a) professor(a) de Educação Física face à inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: entre a legislação e o currículo das licenciaturas*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 1, e0240010, 2024.

**Resumo:** o objetivo do artigo é discutir sobre a formação inicial do(a) professor(a) de educação física face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a partir da legislação e dos currículos dos cursos de licenciatura. As discussões em pauta são resultantes de incursões na literatura especializada e das reflexões tecidas no âmbito da pesquisa documental desenvolvida de outubro de 2021 a junho de 2023, intitulada: “O lugar da educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura da UERN”. Neste escrito, de modo particular, o material de análise são as ementas dos componentes curriculares da área, nomeadamente: Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, Educação Física Adaptada e Educação Física Inclusiva, presentes nas matrizes curriculares dos cursos em estudo. Da análise das ementas, sobressai como aspecto positivo a presença de conteúdos relacionados às políticas educacionais e aos aspectos legais em que se assenta a educação especial numa perspectiva inclusiva. Sob outro ângulo, algumas fragilidades podem ser inventariadas, como, por exemplo, a presença de um vocabulário com forte influência do modelo médico de compreensão da deficiência e a ausência de conteúdos mais específicos sobre o esporte adaptado e os jogos paralímpicos, além de questões relacionadas aos recursos, suportes, apoios e Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa, com vistas a subsidiar o acesso e a participação dos(as) estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas atividades corporais, esportivas e de lazer.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Formação inicial. Inclusão educacional. Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract:** the objective of the article is to discuss the initial training of physical education teachers regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder, based on legislation and the undergraduate course curriculum. The discussions on the agenda are the result of incursions into specialized literature and the reflections made on the context of documental research carried out from October 2021 to June 2022, entitled: “The place of inclusive education in the curricula of undergraduate courses at UERN”. In this work, particularly, the analysis material is the course description of the area, namely: Physical Education for people with special educational needs, Adapted Physical Education, and Inclusive Physical Education, present on the Course Curriculum at issue. From the analysis of the course description, the presence of content related to educational policies and legal aspects on which special education is based on, an inclusive perspective stands out as a positive aspect. From another angle, some weaknesses can be pointed out, such as the presence of a vocabulary with a strong influence of the medical model of understanding disability and the absence of more specific content on adapted sports and the Paralympic Games, as well as related issues. to resources, supports and Assistive Technologies/Augmentative and Alternative Communication, with a view to subsidizing the access and participation of students with Autistic Spectrum Disorder in body, sports and leisure activities.

**Keywords:** Physical Education. Initial Teacher's training. Educational inclusion. Autism Spectrum Disorder.

# **A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS**

## *THE TEACHER'S TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS REGARDING THE INCLUSION OF CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: BETWEEN THE LEGISLATION AND THE TEACHING DEGREE'S CURRICULUM*

*Disneylândia Maria RIBEIRO<sup>1</sup>*

*Gabriela Alencar de Barros VIEIRA<sup>2</sup>*

*Cristiane de Fátima Costa FREIRE<sup>3</sup>*

**Resumo:** o objetivo do artigo é discutir sobre a formação inicial do(a) professor(a) de educação física face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a partir da legislação e dos currículos dos cursos de licenciatura. As discussões em pauta são resultantes de incursões na literatura especializada e das reflexões tecidas no âmbito da pesquisa documental desenvolvida de outubro de 2021 a junho de 2023, intitulada: “O lugar da educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura da UERN”. Neste escrito, de modo particular, o material de análise são as ementas dos componentes curriculares da área, nomeadamente: Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, Educação Física Adaptada e Educação Física Inclusiva, presentes nas matrizes curriculares dos cursos em estudo. Da análise das ementas, sobressai como aspecto positivo a presença de conteúdos relacionados às políticas educacionais e aos aspectos legais em que se assenta

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Docente da Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: [disneylandiaribeiro@uern.br](mailto:disneylandiaribeiro@uern.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880>.

<sup>2</sup> Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestranda em Ensino pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: [gabriela20231003506@alu.uern.br](mailto:gabriela20231003506@alu.uern.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9644-4594>

<sup>3</sup> Mestra em Ensino pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte – Brasil. E-mail: [cristianecosta@uern.br](mailto:cristianecosta@uern.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4721-3172>

a educação especial numa perspectiva inclusiva. Sob outro ângulo, algumas fragilidades podem ser inventariadas, como, por exemplo, a presença de um vocabulário com forte influência do modelo médico de compreensão da deficiência e a ausência de conteúdos mais específicos sobre o esporte adaptado e os jogos paralímpicos, além de questões relacionadas aos recursos, suportes, apoios e Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa, com vistas a subsidiar o acesso e a participação dos(as) estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas atividades corporais, esportivas e de lazer.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Formação inicial. Inclusão educacional. Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract:** the objective of the article is to discuss the initial training of physical education teachers regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder, based on legislation and the undergraduate course curriculum. The discussions on the agenda are the result of incursions into specialized literature and the reflections made on the context of documental research carried out from October 2021 to June 2022, entitled: “The place of inclusive education in the curricula of undergraduate courses at UERN”. In this work, particularly, the analysis material is the course description of the area, namely: Physical Education for people with special educational needs, Adapted Physical Education, and Inclusive Physical Education, present on the Course Curriculum at issue. From the analysis of the course description, the presence of content related to educational policies and legal aspects on which special education is based on, an inclusive perspective stands out as a positive aspect. From another angle, some weaknesses can be pointed out, such as the presence of a vocabulary with a strong influence of the medical model of understanding disability and the absence of more specific content on adapted sports and the Paralympic Games, as well as related issues. to resources, supports and Assistive Technologies/Augmentative and Alternative Communication, with a view to subsidizing the access and participation of students with Autistic Spectrum Disorder in body, sports and leisure activities.

**Keywords:** Physical Education. Initial Teacher’s training. Educational inclusion. Autism Spectrum Disorder.

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de incursões teórico-conceituais na literatura especializada e das reflexões tecidas no âmbito da pesquisa “O lugar da educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura da UERN”, cadastrada junto ao Comitê Institucional de Pesquisa e Inovação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, de outubro de 2021 a junho de 2023. Nesse texto, de modo específico, objetivamos discutir a formação inicial do(a) professor(a) de Educação Física face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da legislação e dos currículos dos cursos de licenciatura.

A inclusão como princípio ético, normativo e pedagógico demanda a transformação da cultura escolar (valores, percepções e racionalidades), assim como a reconfiguração das políticas institucionais (normativas, intenções e planos que orientam ações) e das práticas educacionais (o que se ensina e aprende, e como se ensina e se aprende) (Booth; Ainscow, 2011; Santos, 2013; Santos; Lima; Oliveira, 2020). Os processos inclusivos exigem, portanto, deslocamentos e mudanças substanciais nas atividades de ensino e aprendizagem; nas interações entre professor(a) e aluno(a), escola e comunidade; na utilização de tecnologia assistiva; na assunção de um currículo comprometido com a diversidade e o direito das crianças, rumo a uma educação de qualidade.

Logo, a efetivação do direito à educação de crianças com transtorno do espectro autista depende, em grande medida, da formação e atuação docente. A própria Constituição Federal de 1988 determina que o direito à educação não é somente a materialização do acesso

e permanência no ensino regular, mas também, a garantia de participação e desenvolvimento pleno da pessoa, do exercício da cidadania e, por conseguinte, prerrogativa de um padrão de qualidade para todos(as).

Isto posto, argumentamos que a formação de professores(as) ocupa um papel central na consolidação dos direitos socioeducacionais desses(as) estudantes, dado que a formação representa “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo [...]” (Gimeno, 1982 *apud* Garcia, 1999, p. 23). Nesse enredo, as licenciaturas devem se constituir um locus potencial de construção e reconstrução de racionalidades e saberes capazes de fomentar discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

Glat e Pletsch (2010) corroboram esse entendimento, certificando que, no processo de implementação de políticas públicas destinadas à educação inclusiva, o dever e o compromisso social da universidade “[...] se afirmarão na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade escolar” (Glat; Pletsch, 2010, p. 351).

Sob essa assertiva, colocamos algumas provocações para uma reflexão inicial: Quais disciplinas da área são ofertadas pelo curso de licenciatura em Educação Física da UERN? Quais concepções de inclusão e educação especial se evidenciam nos ementários das referidas disciplinas? Quais perspectivas e desafios se apresentam aos cursos de licenciatura em Educação Física, no que tange à construção de saberes e práticas destinadas a estudantes com TEA?

É basilar que a formação do(a) professor(a) de educação física possibilite os conhecimentos básicos para um olhar sensível e consciente das diferenças humanas, desde a perspectiva biológica até a extensão psicossocial. Bracht (2010) compreende a importância da Educação Física escolar como um pacto social, em que o domínio científico dos objetivos das práticas corporais, conduzidas por um licenciado em Educação Física, tenha impactos sobre a sociedade, através dos sujeitos envolvidos nessa disciplina.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por ser esta mais adequada ao objeto de investigação, à perspectiva teórico-metodológica assumida e às questões norteadoras do estudo. Segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Quanto aos procedimentos metodológicos e às fontes dos dados, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental, tendo como material de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UERN. Segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 13-14), “a pesquisa documental, [...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

A escolha por esses documentos deu-se em congruência com a concepção delineada por Mesquita (2020, p. 786):

Ao tomar-se como objeto de estudo o PPC de um curso, é possível compreender o perfil pretendido para o profissional a ser formado naquela instituição, inquirindo-se sobre quais saberes ele deve dominar, qual a postura epistemológica trabalhada na sua formação e como se chega à concretização das transformações propostas no processo formativo (Mesquita, 2020, p. 786).

Na fase exploratória da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico, além de estudos sobre os fundamentos e princípios da inclusão educacional e discussões teórico-conceituais acerca das diretrizes nacionais de formação inicial de professores(as), com a finalidade de compor o quadro analítico da pesquisa. No que concerne à pesquisa documental, propriamente dita, o primeiro passo foi solicitar via e-mail os projetos pedagógicos de curso aos(as) coordenadores(as) e chefes departamentais das unidades acadêmicas da UERN. De posse desses documentos, procedemos à leitura das matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UERN; identificação e seleção dos componentes curriculares para composição do *corpus* da pesquisa; leitura e análise dos ementários; sessões de análise e interpretação dos resultados; sessões de orientação.

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O paradigma da inclusão reflete um entendimento filosófico, político, ético e cultural, fundado nos princípios democráticos de participação social plena, de acolhimento das diferenças e respeito à diversidade, na forma da isonomia de acesso e usufruto aos bens e serviços públicos (Ribeiro, 2016).

Sob a égide dos princípios educacionais inclusivos, garantidos e legitimados pelos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais do Brasil, a inclusão em educação é um componente da inclusão social, cujo propósito principal é romper com as estruturas integracionistas e normalizadoras que propõem uma organização social e política a partir dos arquétipos de corpo, comunicação e cultura fixados por modelos considerados universais.

A educação inclusiva é direito fundamental da pessoa humana e se dá mediante a implementação, por parte do Poder Público competente, de uma série de medidas no âmbito educacional, para evitar a exclusão e propiciar acesso, permanência e aprendizagem de grupos sociais que foram historicamente alijados do direito à educação, dentre os quais as pessoas com deficiência e TEA.

Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garante:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência da escola.

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber

[...]

VII- garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos *portadores* de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, grifos nossos).

A LDB em vigor trata da Educação Especial no capítulo V, entendendo-a como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De modo que os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às especificidades de aprendizagem do público-alvo da educação especial (Brasil, 1996).

A partir da Lei n. 12764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, estes sujeitos passaram a ser considerados pessoas com deficiência, fazendo jus às garantias que a legislação prevê para esse segmento social. Ademais, esta lei prevê o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados(as) no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, além do direito ao(à) acompanhante especializado no contexto escolar, a ser disponibilizado pelo sistema de ensino, em casos de comprovada necessidade (Brasil, 2012).

No âmbito das políticas educacionais voltadas para a inclusão em educação, pontuamos também a meta 4 do PNE (2014-2024), que se refere à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre as estratégias para atingir a meta, o documento se compromete a:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Para substanciar esse argumento, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 28 responsabiliza o poder público por assegurar, criar, implementar, incentivar e avaliar a formação e disponibilização de professores(as) para o atendimento educacional especializado e de profissionais de apoio, bem como a inclusão de conteúdos e temas relacionados à pessoa com deficiência em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica.

Entendemos que tais dispositivos legais se reportam à formação de professores(as) como uma estratégia valiosa para corporificação da inclusão do público-alvo da educação especial no cenário educacional brasileiro. Logo, é papel dos cursos de Licenciatura em Educação Física formar professores(as) para e na diversidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 209).

Nessa direção, a Educação Física escolar desempenha um papel fundamental na construção de valores éticos, de coletividade e empatia, ao tempo em que se ocupa, prioritariamente, da socialização como elemento basilar para a formação das pessoas. Por sua vez, a socialização e a troca com os pares é de extrema importância para que esse convívio seja sólido e contribua para a formação integral das crianças, considerando-as como seres orgânicos culturais, sabendo que suas subjetividades se constroem através das trocas entre os pares e entre si e os(as) adultos(as) (Bracht, 2010; Aguiar, Duarte, 2005).

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Ao abordar a temática da inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física, é fundamental considerar as alterações sensoriais que esse transtorno provoca,

resultando em padrões de respostas neurológicas que afetam a comunicação e a interação social em diversos contextos. Estímulos inadequados ou mal direcionados podem desencadear respostas insignificantes, ocasionando consequências como desempenho escolar abaixo do esperado, desafios emocionais, comportamentais e educacionais. Nessa direção, Mattos (2019) conjectura que lidar pedagogicamente com as crianças neuro divergentes exige dos(as) profissionais da educação uma busca constante por novos conhecimentos e práticas de atenção às diferenças.

À vista disso, salientamos que o trabalho pedagógico com as crianças com TEA requer o planejamento de atividades a serem realizadas em um trabalho colaborativo entre professores(as), profissionais do Atendimento Educacional Especializado, acompanhantes especializados, gestores(as) e outras pessoas envolvidas. A efetivação de um diálogo mais próximo e mais frequente com a família e com os(as) demais profissionais que estejam atendendo a criança, é um caminho potencializador da construção de vínculos afetivos e do acompanhamento dos seus progressos, dos seus interesses, dos seus limites, formas de expressão, estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem (Souza; Lopes, 2021).

Franco (2017) assevera que a “docência precisa ser inclusiva”, não apenas no sentido de acolher o(a) aluno(a), mas no sentido de empreender práticas que o habilitem a constituir-se como sujeito autônomo, capaz de superar suas dificuldades e desenvolver novas habilidades e capacidades. Segundo a autora, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de reflexão que se constrói a partir do diálogo entre os múltiplos sujeitos que constituem os espaços escolares, com vistas à transformação coletiva e aquisição de novos significados de aprendizagem.

A educação, especialmente a educação escolar, deve ser o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização, para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes (Franco, 2017, p. 973).

Nesse sentido, Vigotski (1998) ressalta a necessidade de se criar condições que permitam às crianças expandirem suas formas de sentir, pensar e agir em relação ao mundo. A interação com o(a) outro(a) e a atividade mediada impulsionam o desenvolvimento sociocomunicativo e organização do comportamento emocional das crianças com TEA. O teórico defende que a plasticidade cerebral e a capacidade humana de transpor obstáculos se dá através de uma cascata de processos adaptativos no contexto sociocultural.

A convivência das crianças em um ambiente diverso e inclusivo, que proporcione vivências e múltiplas experimentações apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento



cognitivo, psicomotor, afetivo e social, notadamente, nos aspectos relacionados à aprendizagem cultural e à comunicação simbólica. Nesses termos,

A interação com o ambiente proporciona a reconstrução significativa da vivência, no campo simbólico, que só é possível se houver situações desafiadoras, que exijam que a estrutura neuropsicológica das crianças se ajuste a elas. A troca de conhecimentos, proporcionada pelo diálogo, a cooperação, a divisão de tarefas e o seguimento das regras de conduta, que podem ocorrer durante as atividades lúdicas, são de extrema relevância para o aprendizado das crianças com TEA (Pinho, 2018, p. 29).

A Educação Física escolar coloca o(a) professor(a) numa perspectiva horizontalizada: professor e crianças todos no mesmo plano, espalhados na quadra, pátio ou sala. Cria-se na aula de educação física a possibilidade de vivências na perspectiva inclusiva, pois nas práticas corporais as limitações funcionais, dificuldades nas habilidades sociais, diferenças culturais ou de sexo não partem de princípios discriminatórios, e não são réguas para a participação, sendo então a aula de educação física um exercício de equidade. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade de enfrentamento dos limites pessoais, tais como timidez e dificuldade em socializar ou expressar-se.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Educação Física, em sua parte introdutória afirma que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018).

Ou seja, as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Física escolar possibilitam um estreitamento entre os pares que favorece as relações observáveis, gerando interesse e conduzindo a atenção visual e corporal dos(as) alunos(as) para uma troca entre si e o(a) professor(a). Ademais, as práticas corporais, quando carregadas de intencionalidades, favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, o aumento da resistência física e o fortalecimento muscular, além de estimular a concentração, a atenção e a capacidade de seguir instruções, contribuindo também para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Acentuamos, ainda, que o ambiente interativo das aulas de Educação Física proporciona a vivência de “situações de grupo que exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais e de respeito aos outros, num exercício de ética e cidadania” (Aguiar; Duarte, 2005, p.226). A mediação docente deve estar orientada para a superação dos limites decorrentes da condição neurobiológica do sujeito, mas, principalmente, das barreiras impostas pela sociedade e pelo sistema educacional.

## **A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UM OLHAR PARA CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN**

As perspectivas teóricas e os fundamentos políticos reportados até aqui confirmam a necessidade de discutirmos o papel dos cursos de formação de professores(as) frente às exigências e demandas da inclusão escolar. Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação, por meio das diretrizes curriculares para formação de professores(as), preceitua que a elaboração dos currículos das licenciaturas contemple questões teórico-práticas concernentes aos processos de aprendizagem dos(as) estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2002), assim como conteúdos específicos do campo da diversidade e dos direitos humanos (Brasil, 2015, 2019).

Nessa direção, a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 regulamenta que a formação em licenciatura, em Educação Física, deve considerar, entre outros aspectos, a valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, além do respeito à liberdade, o apreço à tolerância e o reconhecimento da diversidade humana.

As orientações normativas supracitadas nos impelem a refletir sobre as ementas dos componentes curriculares que são ofertados pelos cursos de licenciatura em Educação Física da UERN. A princípio, comunicamos que o referido curso é ofertado em dois *campi* avançados da referida instituição, localizados, respectivamente, nos municípios de Mossoró e Pau dos Ferros.

Na consulta procedida às matrizes curriculares dos dois cursos, registramos a presença da disciplina *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), cuja oferta é obrigatória em decorrência do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Elucidamos, todavia, que não analisaremos a ementa da referida disciplina, em razão de que a Libras não tem o escopo de fomentar discussões amplas sobre a Educação Especial e Inclusão, pois, trata-se de um componente voltado à apropriação de uma língua.

Congruentemente com as orientações e normativas do Conselho Nacional de Educação, registramos nos currículos dos dois cursos a oferta de componentes curriculares do campo epistemológico que envolvem a educação especial e a inclusão escolar dos(as) estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, conforme especificado a seguir:

- A disciplina *Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais* figura como componente obrigatório na matriz curricular do curso de Educação Física, do *Campus* de Pau dos Ferros, sendo ofertada no 5º semestre do curso com uma carga horária de 90 horas (PPC, 2019);

- As disciplinas *Educação Física Adaptada* e *Educação Física Inclusiva* integram a matriz curricular do curso de Educação Física, do *Campus Central/Mossoró* como componentes obrigatórios, sendo que a primeira é ofertada no 3º semestre e a segunda é ofertada no 7º semestre do curso, ambas com uma carga horária de 60 horas (PPC, 2021).

A incorporação de disciplinas específicas da área da educação especial nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física expressa a intenção de se alinhar ideologicamente com às políticas públicas de orientação inclusiva e reflete uma demanda social historicamente construída, fundamentada no movimento político e social pela inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência e transtornos do espectro autista na escola.

Para apreciação, o ementário das disciplinas supracitadas:

**Quadro 1** – Ementário das disciplinas

<b>Disciplina/Campus de oferta</b>	<b>Ementa</b>
Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais/ Campus de Pau dos Ferros	Aspectos filosóficos da concepção de deficiência e deficiência dos corpos. Necessidades especiais e a cultura corporal de movimento. Introdução à Educação Física adaptada. Políticas públicas para pessoas com necessidades educativas especiais.
Educação Física Adaptada/ <i>Campus Central</i>	História da atividade física adaptada. A inclusão das pessoas com deficiências. A fundamentação, a classificação e características das deficiências, as barreiras arquitetônicas, adaptações de materiais, a legislação vigente.
Educação Física Inclusiva/ <i>Campus Central</i>	As atividades corporais, esportivas e de lazer e a metodologia das aulas aplicadas na Educação Física escolar, adequadas para trabalhar com diversos tipos de deficiências.

Fonte: PPC do curso de Educação Física do *Campus Central/Mossoró* (UERN, 2021); PPC do curso de Educação Física do *Campus de Pau dos Ferros* (UERN, 2019)

Da análise das ementas, destacamos como aspecto positivo a presença de conteúdos relacionados às políticas educacionais e aos aspectos legais em que se assenta a educação especial, numa perspectiva inclusiva. Esses conhecimentos se vinculam a uma construção discursiva que reconhece as pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista enquanto sujeitos de direitos e deveres como qualquer outra pessoa. Essa compreensão,

conforme aceção de Ribeiro (2021) e de Lustosa e Melo (2018), importa e constitui uma das dimensões a serem desenvolvidas no campo dos saberes docentes necessários à inclusão.

Notadamente, a ementa da disciplina Educação Física Inclusiva comporta um leque de conteúdos/conhecimentos essenciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, inclusive na presença de crianças com transtornos do espectro autista. Salientamos, outrossim, que as atividades corporais, esportivas e de lazer devem ser pensadas para todo e qualquer corpo, diferenciando-se apenas pelas estratégias metodológicas desenvolvidas. Desse modo, o foco das disciplinas que compõem os currículos das licenciaturas não pode ser a deficiência em si, mas as múltiplas possibilidades pedagógicas, cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade e as diferenças humanas.

Sob outra perspectiva, sublinhamos a presença de termos/conceitos que carregam forte influência de um modelo médico que associa a deficiência à doença/patologia/déficit do indivíduo, como, por exemplo, “necessidades educativas especiais”, “necessidades especiais” e “deficiência dos corpos”, sobretudo, na ementa da disciplina *Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*. Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 40), esses conceitos associam as dificuldades de aprendizagem à deficiência na criança e, desse modo, desviam nossa atenção das “[...] barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurecem as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo”.

Segundo Carvalho (2014, p. 14) a proposta da educação inclusiva “[...] traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito” da criança para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e político-social de inúmeras pessoas [...]”. A superação dessas barreiras é um desafio que precisa ser enfrentado no âmbito educacional, especialmente no processo de formação de professores(as).

Na disciplina *Educação Física Adaptada*, pontuamos algumas lacunas. A título de exemplo, a ementa não aborda a relação entre esporte adaptado e jogos paralímpicos, uma modalidade com potencial de inclusão e empoderamento político. Ao tratar das barreiras à atividade física adaptada menciona apenas aquelas de natureza arquitetônica, invisibilizando a importância de reconhecermos e removermos as barreiras nas comunicações, nas atitudes, nos instrumentos e nas situações didáticas.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que,

Com o advento da perspectiva da inclusão em educação, o conceito de acessibilidade também se volta à reconfiguração das práticas pedagógicas, dos recursos materiais e dos arranjos dos espaços e (re)organização dos tempos didáticos, visando acessibilizar o currículo escolar, por meio de metodologias diversificadas de ensino (procedimentos, estratégias e recursos) (RIBEIRO, 2021, p. 140).

Inclusive, a acessibilidade comunicacional exerce um papel fundamental no processo de inclusão de crianças com TEA, pois os déficits na interação e comunicação, em menor ou maior potencial, demandam a provisão de recursos, suportes, apoios e Tecnologias Assistivas/ Comunicação Aumentativa e Alternativa, com vistas a subsidiar o acesso e a participação desses(dessas) estudantes nas atividades corporais, esportivas e de lazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em tela, evidenciam a imprescindibilidade de construirmos uma visão de conjunto sobre as questões que favorecem ou dificultam a inclusão do(a) estudante com transtorno do espectro autista no âmbito educacional. Não podemos perder de vista, por exemplo, que a Educação Especial se consolidou no Brasil como área que tem por finalidade exercer um poder de normalização sobre os sujeitos. Centrada em concepções que sugestionam a configuração de uma prática curricular focada nos *déficits* e nas incapacidades dos(as) estudantes, essa concepção ainda exerce certa influência nos discursos, assim como nas políticas e práticas de formação docente, como foi possível observar na ementa da *Disciplina Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*: a presença de um vocabulário com forte influência do modelo médico de compreensão da deficiência.

As pesquisas e os dispositivos legais concernentes à inclusão e à formação de professores(as) revelam alguns dos desafios que se apresentam aos sistemas de ensino como, por exemplo, insuficiência de recursos materiais e humanos, fragilidades na formação de professores(as) para lidar com a diversidade, ineficiência e descontinuidade das políticas educacionais e, fundamentalmente, barreiras sociais e a resistência a mudanças por parte dos(as) profissionais da educação.

Na concepção de Booth e Ainscow (2011, p. 6), a remoção de barreiras à inclusão e o combate à discriminação são tarefas que nunca têm fim, pois “[...] implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar”. Oportunamente, lembramos que a Universidade é uma instituição com potencial de formação e transformação social, ocupando um papel central na construção de uma cultura de direitos humanos e na formação de uma consciência voltada ao respeito à diversidade.

Inspiramo-nos em Vitaliano (2010), Ribeiro (2021), Glat, Pletsch (2010), na defesa de que a formação inicial potencialize atividades de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a identificação e a análise dos mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como o conhecimento dos processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva, especialmente nos aspectos referentes à gestão escolar, à organização curricular, às práticas pedagógicas e à avaliação da aprendizagem.

As orientações normativas do Conselho Nacional de Educação (2002; 2015; 2018) conduzem os cursos de licenciatura a uma organização curricular que assegure sólida formação teórica e interdisciplinar, dando significado e relevância aos conhecimentos e à vivência da realidade social e cultural, em consonância com exigências da educação básica, seus processos de organização, gestão e projetos pedagógicos.

No que concerne, especificamente, aos cursos de licenciatura em Educação Física da UERN, consideramos relevante a inclusão de disciplinas específicas da área da educação especial e inclusão em seus currículos, como forma de oportunizar aos(as) futuros(as) professores(as) o acesso às questões epistemológicas, políticas e pedagógicas que permeiam as práticas corporais de orientação inclusiva. Sob outra perspectiva, ponderamos sobre as lacunas e fragilidades circunstanciadas no ementário das disciplinas: de um lado, a ausência de conteúdos relacionados ao esporte adaptado e aos jogos paralímpicos, assim como aos recursos, suportes, apoios, Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa e, de outro lado, a configuração de uma concepção de deficiência vinculada ao modelo biomédico da deficiência, que já não faz parte do contexto histórico em evidência.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de.; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, mai-ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 junho de 2023
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.
- BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 18 dezembro de 2022
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 dezembro 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL, **Decreto Federal nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431>. Acesso em 13 de junho de 2022

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: dezembro de 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12764&ano=2012&ato=fffk3Yq1kMVPWT94d>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015a – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de novembro de 2021

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 de mar de 2021

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, novembro 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, p. 345-356, set./dez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095/1444> Acesso em: 11 maio 2023.

- LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). **Práticas Pedagógicas em contexto de inclusão**: situações de sala de aula. São Paulo: Paco, 2018, v. 3. p. 99-120.
- MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Revista Psicopedagogia** [online]. São Paulo: v.36, n.109, pp. 87-95, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-84862019000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862019000100009) Acesso em: 01 julho de 2023.
- MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. Perspectivas formativas de cursos de licenciatura em Química: o desvelar dos projetos pedagógicos a partir da análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 8, n. 19, p. 785-799, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f3a9/936becc4920c6b952026d542c264908af686.pdf> . Acesso em: 02 dezembro de 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, Vozes, 2001.
- PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: uma intervenção no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018 Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4379/1/Mariana%20Campos%20Pinho.pdf>. Acesso em: 16 setembro 2021.
- RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo**: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial. 2021, Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, julho, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 de fevereiro 2021.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; ALMEIDA Maicon Salvino Nunes de. Inclusão no Ensino Superior pela Lente Omnilética: Um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 825-839, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11915>. Acesso em: fevereiro 2022
- SOUZA, Maria Clara Mineiros; LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. Mediação pedagógica e atividades lúdicas para o ensino de criança com autismo. **Revista Multidebates**, v.5, n.4 Palmas-TO, dezembro de 2021. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/452>. Acesso em: 10 fevereiro 2022



*RIBEIRO, Disneylândia Maria; VIEIRA, Gabriela Alencar de Barros;*

*FREIRE, Cristiane de Fátima Costa*

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010

## **AGRADECIMENTOS**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio técnico e financeiro.