

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: reflexões mediante a autoscopia

## SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING: reflections through autoscopia

Fernanda Aparecida Augusto<sup>1</sup> - UNOESTE  
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos<sup>2</sup> - UNOESTE

### RESUMO

O artigo versa sobre a formação continuada de professores quanto a aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e suas implicações na prática cotidiana da docência, em uma escola de ensino fundamental. Nele, são abordadas as implicações da política e os desafios vivenciados pelos professores no processo de inclusão escolar. Mediante a aplicação da autoscopia, técnica de videogravação em que as ações do docente são gravadas e posteriormente submetidas a análise e reflexão. Ficaram evidenciadas nessas reflexões as dificuldades que os professores da classe comum têm em relação ao conhecimento a respeito do documento em questão, demonstrando uma necessidade premente de se repensar e refletir sobre os aspectos da formação continuada dos professores na perspectiva da inclusão. Também observou-se que os docentes têm dificuldades no planejamento conjunto de aulas para os estudantes público-alvo da educação especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial; educação inclusiva, formação de professores.

### ABSTRACT

The article deals with the continuing education of teachers as to the applicability of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education of 2008 and its implications in the daily practice of teaching, in an elementary school. In it, the implications of the policy and the challenges experienced by teachers in the process of school inclusion are addressed. Through the application of autoscopia, a video recording technique in which the teacher's actions are recorded and subsequently subjected to analysis and reflection. In these reflections, the difficulties that the teachers of the common class have in relation to the knowledge about the document in question were evidenced, demonstrating an urgent need to rethink and reflect on the aspects of the teachers' continuing education in the perspective of inclusion. It was also observed that teachers have difficulties in planning joint classes for students targeting special education.

**KEYWORDS:** Special education; inclusive education, teacher training.

DOI: 10.21920/recei720228254552  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei720228254552>

<sup>1</sup>Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Matemática, Letras e Pedagogia. E-mail: [fer\\_letras@yahoo.com.br](mailto:fer_letras@yahoo.com.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7166-1522>.

<sup>2</sup>Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. E-mail: [danielle@unoeste.br](mailto:danielle@unoeste.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9178-7325>.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos no Brasil, a discussão da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), ganhou força gradualmente, contudo o entendimento dos professores da classe comum do ensino regular tem se mostrado diferente dos propósitos do documento em questão, visto que, a realidade dos processos de formação dos professores está afastada dos objetivos da proposta da inclusão.

Percebe-se a necessidade de formação dos professores da classe comum do ensino regular para o trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A PNEEPEI (BRASIL, 2008), favoreceu “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008), direcionando os sistemas de ensino para a oferta de respostas as necessidades especiais.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) propõe para a formação continuada dos professores da classe comum os aspectos de colaboração entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o professor da classe comum do ensino regular com o objetivo de desenvolver um trabalho conjunto, compartilhando um labor interdisciplinar e colaborativo.

Na década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos firmou o compromisso de que a escola deve assumir a educação integral de cada estudante, contemplando a pedagogia das diferenças, tendo em vista que todos os alunos devem ter acesso e permanência na escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Nesse evento, as Nações Unidas defendiam a garantia do processo de democratização da educação, pois, concebiam a educação, enquanto um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, independentemente das diferenças particulares dos alunos.

Foi a partir dessa conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força. A Declaração de Salamanca ratificou que a educação inclusiva e as estratégias estabelecidas, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.

Este artigo versa sobre a pesquisa de mestrado intitulada ‘Políticas de Formação Continuada de Professores em uma Perspectiva Inclusiva: Uma Abordagem Reflexiva dos Docentes do Ensino Fundamental I’, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), São Paulo, Brasil, e especificamente na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade. Optou-se pelo campo de aplicação na área de investigação qualitativa na Educação no Ensino Básico, com fundamentação e paradigmas de investigação e operacionalização com tipologias de análise de dados.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar as reflexões e as concepções dos professores da classe comum do ensino regular quanto à proposta da PNEEPEI (BRASIL, 2008), e os objetivos específicos foram identificar na política e questão os elementos constitutivos da proposta de formação continuada de professores da classe comum e investigar quais são as necessidades formativas dos professores que atuam na sala regular de ensino comum quanto ao trabalho pedagógico referente ao eixo da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Partiu-se da hipótese de que os professores da classe comum do ensino regular têm conhecimentos superficiais e desenvolvem poucas reflexões acerca dos documentos legais que normatizam o processo de formação continuada dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para isso, foram delineadas questões de pesquisa sobre o contexto atual de inserção e participação dos entes envolvidos, bem como, os seus pontos de vista em relação à prática pedagógica cotidiana e os preceitos da política, são elas: a PNEEPEI (BRASIL, 2008) propõe a formação continuada de professores da classe comum do ensino regular diante dos seus

objetivos?; O que os professores da classe comum na educação básica conhecem (ou não) em relação à proposta de formação continuada na PEEPEI (BRASIL, 2008)? De que maneira os professores têm refletido e concebido o processo de inclusão escolar a partir das perspectivas da PNEEPEI (BRASIL, 2008) em termos do que cabe ao trabalho na classe comum do ensino regular?

Optou-se pelo campo de aplicação na área de investigação qualitativa na Educação Básica, com fundamentação e paradigmas de investigação e operacionalização com tipologias de análise de dados. Inicialmente foi realizada revisão sistemática da literatura, de acordo com o conceito de pesquisa bibliográfica estabelecido por (Thomas, Nelson, Silverman, 2012) resultando em uma visão que abarca achados relevantes demonstrando a evolução do conhecimento. Foram contempladas as produções científicas nos últimos 10 anos e a pesquisa documental, abordando os marcos legais de 1988 até os mais atuais, culminando na PNEEPEI (BRASIL, 2008). Foi realizado um trabalho de campo mediante a autoscopia com os professores da classe comum de ensino regular. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de uma cidade com aproximadamente vinte e dois mil habitantes, localizada a oeste do Estado de São Paulo.

Após a coleta e a organização dos dados, estes foram organizados, interpretados a partir do método de triangulação de dados, pela construção de um documento descritivo-interpretativo, discutindo a política analisada e as reflexões e concepções dos professores da classe comum do ensino regular; com o objetivo de detectar os reais desafios para o melhor exercício da docência com o objetivo de identificar elementos capazes de acalorar a maior atuação dos EPAEE, considerando, sobretudo, os princípios legais vigentes conjecturado na consolidação do processo de inclusão.

## **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Segundo Mazzota (1996), a inclusão escolar tem como conjectura um modelo no qual cada estudante é valioso para assegurar a riqueza do sistema, sendo esperado que na classe comum do ensino regular estejam presentes todos os estudantes, de tal maneira que instituição escolar seja inovadora no sentido de encontrar soluções planejando garantir os diversos estudantes na escola, levando-os ao alcance de resultados benéficos em sua atuação acadêmica e social.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) atendendo ao princípio contido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de estabelecer a meta de inclusão plena, objetiva a promoção do acesso, a participação e a aprendizagem do público alvo da Educação Especial, delimitados por alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino, se propõe a orientar os sistemas de ensino para que estes garantam a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008).

O texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008) foi idealizado por teóricos importantes na área de Educação Especial que formaram um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial N.º 555 de 2007, a fim de formular um conjunto de pensamentos, conceitos e princípios considerados por estes como ideais, que reúne todas as qualidades concebíveis, e que justamente por serem assim considerados, são traduzidos em política, indicando os parâmetros a serem seguidos igualmente por todo o país.

A educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE), com a efetivação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), deixa de ser responsabilidade exclusiva da educação

especial e passa a ser uma responsabilidade também da escola regular. A modalidade da educação especial, no viés inclusivo, torna-se uma modalidade que perpassa a todas as etapas e modalidades de ensino e a sua diligência é complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Nesse viés, a modalidade da educação especial no cenário inclusivo, está relacionada a mudanças de atitude e de organização, principalmente no que se refere trabalho dos professores, pois, a educação dos EPAEE não se destina mais somente aos professores da SRM, mas sim a todos os professores de uma unidade escolar, portanto, todos tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento destes estudantes (HONNEF; COSTAS, 2012).

É imprescindível investir na formação continuada dos docentes, para todos adquiram as competências necessárias para ensinar a todos os alunos; só assim, será possível progredir rumo a efetivação de uma escola inclusiva. Desse modo, tais competências não podem ser exclusivas dos especialistas em educação especial, pois é fundamental que todos os envolvidos no processo tenham saberes e habilidades para participar da adequação de recursos e de currículo, desenvolver estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades. Só assim poderão propiciar condições de aprendizagem adequadas às necessidades e especificidades desses alunos, realizando a inclusão escolar (MARCHESI, 2004).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) apresenta-se como um diferencial para a Educação Especial e de acordo com ela, o profissional que atua nessa seara necessita ter como alicerce na sua formação inicial saberes amplos para a prática docente e saberes inerentes da área. Assim, para que o professor seja um agente disseminador da inclusão, é imprescindível ser formado em um paradigma da escola das diferenças, ambientando-se com conceitos essenciais do fazer pedagógico e da prática docente, mas também de formas de contemplação de cada estudante (Baptista, 2011).

A formação continuada propicia a atualização e a transformação da prática profissional do professor. Dessa forma, o acesso aos conhecimentos e o hábito de momentos de reflexão proporcionam a redefinição das concepções e a possibilidade de modificar os paradigmas já elaborados. Quando as instituições escolares ofertam ambientes propícios a integração dos professores para que possam demonstrar suas dificuldades, cumprem seu trabalho com a Educação inclusiva.

A grande responsável para esta tarefa é a equipe gestora, respeitando as necessidades dos docentes, organizando palestras, reuniões com temáticas para reflexão, estudo e pesquisa para a formação continuada dos professores. Através dessas ações os professores estarão dispostos a partilhar questionamentos, como relatos referentes a aprendizagens dos estudantes, situações da sala de aula e discussão de estratégias e recursos para enfrentar os obstáculos, conseguindo maximizar as experiências de aprendizado dos alunos e formar cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade.

## **AUTOSCOPIA: o desenho metodológico**

A autoscopia é uma técnica de pesquisa através da videogravação das práticas de um ou mais participantes, em uma dada situação, com o objetivo de uma conseqüente autoanálise. Em sua especificidade, essa técnica supõe duas fases importantes: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão (SADALLA; LAROCCHA, 2004).

A pesquisa proporcionou o embasamento teórico necessário para a escolha de temáticas relevantes que foram discutidas no texto descritivo interpretativo abordando a política estudada e o conhecimento, a percepção e a reflexão dos professores, colhidos na entrevista

semiestruturada e na observância destas práticas, por meio da autoscopia. Por todos esses apontamentos, o uso da análise de conteúdo como artifício qualitativo, caucionará valorar as vivências dos indivíduos e suas compreensões, bem como, aderir uma harmonia entre teoria, método e técnicas empregadas, salienta Bardin (1997) e Minayo (2012), sobretudo na compreensão dos professores frente aos pressupostos da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) recomenda a formação continuada dos professores da classe comum do ensino regular e vários destes não entendem a sua função pedagógica no viés da inclusão dos alunos. “Identificou-se um hiato existente entre a formação continuada do professor e o efetivo exercício da identificação e desenvolvimento de metodologias de trabalho frente à necessidade de trabalhar com EPAEE” (AUGUSTO, 2019, p. 27).

Contudo, em relação à formação inicial dos professores que atuam em salas regulares com os EPAEE, os estudos de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011), sinalizam para a sua insuficiência e inadequação para a atuação na modalidade da Educação Especial, pois, em sua maioria, os cursos apresentam currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação interna e externa precárias. Desse modo, a concepção de formação de professores que se preconiza aqui, vai além da formação inicial conquistada na Universidade. É preciso que se constitua no contexto escolar e seja fruto das necessidades que emergem do cotidiano vivido e praticado nos espaços escolares, ou seja, formar professores a partir de uma perspectiva de educação inclusiva, pressupõe compromisso com a realidade social na qual formandos e formadores estão inseridos.

Conforme mencionado anteriormente, os cursos de formação inicial de professores, não contemplam aspectos referentes a modalidade da educação especial numa perspectiva inclusiva de educação, portanto, essa formação deve vir, necessariamente do acesso à programas de formação continuada que assegurem aos professores, a aquisição de conhecimentos essenciais, necessários ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade com essa nova demanda de alunos que a educação inclusiva traz. O trabalho desenvolvido na sala regular com os EPAEE, na perspectiva da educação inclusiva, deve favorecer o desenvolvimento global desses alunos, rompendo definitivamente, com modelos de educação tradicionais, que geram uma participação estagnada e silenciosa, reduzindo o papel do educador ao de mero coadjuvante nesse processo.

Os professores da classe comum do ensino regular de um município de pequeno porte também não se sentem preparados para trabalhar com os EPAEE e dos 19 participantes da pesquisa, apenas 8 já participaram de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Eles relataram a necessidade de formação continuada para conseguirem realizar, de fato, uma educação inclusiva nos preceitos da PNEEPEI (BRASIL, 2008). De acordo com Ilda Peliz, secretária de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), somente 5,7% dos professores possuem formação específica para o atendimento aos EPAEE.

Em contrapartida os dados da pesquisa do censo escolar do ano de 2018, divulgados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram um acréscimo de 33,2% de matrículas de EPAEE no período compreendido entre 2014 e 2018. Ainda de acordo com essa pesquisa, em 2018, o total de EPAEE totalizam 1,2 milhão. Esse mesmo número, em 2014, totalizava 886815 estudantes. Apenas entre os anos 2017 e 2018, o total de matrículas desses alunos teve um acréscimo de 10,8%. (INEP, 2018). Em 2019 o número de matrículas continuou com um aumento expressivo de 21,6%, totalizando 203,389 alunos matriculados na rede pública

de educação (INEP, 2019). Através dos dados da pesquisa de mestrado indicando que os professores não se sentem preparados para atender os EPAEE, falta de formação para os professores e o aumento de matrículas dos EPAEE na classe comum do ensino regular, torna-se uma necessidade emergente ofertar formação docente na perspectiva da educação inclusiva para que eles possam trabalhar e ofertar a permanência de todos no ambiente escolar.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 02/2015, Art. 16) que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, menciona que os processos de formação continuada, compreendem dimensões coletivas, organizacionais e profissionais e envolvem ainda a necessidade de reflexão acerca do processo pedagógico, dos saberes e valores, passando pela necessidade de elaboração de atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações que, vão muito além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, com vistas à reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Assim, observa-se a necessidade de formações, momentos para o professor refletir e revisar a sua prática pedagógica, a partir de teorias que embasam as suas ações para que consigam atender a todos, levando em consideração os diferentes estilos de aprendizagem e valorizando o potencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados da pesquisa permitiu considerar que a parceria entre professores da classe comum e do professor da SRM é imprescindível, para a formação de um ambiente de diálogo entre os professores. A formação docente deverá ocorrer de maneira contínua, pois, as situações pedagógicas não são estáticas e geralmente exigem do professor algo original, às vezes até atitudes inusitadas, as quais certamente são construídas tendo por base experiências anteriores de trabalho (AUGUSTO, 2019).

Por meio da técnica da autoscopia, foi possível averiguar as articulações entre os saberes e o fazer pedagógico, principiando o acompanhamento ao processo da reflexão sobre as práticas pedagógicas e ações em sala de aula dos professores da classe comum do ensino regular.

A formação continuada de professores é de fundamental importância, conforme evidenciado neste artigo, para o aumento da qualidade da educação ofertada, para a potencialização da experiência de aprendizado dos alunos e maior sucesso nos níveis de inclusão dentro do âmbito escolar. Conforme mostrado na pesquisa, há uma grande dificuldade de compreensão dos termos da PNEPEI (BRASIL, 2008), por parte dos professores, e isso faz com que tanto o professor da classe comum do ensino regular quanto o professor da SRM não compreendam bem os seus âmbitos de atuação, suas responsabilidades e seus papéis, ao ter que lidar com os EPAEE.

Toda essa falta de compreensão causa distorções, ruídos de comunicação, falta de sinergia de trabalhos do professor da classe comum do ensino regular e do professor da SRM, o que resulta, no final, em falta de integração e experiências educacionais ruins para os EPAEE. E foi a partir desse ponto que, apoiando-se em toda a sequência metodológica aqui demonstrada, utilizando-se das diversas ferramentas ora relacionadas para apoio, tais como a autoscopia, que se concluiu que há a justa necessidade de formação contínua dos professores da rede regular de ensino, fomentando o entendimento das políticas voltadas para a área de educação especial, incentivando a formação de grupos de discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas e aumentando o nível de integração entre professor da classe comum do ensino regular e professor da SRM.

Contudo, ficou evidenciado mediante as técnicas de pesquisa utilizadas que os processos de formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva por meio de reflexão e constituição de experiências que abordem a realidade educacional das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão (AUGUSTO, 2019). Desse modo, a partir do fortalecimento dessa relação simbiótica, toda a comunidade será beneficiada: professores, alunos, comunidade escolar em geral e a própria sociedade.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019.156f. Presidente Prudente, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.

BAPTISTA, Cláudio. Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76. Mai-Ago. Edição Especial (2011).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Ltda. 1977.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em 07 de janeiro de 2008. Brasília. Janeiro de 2008. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba de Sá; DALMAZO, Marli Eliza Dalmazo; ANDRÉ, Afonso; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO: Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 14 mar. 2021.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Formação para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124/2012. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2019.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade, **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

NOVA ESCOLA. **Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula-2013**. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>.

PELIZ, I. **Capacitação de professores na educação indígena e especial é aposta para 2020**. Brasília: MEC. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=84021:capa-citacao-de-professores-na-educacao-indigena-e-especial-e-aposta-para-2020&catid=12](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84021:capa-citacao-de-professores-na-educacao-indigena-e-especial-e-aposta-para-2020&catid=12). Acesso em: 17 abril 2021.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Araujo; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

**Submetido em:** maio de 2021

**Aprovado em:** outubro de 2021