

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

MELINA RADAELLI GATTI

**COENSINO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS**  
**COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Orientadora: Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster

**São Carlos**

**2019**

MELINA RADAELLI GATTI

**COENSINO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS  
COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção o título de Mestre em Educação Especial. Área de concentração: Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial.

Orientadora: Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster

**São Carlos**

**2019**

Radaelli Gatti, Melina

Coensino e Educação Física Escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência / Melina Radaelli Gatti -- 2020.  
137f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Mey de Abreu van Munster  
Banca Examinadora: Mey de Abreu van Munster,  
Adriana Garcia Gonçalves, Maria Luiza Tanure Alves  
Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Coensino. 3. Educação Especial. I. Radaelli Gatti, Melina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Melina Radaelli Gatti, realizada em 24/01/2020.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves (UNICAMP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família todo apoio e estrutura que sempre me deram para realizar os meus sonhos e sempre estarem ao meu lado. Em especial, aos meus pais, por todo o suporte e incentivo aos meus estudos, a paciência e ao colo nos momentos de cansaço e por nunca me deixarem desistir. Aos meus irmãos por sempre estarem presente em minha vida deixando-a mais leve com boas conversas e risadas.

Ao meu namorado, Thiago, por ser um companheiro incrível de todas as horas, pela compreensão, incentivo e paciência nessa jornada do mestrado e da vida, sempre fazendo o caminho ser mais fácil e doce ao seu lado (aos muitos kit-kats e abraços também!) e por acreditar em mim e me apoiar no meu trabalho e escolhas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, por me dar oportunidade de tal aprendizado e crescimento, sempre dando asas para minha formação e aprofundamento profissional. Pela orientadora e profissional humana, cuidadosa e criteriosa. E por ser e estar sempre presente em minha vida acadêmica e pessoal, pelas muitas trocas, dedicação e exemplo que admiro muito.

Aos participantes da pesquisa pela parceria, colaboração, troca de conhecimentos, vivências e aprendizados.

Às professoras membros da banca, Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves, Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves e Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani, pela disponibilidade, participação e por fazerem parte de um momento importante em minha vida, com valiosas e ricas contribuições para a minha dissertação.

A todos os professores, mestres, colegas e amigos, da vida acadêmica e pessoal, que contribuíram para o meu aprendizado e construção de mais um sonho.

A todos do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada - NEAFA, pela parceria, companheirismo e incentivo.

E por fim, agradeço à agência de financiamento CAPES/PROEX (processo nº 88882.332675/2019-01, vigência de 01/03/2018 a 28/02/2019).

## RESUMO

O ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns tem aumentado progressivamente nos últimos anos. Sob a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Física escolar tem procurado assegurar oportunidades de participação efetiva aos estudantes com deficiência, entretanto, o professor de Educação Física ainda encontra muitos desafios. Entre as várias dificuldades enfrentadas por esse profissional, destaca-se a falta de serviços de apoio à inclusão em sua área. Como consequência, grande parte dos estudantes com deficiência estão frequentando as aulas, mas não estão efetivamente participando das atividades relativas a esse componente curricular. Surge então o interesse em investigar o coensino enquanto possibilidade de serviço de apoio ao professor de Educação Física. Assim, o objetivo geral do estudo centra-se em analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto serviço de apoio para promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa. Especificamente, pretende-se: descrever e analisar as formas de intervenção com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo; identificar as diferentes modalidades de suporte prestado pelo professor colaborador, especialista em Educação Especial (pesquisador) nas aulas de Educação Física Escolar; e avaliar a intervenção baseada em coensino sob a perspectiva dos professores de Educação Física. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa colaborativa. A coleta de dados foi realizada em duas escolas municipais de uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo, selecionadas por critério de conveniência. Os participantes foram três professores de Educação Física, as respectivas turmas e um professor colaborador especialista em Educação Física escolar. O papel de professor colaborador foi desempenhado pela pesquisadora, especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação sistemática. O tratamento dos dados foi baseado em análise temática e os resultados foram apresentados em três partes: etapa I descreve a intervenção junto a cada um dos participantes (caso 1, caso 2 e caso 3), ressaltando as várias fases da atuação colaborativa (comunicação, coplanejamento, codocência, coavaliação); etapa II aborda as modalidades de apoio do coensino nas aulas de Educação Física; etapa III abrange o coensino na perspectiva dos professores participantes, conforme as seguintes categorias temáticas: 1. inclusão nas aulas de Educação Física; 2. Relações interpessoais, a) professor x estudante com deficiência, b) estudante com deficiência x turma; 3. colaboração/coensino. Conclui-se que o coensino, como modelo de ensino e serviço de apoio, proporcionou diferentes suportes favoráveis ao processo inclusão dos estudantes com deficiência; foi possível aplicar os modelos de coensino encontrados na literatura, constatando a efetividade dessa intervenção colaborativa no contexto da Educação Física escolar.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Coensino. Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelos de atuação do coensino. ....	30
Figura 2 - Coleta de dados.....	39
Figura 3 - Um ensina e um observa .....	76
Figura 4 - Estações de ensino .....	76
Figura 5 - Equipe .....	77
Figura 6 - Ensino paralelo .....	77
Figura 7 - Um ensina/um assiste (a) .....	77
Figura 8 - Um ensina/um assiste (b) .....	77
Figura 9 - Um ensina/um assiste (c) .....	77
Figura 10 - Ensino alternativo (a).....	78
Figura 11 - Ensino alternativo (b).....	78
Figura 12 - Um ensina, um assiste (quatro esquemas).....	79
Figura 13 - Legenda .....	79
Figura 14 - Mapa temático .....	82
Figura 15 - Número de matrículas do PAEE em classes especiais e comuns .....	83
Figura 16 - Relação do PAEE em classes comuns X salas especiais exclusivas no Ensino Médio .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos/etapas para implementação do coensino.....	25
Quadro 2 – Visão geral dos modelos de coensino.....	30
Quadro 3 – Estágios de coensino.....	31
Quadro 4 – Modalidades de apoio.....	33
Quadro 5 – Participantes do estudo.....	37
Quadro 6 – Caracterização geral dos participantes.....	37
Quadro 7 – Caracterização da experiência profissional com o estudante com deficiência.....	38
Quadro 8 – Coleta de dados.....	40
Quadro 9 – Etapas e duração dos procedimentos da coleta de dados.....	44
Quadro 10 – Etapas para a análise dos dados.....	45
Quadro 11 – Etapas da análise temática.....	50
Quadro 12 – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas.....	51
Quadro 13 – Roteiro de intervenção do caso 1.....	57
Quadro 14 – Síntese de intervenção do caso 2.....	63
Quadro 15 – Roteiro de intervenção caso 3.....	69
Quadro 16 – Modelos de coensino identificados em cada sessão com os participantes.....	80

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Incidência de cada modelo de coensino durante a intervenção. ....	80
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>15</b>
2.1	Objetivo Geral.....	15
2.1	Objetivos Específicos .....	15
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
3.1	Educação Física escolar e Inclusão .....	16
3.1.1	Educação Física escolar.....	16
3.1.2	Inclusão do estudante com deficiência no ensino regular .....	17
3.1.3	Educação Física escolar e a inclusão de estudantes com deficiência.....	19
3.2	Coensino .....	22
3.2.1	Origem do coensino .....	22
3.2.2	Coensino no Brasil .....	23
3.2.3	Requisitos para o coensino .....	24
3.2.4	Coensino e Educação Física.....	32
<b>4</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>35</b>
4.1	Caracterização da pesquisa .....	35
4.2	Local.....	35
4.3	Participantes.....	36
4.4	Aspectos Éticos .....	38
4.5	Equipamentos e Materiais.....	39
4.6	Coleta de dados .....	39
4.7	Procedimentos para análise dos dados intervenção .....	44
4.8	Fidedignidade.....	50
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>53</b>
5.1	Etapa I – Intervenção Colaborativa .....	53
5.1.1	Caso 1.....	53
5.1.2	Caso 2.....	60
5.1.3	Caso 3.....	67
5.2	Etapa II - Modalidades de apoio do coensino na EF .....	76
5.3	Etapa III – Coensino na perspectiva dos professores participantes .....	81
5.3.1	Processo de inclusão nas aulas de EF (antes e depois do coensino) .....	82
5.3.2	Relações interpessoais (antes e depois do coensino) .....	86
a-	Professor e estudante com deficiência.....	86

b- Estudante com deficiência e a turma.....	87
5.3.3 Compreensão sobre colaboração e coensino (antes e depois do coensino).....	88
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho se debruça sobre a análise do coensino como serviço de apoio para promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar.

Com legislações como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o direito à educação de crianças com deficiência é assegurado. No período de 1996 a 2006, observou-se um aumento de 640% no número de matrículas nas salas comuns do ensino regular, e de 170% nas escolas especiais (BRASIL, 2008).

No ano de 1998, havia cerca de 200 mil pessoas com deficiência matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2016).

A Constituição Federativa Brasileira, Capítulo III, Seção I, Art. 208, Inciso III assegura: “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Movimentos internacionais de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), passaram a influenciar as políticas e práticas na área de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>.

Segundo Mendes (2006), a inclusão é definida como a construção de um processo bilateral que por meio dele as pessoas excluídas e a sociedade buscam conjuntamente fazer a equiparação de oportunidades para todos ser efetiva, construindo uma democracia que possibilite a todas as pessoas obter sua cidadania, havendo respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Com essas ações legislativas e decretos acerca da inclusão, pretende-se garantir a universalização e a equidade para todos os estudantes na rede regular de ensino. Essa ideia supõe uma mudança conceitual com referência a outros modelos, que é a passagem da

---

<sup>1</sup> Na Declaração de Salamanca, necessidades educacionais especiais - Escola para todos – “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. No contexto deste enquadramento de ações, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares”. (BRASIL, 1994, p. 6)

escolarização dos alunos com deficiência das Escolas Especiais para a Escola Regular, em que terão convívio com crianças e jovens de sua idade (HEREDERO, 2010).

Os professores de Educação Física (EF) trabalham com o ser humano sobre e através do seu corpo, considerando o referencial cultural no qual estão inseridos, expressando elementos específicos dessa sociedade (DAOLIO, 1995).

Com base em Pedrinelli (1994), o programa educacional de Educação Física deve permitir e possibilitar a participação de todos os alunos, proporcionar desafios, respeitar suas limitações, promover a autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor.

Soares e Cunha (2010) afirmam que o despreparo dos professores e demais agentes educacionais consiste um dos problemas da inclusão escolar, pois não estão capacitados para lidar com estudantes com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais no cotidiano de uma sala comum. Como consequência, grande parte desses estudantes encontra-se matriculados e frequentando classes comuns, porém sem participar efetivamente nas atividades escolares cotidianas e sem desenvolver conhecimentos sociais e acadêmicos necessários para viver de forma independente e autônoma (GLAT; PLETSCH, 2010).

Por meio da Resolução nº 4/2009, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. Tal modalidade determina um serviço da educação especial cujo objetivo é identificar, organizar e elaborar recursos de acessibilidade e pedagógicos que possam eliminar as barreiras arquitetônicas e educacionais para a plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotados, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

Entre as principais ações do MEC para garantir o AEE ao público-alvo da educação especial<sup>2</sup> foi a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM). São ambientes com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos preparados para ofertar o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Entretanto, Silva, Santos e Fumes (2014) constataram não haver parceria entre os professores de Educação Física com o AEE e a SRM. E na visão dos professores de EF, o AEE realizado na SRM é voltado apenas para colaborar com professores de sala de aula comum.

---

<sup>2</sup> A Lei nº 12.796, Art. 4º afirma que o público-alvo a ser considerado na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva contempla: I – alunos com deficiência que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; III – alunos com altas habilidades/superdotação que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas de natureza psicomotora e artística, bem como relacionadas à liderança e criatividade (BRASIL, 2013).

A inclusão no contexto da Educação Física Escolar (EFE) no Brasil necessita descentralizar o foco no professor, na sua atuação e no seu processo de formação, para aderir uma visão sistêmica que subsidie ações e deem suporte a novas formas de pensar (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

Uma opção para a inclusão e uma nova atuação é o coensino, que consiste na parceria entre professor do ensino regular e o professor de educação especial (ou outro professor especialista) com o propósito de ministrar instruções a um grupo diversificado de alunos, incluindo aqueles com deficiência ou outras necessidades especiais em um ambiente de educação geral de forma que atenda às suas necessidades de aprendizagem (FRIEND, 2008).

Com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio, no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Vários estudos têm demonstrado a efetividade do coensino no processo de inclusão de estudantes com e sem deficiências.

O estudo de Beamish, Bryer e Davies (2005) sobre a aplicação do coensino para atender as necessidades de aprendizagem de estudantes em uma sala comum demonstra que essa estratégia de ensino trouxe benefícios para os participantes (professores de ensino regular, professores especialistas e estudantes com e sem deficiência). A confiança entre os professores foi fortalecida, houve a divisão de recursos e trouxe benefícios acadêmicos para os estudantes com deficiência.

No estudo de Flores (2012), a experiência com o coensino motivou os alunos com deficiência a realizarem atividades com maior complexidade, além de ampliar as habilidades sociais e de comunicação entre todos da turma. Assim como o estudo de Capellini (2004) e de Machado e Almeida (2010), os resultados foram eficazes e mostraram evolução no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Analisando a perspectiva dos professores em relação ao coensino, Kison (2012) constatou que entre os 17 professores participantes, 95% consideraram essa estratégia de ensino eficaz para estudantes sem deficiência, e 88% também acharam importante para estudantes com deficiência.

Um estudo de Rodrigues (2015) sobre a relação da Educação Inclusiva, o AEE e a Educação Física no intuito de estabelecer um diálogo colaborativo entre esses profissionais e visando a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, constatou que os profissionais envolvidos acreditam na Educação Inclusiva, porém não foram identificadas formas efetivas de

parceria entre as diferentes áreas de saberes. Por fim, a pesquisa aponta otimismo para múltiplas possibilidades de trabalho na perspectiva colaborativa.

Considerando que o AEE e a SRM não têm provido o suporte necessário ao trabalho do professor de Educação Física face ao desafio da inclusão de estudantes com deficiência, acredita-se que o coensino possa consistir em um serviço de apoio voltado às especificidades dessa disciplina. No entanto, ainda são escassos estudos na interface coensino e EF, sobretudo no Brasil.

Um estudo norte-americano (GRENIER, 2011) adaptou as práticas de ensino dos professores de Educação Física dentro de um programa de Educação Física do Ensino Médio. Seus objetivos foram: explorar os papéis e responsabilidades de ensino de dois professores de Educação Física com um professor de Educação Física Adaptado<sup>3</sup> na manutenção de um programa; examinar os comportamentos de apoio mútuo entre os professores que contribuíram para um programa de Educação Física inclusivo; e explorar o impacto do coensino nas relações estudantis. Durante o estudo, foram escolhidos dois estudantes com síndrome de Down na atividade física de escalada. A conclusão da pesquisa apontou que a evolução de todos os estudantes foi notória, uma vez que houve maior envolvimento dos estudantes com e sem deficiência, além do aumento da socialização e inclusão entre eles.

Assim, o presente estudo justifica-se pelo interesse em buscar alternativas de intervenção colaborativa que possam consistir em suporte ao processo de inclusão no âmbito da Educação Física escolar, analisando a efetividade do coensino em escolas públicas brasileiras.

---

<sup>3</sup>Alguns estados norte-americanos dispõem de um profissional com formação básica em Educação Física especializado no atendimento a estudantes com deficiência.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral do estudo centra-se em analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto serviço de apoio para promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa.

### **2.1 Objetivos Específicos**

- Descrever e analisar as formas de intervenção com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo;
- Identificar as diferentes modalidades de suporte prestado pelos professores, em intervenção colaborativa, nas aulas de Educação Física Escolar.;
- Avaliar a intervenção baseada em coensino sob a perspectiva dos professores de Educação Física.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 Educação Física escolar e Inclusão**

##### **3.1.1 Educação Física escolar**

No Brasil, desde a década de 1920, a tradição educacional da Educação Física se situava como “uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos, na maioria das vezes, determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo e preparação de atletas” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74).

Nos anos 80, a Educação Física escolar passou por um momento de transição, reestruturação e ressignificação. Nesse período, questionou-se a esportivização da Educação Física escolar, ficando conhecido como um momento renovador da Educação Física brasileira, em que foi levantado o porquê de valorizar a aptidão física e os esportes. Assim, a Educação Física deixou de ser considerada apenas uma atividade física e passou a ter seu valor como disciplina (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

De acordo com o terceiro parágrafo do Art. 26 da LDB, a Educação Física foi reconhecida e assegurada como uma disciplina escolar e passa a integrar à proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996).

Assim, ela passa a estar vinculada à instituição escolar, que é um ambiente historicamente construído pelo homem e que possui uma estrutura de funcionamento e uma organização com base em um conjunto de conteúdo, procedimentos, linguagens e práticas. Além disso, tem o objetivo de produzir, acumular e transmitir conhecimentos aos sujeitos e à própria sociedade considerando seus valores, culturas e objetivos (SÃO PAULO, 2009).

De acordo com Rangel *et al.* (2005), as finalidades da Educação Física escolar são: democratizar o acesso à Educação Física, proporcionar ao aluno a autonomia, fazer reflexão crítica, relacionar as aulas de Educação Física com a saúde e o lazer na escola.

Hoje, é utilizado como referencial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo e que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Isso é, tal documento fornece base aos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, e às propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, sendo orientados pelos

princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A ela também se soma os propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

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, 2017, p. 213).

Nesse documento, a disciplina de Educação Física aborda seis temáticas que são: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Segundo Darido e Souza Júnior (2007), os conteúdos que serão trabalhados na Educação Física escolar de modo geral deverão abordar as três dimensões do conhecimento: conceitual, isto é, o que se deve saber; procedimental, o que se deve saber fazer; e atitudinal que está relacionado a como se deve ser.

Assim, ao final dos conteúdos, o estudante terá aprendido a cultura corporal de movimento e, se desejar, saberá realizar atividades físicas corretamente sem necessitar de um especialista para orientá-lo. Também terá autonomia para elaborar suas atividades corporais, conteúdos para discutir e modificar as regras (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

### **3.1.2 Inclusão do estudante com deficiência no ensino regular**

Um fator importante para as mudanças na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e no âmbito escolar foram os movimentos internacionais e as legislações que trouxeram esse respaldo e asseguraram esses direitos. Com relação aos movimentos internacionais, dois principais marcos foram a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que, a partir de suas publicações passaram a influenciar as políticas nacionais e as práticas na área de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca pontua:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 1)

Acerca das legislações brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - assegura a educação como dever do Estado e da família, como coloca o artigo 166 da Constituição de 1946, e também diz que a solidariedade humana favorecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz (BRASIL, 1996). Assim, coíbe o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preceitos de classe e raça. Portanto, são princípios tradicionais da educação nacional e universalmente válidos.

Nesse mesmo documento, a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 especifica sobre o assunto em seu capítulo 5 – Da Educação Especial, Art. 58 onde “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência menciona no Art. 27 do seu Capítulo IV – do Direito à Educação, que a educação é um direito constituído da pessoa com deficiência, e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma que possa alcançar o seu máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Esse Estatuto, destina-se a assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e de cidadania (BRASIL, 2015).

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial emitiu o Documento Subsidiário à Política da Inclusão, que valoriza as diferenças e o atendimento às necessidades educacionais de cada estudante, orientando a importância de estabelecer redes de apoio a inclusão (BRASIL, 2005).

Além disso, em 2006, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que versa sobre todos os direitos das pessoas com deficiência, dentre eles a educação (ONU, 2006). Em 2008, foi constituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Com base em Mendes (2006), é necessário conhecimento e prática para realizar a inclusão como é proposto pelas leis, planos e instituições na realidade dos sistemas e das escolas, pois apenas garantir o acesso às escolas regulares não é o suficiente.

Para a inclusão ocorrer no âmbito educacional, é necessário a participação de toda a comunidade escolar, na qual estão envolvidos nesse processo: os gestores, a equipe de professores, os estudantes com deficiência, funcionário da escola e a família dos estudantes (COSTA, 2010; AVERSAN; MUNSTER, 2012, 2013; MUNSTER et al., 2014).

A educação inclusiva pode ser definida, com base em Munster e Alves, como:

[...] um processo de reorganização do sistema educacional e dos ambientes de ensino e aprendizagem, abrangendo de forma colaborativa todos os agentes envolvidos na comunidade escolar, visando efetivar a equiparação de oportunidades educacionais orientadas pelos princípios de respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MUNSTER; ALVES, 2018, P. 172)

### **3.1.3 Educação Física escolar e a inclusão de estudantes com deficiência**

O Programa de Educação Física quando adaptado ao estudante com deficiência, possibilita a compreensão de suas capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação e autonomia. Segundo Pedrinelli (1994), todo programa deve proporcionar desafios e permitir a participação de todos os estudantes, respeitando suas limitações, promovendo a autonomia e enfatizando o potencial no domínio motor.

Isso se relaciona com o que Aguiar e Duarte (2005) afirmam em:

Com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação. (AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 228).

A inclusão no âmbito da Educação Física “repousa em princípios como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação” (MUNSTER; ALMEIDA, 2013, p. 53).

Rodriguez (2001) aponta as três razões pelas quais a EF se constitui como uma disciplina com grande potencial para possibilitar a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar: flexibilidade presente nos conteúdos, ou seja, o professor de EF tem autonomia em selecionar e organizar os conteúdos e de modificá-los quando os estudantes apresentam dificuldades de apropriação; os professores de EF são profissionais dinâmicos e que desenvolvem atitudes mais favoráveis à situação de inclusão, uma vez que é uma disciplina que geralmente tem aulas práticas e interação com o outro; e o fato de a EF ser considerada uma área importante de inclusão por permitir uma ampla participação de todos os estudantes durante

as aulas, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos estudantes com deficiência.

O estudo de Aguiar e Duarte (2005), realizado com 67 professores de EF, investigou sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto das aulas de Educação Física no sistema regular de ensino. Os autores apresentam como resultados que 97% dos professores não tinham conhecimentos necessários para realizar a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF. Além disso, aproximadamente a mesma porcentagem de professores consideravam que a participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um meio para auxiliá-los na inclusão da comunidade escolar. Assim, concluem que para ocorrer a inclusão nesse contexto, os professores necessitam de cursos de reciclagem oferecidos pelo governo, além de auxílio técnico pedagógico especializado, espaço físico e materiais adequados.

Não obstante, Gorgatti (2005) analisou aspectos relacionados a aptidão física de adolescentes com deficiência visual e a percepção desses alunos da aula de EF, sendo metade dos 24 participantes do estudo oriundos de escolas regulares comuns e a outra metade de escolas especiais. Os resultados mostraram o despreparo dos professores para trabalhar com essa população, além da falta de estrutura das escolas regulares para receber esses estudantes. Com relação a aptidão física e a percepção sobre as aulas de EF, os alunos da escola especial apresentaram melhores resultados e maior evolução em relação aos estudantes com deficiência visual de escolas regulares, que relata, em alguns casos, não verem a importância dessa disciplina. Esse estudo conclui que é preciso realizar ajustes para que ocorra a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF de escolas regulares comuns, para criar certa vantagem a essa parcela da população.

Outro trabalho que traz dados semelhantes é de Costa (2010). Ele buscou compreender como estava ocorrendo o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual na Educação Básica, em aulas de Educação Física de classes comuns de escolas regulares. Os resultados apontam dificuldades para efetivar a inclusão desse alunado nessas aulas devido à má preparação e formação dos docentes. Faz-se um destaque sobre como os alunos com deficiência, que participaram do estudo, estão insatisfeitos com suas participações nas atividades desse componente curricular proporcionadas pelos professores.

Alves e Duarte (2019) trazem as dificuldades encontradas pelo professor de EF para conciliar o currículo, práticas e valores presentes na aula de EF com as necessidades e capacidades do estudante com deficiência. Assim, o professor de EF não compreende como promover a aprendizagem e participação do estudante com deficiência em conjunto com os demais sem acarretar prejuízo para os estudantes sem deficiência.

O estudo de Ferreira (2016) aponta que as estratégias utilizadas nas aulas de EF não proporcionam a inclusão uma vez que muitos alunos não têm contato com os diferentes conteúdos que compõem o objetivo dessa disciplina. Assim, traz as dinâmicas colaborativas, a coeducação (na qual são os diferentes gêneros fazendo a aula juntos), a sensibilização e a formação de grupos heterogêneos, como possibilidades de estratégias bem sucedidas para a inclusão dos estudantes nas aulas de EF.

Carvalho (2006) mostra a possibilidade da construção de aulas de Educação Física colaborativas por meio do desenvolvimento do conceito de inclusão de todos os estudantes como objetivo principal, assim a colaboração prevalecia mesmo havendo situações competitivas que ocorrem nessa disciplina. Por meio de modificações nas atividades como as regras do desporto, criou-se uma cultura de solidariedade e participação entre os estudantes, que passaram a perceber a importância dos jogos colaborativos para a inclusão de todos os colegas. Além disso, começaram a ter atitude crítica em relação às atividades competitivas desenvolvidas em outras disciplinas.

Os estudos de Ferreira (2016) e Carvalho (2006) trazem a colaboração como uma possibilidade para o apoio ao professor nas aulas de Educação Física para a inclusão de alunos. Outros estudos mostram que escolas que aderiram a cultura colaborativa<sup>4</sup> apresentaram resultados que as tornaram mais inclusivas, melhoras na socialização dos estudantes, e superação do egocentrismo (CREESE; NORWICH; DANIELS, 1998; DAMIANI, 2004, COLAÇO, 2004). Para os docentes, a colaboração é vista como um espaço de aprendizagem e socialização de conhecimentos, além de ser uma formação continuada (ZANATA, 2004; LOIOLA 2005; DAMIANI, 2006).

Para ocorrer a cultura colaborativa, é necessária uma rede de serviço de apoio à inclusão escolar, que pode ser composta por diferentes modelos como: sala de recursos, serviço itinerante, consultoria colaborativa, e coensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Assim, nesse trabalho será abordado e aprofundado o coensino nas aulas de Educação Física.

---

<sup>4</sup> Cultura colaborativa pode ser entendida como uma filosofia de vida (TORRES; ALCÂNTRA; IRALA, 2000) na qual os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (COSTA, 2005). Assim, o coensino é uma estratégia de ensino que faz parte da cultura colaborativa.

### 3.2 Coensino

Coensino<sup>5</sup> é definido como uma parceria entre dois professores que atuarão juntos, sendo um do ensino regular e um de educação especial ou especialista com o propósito de ministrar instruções a um grupo diversificado de estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou outras necessidades especiais. A parceria ocorre em um ambiente de educação geral de forma que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos (FRIEND, 2008).

Para Fattig e Taylor (2008), são dois professores habilitados ensinando juntos e ao mesmo tempo na mesma sala de aula. Nesse caso, um professor de educação especial com um professor de educação geral. Ambos os professores devem decidir juntos o que o aluno deve saber, aprender e ser capaz de fazer.

Cushman (2008) traz que são duas ou mais pessoas compartilhando a responsabilidade de ensinar alguns ou todos os estudantes de uma sala de aula. Envolve a distribuição de responsabilidades entre as pessoas pelo planejamento, instrução e avaliação para a sala de aula e estudantes. Outra maneira de dizer isso é que o coensino é uma maneira divertida dos estudantes aprenderem com duas ou mais pessoas que podem ter diferentes maneiras de pensar ou ensinar, e é uma maneira criativa de se conectar e apoiar os outros para ajudar todos os estudantes a aprenderem.

Para Brown, Howerter e Morgan (2013), o coensino é um professor regular e um especialista planejando, ministrando e avaliando instruções juntos em uma única sala de aula, na qual desenvolva uma comunidade nesse ambiente que permita que todos os alunos sejam valorizados e incluídos.

#### 3.2.1 Origem do coensino

Os primeiros registros acerca do coensino datam de 1960, quando essa prática foi disseminada nos Estados Unidos como um exemplo de educação progressista (JARRY, 2008). A necessidade de contemplar as demandas educacionais de estudantes em condições diversificadas resultou em reformas legislativas e, conseqüentemente, no fortalecimento do coensino enquanto estratégia de ensino.

Em 1989, Bauwens, Hourcade e Friend foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial. Na década de 1990, estudos sobre a efetividade

---

<sup>5</sup>A palavra coensino vem do inglês e o seu termo simplificado “*co-teaching*” foi utilizado pela primeira vez por Cook e Friend em 1995. A tradução de *co-teaching*, maneira abreviada de dizer *collaborative teaching*, que no português significa ensino colaborativo. Assim, compreendendo os termos ensino colaborativo e coensino como sinônimos, nesse estudo optou-se por utilizar nesse estudo a nomenclatura coensino.

de atividades colaborativas baseadas na escola apareceram na literatura com pesquisas e práticas, sendo valorizados pelos estudantes, professores, pais, comunidade e conselhos de educação (JARRY, 2008).

Nesse período, o coensino foi justificado sobre as melhores maneiras de garantir que os estudantes com deficiência interagissem com os pares. Depois se intensificou em 2001 com o movimento *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada Para Trás) (FRIEND; COOK, 2010; MURAWSKI; LOCHNER, 2011).

Progressivamente, as características inerentes a uma verdadeira relação de coensino descrevem como sendo dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um grupo de alunos diversos ou mistos em um mesmo espaço físico (COOK; FRIEND, 1995).

### **3.2.2 Coensino no Brasil**

Nos anos de 2003, 2004 e 2005, houve um avanço das matrículas de pessoas com deficiência em salas comuns do ensino regular no Brasil, o que demonstrou a necessidade urgente de providências quanto à inclusão dessa população e, principalmente preparar essas escolas no âmbito pedagógico, espacial e organizacional (KASPER; LOCH; PEREIRÃO, 2008).

Sendo assim, foram realizadas pesquisas na área educacional para avaliar como estava a formação e atuação dos professores para trabalhar com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>6</sup> e constataram que os cursos de curta duração para a preparação de docentes para atuarem com tal público não tiveram os resultados esperados,. Isso se deve, pois os professores continuavam com a sensação de isolamento, impotência e incompetência para lidar com os estudantes com deficiência nas salas de aula (MENDES; ALMEIDA; YOSHIE, 2011).

Em 2004, iniciou-se no município de São Carlos o projeto S.O.S. Inclusão que teve como objetivo fazer uma aproximação da universidade com a rede de apoio às escolas para a promoção da inclusão escolar. Assim, o projeto visava oferecer aos professores da instituição comum, suporte para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido por eles para seus alunos com necessidades educacionais especiais (MENDES; TOYODA, 2005).

Mendes e Toyoda (2005) buscaram na literatura internacional modelos e práticas para auxiliar no processo de inclusão do estudante com deficiência nas salas de aula regulares do ensino comum. Federico, Herrold e Venn (1999), e Wood (1998) falavam sobre modelos de

---

<sup>6</sup> Público-Alvo da Educação Especial, em referência ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que define, em seu artigo 1º, como PAEE “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, p.1).

colaboração e equipes colaborativas (envolvendo professores, pais e demais profissionais para atender a diversidade dos estudantes), e que eram estratégias bem-sucedidas. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola, foram encontrados dois modelos: o coensino e a consultoria colaborativa.

A consultoria colaborativa é a parceria entre profissionais com a finalidade de proporcionar o acesso aos conteúdos escolares pelo estudante. Nesse processo, o consultor, que no caso é o professor especialista, fornece suporte ao consultante, que é o professor do ensino regular. Juntos buscam soluções para situações problemáticas que surgem na prática pedagógica do segundo professor (CAETANO; MENDES, 2008). Assim, a consultoria é um apoio indireto, pois o especialista trabalha conjuntamente com o professor regular para auxiliá-lo com as dificuldades para trabalhar com os estudantes.

O coensino é a colaboração direta entre os professores do ensino regular e especialista, na qual dividem todas as responsabilidades de ensino de todos os alunos da sala. Ambos tendo que desenvolver o currículo diferenciado que atenda às necessidades de uma população diversificada de estudantes, além de compartilharem o planejamento, apresentação, avaliação e gerenciamento da sala de aula, no qual tornem o ambiente dessa melhor para todos (GATELY; GATELY, 2001).

Assim, o coensino começou no Brasil como uma prestação de serviço para apoiar os professores do ensino regular que não sabiam como lidar com o PAEE que estavam matriculados nas classes comuns. Não obstante, iniciou-se como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e escolas especiais para incluir os alunos nas salas comuns (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

### **3.2.3 Requisitos para o coensino**

Como o coensino faz parte da cultura colaborativa, existem três pontos que definem a colaboração e o trabalho entre os profissionais que atuarão juntos: ter um objetivo comum – os profissionais envolvidos no processo estabelecem uma meta única e conjuntamente que seja sempre em prol do aluno; paridade – ter uma relação horizontal, isto é, sem hierarquia; e voluntarismo – tem que ser vontade dos dois profissionais em realizar essa parceria (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Assim, por meio de um levantamento na literatura acerca do coensino, foram selecionadas algumas obras que trazem elementos/etapas necessários para a implementação do coensino e assegurar que esse modelo de prestação de serviço de apoio seja efetivo.

No quadro 1, são apresentados estudos referentes ao coensino e uma explicação detalhada de cada elemento/etapa para sua implementação.

Quadro 1 – Elementos/etapas para implementação do coensino.

Autor/Ano	Elementos/etapas
ARGUELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo para o planejamento comum</li> <li>- Flexibilidade</li> <li>- Correr risco</li> <li>- Definição de papéis e responsabilidades</li> <li>- Compatibilidade</li> <li>- Habilidades de comunicação</li> <li>- Suporte administrativo</li> </ul>
MURAWSKI; LOCHNER, 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coplanejamento</li> <li>- Coconstrução</li> <li>- Coavaliação</li> </ul>
BROWN; HOWERTER; MORGAN, 2013*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação</li> <li>- Coplanejamento</li> <li>- Distribuição de instrução e avaliação compartilhada</li> <li>- Resolução de conflitos</li> </ul>
MURAWSKI; BERNHARDT, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer desenvolvimento profissional em inclusão, colaboração e coensino</li> <li>- Estabelecer estratégias de atendimento</li> <li>- Associar os professores com bons relacionamentos entre si</li> <li>- Supervisionar e avaliar estrategicamente</li> <li>- Melhorar, aumentar e institucionalizar as práticas de coensino</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, optou-se para esse estudo abordar as etapas de implementação do coensino conforme Brown, Howerter e Morgan (2013), devido à clareza e detalhamento na descrição dos procedimentos metodológicos, e por ser considerado mais adequado à intervenção proposta pela pesquisadora. O detalhamento de cada uma das etapas será apresentado no item “Método” deste estudo.

Arguelles, Hughes e Schumm (2000) mencionam sete elementos para o sucesso do coensino, que são:

- 1- Tempo para o planejamento comum: agendar um tempo de planejamento juntos, isso é, ter um tempo ininterrupto, e de preferência diário, para discutir e compartilhar ideias, analisar as ações que obtiveram sucesso e fracassos para a retomada pedagógica, conhecer as necessidades das crianças e criar um plano de ação comum. Durante as seções de planejamento, os professores podem refletir sobre as atividades diárias, planejar atividades para atender às necessidades de todos os estudantes, definir suas funções e responsabilidades de coeducação antes, durante e após uma aula. Assim, permite-se que ambos os professores mesquem suas forças e conhecimentos.

- 2- Flexibilidade: professores e gestão tem que ter a flexibilidade de trabalharem juntos. Os gestores têm que estarem abertos a novas maneiras de executar tarefas rotineiras, como agendamento e alocação de pessoal. Os professores precisam ser flexíveis com seu estilo de instrução e gerenciamento de sala de aula. Os professores de educação especial que trabalham com mais de um professor, devem adaptar-se ao estilo de cada um.
- 3- Correr risco: para fazer mudanças significativas na forma como os serviços são entregues aos estudantes, requer gestores e professores dispostos a correrem riscos. O “trabalhar juntos”, geralmente, levam os professores a desafiarem-se a melhorarem o ensino e a trabalharem ativamente para incluir todos os alunos. A colaboração leva inevitavelmente à práticas novas e inovadoras e motiva a experimentar atividades que raramente ou nunca fazem.
- 4- Definição de papéis e responsabilidades: não pode ter hierarquia entre os professores; os alunos não são de um professor ou de outro, eles são “nossos”, de ambos. Para isso, é preciso que os professores alinhem de forma justa e explícita seus papéis e responsabilidades na colaboração. Ambos precisam ser igualmente responsáveis pelo desempenho acadêmico e disciplina de todos os estudantes. Isso é imprescindível, porque impede que os discentes joguem um professor sobre o outro e garante que todos os envolvidos estejam claros sobre as expectativas acadêmicas e comportamentais.
- 5- Compatibilidade: compartilhar responsabilidades, modificar estilos de ensino e trabalhar de perto com o outro professor e para isso, precisa ter compatibilidade entre ambos e ocorrer a paridade. Existem muitas diferenças de formação, técnicas de manejo de comportamento e métodos instrucionais entre educadores gerais e especialistas além das crenças pessoais de cada um. Para evitar conflitos e melhorar a compatibilidade que deve existir, muitos gestores permitem que seus professores se voluntariam para as equipes de coensino, outros providenciam para os docentes das equipes passarem um tempo juntos antes explorando as filosofias e estilos de ensino um do outro.
- 6- Habilidades de comunicação: os coprofessores devem ter um bom diálogo entre eles, pois frequentemente surgem problemas de comunicação quando têm que trabalhar juntos. No coensino, muitas vezes os coeducadores enfrentam pela primeira vez a necessidade de tomar decisões conjuntas sobre todos os aspectos da instrução. A necessidade de se comprometer em questões como gestão do comportamento, espaço, juntamente com outras tensões de uma nova situação de trabalho, acaba levando a

discordâncias. Para evitá-las, os parceiros devem-se comunicar com antecedência, de forma clara e frequente. A capacidade de ouvir, comprometer-se e estar aberto a novas ideias pode contribuir muito para a promover relacionamentos auspiciosos que resultem em ensino de maior qualidade para todos os alunos.

- 7- Suporte administrativo: o apoio da gestão escolar é essencial antes e durante a implementação de programas como o coensino. Muitos professores estarão entrando em territórios inexplorados e podem estar apreensivos sobre suas responsabilidades e mudanças. Dessa forma, os gestores podem escutar e ajudar a superar tais obstáculos.

Murawski e Lochner (2011) também valorizam conceitos semelhantes para a prática do coensino que requer três componentes: coplanejamento, coconstrução e coavaliação. O coplanejamento é o tempo comum para o professor geral e o professor especialista planejarem conjuntamente sobre os conteúdos que serão ministrados, além de refletirem sobre a prática, conteúdos e estratégias de ensino acerca do que já foi realizado. A coconstrução é o momento da aplicação do que foi planejado na prática cotidiana com os alunos. E a coavaliação é o momento que ambos os professores avaliam a evolução dos estudantes e, assim, a sua prática ao observarem se atingiram os objetivos. Esses autores propõem o preenchimento de formulários, listas de checagens e planilhas para auxiliar na implementação das etapas e garantir a efetiva ocorrência do coensino.

Brown, Howerter e Morgan (2013) apontam quatro etapas para aumentar a eficácia do coensino:

- 1- Comunicação: é o primeiro item do processo e é essencial para a parceria necessária na colaboração. Pois por meio dela, as equipes de coensino irão abordar suas crenças, filosofias e sentimentos com relação ao desempenho acadêmico dos alunos, e também suas perspectivas sobre funções e responsabilidades que compartilharão.
- 2- Coplanejamento: irá delinear os objetivos e as atividades de aprendizagem da aula compartilhada para garantir que as partes interessadas trabalhem em conjunto e, assim, ser decidido qual o modelo de coensino a ser implementado em cada situação. (Os modelos de coensino estão demonstrados na figura 1 e no quadro 1).
- 3- Distribuição de instrução e avaliação compartilhada: envolve o processo de análise de dados do aluno, orientar o desenvolvimento de novas lições, tomada de decisão, monitorar o progresso do aluno, avaliação e reflexão.
- 4- Resolução de conflitos: caso ocorram conflitos entre os professores, essa etapa abrange o desenvolvimento de um processo de resolução de conflito que ambos concordem.

Murawski e Bernhardt (2015) mencionam cinco etapas para assegurar o coensino bem-sucedido na escola:

1. Fornecer desenvolvimento profissional em inclusão, colaboração e coensino: o coensino exige mais do que apenas aprender a “tocar bem” uma sala de aula juntos, ele requer uma mudança para ensinarem juntos. Antes de trabalhar a colaboração e habilidades de comunicação, os educadores precisam compreender que a inclusão é uma questão de equiparação e de justiça social. Assim, eles junto com os gestores estarão mais preparados e comprometidos com o coensino.
2. Estabelecer estratégias de atendimento: criar um cronograma adequado para atender os alunos da educação especial primeiro, pois demonstra compromisso com a inclusão. É indicado evitar que mais de 30% de uma sala de ensino geral seja designada para alunos com necessidades especiais, seja estudantes com deficiência, altas habilidades, que falam outro idioma, entre outros. Caso contrário, as necessidades desses estudantes começam a dominar a sala e assim se torna menos inclusiva e evita-se sobrecarregar o professor de Educação Especial. Para ocorrer o coensino de fato, é interessante esse profissional acompanhar um ou no máximo dois professores gerais, pois assim terá como coplanear, coinstruir e coavaliar. É importante limitar o número de áreas de conteúdo e níveis de ensino em que os educadores especiais coensinam. Criar períodos de planejamento comuns.
3. Associar os professores com bons relacionamentos entre si: uma das partes mais importantes e difíceis do coensino é ter um bom envolvimento entre as pessoas para esse trabalho. O coensino é um relacionamento construído no profissionalismo, colaboração e com um objetivo comum que é o sucesso do estudante. Embora não haja fórmula para encontrar os pares "certos", há como melhorar as chances da equipe de coensino se darem bem e para isso, deve-se fornecer desenvolvimento profissional sobre o que é tal prática e pedir aos professores que escolham seus próprios parceiros. Além disso, também deve ser dado a eles opções de quais salas serão coensinadas e o perfil delas e dos estudantes que a compõem e fornecer recursos para essas equipes maximizarem suas chances de sucesso. Caso a gestão tenha que formar os pares de coensino, tentar considerar as preferências de aprendizagem, inteligências múltiplas, disposições pessoais e dinâmicas de cada um. Os professores que trabalharão juntos devem compartilhar informações, como por meio de uma planilha, que é um recurso para a comunicação no qual os parceiros falam suas esperanças, expectativas, responsabilidades e insatisfações, além de perguntar a cada um, individualmente, sobre

como lidar com o outro. E por fim, criar maneiras divertidas para os membros do corpo docente se conhecerem e interagirem por meio de encontros informais, como um almoço ou uma pizza. Isso ajudará no processo de construção de relacionamentos e começará a construir parcerias naturais. Quanto maior for a cultura colaborativa escolar, mais fácil será para criar e manter as equipes de coensino.

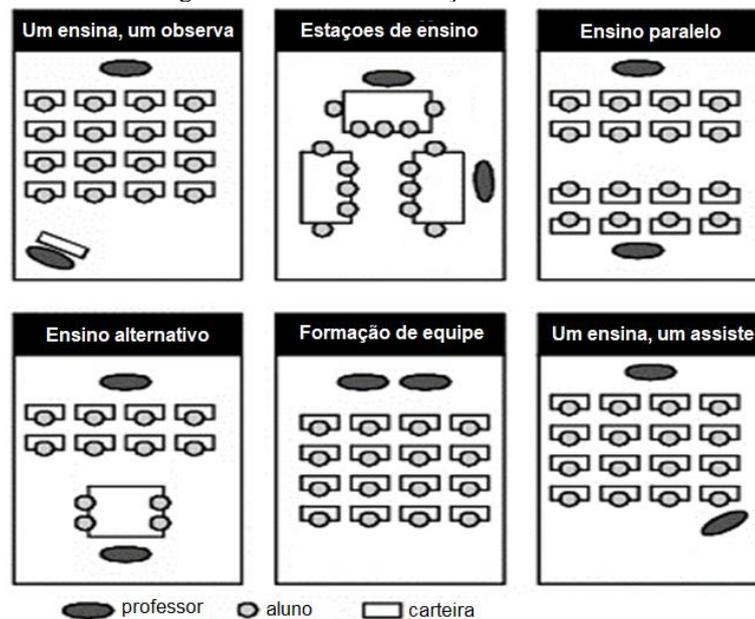
4. Supervisionar e avaliar estrategicamente: muitos gestores nunca tiveram experiência com o coensino, mas é necessário saber o que procurar, o que observar, supervisionar e avaliar nos coprofessores. Primeiramente, deve-se compreender os princípios e estratégias de ensino utilizada pelos pares. Deve-se observá-los com mais frequência para obter uma compreensão do que está ocorrendo na sala de aula e quais abordagens da coinstrução estão ocorrendo. Ouvir e pedir que demonstrem o coplanejamento, a coinstrução e coavaliação e averiguar se todos os alunos estão ativamente incluídos e tendo acesso ao mesmo conteúdo acadêmico. É importante avaliar ambos os professores ao mesmo tempo, na parceria e na atuação, lembrando-se que coensino é colaboração, então não há razão para tomar partido ao avaliar coprofessores, de modo que o processo de supervisão e avaliação também devem ser colaborativos.
5. Melhorar, aumentar e institucionalizar as práticas de coensino: nessa etapa, pode-se melhorar o que já se construiu, aumentar a aplicação do coensino (conforme necessário) e institucionalizar o processo para que ele não seja dependente de uma gestão, de professores específicos ou um currículo particular. Assim, será construído um processo que se torna parte da cultura da escola. É importante manterem as equipes com bom relacionamento e resultados no coensino e parabenizá-las para serem exemplos. As parcerias que não estão tendo um bom relacionamento podem ser cuidadosamente orientadas ou trocadas. Conforme forem surgindo novas equipes, é importante fazer o procedimento devagar e de forma metódica, colocando o agendamento apropriado e tempo de planejamento. E para finalizar, é importante solicitar um retorno dos alunos, dos pais, professores e gestores, para saber como está a aplicação do coensino e se está atingindo o seu objetivo.

Além desses elementos para a implementação do coensino e garantir sua efetividade, para o momento da codocência, no qual as aulas são ministradas conjuntamente pelo professor regular e especialista, há sugestões de modelos para essa prática.

Com base na ilustração apresentada por Friend e Cook (2010) (Figura 1) e na descrição realizada por Brown, Howerter e Morgan (2013) (Quadro 1), há seis modelos de atuação no coensino, os quais envolvem a disposição em uma sala de aula, e como deve ser a atuação de

cada professor neles. Esses modelos e, principalmente, os arranjos da sala de aula podem variar conforme os objetivos de ensino para com os alunos da sala, além dos professores poderem alternar suas funções e atuações em cada modelo. Os modelos são: um ensina e um observa, estações de ensino, ensino paralelo, ensino alternativo, time e um ensina e um assiste.

Figura 1 - Modelos de atuação do coensino.



Fonte: Extraído de Friend e Cook (2010).

Quadro 2 – Visão geral dos modelos de coensino.

Modelo	Descrições	Autor
<b>Um ensina, um observa</b>	- Um professor passa o conteúdo - Um professor observa e coleta dados	Friend e Bursuck (2012)
<b>Um ensina, um assiste</b>	- Um professor leva o conteúdo - Um professor assiste o professor principal	Friend e Bursuck (2012), Murawski (2009), Pugach <i>et al.</i> (2012), Salend (2011)
<b>Estações de ensino</b>	- Dois professores para três grupos - Professores ensinam grupos separados - Grupos rodam - Material diferente em cada estação	Friend e Bursuck (2012), Murawski (2009), Pugach <i>et al.</i> (2012), Salend (2011)
<b>Ensino paralelo</b>	- Professores ensinam por grupo - Dois grupos iguais heterogêneos	Friend e Bursuck (2012), Murawski (2009), Pugach <i>et al.</i> (2012), Salend (2011)
<b>Ensino alternativo</b>	- Um professor ministra instrução para a maioria dos estudantes em grande grupo - Um professor ministra instrução (reforço, pré ensino, enriquecimento) a um pequeno grupo	Friend e Bursuck (2012), Murawski (2009), Pugach <i>et al.</i> (2012), Salend (2011)
<b>Formação de equipe/Time</b>	- Dois professores ensinam todo o grupo	Friend e Bursuck (2012), Murawski (2009), Pugach <i>et al.</i> (2012), Salend (2011)

Fonte: Traduzido de Brown, Howerter e Morgan (2013).

Com base em Scruggs *et al.* (2007); Strogilos e Targoulia (2013), o modelo mais utilizado em salas coensinadas é “um ensina e um assiste”.

Além dos elementos para a implementação e garantia do coensino e dos modelos de atuação, há também os estágios de coensino que estão relacionados ao nível de colaboração. Com base em Gately e Gately (2001), o nível de colaboração se baseia no envolvimento e atuação dos codocentes que são três: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo.

Quadro 3 – Estágios de coensino.

<b>Estágio inicial</b>	<b>Cautelosa, comunicação cuidadosa</b>
<b>Estágio de comprometimento</b>	<b>Comunicação de troca (dar e receber), com um sentimento de “desistir” e “obter”</b>
<b>Estágio colaborativo</b>	<b>Comunicação aberta e interação, admiração mútua</b>

Fonte: Traduzido de Gately e Gately (2001).

No estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente e passam de um relacionamento social para um relacionamento profissional, no qual, geralmente, a comunicação é educada, formal e pouco frequente (GATELY; GATELY, 2001).

No estágio de comprometimento, os professores têm uma relação de trabalho mais aberta e com uma comunicação mais interativa e mais frequente, passando a sensação de “dar e receber”, e o comprometimento de ambos é evidente nesse nível, o que ajuda na construção da confiança. O professor especialista passa a ter um papel mais ativo, porém pode ter sido necessário “desistir” de algo para isso (GATELY; GATELY, 2001).

E no estágio colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente. Nessa comunicação há humor e um alto grau de conforto (que pode ser observado pelos professores, pelos estudantes e toda a comunidade escolar), em que trabalham juntos e se complementam (GATELY; GATELY, 2001).

Gately e Gately (2001) traz relatos em que o estágio colaborativo foi atingido em seis semanas pelos coprofessores, e em outros casos demorou até dois anos para saírem do estágio inicial. Outros autores como Magiera e Zigmond (2005), Strogilos e Tragoulia (2013) também relatam que muitas vezes, os coprofessores não ultrapassam o estágio básico, mesmo depois de

vários meses - e até anos - de aplicação do coensino, assim não explorando todas as possibilidades de interatuação.

### **3.2.4 Coensino e Educação Física**

Conderman e Hedin (2014) falam que apesar da popularidade do coensino e de ampla literatura descrevendo práticas exemplares, pode-se aumentar a eficácia do coensino por meio de uma contribuição de forma mais significativa dos educadores especiais, e propõem que assumam o papel de líder de estratégia na sala de aula coensinada. Os autores não desenvolvem estratégias para cada área de conteúdo, mas afirmam os professores podem precisar e adaptar estratégias de outras áreas curriculares ou desenvolver suas próprias estratégias.

Pensando nisso, para a implantação do coensino nas aulas de Educação Física não seria diferente. É necessário um professor regular e um professor especialista atuando juntos no mesmo espaço. Ambos devem realizar o coplanejamento, a cointervenção e a coavaliação e devem ter um objetivo comum, paridade, voluntarismo, assim como manter o diálogo e a comunicação.

A diferença das aulas apresentadas nos estudos com coensino para as aulas de Educação Física é na conformação do espaço, uma vez que essas costumam acontecer em locais mais amplos e espaçosos, que geralmente são a quadra, pátio, gramados e campo, além de exigir diferentes interações sociais por parte dos estudantes.

O estudo de identificou diferentes modalidades de apoio ofertadas por especialistas em Educação Física Adaptada para alunos com deficiência em configurações inclusivas, sendo as formas de interação antes, durante e depois das aulas de Educação Física. Os participantes foram um especialista em Educação Física Adaptada, um professor geral e três estudantes com deficiência de uma escola primária dos Estados Unidos (MUNSTER; FIORINI, 2018).

Esse estudo de Munster e Fiorini (2018), não foi voltado a aplicação do coensino, pois a atuação do especialista em Educação Física Adaptada foi diretamente com o estudante com deficiência, e não do especialista e do professor regular direcionado para uma turma no geral, como o coensino propõe. Mas é um estudo interessante pois os autores chegaram a seis modalidades diferentes de apoio que podem ser uma base para os modelos de aplicação do coensino nas aulas de Educação Física.

Os seis modelos de apoio identificados estão apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Modalidades de apoio.

1. Pré-ensino	O especialista em Educação Física Adaptada se reúne com o estudante com deficiência antes da aula - para antecipar informações sobre conteúdo e habilidades que serão necessárias durante as aulas de Educação Física
2. Misturado	O especialista em Educação Física Adaptada ajuda todos os alunos, incluindo o estudante com deficiência - monitora e compartilha a atenção entre o grupo
3. Assistência individual	O especialista em Educação Física Adaptada adota o um-para-um, especialmente em atividades baseadas em habilidades - instrução para garantir que o estudante com deficiência alcance resultados bem sucedidos
4. Interação entre pares	O especialista em Educação Física Adaptada pode emparelhar ou envolver outros alunos na atividade - incentivar a interação social entre o estudante com deficiência e seus pares
5. Observados	O especialista em Educação Física Adaptada fica de lado apenas observando – quando o estudante com deficiência estiver envolvido com êxito em uma atividade ou a assistência não for necessária
6. Feedback	O especialista em Educação Física Adaptada reforça o aprendizado - responder a perguntas e incentivar o estudante com deficiência depois da aula.

Quadro: Feito pela autora com base nos dados de Munster e Fiorini (2018).

Outro estudo, de Murata e Tan (2009), descreve a aplicação do coensino entre professores da pré-escola, no qual especialistas em Educação Física Adaptada, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais de habilidades motoras realizam um trabalho conjunto para a pré-escola com atraso no desenvolvimento. Esse trabalho é proposto uma vez que o domínio motor é ensinado pelo professor de sala de aula, que muitas vezes tem pouco ou nenhum conhecimento de como iniciar um programa motor. Os membros da equipe trabalham em sincronia visando objetivos comuns, além de colaborar com estratégias de ensino, apoio comportamental e como manter as atividades divertidas para facilitar a participação ativa.

O trabalho de Nagahama (2010), realizado na cidade de Naha, prefeitura de Okinawa, teve como objetivo considerar a significância das aulas de Educação Física envolvendo estudantes com e sem deficiência por meio do coensino, além de detectar fatores que impedem a participação do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física. Participaram 33 estudantes do ensino médio, entre eles, um com deficiência física (paralisia cerebral e por isso, utiliza cadeira de rodas), seu tutor (pais) e três professores de Educação Física: um professor do sexo masculino que ensina Educação Física em geral, um professor do sexo masculino que dá aulas de natação e uma professora esporádica que organizava festivais e eventos.

Os conteúdos trabalhados por meio do coensino foram o basquete e a natação. O estudante com deficiência tinha predileção pelo basquete. No início, ele atuou individualmente, depois com um grupo de seis estudantes, onde fazia atividades em pares para os fundamentos e, em seguida, participou do jogo de basquete. Os momentos de participação do estudante, tanto individualmente como nos de grupo, eram conduzidos por um professor. E no momento do jogo, os times que se organizavam e adaptavam as regras no decorrer do jogo.

Os resultados foram: (1) estudantes sem deficiência mudaram sua impressão positivamente para as aulas de Educação Física envolvendo um aluno com deficiência; (2) falta de recursos humanos e orçamentais para ensinar uma pessoa com deficiência; (3) falta de conhecimento e experiência dos professores para o ensino de estudantes com deficiência e (4) subestimação e impressões erradas do professor para um estudante com deficiência causadas por falhas no processo educacional.

Destaca-se ainda o já citado estudo de estudo de Grenier (2011) que foi voltado para a EF e coensino, que teve como resultados: a evolução de todos os estudantes e o envolvimento dos estudantes com e sem deficiência na atividade, além da sua socialização e inclusão. Concluiu-se que o modelo social pode ser utilizado como uma ferramenta para a Educação Física Adaptada e para a Educação Física, utilizada por professores. Assim, eles podem operacionalizar práticas colaborativas e permitir que os da educação geral e os especialistas trabalhem juntos, oferecendo aos estudantes experiências positivas e envolventes e, conseqüentemente, aprendizado dos conteúdos.

## 4 MÉTODO

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Sob perspectiva qualitativa, a presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem colaborativa na qual, segundo Desgagnée *et al.* (2007), reúne pesquisadores universitários e docentes acerca de questões relativas ao exercício profissional, com base em: um processo de construção colaborativa entre os parceiros envolvidos; o registro da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; e contribui para a aproximação e mediação entre a comunidade de pesquisa e escolar. Assim constitui-se uma visão socioconstrutivista do saber a ser desenvolvido, a partir de um processo coletivo de interpretação, na qual teoria e prática se relacionam constantemente.

Ela visa o fazer “com” e não “sobre” os professores, por meio de uma conscientização tanto por parte dos pesquisadores como pelos docentes de que todos são coautores, portanto, possuidores de competências e responsabilidades (DESGAGNÉ *et al.*, 2001).

### 4.2 Local

Os locais escolhidos para a realização da presente pesquisa foram duas escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

O município foi escolhido por critério de conveniência e pensando na distância para a pesquisadora realizar a intervenção e coletar dados, uma vez que necessitou ir várias vezes ao local. Também foi considerado o fato de se ter um conhecimento prévio do local e esse abranger as necessidades para a pesquisa, como alunos com deficiência na rede regular de ensino e que participavam das aulas de Educação Física. A escolha não impossibilita ou traz viés da pesquisa ser replicada em outros locais, pois não há razões que diferenciem a, as instituições e a população abarcados no estudo dos demais municípios.

Escola 1:

A escola possui uma grande área de construção com espaços amplos: dois pátios, refeitório, quadra poliesportiva coberta, biblioteca, sala de reuniões, sala de professores, sala para coordenação, sala para direção, secretaria e 24 salas de aulas. Ela atende estudantes do Ensino Fundamental ciclo I e II e possui adaptações arquitetônicas, no qual o estudante com deficiência (que faz uso de cadeira de rodas) não encontra dificuldades para se deslocar e acessar os espaços. A quadra foi reformada no final de 2017 e está nova e adequada ao uso, contendo bebedor de água na lateral, grades no fundo, gols, tabelas de basquete e a pintura do espaço é

recente. Com relação aos materiais, há bolas de todas as modalidades, bambolês, cordas e colchonetes.

Escola 2:

A escola foi inteira reformada no final de 2017 e seu espaço foi bem aproveitado. Conta com um amplo espaço físico, atendendo Ensino Fundamental ciclo I e ciclo II, porém até o 8º ano, pois tem uma capacidade menor do que a escola 1. É composta por um pátio, um refeitório, sala dos professores, sala para coordenação, sala para direção, secretaria e 17 salas de aulas, além de biblioteca e quadra poliesportiva coberta. Possui rampas de acessibilidade, corrimãos, banheiros adaptados, o que possibilita a autonomia e acesso aos diferentes espaços da escola por todos os estudantes.

Com relação aos materiais de Educação Física, conta com grande quantidade e diversidade (aproximadamente dez unidades de cada material ou mais). Desde bolas de diferentes modalidades esportivas (vôlei, basquete, handebol, futebol, futsal, tênis, tênis de mesa), como bolas de borracha e de meia, medicine ball, colchonetes, bambolês, cones grandes e pequenos, cordas e mesa para tênis de mesa.

### **4.3 Participantes**

#### **Critérios de seleção dos participantes**

Os critérios para selecionar os participantes foram: ser professor de Educação Física de escola municipal que atuam no Ensino Fundamental - ciclo I e II; lecionar para turmas de 5<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos; e ter estudantes com deficiência inseridos em suas aulas e as frequentando.

Assim, os participantes foram três professores de Educação Física de duas escolas municipais que atuam no Ensino Fundamental - ciclo I e ciclo II, um professor especialista em Educação Física (no caso a pesquisadora), e as turmas dos 5º, 7º e 8º anos que tinham estudantes com deficiência nos períodos da manhã e tarde.

Visando assegurar o anonimato dos participantes, foram utilizadas as siglas P1, P2 e P3 para representar os professores participantes da pesquisa, sendo P1 respectivo ao caso 1, P2 ao caso 2 e P3 ao caso 3. A pesquisadora desempenhou o papel de professora especialista e foi denominada PP na identificação.

Para os estudantes com deficiência, foram utilizadas as siglas E1 para o caso 1, E2a e E2b para os dois estudantes com deficiência do caso 2 e E3 para o caso 3.

Quadro 5 – Participantes do estudo.

	Professores	Turmas	Estudante com deficiência	Deficiência
Escola 1	Professora 1	7º ano	E1 – 13 anos	Def. Física (Distrofia Muscular)
Escola 2	Professor 2	5º ano	E2a – 11 anos	Def. Intelectual
		5º ano	E2b – 11 anos	Def. Intelectual
	Professor 3	8º ano	E3 – 15 anos	Def. Múltipla (D.I. e D.F.)
-----	PP	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A pesquisadora (PP), possui formação em licenciatura em Educação Física, e especialização em Educação Física escolar, tendo sua formação voltada a trabalhos com pessoas com deficiência e inclusão. Atua em escolas municipais como professora de Educação Física desde 2013, tendo experiência na modalidade Ensino Fundamental ciclo I e II, e atualmente (2019) na Educação Infantil. Em 2017, trabalhou com Educação Física escolar em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEME).

Quadro 6 – Caracterização geral dos participantes.

Informações gerais				Formação inicial e continuada				
Participantes	Sexo	Idade	Nível de ensino atuante	Ano de formação em EF	Local de formação	Disciplina EFA	Pós graduação	Área da pós-graduação
P1	F	55	Fundamental I e II	1984	UNAERP	Não	Não	-----
P2	M	25	Fundamental I e II	2016	Centro Universitário Moura Lacerda	Sim	Sim	Pós graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – 600h, pela Faculdade São Luís, a distância
P3	M	49	Fundamental I e II	1986	Universidade de Mogi das Cruzes	Não	Não	-----
PP	F	32	-----	2011	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Sim	Sim	Especialização em Educação Física escolar – 360, pela UFSCar. Cursando mestrado em Educação Especial pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGESS) pela UFSCar

Fonte: Elaborado pela própria autora. Legenda: M- Masculino, F- Feminino, EF – Educação Física, EFA- Educação Física Adaptada.

Quadro 7 – Caracterização da experiência profissional com o estudante com deficiência.

Atuação profissional					Experiência com pessoas com deficiência		
	Tempo que leciona	Tempo de trabalho na escola da pesquisa	Nº de turmas	Nº de estudantes por turma (média)	Contato anterior com pessoas com deficiência	Nº de estudantes c/ deficiência em situação de inclusão	Estudantes da pesquisa
P1	25anos	17 anos	10 turmas	30 estudantes	Sim. - primo com Síndrome de Down - alguns alunos	4 estudantes	E1 7ºano Deficiência Física
P2	2 anos	2 meses (começou esse ano)	8 turmas	25 estudantes	Sim. - D.A. (amigos e vizinho) - cadeirante (aluno ano passado)	4 estudantes	E2a e E2b 5º ano Deficiência Intelectual
P3	22 anos	13 anos	13 turmas	30 estudantes	Sim. - filho com Síndrome de Down - e alunos	7 estudantes	E3 8º ano Deficiência Física e Intelectual
PP	7 anos	_____	Acompanhando 3 turmas	_____	Sim. - Durante a graduação na faculdade e nos projetos de extensão. Com autistas, D.V., D.F., D.I.	_____	_____

Fonte: Elaborado pela própria autora. Legenda: D.V. - Deficiência Visual, D.F. – Deficiência Física, D.I. \_ Deficiência Intelectual.

A pesquisa também contou com um participante indireto que foi denominada auxiliar de pesquisa (AP), que tem 32 anos, cursa licenciatura em Educação Física (último semestre do curso em 2019) e desempenhou o papel de observadora.

#### 4.4 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação para anuência da pesquisa (APÊNDICE A) e foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo sido aprovado no CAEE 99681318.7.0000.5504 (ANEXO A).

Em seguida, foi realizado contato por meio de telefone com as escolas para saber se havia crianças com deficiência no Ensino Fundamental I e II frequentando as aulas. Dessa forma, foram selecionadas algumas escolas para o envio da Carta de Apresentação (APÊNDICE

B) e contato com as diretoras, agendado uma reunião visando a comunicação do projeto para elas, assim como para os professores e turmas selecionadas.

A escola participante, assim como os professores e turmas recrutadas receberam orientação e esclarecimentos referentes aos objetivos, procedimentos e possibilidades de benefícios, riscos e ressarcimento com a pesquisa.

As diretoras das instituições selecionadas assinaram uma Carta de Anuência (APÊNDICE C) da pesquisa, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) autorizando a efetivação da pesquisa, os alunos pertencentes as turmas selecionadas assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E) concordando em participar e seus pais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) autorizando a participação de seus filhos na pesquisa. Todos tiveram uma via dos documentos assinados, confirmando o acordo com os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

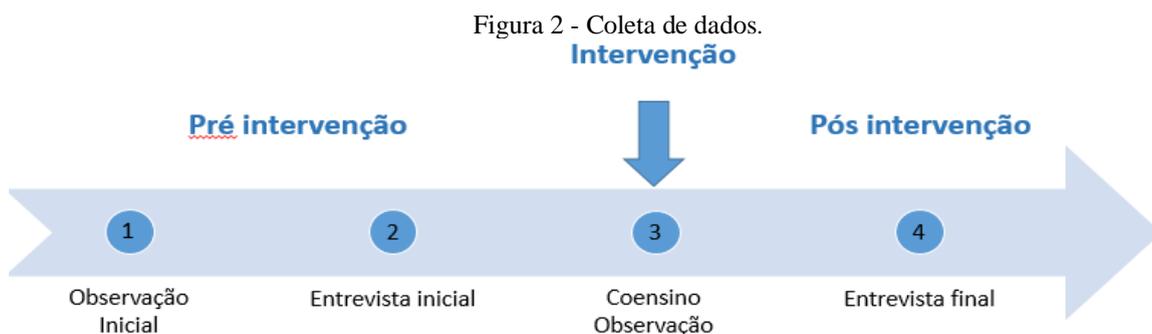
Após esses procedimentos, foi iniciado a coleta de dados.

#### 4.5 Equipamentos e Materiais

Foram utilizados para a realização da pesquisa: computador, papéis, canetas, lápis, gravador, filmadora, entre outros.

#### 4.6 Coleta de dados

Para a coleta de dados, o estudo teve três fases: pré-intervenção, intervenção e pós intervenção. Sendo que a pré-intervenção foi composta por dois momentos: observação inicial e entrevista inicial. Na intervenção, ocorreu a aplicação de dois procedimentos simultaneamente: a aplicação do coensino e a observação. Por último, após intervenção foi composta por uma entrevista final. A coleta está representada na figura 2 e no quadro 8:



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 8 – Coleta de dados.

	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS
Pré intervenção	1. Observação inicial	Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física – ROA (COSTA, 2015) adaptado.	Realizado pela PP e pela AP para observar as aulas durante três semanas antes de iniciar qualquer intervenção.
	2. Entrevista inicial	Roteiro de entrevista inicial com o professor do tipo semiestruturada.	Aplicada pela PP para obter dados e ter uma aproximação com o professor participante antes da intervenção nas aulas.
Intervenção	3. Coensino Observação	Observação do tipo sistemática – diário de campo (PP), diário de campo com <i>checklist</i> coensino (AP).	A implantação do coensino foi composta por reuniões entre o professor participante e a PP, realização do coplanejamento, codocência e coavaliação.
Pós intervenção	4. Entrevista final	Roteiro de entrevista final com o professor do tipo semiestruturada.	Aplicada pela AP para saber a opinião do professor participante sobre o coensino nas aulas de EF e essa estratégia para a inclusão do estudante com deficiência.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

#### 4.6.1 Técnica

- a) Foi realizada observação do tipo sistemática baseada na utilização dos sentidos e que busca analisar fatos e fenômenos que se quer estudar. Ela é bastante empregada na pesquisa de campo, pois obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 1990). Utilizou-se o registro por meio de diário de campo que, segundo Falkenbach (1987), consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários.
- b) Foi utilizada entrevista semiestruturada na qual o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e, geralmente, é feito por meio de perguntas abertas, podendo ser respondidas por meio de uma conversa informal (MARCONI; LAKATOS, 1990).
- c) O coensino foi baseado em Brown, Howerter e Morgan (2013), que sugerem a utilização de quatro etapas para aumentar a eficácia e sua aplicação, que são:

Comunicação - as equipes de coensino abordam suas crenças, filosofias e sentimentos com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes, e também suas perspectivas sobre funções e responsabilidades que compartilharão.

Coplanejamento - delinear os objetivos e as atividades de aprendizagem da aula compartilhada para garantir que as partes interessadas trabalhem em conjunto e assim ser decidido qual o modelo de coensino a ser implementado em cada situação.

Distribuição compartilhada de instrução e avaliação - é a análise de dados do estudante, orientar o desenvolvimento de novas lições, tomada de decisão, monitorar o progresso do aluno, avaliação e reflexão.

Resolução de conflito - abrange o desenvolvimento de um processo de resolução de conflito que ambos concordem.

Fonte: adaptado de Brown, Howerter e Morgan (2013).

#### 4.6.2 Instrumentos

- a) Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física – ROA (COSTA, 2015) adaptado (ANEXO B). O ROA é constituído por 10 itens de análise para obter informações acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência, especificamente durante a participação das aulas de Educação Física, além de como é a atuação desse professor, as relações do estudante com deficiência e a turma e a relação do docente com o aluno com deficiência. Como o roteiro de Costa (2015) foi elaborado para um estudo voltado a população com deficiência visual (D.V.), para sua utilização no presente estudo foram realizadas adaptações nos itens 8.ii e 9, nos quais foi alterado “estudante com deficiência visual” para “o estudante com deficiência” para se aplicar a essa pesquisa. Esse instrumento também foi utilizado para calcular o índice de fidedignidade dos dados da observação da pesquisadora e da assistente de pesquisa.
- b) Roteiro de entrevista inicial com o professor do tipo semiestruturada (APÊNDICE G). Esse instrumento visou a caracterização dos participantes, aproximação da pesquisadora com eles para conhecer seus perfis, suas experiências e crenças. Ademais, visou também realizar um diagnóstico das dificuldades, levantamento da realidade de trabalho, obtenção de informações sobre o planejamento, conhecimento

da turma, do aluno PAEE e suas relações, assim como as possibilidades para realização da colaboração por meio do coensino. Para isso, a entrevista inicial continha um total de 28 questões e foi dividida em 4 blocos: formação profissional (quatro questões), atuação profissional e aluno com deficiência (oito questões), processo de inclusão do estudante com deficiência (oito questões), e apoio pedagógico (oito questões). Esse roteiro foi elaborado com base no utilizado no estudo de Santos (2018), porém foi composto pela pesquisadora e orientadora visando os objetivos desse estudo.

- c) Observação do tipo sistemática – (após a pesquisadora realizar o coplanejamento com os professores de Educação Física de maneira individualizada), durante a aplicação do coensino na prática, a pesquisadora realizou observação participante e os registros foram por meio de diário de campo. Concomitantemente, a auxiliar de pesquisa realizou observação externa e utilizou diário de campo com *checklist* do coensino (APÊNDICE H). As observações e o *checklist* visavam a participação e interação do estudante com deficiência nas aulas, as relações dos profissionais, a divisão de responsabilidades na execução da aula, a avaliação conjunta dos professores e estudante sobre a aula ministrada. Não obstante, visava também a resolução de problemas, os modelos de coensino utilizados na aula, além da liberdade para acrescentar outros itens e ocorridos que fossem considerados pertinentes nas observações das aulas coensinadas.

Brown, Howerter e Morgan (2013) sugerem listas de checagem e preenchimento de formulários para a aplicação de cada etapa do coensino (comunicação, coplanejamento, distribuição compartilhada de instrução, e resolução de conflito) (ANEXO C). Mas como são voltados para o contexto escolar norte americano e de sala de aula, muitos itens não condiziam com o contexto das aulas de Educação Física e da cultura escolar brasileira. Por isso essas listas de checagem e formulários foram utilizadas para embasar a elaboração do apêndice H que foi utilizado para o checklist.

- d) Roteiro de entrevista final com os professores do tipo semiestruturada (APÊNDICE I), com a finalidade de avaliação da intervenção em sistema de colaboração por meio do coensino. Esse instrumento abordou a aplicação do coensino e a atuação do profissional especialista contendo 19 questões elaboradas pela pesquisadora e

orientadora. Para os participantes ficarem à vontade em fornecer as respostas e manter a fidedignidade dos dados, esse instrumento foi aplicado pela auxiliar de pesquisa, visando maior imparcialidade durante a coleta.

#### **4.6.3 Procedimentos**

A coleta de dados iniciou-se com a aplicação do ROA adaptado com duração de três semanas, em duas aulas de 50 minutos semanais, totalizando seis aulas de observação inicial com todos os participantes. Em seguida, foi realizada a entrevista inicial com cada participante individualmente, na qual foi aplicada nas escolas em que os professores trabalhavam durante o horário de trabalho pedagógico individualizado (HTPI). Tal horário que tem duração de 50 minutos e a entrevista variou em média de 30 a 45 minutos.

Após esses procedimentos, utilizou-se os dados da pré-intervenção obtidos por meio da observação inicial, da entrevista inicial, e a comunicação (primeira etapa para ser possível a implementação do coensino) que ocorreu entre os envolvidos no processo por meio de uma primeira reunião individual com cada professor participante e a PP. Para essa comunicação entre os envolvidos acerca da colaboração e para o coensino ser estruturado, visou abordar as crenças, dificuldades, anseios, possibilidades, maneiras de trabalhar de cada, além dos procedimentos que ocorreriam ao longo da pesquisa.

Em seguida foi a implementação do coensino, cuja duração foi de três meses. Assim, no primeiro momento da intervenção foi realizado o coplanejamento. Para isso, a pesquisadora estudou previamente o plano de ensino da disciplina de EF do município no qual a pesquisa foi realizada. Tal plano de ensino é elaborado no início do ano letivo escolar de maneira conjunta pelos professores de EF da rede e o coordenador dessa disciplina. O coplanejamento inicial estruturou o que seria trabalho nas aulas conjuntas e ficou acordado acontecer quinzenalmente no horário que os professores têm que cumprir a Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). Nesses momentos, eram revisados como foram as aulas, a participação e desenvolvimento dos alunos, se era necessário repetir a atividade, modificá-la, além da estruturação e organização para as próximas aulas.

Após o coplanejamento, a intervenção por meio da aplicação do coensino constituiu na distribuição compartilhada de instrução e avaliação, que se refere às aulas ministradas por ambos os professores (professor participante e PP) e a aplicação dos modelos de coensino nas aulas de EF, além da avaliação dos estudantes por ambos os professores.

Em seguida à intervenção por meio do coensino, foi realizada a etapa da pós-intervenção, consistida pela entrevista final com os professores participantes, feita pela AP, para avaliar a intervenção em sistema de colaboração por meio do coensino.

Quadro 9 – Etapas e duração dos procedimentos da coleta de dados.

	Realizado	Duração	
Pré-intervenção	Observação inicial (ROA)	3 semanas – 6 aulas de 50 min.	
	Entrevista inicial	Após a observação inicial – 1 dia	
Intervenção	Aplicação do coensino	Comunicação	1 dia para a reunião inicial.
		Coplanejamento	Ocorria quinzenalmente. Com duração de 3 meses.
		Distribuição compartilhada de instrução e avaliação (Observação)	Ocorria semanalmente, sendo duas aulas de 50 min. por semana, pelo período de 3 meses. Totalizando de 20 aulas de intervenção com cada participante.
		Resolução de conflito	Não ocorreu
Pós-intervenção	Entrevista final	Após a intervenção por meio do coensino – 1 dia	

Fonte: Elaborado pela própria autora.

#### 4.7 Procedimentos para análise dos dados intervenção

A forma de tratamento dos dados coletados foi subdividida em três etapas: etapa I – fases da atuação colaborativa e identificação dos tipos de apoio prestados a cada uma das turmas; etapa II – avaliação das modalidades de apoio do coensino na EF; e a etapa III – avaliação do coensino na perspectiva dos professores participantes.

Na etapa I e II, as categorias de análise foram definidas a priori (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005) para abordar de maneira individualizada, os dados coletados dos professores participantes. A etapa III foi baseada em análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), a qual é utilizada para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Além disso, ela organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes e envolve a busca através deles, seja uma série de entrevistas ou grupos de foco, ou em uma série de textos com o objetivo de encontrar padrões repetidos de significado. É importante que o produto acabado contenha uma ideia do que e por que foi feito, assim a definição dessa categoria foi estabelecida a posteriori.

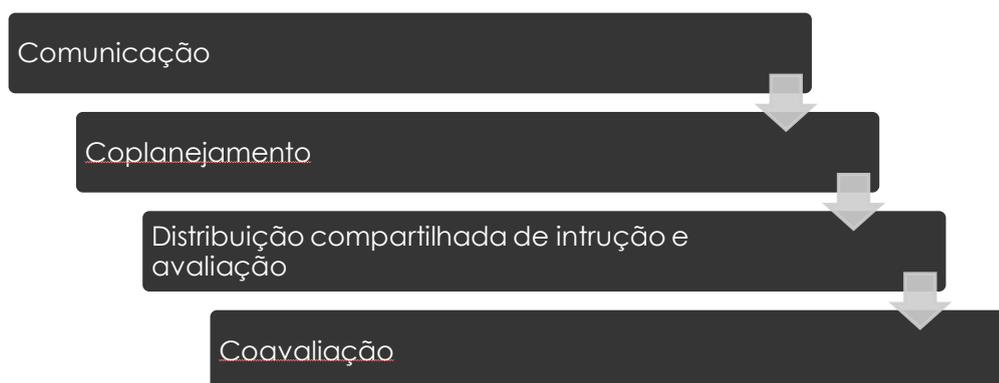
Quadro 10 – Etapas para a análise dos dados.

ETAPA I - (a priori) Fases da atuação colaborativa e identificação dos tipos de suporte prestado a cada uma das turmas			ETAPA II - (a priori) Avaliação das modalidades de apoio do coensino na EF	ETAPA III Avaliação do coensino na perspectiva dos professores participantes	
<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>		<i>Caso 3</i> <sup>*7</sup>	Avaliação dos diários de campo da PP, <i>checklist</i> coensino da AP, e entrevista final dos participantes P1 e P2	Avaliação das entrevistas inicial e final dos participantes P1 e P2
P1	P2				
E1 D.F. (Distrofia Muscular)	E2a D.I.	E2b D.I.	E3 D.M. (Microcefalia)	Modelos de coensino	Análise temática

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Na etapa I, utilizou-se como categorias as etapas da aplicação do coensino com base em Brown, Howerter e Morgan (2013). O objetivo era de analisar todos os dados provenientes da observação inicial (ROA), além das entrevistas inicial e final, diários de campo da PP e *checklist* coensino da AP de cada professor participante. A análise foi feita individualmente, sendo divididos em caso 1, caso 2 e caso 3.

Esses casos foram analisados com base nas seguintes categorias de implementação do coensino:



Fonte: Adaptado de Brown, Howerter e Morgan (2013).

<sup>7</sup> Após a coleta e análise de dados, verificou-se que a intervenção relacionada ao caso 3 não pode ser considerada coensino, conforme será apresentado e discutido nos resultados desse trabalho. Padronizar as fontes das notas de rodapé.

Os resultados referentes a cada um dos três casos serão apresentados separadamente e organizados em caso 1, 2 e 3, para considerar as especificidades de cada situação e demandas dos professores participantes e alunos.

Assim, para a análise dos casos, foram mantidas as quatro etapas de implementação de coensino:

#### a) Comunicação

Essa etapa ainda é uma sondagem para aproximação dos participantes e levantamento de dados, com o fim de viabilizar a implementação do coensino e sua intervenção por meio das demais etapas do coensino. Mas nela, ainda não ocorre a intervenção.

Nessa etapa que se estabeleceu a relação entre os professores que atuaram juntos (professores participantes e PP). Foram abordados as crenças, filosofias, objetivos, responsabilidades da sala de aula, as relações e foi estabelecido a parceria colaborativa, como menciona Brown, Howerter e Morgan (2013).

Assim, para o levantamento dos problemas iniciais e direcionar a aplicação do coensino, foi utilizado o que fora observado no ROA adaptado, na entrevista inicial e na comunicação da primeira reunião.

Por meio do ROA foi possível ver a relação do professor com o estudante com deficiência, além da relação desse e do professor. Por meio da entrevista inicial, além da sondagem, houve a confirmação do que havia sido previsto: uma maior aproximação e comunicação do PP com o participante. Na primeira reunião, foram estabelecidos critérios para a aplicação do coensino, como por exemplo: como o que o professor esperava do apoio de AP ou o que ele não gostaria que ocorresse; assim definido algumas condutas a serem tomadas nesse processo.

#### b) Coplanejamento

Com base em Brown, Howerter e Morgan (2013), o coplanejamento é essencial para a qualidade e o sucesso do coensino. Em uma sala coensinada, é importante delinear os objetivos e as atividades de aprendizagem, pois são essenciais para garantir que as partes interessadas trabalhem em conjunto para atingir o sucesso. Além disso, os planos de aula fornecerão escolhas para o(s) modelo(s) de coensino que serão implementados e as responsabilidades de ambos os coprofessores.

Esse momento ficou acordado com cada professor de que ocorreria quinzenalmente, no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), que tem duração de 50 minutos. Os professores participantes, por serem da mesma rede municipal, são obrigados a cumprir duas

horas/aula semanais na escola de HTPI, assim uma hora quinzenalmente para a realização do coplanejamento não prejudicaria o professor em suas demais demandas institucionais. Nesse momento, além de planejar as próximas atividades que seriam trabalhadas com base no plano de ensino do município, eram abordados temas como as atividades que deveriam ser retomadas, adaptadas, ou trabalhadas de outra maneira, e sobre como as aulas estavam sendo coensinadas.

Assim, nessa etapa, ocorreu intervenção apenas com o professor de EF, já que era um momento exclusivo entre o professor e PP, sem a relação com os estudantes.

#### c) Distribuição compartilhada de instrução e avaliação

Para acontecer a divisão de responsabilidades na codocência, é importante fornecer instruções substantivas, isto é, definir os papéis e se sentirem-se confiantes sobre o conteúdo, dominando-o. Além disso, assumir papéis mais “críticos” nos quais os professores devem compartilhar: a análise de dados do aluno, orientação e desenvolvimento de novas lições, tomada de decisão, monitoramento do progresso do aluno, avaliação e reflexão (BROWN; HOWERTER; MORGAN, 2013).

Nessa etapa ocorreu a intervenção com os estudantes, na qual ambos os professores lecionavam e os avaliavam. Assim, apenas nessa etapa, foi apontada a relação do estudante com os professores (professor participante e PP), a relação do estudante com deficiência e a turma, e a relação dos professores com a turma. Também foi possível observar as maneiras de interatuação por meio dos modelos de coensino.

Por mais que eram pré-estipuladas as possibilidades de interatuação de acordo com as atividades estabelecidas no planejamento de acordo com o objetivo da aula, eram variáveis dependendo do suporte prestado e necessidades específicas do momento da aula.

#### d) Resolução de problemas

É utilizado para minimizar e evitar os conflitos entre os coproadores, principalmente entre professores proativos ao discutir questões relacionadas à instrução e filosofias no início do ano acadêmico. Não obstante, é debatido as questões de estabelecimento de papéis, funções e ideias. Quando a parceria ainda não está consolidada, ter uma comunicação apropriada e um coplanejamento também auxiliam e podem evitar conflitos. Caso haja conflito, os coproadores devem desenvolver um processo de resolução de conflito que ambos concordem, além de que seja aplicado um processo de resolução do problema justo e equitativo, permitindo a eles arejar seus pensamentos e sentimentos. Como equipe, ambos os professores devem

analisar os riscos e benefícios de cada curso de ação, e escolher qual decisão tomar. A equipe de coprofessores deve avaliar a eficácia da intervenção; e é importante assumir a responsabilidade pelas consequências, corrigir potencialmente consequências negativas, ou voltar a envolver-se na tomada de decisões processo (BROWN; HOWETER; MORGAN, 2013).

Arguelles, Hughes e Schumm (2000) mencionam ser frequente o surgimento de problemas entre professores que têm que trabalhar de perto um com o outro. Pois, no coensino, muitas vezes os coeducadores enfrentam pela primeira vez a necessidade de tomar decisões conjuntas sobre todos os aspectos da instrução, e se comprometer em questões como gestão do comportamento, espaço, juntamente com outras tensões de uma nova situação de trabalho, o que pode levar à discordâncias. Para evitar isso, os parceiros devem se comunicar com antecedência, de forma clara e frequente, ter a capacidade de ouvir, e se comprometer. Estar aberto a novas ideias pode contribuir muito para a promover relacionamentos auspiciosos que resultem em ensino de maior qualidade para todos os alunos.

No presente estudo, essa etapa não foi identificada e aplicada com nenhum participante pois não houve conflitos. Isso pode ser justificado por ter seguido as etapas recomendadas para uma aplicação efetiva e com muita comunicação ao longo do processo. Também pode-se justificar por ter desenvolvido a paridade, o voluntarismo e também por ser uma relação sem hierarquia. Pode ser justificado por não ter tido tempo de as discordâncias aparecerem já que foram apenas três meses de aplicação da intervenção por meio do coensino ou pelo fato do pesquisador, por não ser um membro da escola, respeitar e evitar situações de conflitos.

Assim, devido à não ocorrência, essa etapa não se encontra descrita nos casos.

Na etapa II, envolveram os dados coletados por meio dos diários de campo registrado pela PP, o *checklist* preenchido pela AP e a entrevista final aplicada aos participantes (P1 e P2). Utilizou-se como categorias a priori, os modelos de atuação do coensino com base em Friend e Cook (2010), que são: um ensina e um observa, um ensina e um assiste, estações de ensino, ensino paralelo, ensino alternativo e formação de equipe. Com base nesses modelos, os resultados da etapa II foram organizados nas possibilidades de atuação e apoio prestados por meio do coensino na EF.

A etapa III baseou-se, essencialmente, nos dados obtidos por meio das entrevistas inicial e final para realização da análise temática com base em Braun e Clarke (2006). A análise temática pode ser um método essencialista ou realista, construtivista ou contextualista. O primeiro relata experiências, significados e a realidade dos participantes, enquanto que o segundo examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e dentre

outros são efeitos de uma série de discursos que ocorrem dentro da sociedade. O terceiro fica entre os dois anteriores, no qual reconhece as maneiras como indivíduos criam significado de sua experiência, e as formas como o contexto social mais amplo se apresenta nesses significados, mantendo o foco no material e em outros limites do cotidiano (BRAUN; CLARKE, 2006).

[...] pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da 'realidade'. No entanto, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista). (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 10).

Essa técnica pode ser dividida em indutiva ou teórica. Nesse estudo, a utilizada foi a teórica (também reconhecida como dedutiva), na qual a tendência é ser dirigida pelo interesse teórico ou analítico do pesquisador na área, portanto, mais explicitamente orientada pelo analista. Essa forma de análise temática tende a fornecer menos uma descrição rica dos dados em geral, e mais uma análise detalhada de alguns aspectos dos dados, além de mapear como e por que se está codificando os dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Quanto aos temas que foram identificados: em um nível semântico/explicito ou em um nível latente/interpretativo. No caso, o foco foi a segunda opção que vai além do conteúdo semântico dos dados, pois identifica e examina as ideias, suposições e conceitualizações que são teorizadas como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Para aplicar essa técnica, foi realizado o procedimento de acordo com o quadro 11.

Quadro 11 – Etapas da análise temática.

Etapas	Definição
1. Familiarização dos dados	- realiza-se a anotação dos dados e apontamento de ideias iniciais;
2. Gerar código	- é a codificação das características interessantes de maneira sistemática em todo o conjunto de dados, além da sua coleta de forma relevante para cada código;
3. Buscar os temas	- é o agrupamento dos códigos;
4. Revisar os temas	- é a verificação dos temas, em que se realiza um mapa temático da análise;
5. Definir e nomear os temas	- realiza-se uma nova análise para refinar as especificidades de cada tema e da análise geral, para depois ter a definição e nomeação dos temas;
6. Produzir o relatório	- é a oportunidade para uma última análise, seleção de exemplos e também da análise final dos extratos selecionados. Também se realiza a relação entre a análise, a questão da pesquisa e da literatura e assim, a produção de um relatório.

Fonte: Elaborado pela própria autora com base em Braun e Clarke (2006).

Assim, para a etapa III foram gerados códigos e busca dos temas, para depois serem revisados e definidos. Ademais, foram realizadas a análise, seleção de exemplos, foi estabelecida a relação entre a análise, a questão da pesquisa e da literatura e, por fim, a produção de um relatório. Por meio desses procedimentos, os temas levantados foram: 1- Processo de inclusão nas aulas de EF (antes e depois do coensino); 2- Relações interpessoais (antes e depois do coensino), sendo subdividida em: a- professor e estudante com deficiência, b- estudante com deficiência e a turma, c- professores participantes e PP; e 3- Compreensão sobre colaboração e coensino (antes e depois).

## 4.8 Fidedignidade

Para assegurar a fidedignidade da pesquisa e o tratamento dos dados, foram utilizados os seguintes recursos:

### 4.8.1 Transcrição das entrevistas

Para a transcrição das entrevistas, foram utilizados códigos de transcrição com base em Marcuschi (2001), como forma de padronizar os elementos constituintes das mensagens emitidas por cada entrevistado.

Os 14 códigos são:

Quadro 12 – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas.

Normas	Sinais
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[ ]
Pausas	(+) ou (2,5)
Dúvidas ou suposições	( )
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento da vogal	::
Comentários do analista	(( ))
Silabação	----
Sinais de entonação	” ’
Repetições	E e e ele, ca ca cada um
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Eh, ah, oh, ih ::, mhm, ahã
Transição parcial ou eliminação	... ou /.../

Fonte: Marcuschi (2001).

A transcrição da entrevista consiste em transpor as informações orais em escritas. Também é considerada como uma pré-análise, uma vez que nesse período o pesquisador descreve suas primeiras impressões sobre o material analisado, que poderão permanecer e serem aprofundadas ou modificadas durante a fase de análise (MANZINI, 2014; BARDIN, 2009).

#### 4.8.2 Checagem por Membros

Após a transcrição das entrevistas (inicial e final), foi realizado o *member checking*, que é apresentar essa transcrição ao participante entrevistado para ver se está de acordo com o que foi falado, se gostaria de acrescentar ou retirar algo e assim realizar a validação dos dados por meio de checagem pelo participante. (PATTON, 1999; BRANTLINGER *et al.*, 2005).

#### 4.8.3 Mais de um observador (Auxiliar de Pesquisa) em campo

A auxiliar de pesquisa em campo fez o papel de observadora não participante, na qual realiza uma observação simples com base em Gil (2002), no qual o observador mantém-se alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende observar, fazendo um papel mais de espectador do que de ator. E quanto mais as observações se afastam da realidade física, maiores as possibilidades de distorção, assim, com a AP em campo possibilita mais proximidade com a realidade para as observações e coleta de dados (GIL, 2002).

O observador pode ser externo (alheio ao projeto) ou interno (integrante do projeto) e muitas vezes, é conveniente optar por dois observadores para maior fidedignidade em comparar os dados (DALLÀGNOL; TRENCH, 1999).

#### **4.8.4 Triangulação dos dados**

A triangulação é utilizada para aumentar a credibilidade e qualidade dos dados, consistindo em procurar evidências de coerência ou de divergências neles, verificando a validade das informações obtidas. Portanto, o processo de triangulação é utilizado com a finalidade de aumentar a fidedignidade dos dados e reduzir possíveis vieses através do uso de diferentes fontes de dados (BRANTLINGER *et al.*, 2005, BRYAN; MACCUBBIN; MARS, 2013).

Há diferentes tipos de triangulação: a de dados, na qual utiliza-se vários instrumentos de coleta de dados; a de pesquisadores, que consiste na participação de diferentes pesquisadores no processo de coleta de dados; a metodológica, que utiliza vários métodos para estudar um único problema; e a teórica que usa múltiplas perspectivas teóricas para interpretar um único conjunto de dados (BRANTLINGER *et al.*, 2005).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados foi subdividida em três etapas. Inicialmente, foram expostos os registros oriundos da interação com cada um dos participantes. Considerando que a intervenção junto a cada um dos professores de EF teve suas particularidades, optou-se por descrevê-la separadamente (caso 1, caso 2 e caso 3).

Em seguida, na etapa II, foram analisados os diários de campo da PP, o *checklist* da AP e a entrevista final com os participantes. Por fim, a etapa III baseou-se na avaliação das entrevistas inicial e final dos participantes.

### 5.1 Etapa I – Intervenção Colaborativa

Na primeira etapa, foram apresentados os resultados dos casos 1, 2 e 3 separadamente, e em seguida, realizado a sua discussão conjunta.

#### 5.1.1 Caso 1

##### a) Comunicação

Com base na entrevista inicial, no ROA adaptado e na reunião inicial, foi estabelecido o vínculo e levantadas as seguintes informações:

Professor 1 (P1):

Professora de Educação Física concursada e atuante na rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Leciona para o nível de ensino fundamental I e II, formada há 35 anos, dá aulas há 25 anos e está atuando na escola da pesquisa há 17 anos. Na sua formação inicial, não teve nenhuma disciplina relacionada a área de Educação Física Adaptada e não possui capacitação ou formação continuada nessa área.

P1 ministra aulas para 10 turmas com uma média de 30 estudantes por sala. Possui quatro estudantes com deficiência nessas turmas, sendo um aluno com TEA e um com deficiência física (paralisia cerebral) nos quintos anos. Nos 7<sup>os</sup> anos, um aluno com TEA e um com deficiência física (Distrofia Muscular de Duchenne), não havendo nenhuma sala com mais de um estudante com deficiência. A participante já teve estudantes com deficiência anteriormente. Ela leciona no período da manhã em uma escola do estado.

Estudante 1:

O estudante está no 7º ano do período da tarde e tem deficiência física (Distrofia Muscular de Duchenne). Ele consegue mexer um pouco uma das pernas, fazendo um

movimento curto de flexão e extensão do joelho, tem dificuldade na sustentação do tronco, mexe ambos os braços, porém os movimentos não possuem grande amplitude e são sem força. Além disso, ele não estende totalmente o braço e, para conseguir realizar um arremesso, utiliza também o tronco jogando para trás para ter força. Faz uso de cadeira de rodas e os colegas sempre o empurram. Consegue se movimentar sozinho, porém é de maneira lenta. É o mais velho de uma família de quatro filhos. Perto da sua idade, tem duas irmãs que são gêmeas e uma delas estuda na mesma sala que ele, e seu irmão mais novo também possui Distrofia Muscular de Duchenne. O fato de a irmã estudar na sala não interfere no relacionamento com os demais colegas, pois ela não costuma auxiliar no deslocamento do estudante pela escola, a não ser no momento da saída, em que vai de ônibus escolar adaptado. Eles não convivem no mesmo ciclo de amizades da sala, mesmo sendo uma turma em que todos interajam. É um estudante que não falta à escola e nem às aulas de Educação Física, incluindo as realizadas durante a pesquisa.

As dificuldades apresentadas por P1 foram: tempo escasso para planejar as aulas, falta de capacitação para trabalhar com E1, dificuldade de ensinar movimentos específicos e resistência de E1 em participar de novas atividades propostas.

Como traz em sua fala na entrevista inicial: “eu queria ter mais tempo pra pesquisar mais coisas, eu dou aula o dia todo, então é muito difícil” (P1), “às vezes eu não preparava a aula, com tanta aula que eu tenho, eu não preparava alguma coisa”.

O trecho da entrevista foi constatado pela PP e AP por meio das observações registradas no ROA (14/03/19), no qual os alunos pediam uma atividade inicial (no caso a queimada) e a professora foi buscar a bola mais leve de borracha para o jogo. Isso significa que não havia se planejado para aplicar essa atividade com antecedência. E no ROA (28/03/19), cuja aula foi troca de passes do handebol dois a dois com deslocamento, P1 não sabia como realizar a atividade com o E1, porém não deixou de colocá-lo na atividade. A solução partiu dos alunos junto com E1 de fazerem a atividade em trio, um empurrava a cadeira e cada hora um lançava a bola.

Outra dificuldade levantada por meio dessa sondagem inicial foi:

*.../ o E1, mesmo com a compreensão cognitiva, ele nunca fez um movimento, e não consegue compreender o movimento ou como deve ser. Tem outra coisa que eu acho as vezes, você vai ensinar uma coisa e ele fica meio resistente, aí dali a pouco, ele viu e ele se solta e quer participar, ele viu que não é nada daquilo que ele imaginou. (P1 entrevista inicial)*

Também foi observado pela PP e AP, através por meio do ROA adaptado (14/03 e 28/03) que P1 mantinha um padrão nas aulas de Educação Física: iniciava por meio de jogos pré-desportivo como aquecimento, parte principal na qual ensinava os fundamentos e na parte final, realiza o jogo.

Assim, entendendo a estrutura da aula e sua metodologia, e tendo a aproximação com P1, pode-se passar para as próximas etapas para realizar a intervenção por meio do coplanejamento, a colaboração nas aulas e a avaliação.

#### b) Coplanejamento

P1 tem que cumprir dois HTPIs (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) por semana, e um dos horários era cumprido na quinta feira após essas aulas, na qual era utilizado para o coplanejamento que acontecia reuniões estruturadas e agendadas quinzenalmente. Elas eram, principalmente, voltadas para o coplanejamento, mas também eram feitas breves conversas semanais após cada aula na qual era discutido e retomado o planejado para a próxima aula de acordo com o desenvolvimento da aula do dia.

Assim, mesmo tendo o HPTI, o tempo que era para a professora se dedicar ao planejamento, haviam outras funções como a parte burocrática da escola, preenchimento de cadernetas, recados da equipe gestora, organização do espaço escolar (arrumar a quadra para o dia das mães) entre outras, como relatou P1. A partir da aplicação do coensino, esse horário passou a ser exclusivo para as reuniões cujo foco principal era o coplanejamento (que ocorria quinzenalmente).

Para o coplanejamento das aulas e escolha das atividades, foi seguido o plano de ensino para a disciplina de Educação Física do município com base na cronologia de cada conteúdo para o seu respectivo ano.

Por meio de diálogo e uma folha para anotações, discutiu-se como foi o interesse e a participação de todos da turma nas atividades das aulas anteriores. Em seguida, foi conversado se era interessante repetir alguma atividade, ou adaptá-la para obter uma maior participação, ou alteração de alguma estratégia de ensino, materiais e assim atingir algum objetivo que não tivesse sido contemplado. Utilizando o plano de ensino do município sobre o conteúdo que deveria ser abordado, foi discutido quais atividades seriam passadas (sempre com sugestões, idéias e um completando o outro, ou analisando se era adequado a faixa etária e perfil da turma).

Depois das atividades definidas, era dialogado como seria a estratégia para ensinar e realizar cada atividade: em roda, todos juntos, divididos em dois grupos, duplas, individual, assim como quais materiais seriam necessários. No momento da aula, seguia-se o planejando,

e cada professor realizava seu papel espontaneamente (Ex.: se fosse em dois grupos, cada um ia para um lado da quadra. Se fosse em roda, um explicava e o outro auxiliava, e assim as funções eram pré-estabelecidas de acordo com a atividade, mas também considerando a necessidade da prática).

### c) Distribuição compartilhada de instrução e avaliação

Com relação à execução do coensino, foi um processo viável tanto para P1 como para PP. Obtendo resultados significativos mesmo no período curto de intervenção com duração de três meses.

Um exemplo de uma situação real das aulas foi no ensino do conteúdo basquete. No qual foi planejado que a turma seria dividida em dois grupos, ficando um com cada professora em uma tabela da quadra para realizar o arremesso. Previamente, como possibilidade de adaptação de possíveis dificuldades, também foram separadas bolas de vôlei e de borracha, além de bambolê. Após a explicação e início da atividade de arremesso, alguns alunos (entre eles E1) apresentaram dificuldade em executar o movimento e em ter força para acertar a bola no aro. Em comum acordo, logo foi passado para a possibilidade de variação da atividade, utilizando bolas mais leves e o bambolê como aro mais baixo para não desmotivar esses alunos e possibilitar o aprendizado de todos, no qual P1 seguiu com a atividade inicial e PP realizou a variação da mesma atividade. Com a evolução individual de cada um e compreensão do movimento, o nível de dificuldade era aumentado gradativamente, e os alunos tinham a opção de transitar entre as duas atividades livremente. Dessa maneira, o planejamento foi seguido, a aula foi organizada e oportunizou a todos, a realização e interesse pela atividade e conteúdo proposto para a aula.

A parceria com a outra profissional, a colaboração, aplicação das etapas do coensino e realização das atividades foram positivas, produtivas e agradáveis. Ao final o vínculo ia além da sala de aula. Com desabafos de cotidiano, problemas familiares, entre outros. (Diário de campo PP – dia 27/06)

As duas ((P1 e PP)) se dão muito bem é uma relação tranquila. Dividem bem a sala. Há muito diálogo e a aula é organizada e estruturada. (Diário de campo AP – dia 27/06)

Foi muito importante porque a professora ajudou bastante, ela é muito participativa, ela gosta muito disso, dá pra ver que é o trabalho dela. Tomara que ela se realize nisso porque tem muitas crianças que precisam disso e foi pra mim uma experiência muito boa também, tanto na preparação das aulas, como na execução, adaptação de atividades, materiais, tudo. /.../ E tem muito resultado. (P1)

Ao final da intervenção, P1 relata na entrevista final “Pra mim foi interessante porque eu me senti mais segura.”

E com relação ao diário de campo da PP, isso também foi observado, pois P1 teve mais segurança na atuação com o estudante com deficiência, nas escolhas e propostas de atividades e adaptações.

A intervenção por meio do coensino ocorreu da seguinte maneira:

Quadro 13 – Roteiro de intervenção do caso 1.

Sessão	Data	Conteúdo
1ª Observação inicial ROA	14/03	Jogos pré desportivos do handebol (queimada tradicional, queimada três passos, acertar a bola ao centro, pique bandeira, bobinho)
2ª Observação inicial ROA	21/03	Dia mundial da água, cartazes em grupo na sala
3ª Observação inicial ROA	28/03	Aula de handebol – fundamentos (passes e arremesso)
ENTREVISTA INICIAL	02/04	-----
COMUNICAÇÃO	03/04	Primeira reunião
1 - 1ª e 2ª aula	04/04	Handebol – (fundamentos e mini jogo)
2 - 3ª e 4ª aula	11/04	Handebol (jogos pré desportivos e jogo)
-----	18/04	Professora não foi (abonou)
3 - 5ª e 6ª aula	25/04	Handebol (jogo com regras)
-----	02/05	Conselho Ciclo/Série/ Classe/Termo/Avaliação
4 - 7ª e 8ª aula	09/05	Início ao basquete (teoria na sala de aula)
5 - 9ª e 10ª aula	16/05	Início ao basquete prática (fundamentos, quicar a bola, passes e arremessos a cesta)
6 - 11ª e 12ª aula	23/05	Basquete (arremessos, jogos pré desportivos, e mini jogo)
7 - 13ª e 14ª aula	30/05	Basquete (jogos pré desportivos, mini jogo, jogo na quadra toda)
8 - 15ª e 16ª aula	06/06	Basquete jogo com regras e pontuação
9 - 17ª e 18ª aula	13/06	Bocha/ basquete jogo
-----	20/06	Feriado
10 - 19ª e 20ª aula	27/06	Festa junina, quadrilha.
ENTREVISTA FINAL	28/06	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

A intervenção com P1 utilizou como base o elaborado no coplanejamento para ministrar a aula conjuntamente por meio dos modelos de coensino (utilizou-se os seis modelos mencionados por Friend e Coock (2008)).

O modelo de suporte utilizado em cada situação foi determinado de acordo com a necessidade de E1 e de P1:

- O modelo “um ensina/ um observa” foi utilizado apenas nas primeiras aulas enquanto a parceria colaborativa estava se consolidando;

PP apenas observou e trocou algumas informações com P1. (Checklist AP)

- Quando o estudante necessitava de apoio físico ou tinha dificuldade na execução de um movimento específico, era utilizado o modelo “um ensina/ um assiste”;

PP ficou com E1 no início da aula e empurrou a cadeira na atividade queimada Russa e ajudava pegando a bola e passando pra E1 jogar. (Checklist AP)

E1 necessita principalmente de suporte físico e estímulos para se sentir seguro e tentar realizar a atividade. [...] demonstrei e auxiliiei por meio de contato na realização do movimento de arremesso, estava usando apenas o braço, e mencionei para utilizar o ombro e o tronco para ter mais força e ser mais fácil”. (Diário de campo PP)

- Quando era necessário realizar adaptações no material, como utilizar outra bola ou diminuir a distância do alvo, utilizou-se o “ensino alternativo”, no qual o suporte foi prestado a um grupo menor com aos estudantes;

Como naquele dia do basquete, ele ((E1)) não estava conseguindo jogar a bola na cesta, e ela ((pesquisadora)) fez com ele separado usando o bambolê. E que não estava conseguindo quis ir lá também. (P1 entrevista final)

PP realizou a atividade com um grupo menor de estudantes porque E1 não estava bem e estava com dificuldade de ter força para jogar a bola na cesta. Ela ((PP)) ensinava o movimento para todos e conforme iam conseguindo acertar, aumentava a altura e a distância do bambolê. (AP checklist)

- Quando era ensinado fundamentos específicos, utilizou-se “estações” para deixar a aula mais dinâmica;
- O “ensino paralelo” foi utilizado principalmente nos jogos pré desportivos que utilizavam meia quadra. Às vezes, era necessário adaptar as regras para um dos grupos, para possibilitar a melhor participação de todos até chegar à regra oficial havendo cooperação. P1 e PP alternavam

os grupos de comando e auxílio. Se fossem situações na qual cada uma fazia parte de um grupo com competição, a função era estimulá-los e auxiliar em estratégias e coordenando os grupos;

- Nas últimas aulas, o ensino em “equipe” foi o mais utilizado, nas quais as instruções eram passadas simultaneamente por P1 e PP, e havia muito diálogo durante essa intervenção, além de constante avaliação. Tais instruções davam suporte para os próximos comandos em equipe.

Foi igual, as duas ficavam com todos. Fica mais leve e a aula mais organizada. Gostei muito. É uma ajuda e tanto. (P1 entrevista final)

A atuação de PP com E1 foi principalmente por meio de assistência física (como auxílio para empurrar a cadeira em algumas situações, realizada pela PP, P1 e pelos colegas), estimulação verbal (para incentivá-lo e orientá-lo fornecidos por P1 e PP) e adaptações nos materiais e regras (nesse caso, utilizou-se bolas mais leves e macias, e bolas menores para conseguir segurar com uma mão e lança-las;. Houve adaptação quanto ao tamanho do alvo e a distância, além de adaptações nas regras de algumas atividades: a bola precisava passar na mão de todos os participantes da equipe para poder fazer o ponto). As adaptações para a intervenção foram baseadas em Munster e Almeida (2006) e Fiorini e Manzini (2019).

A atuação de PP com a turma foi de maneira indireta como consequência da intervenção com E1 e dos modelos de aplicação do coensino, principalmente no “ensino alternativo” que beneficiava estudantes com alguma dificuldade de compreensão e/ou execução de um movimento; no “ensino paralelo” com grupos menores de estudantes para a realização da atividade; e no modelo de “equipe” pois envolviam todos os estudantes.

A coavaliação ocorria durante a execução das atividades cotidianas da aula, e no momento do coplanejamento nos quais eram realizadas por meio de observação, diálogo e anotações por P1 e PP. Considerava-se a participação e interesse do E1 e de demais estudantes nas aulas, além da evolução deles na realização das atividades propostas e se conseguiam atingir o objetivo proposto, sempre considerando aspectos motores, sociais e afetivos.

As professoras observam e comentam sobre as dificuldades e potencialidades de todos os estudantes durante as atividades, principalmente durante os jogos. Trocam ideias e fazem correções ou elogios a todos os estudantes. Sempre estão dando um feedback. (Checklist da AP- 23/05)

Na penúltima aula do semestre (13/06), como uma possibilidade pensada no planejamento prévio de P1 e PP, foi proposto aos alunos se na última aula (27/06), aceitavam a realização de uma festa junina, com quadrilha e brincadeiras típicas para encerrar o semestre. A aceitação foi imediata por toda a turma. Dessa forma, na última aula, por meio da festa junina

e atividades típicas, foi possível encerrar as observações e notar a mudança nas relações entre E1 e os demais estudantes.

E1 manifestou com muita espontaneidade o interesse em participar da quadrilha. Ele quis ser o noivo e logo toda a sala organizou o que cada um queria ser e os pares. (Diário de campo da PP - dia 13/06).

Com relação as relações interpessoais, por mais que foram relatadas como positiva inicialmente, após a aplicação da intervenção, foi observado melhora. Quando P1 comenta na entrevista final:

“Ouve até competições, né? Chegou a haver competições entre eles. Que todos os jogos eles participavam, todos se empenhavam na participação de qualquer atividade.”

O que condiz com os diários de campo da PP:

Fizeram o jogo de queimada e o melhor amigo de E1 estava no outro time ((PP deu apoio físico de empurrar a cadeira)), competiu normal como qualquer estudante, e era procurado para ser queimado da mesma maneira que os demais e também tentava queimar. Por seu melhor amigo estar no outro time, tentavam se queimar e disputavam quem iria ganhar. (Diário de campo PP – dia 30/05)

#### d) Resolução de problemas

Não ocorreu.

### **5.1.2 Caso 2**

#### a) Comunicação

Professor 2 (P2):

Professor de Educação Física temporário no período da tarde da rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo (município do estudo). Também é professor de apoio – LIBRAS no período da manhã em outra cidade próxima de pequeno porte, concursado na rede municipal. Ensina EF para o nível de ensino fundamental I e II, formado há 2 anos e leciona pelo mesmo período, sendo professor temporário nesses dois anos em outra cidade também pela rede municipal, e está atuando na escola da pesquisa há dois meses. Na sua formação inicial, teve disciplina relacionada a área de Educação Física Adaptada e possui pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva.

P2 ministra aulas para oito turmas com uma média de 25 estudantes por sala. Possui quatro estudantes com deficiência nessas turmas, sendo um aluno com TEA no 3º ano, e os

demais alunos estando no 5º ano, sendo um estudante com deficiência física (má formação congênita) e duas estudantes com deficiência intelectual. P2 já teve estudantes com deficiência anteriormente e trabalhou com dois surdos no período da manhã como intérprete de LIBRAS.

Estudantes 2a e 2b (E2a, e e2b):

E2a

A estudante está no 5º ano do período da tarde e tem deficiência intelectual. Ela consegue realizar todas as atividades motoras, porém é insegura e cansa rápido devido à falta de condicionamento físico. Tem dificuldade na noção tempo-espacial e coordenação motora. Adora correr e atividades com bambolês, além de gostar de cantar e dançar.

É a filha mais nova de uma família de quatro filhos, sendo a mãe solteira e sem ter a presença do pai. O mais velho é um menino com 16 anos, tem duas irmãs gêmeas com 15 anos. E2a tem 11 anos e é uma estudante com frequência regular à escola e às aulas de Educação Física, faltando poucas vezes durante a intervenção da pesquisa.

E2b

A estudante está no 5º ano do período da tarde e tem deficiência intelectual. Ela consegue realizar todas as atividades motoras, porém é muito tímida e resistente a participar das atividades. Gosta de atividades com bola e com corda. É a filha única e tem 11 anos.

É uma estudante com uma frequência regular à escola e às aulas de Educação Física, faltando poucas vezes durante a intervenção da pesquisa.

As dificuldades de P2 identificadas são: aproximação e participação de E2a e E2b nas aulas, compreensão das regras nas atividades e conciliar a atenção que E2a e E2b demandam com a atenção simultânea a turma. Como traz nos relatos da entrevista inicial:

*.../ principalmente em me aproximar. .../ É um pouco mais difícil esse processo com os alunos com deficiência, até conhecer, saber o que eles conseguem fazer... E são mais inseguros, tímidos, reservados, e necessitam ter mais atenção. Seria principalmente nessa parte social, de ter tempo e dedicar mais atenção a eles (aos estudantes com deficiência). (P2 na entrevista inicial)*

*E2a e E2b participam pouco, cansam rápido. (P2 na entrevista inicial)*

Também pode ser observado por meio do ROA adaptado pela AP e PP que E2a e E2b ficam sempre juntas e não participam da atividade. Quando participam, (pois o professor tenta inseri-las nas atividades) E2a para no início da atividade e/ou é resistente a não fazer e a E2b a

acompanha. Ficam juntas o tempo todo e se separam da turma. Gostam de ficar sentadas sozinhas.

Como nessa etapa é apenas uma sondagem, na qual inicia-se a comunicação após o que foi observado no ROA adaptado e na entrevista inicial, é possível direcionar o diálogo e a forma de atuação para a intervenção que ocorrerá nas próximas etapas.

#### b) Coplanejamento

Todos os professores participantes são da mesma rede municipal de ensino e, dessa maneira, todos têm que cumprir a carga de dois HTPIs semanais, sendo o do P2 um após as aulas duplas do 5º ano, que ocorrem as quartas feiras e antecede o intervalo, e outro na quinta feira. Assim, ficou acordado ser quinzenalmente as quartas feiras, após a aula onde ocorre a intervenção.

Com P2, esse momento foi o mais produtivo dos três participantes, pois além de se utilizar o plano de ensino do município para a elaboração das próximas aulas e atividades, a troca de ideias e de experiências eram muito ricas. Isso pode ser justificado pela proximidade de idade entre P2 e PP e, conseqüentemente, tiveram conteúdos na formação acadêmica mais semelhantes, se aproximando na maneira de trabalhar (esses fatos auxiliaram a estabelecer o estágio colaborativo em pouco tempo, mas isso não é decisivo e pode ser desenvolvido). Pode ser justificável pelo fato do conteúdo do 5º ano ser mais lúdico, flexível e menos esportivista, possibilitando mais atividades e brincadeiras inclusivas e não necessariamente ficar realizando adaptações das atividades como ocorreu mais nos casos 1 e 3. Tudo isso, além da utilização desse momento para a elaboração e confecção de materiais para as atividades.

Para P2 esse momento foi significativo e o mais importante da intervenção para a implementação do coensino, como pode ser observado em sua fala:

Planejamento e organização foi o ponto mais alto, e depois na realização nós organizamos e fizemos o cronograma, foi só seguir e fluiu bem. Todas fluíram muito bem, mas acho que a base que é o planejamento e a organização foram os que mais influenciaram e são mais importantes pro resto dar certo. (P2 na entrevista final)

Durante a intervenção, não ocorreu e também não foi relatado por P2, nenhuma interferência ou desvio de função no cumprimento do seu HTPI.

### c) Distribuição compartilhada de instrução e avaliação

A aplicação do coensino iniciou-se com um pouco de receio da parte de P2, pois como havia relatado ter experiência anterior de pessoas que não eram da área de EF, mas interferiam no que não sabiam.

Sim, dependendo do profissional, se atuarem em áreas diferentes de sua formação, podem causar problemas. Por exemplo, tive experiência de um médico que prescreveu exercícios físicos para um paciente, meu aluno, sendo que ele não é um profissional dessa área, e isso interfere no meu trabalho. /.../ Aí até atrapalha e dificulta trabalhar. Nesses casos não é legal realizar parceria. (P2 entrevista inicial)

/.../ Outro professor, pedagogo, talvez daria certo, não sei. Eu acho ajudaria mais no sentido de dar atenção, no caso das alunas com D.I. motivá-las a participarem e se soltarem, perderem a timidez, socializarem mais. Aaa... quando elas saem da atividade e eu as chamo e não voltam fica difícil. (P2 entrevista inicial)

Porém, logo nas primeiras aulas, P2 ficou mais à vontade com PP, e a relação entre eles melhorou e acabou sendo positiva, como pode ser observado nas falas:

No primeiro dia, senti uma insegurança, não foi nem dificuldade, foi só por não conhecer direito, saber como seria, aí depois fluiu.

/.../ foi um auxílio e tanto. Foi mais do que eu podia imaginar, me ajudou com a participação e a timidez das meninas (D.I.) que era o que eu esperava, e me ajudou em muito mais coisa, nas aulas como um todo, com todos os alunos, desde o planejamento execução, correção, avaliação, foi um ótimo auxílio. E os alunos também gostavam. Deixa a aula mais dinâmica, mais leve.

A intervenção por meio do coensino ocorreu da seguinte forma:

Quadro 14 – Síntese de intervenção do caso 2.

Sessão	Data	Conteúdo
1ª Observação inicial ROA	13/03	Faltou – problemas pessoais
2ª Observação inicial ROA	20/03	Corpo humano: frequência cardíaca; Jogos: base fut.; e tubarão e peixinhos
3ª Observação inicial ROA	27/03	Ginástica – flexibilidade, ponte, vela, cambalhota, parada de mão e estrelinha.
ENTREVISTA INICIAL	03/04	-----
COMUNICAÇÃO	05/04	Primeira reunião
1ª e 2ª aula	10/04	Atletismo
3ª e 4ª aula	17/04	Atletismo
5ª e 6ª aula	24/04	Jogos pré-desportivos para o handebol

		- queimada três passos, pique bandeira, queimada quatro cantos.
-----	01/05	Feriado
7ª e 8ª aula	08/05	Jogos: relógio humano, relógio com a corda, “pif-paf”, e queimada tradicional (não seguiu a aula planejada, pois faltaram muitos alunos)
9ª e 10ª aula	15/05	Jogos pré-desportivos para o vôlei
11ª e 12ª aula	22/05	Jogos pré-desportivos para o vôlei
13ª e 14ª aula	29/05	Dia internacional do desafio – promoção da atividade física. - jogos pré-desportivos para o basquete
15ª e 16ª aula	05/06	Jogos pré-desportivos para o basquete
17ª e 18ª aula	12/06	Basquete (jogos pré-desportivos, mini jogo, jogo na quadra toda)
-----	19/06	Professor faltou por motivos pessoais
19ª e 20ª aula	26/06	Jogos de tabuleiro (a quadra estava interditada para arrumar as luzes)
ENTREVISTA FINAL	03/07	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a escolha das atividades e elaboração do coplanejamento, foi utilizado como referência o conteúdo do plano de ensino do município para a disciplina de EF, desenvolvido no início do ano pelos professores e coordenador dessa disciplina.

O conteúdo pré-desportivo de vôlei (que foi trabalhado na 4ª e 5ª aula) não estava no cronograma para o semestre da intervenção. Mas, os professores da rede têm liberdade e flexibilidade para trabalharem os conteúdos como preferirem. E por meio da comunicação e troca de experiências, P2 pediu para ser trabalhado, pois PP tem domínio nessa temática, ao contrário de P2.

A 3ª aula não seguiu o que havia sido elaborado no coplanejamento, pois essa turma é uma sala com 25 alunos e nesse dia, faltaram metade. Se mantivéssemos o programado, boa parte dos estudantes perderem o início de um novo conteúdo, além da atividade planejada previamente necessitar de mais alunos para a montagem de grupos e ter melhor aproveitamento e dinâmica. Assim, ocorreu diálogo entre P2 e PP no início da aula e as atividades foram modificadas.

Existe uma divisão da aula, porém percebi que não teve um planejamento entre eles. O que dificultou o trabalho do outro professor ((PP)). Que por sorte parecia conhecer

as atividades. Observei que quando as meninas não quiseram participar, ela soube adaptar, mas foi improvisado. Mas não ficaram sentadas. (AP *checklist* coensino - 24/04)

A intervenção de PP com P2 nas aulas ministradas conjuntamente foi de acordo com a necessidade de E2a e E2b e de P2, para a utilização dos modelos de coensino (e nesse caso, utilizou-se os seis modelos mencionados por Friend e Coock (2008)). Dessa maneira o suporte por meio dos modelos de coensino era de um tipo específico:

- Nas primeiras aulas, enquanto a parceria colaborativa estava se consolidando, utilizou-se o modelo “um ensina/ um observa”. “PP apenas observou e conversou com P2 e com E2a e E2b” (*Checklist* AP);
- Quando as estudantes necessitavam de apoio verbal, ou de adaptações nos materiais e nas atividades para a compreensão e execução de um movimento específico ou tarefa, era utilizado o modelo “um ensina/ um assiste”. “Ela ((PP)) sempre dava um apoio, assim as meninas ((E2a e E2b)) tinham uma atenção maior e eu ((P2)) conseguia dar mais atenção para a aula” (P2 entrevista final).
- Quando era necessário realizar adaptações no material, como utilizar uma bola maior, mais colorida ou mais leve, diminuir a distância do alvo, utilizar marcações no chão e objetos concretos, utilizou-se o “ensino alternativo”, no qual o suporte foi prestado a um grupo menor de alunos com E2a e E2b;
- Quando era ensinado fundamentos específicos, utilizou-se “estações” para deixar a aula mais dinâmica.

Como aquele dia do volencol<sup>8</sup>, o dos fundamentos do vôlei com a bexiga que fizemos três grupos e no começo do basquete também. Achei legal, deixa a aula mais dinâmica e eles ((estudantes)) não cansam tanto. (P2 entrevista final)

Foi interessante que cada um ensinava uma coisa específica, mas sobre o mesmo assunto e ficaram trocando de grupos a aula toda. (*Checklist* AP)

- O “ensino paralelo” foi utilizado nos jogos pré-desportivos que continham duas equipes ou quando se ensinava fundamentos e a turma era dividida em duas. Às vezes, era necessário

---

<sup>8</sup> Volencol é uma atividade utilizada, geralmente, para o início do ensino da modalidade esportiva vôlei. Nessa atividade é utilizado dois lençóis (ou panos grandes), um de cada lado da quadra de vôlei sem ter a rede montada, e uma bola de vôlei. Cada aluno irá segurar uma ponta do lençol (sendo preciso pelo menos quatro alunos para segurar as pontas do lençol, mas pode ter mais participantes segurando também nas laterais). O objetivo é a regra básica do jogo de vôlei, não pode deixar a bola cair no chão da sua equipe e deve-se fazer a bola cair no chão da equipe adversária apenas utilizando o lençol.

adaptar as regras para um dos grupos para possibilitar a melhor participação de todos até chegar na regra planejada inicialmente para a atividades havendo cooperação. P2 e PP alternavam os grupos de comando e auxílio;

A relação de PP e P2 é ótima e um complementa o outro. O revezamento e atenção que cada um fornece para a turma é de grande valia e percebe que os alunos escutam e valorizam ambos os professores sem distinção. (*Checklist AP*)

O revezamento da atuação de cada professor nesse modelo é interessante. E destaca-se nos jogos pré desportivos com no pique bandeira, no qual cada um ((PP e P2)) participou em um grupo, tornando-o produtivo nas aulas, possibilitando criar uma aproximação maior com todos os estudantes e ensinando táticas e técnicas durante a atividade por meio de demonstração, suporte verbal ou físico quando necessário. (Diário de campo PP)

- Nas últimas aulas, o ensino em “equipe” foi o mais utilizado. As instruções eram passadas simultaneamente por P2 e PP, havendo muito diálogo durante essa intervenção, além de constantes avaliações, que davam suporte para os próximos comandos em equipe.

Com relação a intervenção da PP com E2a e E2b, ambas as estudantes apresentavam necessidades semelhantes. E2a necessitava mais atenção e mais incentivos verbais motivacionais, assim como precisava de mais *feedback* e elogios para continuar a executar as atividades, ficando muito feliz quando conseguia executá-las. E2b necessitava apenas de instruções visuais junto com as verbais, e raramente necessitava de um apoio físico para realização da tarefa na primeira vez com ela, apresentando uma maior autonomia.

Quando necessário, utilizávamos bolas maiores e mais leves, aproximação do alvo e marcações no chão. No início da intervenção, utilizamos as predileções de E2a e E2b como troca (se fizessem a atividade com bola, poderiam brincar com o bambolê), e aos poucos não foram sendo mais necessárias, pois passaram a se interessar pelas atividades propostas. Para as aulas, sempre organizávamos materiais táteis e coloridos para toda a turma. As adaptações para a intervenção foram baseadas em Munster e Almeida (2006) e Fiorini e Manzini (2019).

De maneira indireta, como consequência da intervenção com E2a e E2b e dos modelos de aplicação do coensino, principalmente no “ensino alternativo”, também beneficiou estudantes com alguma dificuldade de compreensão e/ou execução de um movimento nas aulas, no “ensino paralelo” com grupos menores de estudantes para a realização da atividade; e no modelo de “equipe”, pois envolviam todos os estudantes, o que possibilitou que aproveitassem um material adaptado, um alvo maior e/ou outras estratégias de ensino.

Isso pode ser observado na fala da entrevista final de P2:

No início PP auxiliou ficando com E2a e E2b fazendo a mesma atividade que eu (P2) estava fazendo, mas com um grupo menor que estava com dificuldade na noção espaço-temporal para conseguir segurar a bola e jogar controlando a força e direção. Mais no final, teve outra aula que me chamou atenção quando auxiliou com todos os estudantes, mas em específico com E2a e E2b no jogo “volençol”, que participaram junto com todos do início ao fim.

Com relação a coavaliação, ela ocorria durante as atividades, por meio de diálogo entre P2 e PP e observando a evolução individual e coletiva dos estudantes nas práticas. Ao final das aulas, havia um breve diálogo e anotações de pontos para serem abordados na próxima reunião, além da evolução ou dificuldade dos estudantes para ser retomado. O que é observado e relatado por AP:

Observei eles conversando e trocando ideias de qual aluno tinha mais facilidade, ou dificuldade, e como estavam participando. Analisaram a participação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes por meio de observação e comparação. (AP)

Tinham bastante diálogo entre eles (P2 e PP) nos finais das aulas avaliando as atividades e os alunos. E durante as atividades davam retornos aos estudantes no geral, reforçavam com elogios os que conseguiam realizar o proposto e motivando os que não conseguiam, as vezes auxiliavam os que não conseguiam sempre os motivando (AP) ou possibilitando alternativas para conseguirem realizar.

#### d) Resolução de problemas

Não ocorreu.

### **5.1.3 Caso 3**

#### a) Comunicação

Professor 3 (P3):

Professor de Educação Física concursado e leciona no período da manhã e da tarde na rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Ensina EF para o nível de ensino fundamental I e II. Formada há 22 anos e professora há 13 anos na escola da pesquisa. Na sua formação inicial, não teve disciplina relacionada a área de Educação Física Adaptada e não possui pós-graduação e/ou cursos de formação nessa área.

P3 ministra aulas para 13 turmas, com uma média de 30 estudantes por sala. Essas turmas possuem sete estudantes com deficiência, sendo dois com TEA no 2º e no 3º ano, dois com deficiência intelectual no 5º e no 7º ano, um com transtorno opositor desafiador no 7º ano, e o E3 com deficiência intelectual e física (microcefalia e hemiparesia do lado direito do corpo) no 8º ano.

P3 cursou EF pois ganhou bolsa de estudos para competir natação pela faculdade. Ele é um professor que apresenta características da perspectiva de formação tradicional-esportivista pois em suas aulas, tende para o alto rendimento no ensino dos conteúdos esportivos. Além disso, ele é voltado para técnicas de movimento e valoriza os alunos mais habilidosos.

Estudante 3 (E3):

E3 tem deficiência intelectual e física (microcefalia e hemiparesia do lado direito do corpo). Seu lado direito é atrofiado, possuindo dificuldade para andar, mas se locomove sem o auxílio de andador, bengala ou cadeira de rodas. Entretanto, precisa de ajuda para subir degraus. Com relação ao braço direito, consegue executar movimentos, mas não tem força de preensão na mão, e possui dificuldades de agarrar e lançar objetos com essa mão, utilizando principalmente a mão esquerda. E3 gosta de correr.

E3 não gosta de realizar atividade física, cansa rapidamente e tem medo de bolas. Possui uma ótima comunicação, gosta de conversar e é carinhoso.

Está no 8º ano e tem 15 anos de idade. Tem uma frequência média as aulas, pois fica muito doente. Costuma sair mais cedo, pois como a aula de EF é a última do período da manhã, sua avó busca-o antes do término. É filho único, além de ser criado pela tia, que tem mais dois filhos, e pela avó.

As dificuldades de P3 identificadas são: participação de E3 nas atividades e inclusão de E3 pela turma.

#### b) Coplanejamento

Com P3 foi difícil ocorrer o coplanejamento, pois mesmo sendo acordado que ocorreria quinzenalmente no HTPI, ao passo de ser a mesma escola de P2 e portanto, a mesma equipe gestora que permitia e valorizava esse momento pedagógico, P3 é um professor que está há muito tempo nessa instituição. Devido ao seu perfil, a diretora pede muitas funções extras para ele, como furar uma parede, montar um armário, entre outras. Sendo assim, P3 utiliza suas aulas vagas e o HTPI para isso.

Em algumas reuniões, acompanhei P3 nessas funções e foi um diálogo informal para discutir como estavam as aulas, as atividades, os alunos e o que seria realizado nas próximas aulas. Em outras reuniões, foi possível realizar o coplanejamento no horário combinado do HTPI, de maneira tranquila e com exclusiva dedicação.

Assim, mesmo ocorrendo o coplanejamento, percebia-se uma falta de comprometimento com esse momento da parte de P3. No decorrer da pesquisa, de acordo com

o observado pela PP e AP acerca do perfil e da prática de P3, concluiu-se que é um professor que não planeja suas aulas. Desse modo, dificultou o trabalho de PP e conseqüentemente, a aplicação e efetivação do coensino.

c) Distribuição compartilhada de instrução e avaliação

As aulas de EF com essa turma não eram duplas como as dos demais participantes. Elas ocorriam em dias separados da semana, sendo as últimas aulas de quinta feira e de sexta feira.

Quadro 15 – Roteiro de intervenção caso 3.

Sessão	Data	Conteúdo
1ª Observação inicial ROA	15/03	Queimada, handebol e futebol
2ª Observação inicial ROA	22/03	Futebol, queimada e handebol
3ª Observação inicial ROA	29/03	Queimada e handebol
ENTREVISTA INICIAL	03/04	-----
COMUNICAÇÃO	05/04	Primeira reunião
1ª aula	04/04	Handebol: três passos e arremesso, tipos de passes, coletivo
2ª. aula	05/04	Handebol: queimada 3 passos, roubar bola/marcação, coletivo
3ª aula	11/04	Queimada e coletivo de handebol
-----	12/04	Faltou
4ª aula	18/04	Aquecimento: relógio Handebol (alto rendimento)
-----	19/04	Feriado
5ª aula	25/04	Handebol (em meia quadra) Futebol (em meia quadra)
6ª aula	26/04	Futebol para os meninos Handebol misto
7ª aula	02/05	Queimada e handebol
-----	03/05	Abonou
8ª aula	09/05	Metade da aula futebol Metade da aula handebol
9ª aula	10/05	Handebol (alto rendimento) – trocas de passes, defesa, jogo
10ª aula	16/05	Handebol para os meninos (meninas jogaram queimada no espaço lateral) Depois inverteu – meninas jogaram handebol (meninos jogaram queimada)
11ª aula	17/05	Queimada e jogo de handebol
12ª aula	23/05	Arremesso ao gol do handebol saltando, jogo

13ª aula	24/05	Handebol e final da aula futebol
14ª aula	30/05	Fundamentos do vôlei e jogo vôlei com rede
15ª aula	31/05	Saque do vôlei e jogo de vôlei
16ª aula	06/06	Queimada, handebol e futebol
17ª aula	07/06	Futebol e handebol
-----	13/06	Abonou
18ª aula	07/06	Jogo de handebol e futebol no final
19ª aula	13/06	Jogo de handebol
20ª aula	14/06	Jogo de handebol e futebol no final
-----	20/06	Feriado
-----	21/06	Ponto facultativo
21ª aula	27/06	Campeonato (com todas as salas)
22ª aula	28/06	Campeonato (finais)
<b>ENTREVISTA FINAL</b>	03/07	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Com P3, as aulas coplanejadas (quando possível de planejá-las) não eram aplicadas e ele não seguia o plano de ensino do município. P3 visava o handebol e pediu para a diretora da escola se podia montar um time feminino e masculino para assim, criar uma turma de treinamento após o horário letivo. Assim, a aula terminava 11:30 e o professor estendia seu horário ficando, voluntariamente, no período de almoço (até 12:20), treinando os alunos (de diferentes salas) que tinham interesse em participar. Desse modo, um dia da semana instruía o time feminino e em outro, o time masculino. Ele tinha o objetivo de participar de um campeonato escolar do município da cidade vizinha que acontece todo fim de ano, chamado “Primavera”.

Devido à dificuldade do coplanejamento e, quando planejado não se seguia o que fora proposto, intervenção e aplicação do coensino se tornou inviável. Porém, P3 mantinha um padrão das aulas e de atuação, ao passo que dava liberdade para a PP utilizar materiais e fazer o que quisesse nas aulas. Desse modo, PP passou a realizar atividades com E3 e com os estudantes que não se envolviam nas aulas de EF. Isso acontecia por meio de adaptações e improvisação de atividades paralelas, exercendo assim, a função de apoio extra a E3.

Dessa forma, pode-se dizer que não ocorreu coensino e a intervenção se limitou a aplicação de cuidadora, ou de AEE a E3, não ocorrendo troca ou desenvolvimento de um trabalho conjunto com P3.

Como não ocorreu distribuição compartilhada de instrução, também não ocorreu avaliação.

#### d) Resolução de problemas

Não ocorreu, pois PP respeitou e entendeu a situação que P3, que se disponibilizou a participar voluntariamente da pesquisa. Assim, para não ter desgaste ou exposição de P3, optou-se por contornar sempre e adaptar a intervenção de acordo com o que ele realizava em suas aulas práticas, dado que não era seguido o que havia sido planejado, além da dificuldade e dedicação ao coplanejamento.

Desse modo, essa situação seria possível de um conflito, uma vez que as aulas não eram seguidas, prejudicando a atuação e de PP, a aplicação do coensino e a inclusão de E3.

Se fosse ambos professores atuantes da mesma escola que se dedicassem à docência para a aplicação do coensino, provavelmente nesse “Caso 3” ocorreria alguma situação de conflito entre os professores, e assim, a necessidade da resolução desse tipo de problema de compartilhamento e de corresponsabilidade.

### **Discussão dos resultados da “Etapa I”**

#### a) Comunicação

Os resultados apresentados por P1, P2 e P3, nessa categoria de implementação do coensino, mostram dificuldades semelhantes as apresentadas em muitos estudos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Nesse estudo, foram levantadas as seguintes dificuldades por parte do professor: a) pouco tempo para planejamento, b) falta de formação para lidar com essa população, c) conciliar a atenção entre todos os alunos (número excessivo de alunos por turma). Por parte do aluno com deficiência com base no relato dos participantes e observações: a) resistência por parte do aluno em participar das aulas, b) dificuldade na realização da atividade exigida nas aulas.

Dessa maneira, estudos que também trazem esses apontamentos por parte dos professores são os de Fiorini (2011) e Fiorini e Manzini (2014). Neles, destacam-se a dificuldade do planejamento, a execução da aula e a escassez e ausência de recursos específicos para estudantes com deficiência nas aulas de EF. Com relação a formação para lidar com os alunos, Souza *et al.* (2019) aponta que o professor não deve se prender a isso, e necessita ir em busca de auxílio para a sua prática, visando as potencialidades do estudante e não as suas limitações.

Batista e Metzner (2018) também apontam em seu trabalho que, mesmo quando os professores de EF possuem conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência, necessitam de apoio em relação a educação inclusiva, destacando auxílio profissional e capacitações. Outra informação trazida pelos participantes e observada é com relação ao

número excessivo de alunos em uma turma e a dificuldade de trabalho também é apresentado no trabalho de Muller (2010).

Teixeira, Bergmann e Copetti (2019) trazem em seu estudo realizado com quatro estudantes com deficiência (Síndrome de Down) de uma escola privada e duas escolas públicas que, apenas os dois alunos que frequentam a escola privada participam da aula de EF. Já os dois estudantes que não participam era por motivos como: à falta de interesse do aluno e os responsáveis respeitam a escolha dele; e o outro pelo fato dos responsáveis terem medo do filho se machucar pois este se desequilibrar facilmente, assim impediam a sua participação na aula de EF mesmo com o aluno apresentando interesse em realizá-las. Esse estudo também aponta que as duas estudantes que realizam a aula de EF não possuíam uma participação efetiva, e um dos motivos é a abordagem do professor de EF e a escolha e organização dos conteúdos.

Para muitos estudantes com deficiências, a aula de Educação Física pode não ser uma experiência positiva, uma vez que os estudantes podem enfrentar dificuldades de interação com os pares, marginalização e a não interação com os professores (BLINDE; CALLISTER, 1998; GOODWIN; WATKINSON, 2000; HUTZLER *et al.*, 2002). Porém, isso pode ser evitado de acordo com as estratégias utilizadas e intervenção do professor, além do trabalho com toda a escola.

Nessa mesmo contexto, com relação a participação do estudante, se os professores utilizassem as estratégias de ensino específicas, que são indicadas para cada tipo de deficiência, junto com as generalizáveis, que são indicadas para todos os tipos de deficiência, poderiam ampliar o interesse e participação desses estudantes na EF (FIORINI; MANZINI, 2019).

Desse modo, os relatos das dificuldades encontradas por P1 e P2 são semelhantes aos apontados por outros trabalhos, mostrando como há dificuldades presentes no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Além disso, pode-se destacar a importância do professor para a participação e desenvolvimento do aluno com deficiência, junto com a necessidade de planejar as atividades, organizar seus conteúdos e pensar em variações e adaptações que possibilitem um melhor aproveitamento e inclusão desses estudantes nas aulas de EF.

#### b) Coplanejamento

Nessa categoria de aplicação do coensino, P1 e P2 tiveram vários pontos convergentes que possibilitaram a aplicação das outras etapas do coensino, enquanto P3 foi divergente, não ocorrendo o coensino, uma vez que o coplanejamento é essencial.

Com P1 e P2, o coplanejamento ocorria quinzenalmente durante 50 min., e brevemente após as aulas de intervenção. Silva (2015) traz em seu estudo que para a colaboração ser efetiva e possível em um ambiente escolar, é necessário ocorrer encontros entre os participantes com uma frequência pelo menos quinzenal. Caso não seja possível, por mais que ambas as partes tenham interesse na colaboração, se torna inviável a paridade.

O planejamento é o momento mais importante na organização do trabalho pedagógico do professor, por mais que em seu início foi visto como um regulador das ações pedagógicas, hoje é reconhecido como um facilitador delas. Ele permite o questionamento do tipo de cidadão que se pretende formar e assim, se tornar ato político-filosófico, científico e técnico (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

Segundo Menegolla e Sant'Anna o planejamento pode ser definido como:

Um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p. 40)

Desse modo, considerando a importância do planejar a atividade, Gardin (2008) complementa que é uma ferramenta que proporciona eficiência à ação humana, pois organiza a tomada de decisões. Assim, um dos fatores primordiais para o sucesso do coensino é o coplanejamento, no qual os professores têm que ter tempo de planejar em conjunto (LEHR, 1999). Isso foi observado e possível de ser realizado com P1 e P2, permitindo a sequência da tomada de decisões e desenvolvimento da etapa seguinte, que foram as aulas coensinadas e a coavaliação.

Mesmo com P1 relatando inicialmente que uma de suas dificuldades era não ter muito tempo para planejar suas atividades e que, às vezes, acabava cumprindo algumas funções que não eram compatíveis ao HTPI, a partir do momento que foram marcados os encontros, a gestão sempre apoiou. Sendo assim, esse horário era utilizado para o planejamento das aulas de maneira conjunta.

Martins (2002) mostra que os professores das escolas brasileiras têm momentos de organização como conselhos de classe, horários de trabalho pedagógico coletivo e grupos que trabalham as mesmas disciplinas. Entretanto, muitas vezes, esses momentos que deveriam ser de reflexão, planejamento, criação e transformação da prática educacional em atividades humanizadoras para os docentes e estudantes, são utilizados para fins burocráticos e resoluções de problemas emergenciais.

O relatado por Martins (2002) foi claramente observado no caso 3, uma vez que P3 não mostrava comprometimento com esse horário de trabalho. Algumas ocasiões, a pedido da gestão escolar para sanar outras necessidades da escola, e P3 demonstrava interesse em ajudar e gostar de atendê-las como, por exemplo, um conserto de armário, furar uma parede, entre outros.

Ferreira (2016) destaca a gestão escolar como um elemento importante e fundamental para a superação de conceitos culturais e dogmáticos que acabam recaindo sobre o indivíduo, dificultando práticas que favorecem a inclusão, como a efetividade do trabalho colaborativo. E destaca que por meio desse trabalho, é possível proporcionar espaços de formação inicial e continuada aos professores, permitindo-lhes contribuir e construir conjuntamente estratégias para a valorização de cada aluno na educação básica e assim, proporcionar por meio da equiparação, oportunidades a todos os alunos nas aulas de EF (FERREIRA, 2016).

Assim, P2 e P3 pertenciam a mesma escola, conseqüentemente a mesma equipe gestora, porém P2 era um professor novo na instituição escolar e não lhe era pedido (pelo menos que foi observado no período da intervenção) outras funções sem ser as suas delegadas para a utilização do HTPI. Diferente do ocorrido com P3 que, talvez por gostar de realizar e sempre auxiliar em outras necessidades e funções escolares que não cabem a um professor (pelo pró-atividade, ou pela liberdade de anos trabalhando nessa instituição), o seu planejamento era comprometido, isso quando ocorria.

Dessa forma, como abordado por Arguelles, Hughes e Schumm (2000), Ferreira (2016) e Brown, Howerter e Morgan (2013), a não realização do coplanejamento e apoio da gestão para esse momento, acabou inviabilizando a aplicação da próxima etapa do coensino com o caso 3.

### c) Distribuição compartilhada de instrução e avaliação

Para a aplicação da terceira etapa de implementação do coensino com P1 e P2, com base nas etapas de Brown, Howerter e Morgan (2013), pode-se observar por meio dos resultados apresentados que foi possível a paridade, o trabalho horizontal e a colaboração entre os professores (PP e P1; e PP e P2), com base em Friend (2017) e Silva (2015).

Foram expostos nos resultados, situações de cooperação na aula de EF mesmo em situações competitivas (como em um jogo de queimada, basquete, entre outros ocorridos tanto com P1 como P2). Isso vem de encontro com os achados do estudo de Lopes e Nabeiro (2008), em que os estudantes sem deficiência mencionaram gostar de colaborar com a estudantes com

deficiência durante as aulas de Educação Física. Para eles, a deficiência nunca foi um entrave ao bom andamento das aulas, assim mostrando uma reação positiva à inclusão.

Também foi possível observar melhoras da socialização da turma toda, além do controle de impulsos agressivos (que alguns alunos apresentavam), melhor aceitação às normas e regras de socialização, como é mencionado por Colaço (2004).

Como nos estudos de Zanata (2004) e Damiani (2006), os professores participantes esboçaram satisfação e relataram trocas de aprendizado e formação. Arêas Neto *et al.* (2012), menciona a importância da equipe pedagógica, além de que todos devem buscar subsídios para sustentar sua prática, preparo e assim oportunizar possibilidades para que os estudantes desenvolvam suas competências. Foi possível observar esse compartilhamento e apoio entre toda a equipe escolar.

P2 relata insegurança no início dessa etapa e da aplicação do coensino, como também receio por ter outro profissional em sua prática. Rodrigues (2003) reflete uma realidade existente em Portugal para fazer uma reflexão à realidade vivenciada pelos professores de Educação Física do Brasil. O apoio é dado em termos genéricos por docentes que não são da área disciplinar, o que cria dificuldades para que o professor de Educação Física encontre valor no diálogo com o outro professor, e assim impedindo a efetividade desse serviço de apoio oferecido.

Mas logo no início, P2 gostou da proposta da pesquisa e estava disposto a participar possibilitando a aplicação do coensino. Diferente do que ocorreu com P3, que pareceu estar aberto no início, porém não estava disposto a modificar sua prática, se atualizar e realizar a paridade, assim como planejar conjuntamente e aplicar o elaborado nas aulas práticas.

Assim, observou-se que as aulas de P3 foram voltadas para o rendimento, no qual os conteúdos da EF são o ensino de técnicas e táticas esportivas. Aqui, o professor faz o papel de técnico e os alunos são vistos como atletas, uma concepção da EF bastante enfatizada na década de 40 (CASTELLANNI FILHO, 1994).

Conforme Trip, Rizzo e Webbert (2007), a exclusão funcional significa a ausência de oportunidades adequadas para uma aprendizagem eficaz, impedindo a participação de estudantes com deficiência e seus pares/professores, podendo afetar negativamente a sua participação e engajamento em aulas de Educação Física.

Os professores, muitas vezes, apresentam uma visão negativa ao trabalhar com alunos com deficiência, isso pode ocorrer pela falta de apoio para subsidiar o professor de EF em sua prática (STELLA: SEQUEIRA, 2013).

#### d) Resolução de problemas

Por ser uma etapa que não se aplicou no estudo, não tem como realizar a discussão desse item.

### 5.2 Etapa II - Modalidades de apoio do coensino na EF

Nessa etapa, foram analisados e identificados os modelos prestados pelo PP em sua atuação conjunta com os professores participantes nas aulas práticas de EF. Análise tem base na aplicação do coensino e utiliza os dados levantados por meio dos diários de campo de PP, *checklist* do coensino por AP e entrevista final de P1 e P2 para elencar as categorias temáticas. P3 não entrou nessa etapa de resultados, pois não foi constatado coensino sendo assim, não há como identificar os modelos de apoio uma vez que não ocorreram.

Assim, nessa pesquisa foram observados todos os modelos apresentados por Friend e Cook (2010). Tais modelos são voltados para a configuração de sala de aula: um ensina e um observa; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo; time; e um ensina e um assiste. Porém foram possíveis de transferência e aplicação no contexto da EF e observados nesse estudo nas seguintes conformações:

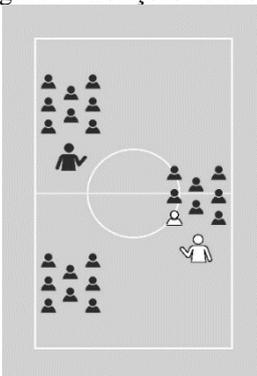
Figura 3 - Um ensina e um observa



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

- Um ensina e um observa: nesse modelo, o professor de Educação Física ministra aula para todos os estudantes e o professor de Educação Especial observa e faz anotações (Figura 3).

Figura 4 - Estações de ensino



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

- Estações de ensino: nesse modelo, são criadas estações, em que cada grupo recebe uma instrução diferente. Cada professor fica em um grupo orientando, e eles vão trocando as estações conforme comando do professor (Figura 4).

Figura 5 - Equipe



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

- Equipe: nesse modelo, ambos os professores ensinam juntos todo o grupo (Figura 5).

Figura 6 - Ensino paralelo



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

- Ensino paralelo: nesse modelo, os professores ensinam por grupos. Os alunos se dividem e cada professor ensinará um grupo. Os grupos são iguais e heterogêneos. E o conteúdo e atividade passada será a mesma (Figura 6).

As figuras 7, 8 e 9 representam o modelo “um ensina e um assiste”.

Figura 7 - Um ensina/um assiste (a)

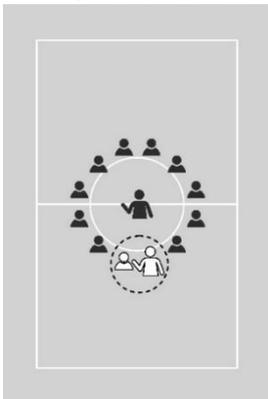


Figura 8 - Um ensina/um assiste (b)

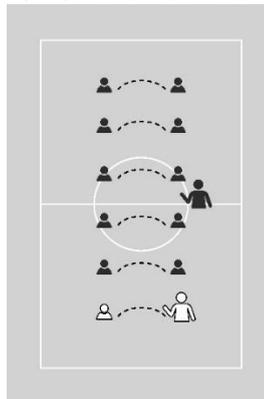


Figura 9 - Um ensina/um assiste (c)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

- Um ensina e um assiste: nesse modelo, um professor passa o conteúdo para todos, e o outro dará assistência.

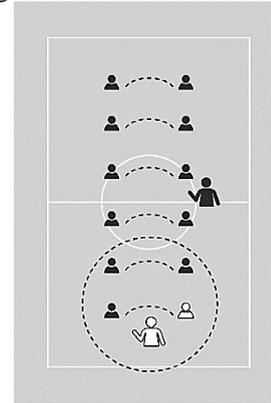
Foram observados esses três tipos de assistência, sendo a figura 7 uma assistência junto ao grupo apenas em momentos que necessitasse. Na figura 8, está sendo realizado a mesma atividade que o grupo com a assistência, enquanto na figura 9 há uma assistência mais específica. Essas assistências vão desde uma assistência física ou verbal, até adaptações das regras e materiais (Figura 7, 8 e 9).

As figuras 10 e 11 representam o modelo “ensino alternativo”.

Figura 10 - Ensino alternativo (a)



Figura 11- Ensino alternativo (b)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

- Ensino alternativo: nesse modelo, um professor ministra a instrução para a maioria dos estudantes em um grande grupo, enquanto o outro professor ministra a instrução para um pequeno grupo. Podendo ser essa instrução um reensino, que é passar novamente um conteúdo/atividade que já foi ensinado, um pré-ensino, que é o conteúdo/atividade prévia do que será passado, ou enriquecimento, que é uma complementação do que foi passado (Figura 10 e 11).

Alguns modelos apareceram em diferentes configurações espaciais, mas todas se encaixaram nos seis modelos apresentados por Friend e Cook (2010) e descritos por Brown *et al.* (2013).

Com isso, pode-se ver a aplicação e viabilidade dos seis modelos de coensino representados em sala de aula e na quadra, com a disciplina de Educação Física. Considera-se que todos os seis modelos podem ser na configuração de: círculo, estafeta, duplas ou espalhados, como por exemplo no modelo “Um ensina e um assiste” (figura 12) utilizando as quatro configurações:

Figura 12 - Um ensina, um assiste (quatro esquemas)

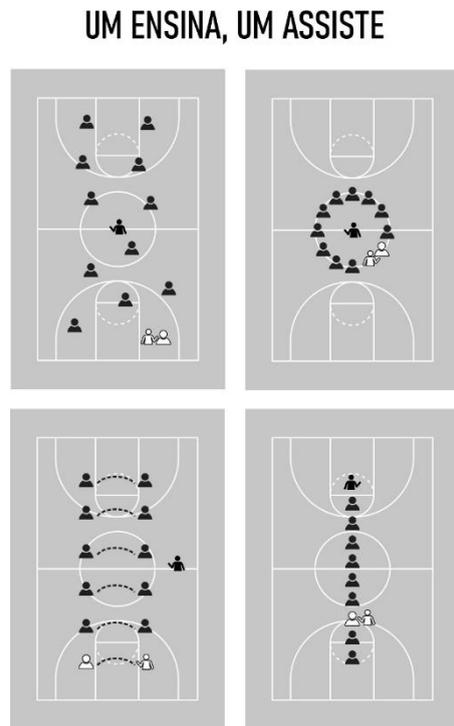


Figura 13 - Legenda

**LEGENDA**

-  Professor da sala
-  Professor especialista
-  Aluno
-  Aluno com deficiência

Os papéis entre os professores podem se alternar. Isso é, não há uma função fixa para cada um nos modelos de coensino.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) relatam que o trabalho dos professores pode ser realizado em diversos modelos, mas quando não ocorre o coplanejamento, os modelos “um ensina, outro observa” e “um ensina, um assiste”, são utilizados com mais frequência. Já o modelo “equipe de ensino” é considerado o nível mais elevado de efetivação do coensino, o qual se almeja alcançar, pois nesse modelo os dois professores estão com igualdade de liderança e de responsabilidades educacionais, sendo vistos como parceiros iguais em planejamento e execução.

Cook e Friend (1995) propõem que o modelo “um ensina e um assiste” deve ser usado nos estágios iniciais do coensino, antes de prosseguir para práticas mais eficazes (por exemplo, o “ensino em equipe”).

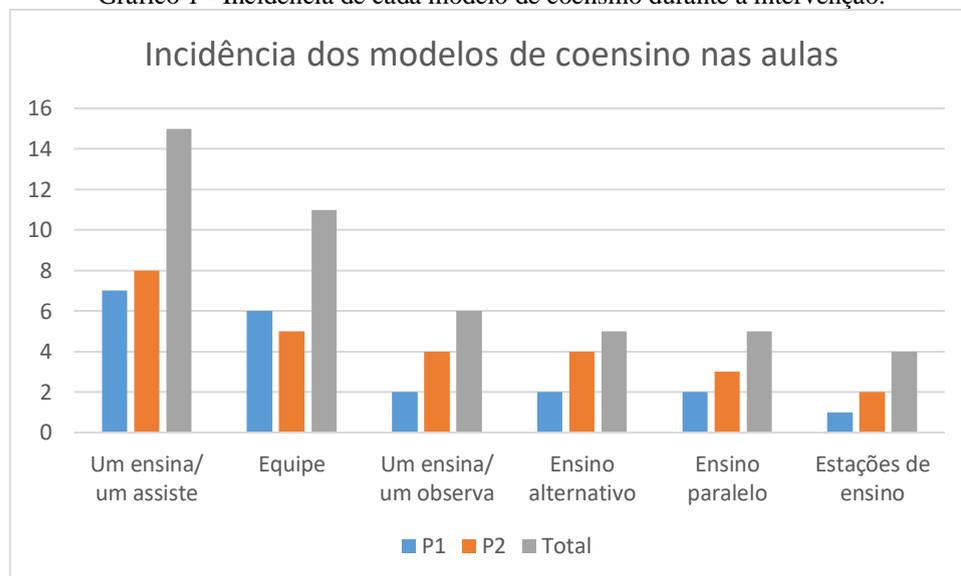
O quadro a seguir (quadro 15), traz os modelos de coensino que foram aplicados em cada sessão coensinada de P1 e P2, nas quais é possível observar essa evolução mencionada por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009).

Quadro 16 – Modelos de coensino identificados em cada sessão com os participantes.

Participantes	P1	P2
Modelos de coensino		
Um ensina/um observa	S1; S4	S1; S2
Um ensina/um assiste	S1; S2; S3; S4; S6; S7; S8	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S9; S10
Ensino alternativo	S2; S5	S2; S3; S5; S8
Ensino paralelo	S5; S6	S3; S6; S7
Estações de ensino	S9	S6; S7; S8; S10
Equipe	S4; S6; S7; S8; S9; S10	S4; S7; S8; S9; S10

Fonte: Elaborado pela autora. Legenda: S\*- sessão/ os números são referentes sessão da intervenção sendo cada S referente a uma aula dupla de 50 min.

Gráfico 1 - Incidência de cada modelo de coensino durante a intervenção.



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Assim, pode-se observar que com P1 e P2 foi possível ocorrer todas as fases e aplicação do coensino utilizando os seis modelos. Enquanto com P3 não foi possível, uma vez que houve dificuldades para o planejamento. Quando planejado, geralmente, não era seguido por P3, o que inviabilizou a etapa de aplicação dos modelos de atuação.

Por meio do diário de campo da PP e o *checklist* de coensino realizado pela AP, houve concordância de 100% sobre os modelos aplicados em cada aula. Assim como P1 e P2 relata na entrevista final, em que visualizaram a aplicação de todos os modelos apresentados ao final da intervenção:

Cada momento tem seu específico. Não sei... Não consigo visualizar outros..., foram esses. (P1).

A gente fez todos esses. Depende de cada situação, por exemplo, quando fizemos o vôlei, a gente dividiu ((estações de ensino)), e cada grupo fazia um fundamento, como saque, o toque e a manchete. Quando fizemos o basquete, usamos a sala dividida em dois grupos e faziam a mesma atividade ((ensino paralelo)). /.../ nos jogos cooperativos, fizemos os dois explicando, demonstrando, participando juntos com os alunos ((equipe)). /.../, mas os dois sempre tem que estar alinhados, e vão sempre trabalhar da melhor forma. (P2)

Brown, Howerter e Morgan (2013) mencionam que para escolher qual modelo se deve utilizar, é importante considerar: plano de aula e objetivos, atividade desenvolvida, tipos de agrupamento ou alterações ambientais que podem ocorrer, tipos de avaliação, a permissão do uso otimizado de habilidades dos coprofessores, necessidades acadêmicas e comportamentais do aluno, o conhecimento e domínio do conteúdo pelas equipes de codocência. Tudo isso, deve levar em consideração também que em qualquer lição dada pode haver mais de um modelo de coensino usados.

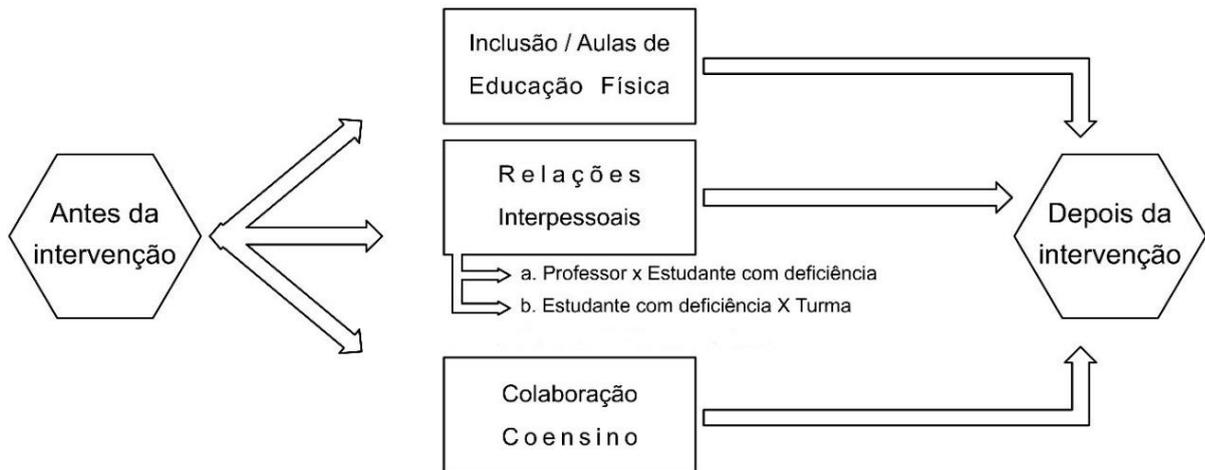
No caso, a pesquisa foi com o foco do coensino para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Mas essa estratégia de ensino visa todos os estudantes.

Na aplicação desses modelos, para ocorrer uma inclusão efetiva, foram realizados diferentes tipos de adaptações metodológicas que envolvem estratégias de ensino e recursos pedagógicos, assim que necessário.

### **5.3 Etapa III – Coensino na perspectiva dos professores participantes**

Nessa etapa foram analisadas as entrevistas iniciais e finais de P1 e P2. Foram elencadas também as seguintes categorias: 1- Processo de inclusão nas aulas de EF (antes e depois do coensino); 2- Relações interpessoais (antes e depois do coensino), sendo subdividida em: a- professor e estudante com deficiência e b- estudante com deficiência e a turma; e 3- Compreensão sobre colaboração e coensino (antes e depois), que podem ser observadas no mapa temático abaixo:

Figura 14 - Mapa temático



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

### 5.3.1 Processo de inclusão nas aulas de EF (antes e depois do coensino)

Nessa categoria, foram abordados a concepção dos participantes acerca do que é inclusão, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola e nas aulas de Educação Física, antes e após a intervenção por meio do coensino.

A fala de P1 na entrevista inicial mostra como era a participação do estudante com deficiência na escola:

Antigamente a criança não ficava na sala com o professor, elas ficavam separadas. /.../ elas não vinham para a Educação Física junto com o professor, elas não ficavam na mesma sala que os outros alunos, /.../, eles iam para outra escola mesmo ou ficavam em sala separado quando era na mesma escola.

Um levantamento mostrou o aumento significativo do número de matrículas do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns na escola regular em relação ao número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas de 2008 a 2017. Além disso, pontua a inversão nos locais de matrículas do PAEE em todos os níveis de ensino, mas em específico no Ensino Fundamental pois é a faixa etária do estudo (figura 15). E na figura 16, pode-se observar a relação do número de matrículas do PAEE e a distribuição desses estudantes por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas), no período de 2013 a 2017 com base no Censo Escolar (INEP, 2017).

Figura 16 - Número de matrículas do PAEE em classes especiais e comuns

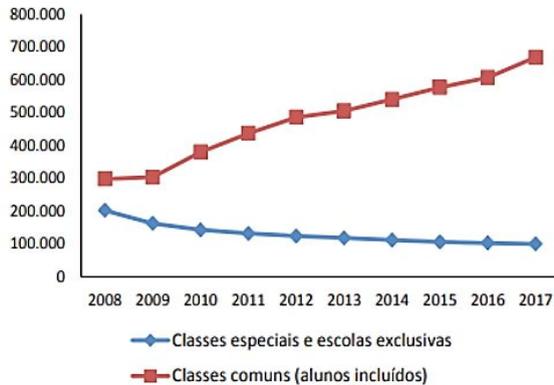
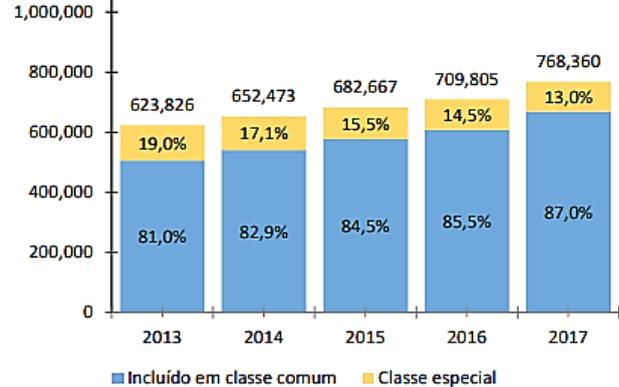


Figura 156 - Relação do PAEE em classes comuns X salas especiais exclusivas no Ensino Médio



Fonte: Brasil (INEP), 2017.

Assim, os estudantes com deficiência estão frequentando o ensino regular e, conseqüentemente, as aulas de Educação Física. Uma preocupação é acerca do que esses profissionais que atuam com essa população, entendem sobre inclusão para proporcionar sua efetivação.

Defino assim, é estar dentro, participar, isso é inclusão. Não ver a deficiência /.../tem que fazer o que o outro faz. (P1)

Inclusão é estar junto em um grupo, é ficar no mesmo nível que todas as outras crianças, ter as mesmas oportunidades, é a equidade. (P2)

A palavra inclusão tem origem latina (*includere*), que etimologicamente significa conter, participar, compreender, fazer parte (FRANCO, 2006).

Göransson e Nilholm (2014) pensam na inclusão e como ela deve ocorrer na perspectiva dos sistemas escolares, das escolas e das salas de aulas. Assim, baseiam-se em uma filosofia educacional para se pensar na inclusão e obtiveram quatro entendimentos diferentes sobre educação inclusiva: (a) Inclusão como colocação de alunos com deficiência nas salas de aula comuns; (b) Inclusão como atendimento às necessidades sociais/acadêmicas de alunos com deficiência; (c) Inclusão como atendimento às atividades sócio acadêmicas necessárias de todos os alunos e (d) Inclusão como criação de comunidades.

Dessa forma, como apontado nos excertos, a definição e ideia dos participantes dessa pesquisa estão mais voltadas para o pertencimento, o fazer parte do grupo, o que condiz com o a inclusão como atendimento as necessidades sociais/acadêmicas de alunos com deficiência.

Todos os participantes acham possível ocorrer inclusão na escola que trabalham.

*.../ A escola é boa, tem adaptações físicas, como banheiro adaptado, rampas e corrimão; a quadra e os espaços são bons e tem bastante material. (P2)*

Mas não basta apenas pensar nas barreiras físicas para a inclusão ser efetiva na escola. Pode-se observar, com base nos excertos a seguir, que os participantes elencaram alguns fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência como: família do estudante com deficiência, quantidade de alunos por turma, falta de auxílio para as condições de trabalho e a necessidade do apoio de um profissional.

*Os pais atrapalham muito, mimam demais, superprotegem, interferem, isso quando levam na escola porque muitas vezes esses alunos mais faltam do que vão. E os pais não estão abertos ao diálogo ou ver o que acontece ou o que a criança é capaz. Eles atrapalham muito no processo de inclusão. (P2)*

*É difícil, porque sempre estamos sozinhos, e tem que dar conta da aula, passar conteúdo, atividades, colocar ordem, disciplina, as salas têm muitos alunos e as vezes ficamos com mais de uma sala... E não é tudo que eles fazem (estudante com deficiência), não só eles, mais necessitam de mais atenção. (P1)*

*É um pouco mais difícil esse processo com os alunos com deficiência, *.../* principalmente nessa parte social, de ter tempo e dedicar mais atenção a eles. (P2)*

Em um estudo de Silva e Souza (2005), os professores de Educação Física mencionaram ter problemas e dificuldades para lidar com os estudantes com deficiência em suas aulas, acarretando a exclusão deles. Isso mostra que a inclusão efetiva desses estudantes está longe de atingir o preconizado pelas políticas de inclusão.

As pessoas que estão envolvidas no processo de inclusão têm que primeiro aceitar a diferença como algo normal, para poder propiciar o desenvolvimento da criança (MATSUMOTO; MACEDO, 2012).

Os pais têm que ter a consciência da importância do seu papel e saberem das suas responsabilidades sobre o crescimento e desenvolvimento de seus filhos (MOURA; VALÉRIO, 2003). Assim, o principal desafio para a família é de não serem superprotetores, em que tratam a pessoa com deficiência como incapaz, mas devem promover a autonomia e independência da criança (MATSUMOTO; MACEDO, 2012).

Segundo Marques (2001), para que a socialização da criança com deficiência aconteça de maneira efetiva, é necessária a interação entre família e escola, uma vez que os dois influenciam diretamente na educação do indivíduo. É importante a presença dos pais na instituição para que ocorra um diálogo, compartilhem experiências, esclareçam dúvidas, saibam

como lidar com essas situações. Isso tem papel importante no desempenho escolar do estudante com deficiência, e a presença dos pais na vida escolar dos filhos deve ser permanente. Dessa forma, o aluno sente-se incluído e aceito de forma plena no seio familiar e no ambiente escolar.

Moreira (2006) também ressalta desafios que os professores encontram no sistema educacional, sendo eles: baixo percentual orçamentário destinado à Educação, a inoperância de setores administrativos, as defasagens curriculares nos cursos de formação face ao contexto sociocultural onde atuarão os futuros profissionais, baixa remuneração dos professores e suas aplicações e a incapacidade de atender adequadamente à crescente demanda, gerando a superlotação das salas de aula.

Esses desafios são recorrentes e presentes na realidade dos professores de EF. A aplicação da intervenção por meio do coensino visou oferecer suporte para essas dificuldades levantadas, e foi possível constatar, por meio das falas dos participantes na entrevista final, uma melhora na inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EF.

Modificou muito a minha maneira de pensar, posso fazer mais coisas para o E1, posso adaptar as regras, materiais, e todos gostavam, ajudava os outros estudantes que não tinham deficiência também. /.../ Ficou mais didático. (P1)

Melhorou. E2a e E2b queriam participar, faziam parte, queriam ser aceitas e o grupo aceitava, e ajudava. /.../ Teve respeito e com a colaboração foi tranquilo ter até competição, /.../ entendiam a deficiência e todos se preocupavam com a participação de todos nas atividades. (P2)

A participação em uma aula de Educação Física depende de muitos fatores, incluindo engajamento social, resultados de aprendizagem e apoio necessário (SHERRILL, 2004).

O coensino promove a ampliação do conhecimento para o professor regular e para o professor especialista, além dos benefícios pedagógicos e sociais para os estudantes com e sem deficiência. (FRADE, 2011; KISON, 2012; FLORES 2012; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

Assim, pode-se dizer que o coensino possibilitou o engajamento social, possibilitou a ideia de inclusão em ser efetivada pelos professores em suas aulas e trouxe estratégias para esse trabalho. Além disso, propiciou a conscientização do grupo, sendo positiva, pois os estudantes com deficiência participaram das aulas de EF e gostaram, como pode ver no relato “E1 não falta em uma aula, até doente quis fazer a aula, /.../ não quis ir embora mesmo com febre.” (P1)

### 5.3.2 Relações interpessoais (antes e depois do coensino)

Nesse tema serão abordadas as relações do estudante com deficiência e o professor de Educação Física (subtema a); e a relação desse estudante com a turma (subtema b), antes e após a aplicação do coensino.

#### a- Professor e estudante com deficiência

Relações entre professores de Educação Física regular e estudantes com deficiência antes da aplicação do coensino:

Eu me dou muito bem. /.../ Eu sempre me coloco assim: “e se fosse meu filho? E se fosse meu neto?” Então eu tento colocar nessa situação, a mãe dele deixou ele aqui, e aí eu tenho que cuidar bem dele. Eu vejo por isso, eu tenho que cuidar bem dele, é um carinho que você tem que ter pela pessoa, e ensinar. (P1)

É bem tranquila. Ainda não consegui me aproximar muito e quebrar gelo, pelo pouco tempo que estou na escola, mas não vejo como um problema. (P2)

Relações entre professores de Educação Física regular e estudantes com deficiência após o coensino:

Modificou muito mais. Vi que eu posso mudar mais ainda a minha maneira de olhar e as aulas. Eu posso mudar o jeito, posso tentar mudar mais ainda, como mudar as regras, materiais, maneira dele ((E1)) participar, me empenhar mais. (P1)

/.../melhorou não só para me relacionar com os alunos com deficiência, mas com todos. (P2)

Assim, pode-se dizer que os três participantes consideravam ter uma boa relação com o estudante com deficiência antes da intervenção, mas foi possível observar melhora significativa nessa relação após a intervenção com o coensino. Isso desde a percepção das necessidades e finalidade da aula e do estudante com deficiência e sem deficiência, como também dedicar mais atenção a atenção eles.

Em um estudo de Silva e Aranha (2005), foram avaliadas várias sessões de atividades de uma professora em uma sala de aula em que havia um estudante com deficiência intelectual. Quando a professora se dirigia ao estudante com deficiência, ele respondia a todas as atividades, porém quando ela não se dirigia a ele, não havia iniciativa por parte do aluno e não respondia as atividades. Isso mostra a importância de um bom relacionamento, para motivá-lo e ocorrer essa interação.

Block e Zeman (1996) examinaram a aquisição de habilidades motoras e mudanças de atitudes nas aulas de Educação Física inclusivas e não inclusivas para estudantes sem deficiências. Constataram melhorias nas atitudes em relação à inclusão nas salas que tinham o apoio de um professor de Educação Física Adaptada.

Com base nesses excertos e nos autores, é possível dizer que o professor ter uma boa relação com o estudante com e sem deficiência possibilita os primeiros a estarem mais incluídos e participarem mais das aulas.

#### **b- Estudante com deficiência e a turma**

Relações entre estudante com deficiência e a turma antes aplicação do coensino:

Sinto que a timidez atrapalha nesse sentido, é o principal fator. A insegurança também atrapalha, são introvertidas, fechadas. As duas alunas com D.I. sempre sentam juntas na sala de aula, e no recreio também. As vezes as vejo conversando com algumas colegas. (P2)

Relações entre estudantes com deficiência e a turma após o coensino:

/.../ houve uma parceria, uma colaboração entre os alunos entenderem a deficiência e incluírem em todas as brincadeiras de todos os dias, todas as horas em todos os momentos. (P1)

/.../ no aspecto de círculo de amizades. As meninas ((estudantes com deficiência)) ficavam sempre juntas, e depois, mais meninas da sala passaram a ficar com elas. /.../ Um exemplo que eu vi no recreio foi que tinha mais meninas em volta delas e brincando, porque antes ficavam as duas ali na escada sentadas. (P2)

Pode-se dizer que houve uma melhora na relação do estudante com deficiência com a turma nos três casos de intervenção por meio do coensino. Na fala de P1, antes e depois da entrevista, pôde ser observado como as estudantes com deficiência não se relacionavam com a turma e ao final, estavam socializando e efetivamente incluídas em situação que não era necessário a intervenção de um professor como no recreio.

O estudo de Milan, Salles e Rodrigues (2017) mostra a percepção de caráter prático do módulo de aulas de Educação Física Adaptada pelos estudantes, assim como Block e Vogler (1994) que dizem ser fundamental a mudança de atitude dos estudantes sem deficiência para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física. Ferreira (2016) traz que a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física tem proporcionado atitudes cada vez mais favoráveis pelos estudantes sem deficiência.

De acordo com a pesquisa de Federico, Herrold e Venn (1999) houveram: mudança na atitude dos estudantes com deficiência no decorrer das atividades desta estratégia de ensino, onde ignoraram seus medos e se apropriaram da aprendizagem; progresso escolar, uma vez que as médias gerais da sala estudada foram próximas ou superaram as das outras salas do mesmo ano letivo; e o aumento de habilidades sociais nos estudantes com deficiência, na qual observou-se mudanças relacionadas a tolerância e ao respeito mútuo, além do aumento do sentimento de pertencimento entre os estudantes, juntamente com o compartilhamento de sentimentos de prazer, orgulho e companheirismo.

### **5.3.3 Compreensão sobre colaboração e coensino (antes e depois do coensino)**

Essa temática visou analisar a compreensão sobre colaboração e coensino que os participantes tinham antes e após a intervenção. Estudar, especificamente, como foi a experiência em trabalhar de forma colaborativa e se as necessidades foram sanadas e as expectativas foram atingidas.

Muito boa, úteis e me ajudaram bastante, e é menos estressante. As aulas ficaram mais leves, foi mais fácil dar atenção para os alunos, corrigir, organizar as aulas. As meninas ((estudantes com D.I.)) faziam as aulas, e no fim estavam enturmadas. /.../ Também foi legal nossa troca de experiências ((entre o professor e a pesquisadora)), por exemplo quando um dominava mais um conteúdo que outro, e existia o apoio e a troca de informações. Isso me ajudou a trabalhar alguns temas, como foi com o vôlei, e acho que aconteceu o mesmo quando foi o basquete que eu ((professor)) domino mais, com troca de ideias, sugestões e preparação de atividades. E depois íamos conversando sobre o que foi legal, as dificuldades de cada aluno, e a evolução deles. (P2)

/.../ Foi uma via de mão dupla, ela ((pesquisadora)) complementou, eu complementei. Foi bem útil, bem rico as aulas. (P2)

Os três professores fizeram comentários positivos acerca da interação colaborativa, destacando o apoio mútuo para organização e aplicação das aulas, além da troca de experiência e conhecimentos entre os profissionais (Professor de EF e Pesquisadora).

Um estudo de Friend (2017) menciona que a parceria entre os professores deve trazer conhecimentos importantes e habilidades para a sala de aula, uma vez que eles aprendem um do outro sem tentar ser intercambiável. Deve ser como uma parceria de negócios, no qual se esforçam para a verdadeira paridade, sendo igualmente valorizada pelas contribuições individuais.

O coensino é uma estratégia de ensino do trabalho colaborativo, e a aplicação da colaboração é essencial para que ele ocorra (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Quando questionados inicialmente sobre o que era coensino, os três participantes desconheciam essa estratégia de ensino. Para iniciar o trabalho, a pesquisadora explicou o que era e como seria realizado. E após a prática por três meses, foram novamente questionados sobre essa estratégia.

*.../ dá pra unir os dois professores e realizar um bom trabalho. Porque a criança não fica sozinha em nenhum momento, ela tem mais atenção dos dois professores na verdade e de toda a classe, todo mundo está junto. (P1)*

*Eu acho um ensino bem mais amplo, geral, completo. A troca de experiências e conversa são muito ricas. Você consegue trabalhar vários aspectos das crianças independente de pessoais ou impessoais, como o lado social, afetivo, e o motor. .../ todos os alunos são de todos os professores, ela ((pesquisadora)) não ficou só com as meninas ((estudantes com deficiência)), sempre estava com a sala toda junto comigo ((professor geral)), às vezes, quando precisava, dava mais atenção para as meninas ((estudantes com deficiência)). .../ permite conhecer diferentes maneiras de se trabalhar, é bem mais geral, amplo. É trabalhar junto, colaborar um com o outro para ensinar e atingir todos os alunos. (P2)*

Mesmo sem utilizar os termos adequados, todos os participantes conseguiram observar e mencionar pontos importantes da cultura colaborativa e do coensino, como: a participação de dois professores para realização de um trabalho que envolva todas as pessoas presentes, a paridade para realizar um trabalho sem hierarquia, todos os alunos são de ambos os professores, ter um objetivo comum para esse trabalho, além do diálogo entre os professores e troca de experiências.

O coensino envolve um trabalho de parceria entre um professor comum e um professor especializado que atuarão juntos. É definido como um modelo de prestação de serviço de apoio, no qual ambos os docentes são responsáveis por planejar, instruir e avaliar o ensino de um grupo heterogêneo de estudantes, em um ambiente de educação geral e que atenda às suas necessidades de aprendizagem. Eles devem decidir juntos o que o estudante deve saber, aprender e ser capaz de fazer (FRIEND, 2008; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; FATTING; TAYLOR, 2008).

Na execução da aula pode-se verificar os componentes do arranjo físico, que são: o movimento natural dos dois professores na aula, de forma consciente de suas posições; a apresentação instrucional que é o fornecimento de instrução e estruturação das atividades por ambos professores que interagem com todos os estudantes; e o gerenciamento são ambos os professores envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma. (GATELY; GATELY, 2001; RABELO, 2012).

O estudo de Frade (2011) mostra motivação por parte dos professores para a aplicação do coensino e assim, ocorre uma efetiva colaboração em muitos aspectos como planejamento e organização das atividades, além de avaliação do processo, relação entre os docentes e amplitude da formação de ambos os professores.

Os participantes ressaltam as fases do processo educacional que o coensino foi mais útil:

Eu acho que foi a realização mesmo, assim da parte prática mesmo, de como organizar naquele momento a aula, /.../, para a realização, participação dele ((estudante com deficiência)) na atividade. (P1)

/.../ o principal mesmo foi a amplitude de conhecimento para ensinar eles ((a turma)) e a ordem para ensinar cada conteúdo e atividades, fica uma aula mais organizada e tranquila. (P2)

Para P2, a etapa mais significativa do coensino foi o coplanejamento para estruturar as aulas e auxiliar na organização e estruturação dela. Enquanto para P1, foi o momento da aplicação da aula com os alunos, assegurando a participação do estudante com deficiência e possibilitando uma aula mais organizada.

No processo educacional, é necessário, antes de elaborar o plano de aula, ter o plano de ensino que abrange as fases de “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação e avaliação” (LIBÂNEO, 1993, p. 241). Isso é realizado nas etapas da intervenção do coensino para garantir sua efetividade, porém em conjunto com outro professor, simultaneamente.

Dessa maneira, é possível estruturar e organizar o que será trabalhado na aula e na sua aplicação, possibilitando a implementação do coensino e a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência nas aulas de EF.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, considera-se que o objetivo da pesquisa foi atingido. Isso se deve, uma vez que tais resultados permitiram analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar. A análise transcorreu por meio da intervenção em três casos distintos, envolvendo professores de EF e suas respectivas turmas com estudantes com deficiência inseridos nelas.

Mesmo os casos 1 e 2 terem particularidades específicas e cada um precisar de um tipo de auxílio, o processo de aplicação do coensino manteve um padrão, além de ter sido possível cumprir as suas etapas, o que permite ser replicado e implementado em outras escolas e municípios.

Pode-se dizer que a intervenção por meio do coensino em EF foi efetiva para sanar as dificuldades e promover a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Dessa forma, acabou suprimindo de maneira específica as necessidades dos professores e estudantes nos casos 1 e 2 desse estudo, e possibilitando que esses estudantes tivessem acesso aos conteúdos, realizassem as atividades propostas e obtivessem uma melhora em seu desenvolvimento motor, social e afetivo.

Constatou-se a viabilidade da transferência dos modelos de atuação de coensino voltados para a sala de aula no contexto da EF, além da identificação de como foram suas aplicações e conformações na quadra, podendo serem utilizadas / em outros ambientes externos a sala de aula.

Além disso, também foi possível ampliar o conhecimento sobre a cultura colaborativa dos participantes e envolvidos no processo, assim como acerca do coensino que é uma possibilidade de ensino da cultura colaborativa.

Como fatores limitantes à intervenção em estratégia de coensino, verificou-se que em um dos casos (Caso 3), o coplanejamento não foi seguido por parte do professor, devido à formação insuficiente e desatualizada, na qual apresenta uma visão de deficiência baseada no modelo integracionista. Tal modelo levava a uma concepção de Educação Física centrada no desempenho, cujos pressupostos não se coadunam com o processo inclusivo. Consequentemente, as etapas seguintes também foram comprometidas, inviabilizando a aplicação das etapas seguintes de coensino e sua efetivação.

Outra limitação, observada com P3, é com relação a formação do professor, na qual uma capacitação antes da aplicação dessa estratégia de ensino poderia atualizá-lo em conceitos

e talvez possibilitar a valorização do planejamento. Também se mostrou relevante realizar um trabalho mais amplo envolvendo outros profissionais escolares para obter uma mudança na cultura escolar, o que leva tempo e disponibilidade de todos.

Também deve ser considerado que não foi aplicado a última etapa do coensino, “resolução de conflitos”, pois não ocorreu essa situação nos casos 1 e 2. Já no caso 3, que poderia ter apresentado conflitos (devido à dificuldade de planejamento e aplicação dele nas aulas práticas), para não gerar uma situação incômoda pois iria além da pesquisa e poderia interferir nas aulas do professor participante e em sua conduta podendo levar problema para a gestão ou expor o participante que se dispôs a colaborar e participar da pesquisa, acabou por não ocorrer e assim não foi possível verificar essa etapa.

Para isso, sugere-se que em futuras pesquisas, ocorra a capacitação de agentes (profissionais do AEE, ou outro profissional que também seja efetivo da escola e desempenha esse papel de suporte a estudantes com deficiência) para atuar com o professor de EF na aplicação do coensino. Assim caso ocorram conflitos na execução dessa estratégia de ensino, terão a liberdade de aplicar a etapa “resolução de conflitos”, e o pesquisador fará apenas o papel de observador. O que também torna a pesquisa, uma possibilidade mais próxima de implementação da cultura colaborativa, envolvendo mais de um profissional da escola no estudo e também a sua continuidade após o término da intervenção, caso desejem.

Outra limitação foi o curto período de intervenção, tornando o tempo restrito para trocas interprofissionais. Como no caso 3 não ocorreu a paridade e a colaboração, e talvez essa relação pudesse ter sido desenvolvida com mais tempo de trabalho. Sugere-se um estudo longitudinal e que possibilite o período mínimo de um ano de intervenção, pois já se inicia o ano letivo realizando todas as etapas de elaboração e aproximação com a turma conjuntamente e o finaliza com a coavaliação e com mais dados desse trabalho como um todo. Além da possibilidade de ampliação e utilização do coensino outros anos/séries escolares.

De maneira geral, essa dissertação traz o coensino como uma estratégia de suporte para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF viável, oferecendo suporte para as futuras intervenções nessa temática e área, uma vez que se necessita de mais estudos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200005>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- ARÊAS NETO; N. T.; SPUZA, G. N.; ANDRADE, E. R.; SANTOS, C. R. V. A educação psicomotora como ferramenta auxiliar na inclusão social de crianças portadoras da Síndrome de Down. **Revista Biológicas & Saúde**, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 4, p. 6 - 20, 2012.
- ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal Reston**, Flórida, v. 79, n. 4, p. 50 - 51, 2000.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 329-38, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200329>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. O Aluno com Deficiência na Aula de Educação Física: um olhar crítico sobre a inclusão. In.: ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S.; JÚNIOR, R. V. (Org.). **Educação Física, Diversidade e Inclusão: debates e práticas possíveis na escola**. Curitiba: Appris, 2019. p. 15-28.
- AVERSAN, T.; MUNSTER, M. A. V.; Estratégias de inclusão no contexto da Educação Física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. Vitória (Org) **Práticas pedagógicas e pesquisa em Educação Física escolar inclusiva**, Vitória: EDUFES, 2012. p. 169-189.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, K. S.; METZNER, A. C. Formação Profissional Diante da Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: a percepção dos professores. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP, vol. 6, p. 136-155, set., 2018. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/73/14092018191051.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2020.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative Teaching: A Model for General and Special Education Integration. **SAGE journals**, Austin, vol. 10, n.2, p. 17-22, mar., 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/074193258901000205>. Acesso em: 20 de out. de 2018.
- BEAMISH, W.; BRYER, F.; DAVIES, M. **Co-teaching in Queensland Primary Schools: Teacher Reflections**. Griffith University, Centre for Learning Research. 2005. Disponível em: <http://research-hub.griffith.edu.au/display/n4fb578e803e58f6c0482d98c786afa3c>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, set. 2002.

BLINDE, E. M. McCALLISTER, S. G. Listening to the voices of students with physical disabilities. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, vol. 69, n. 6, p. 64-68, 1998. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605578>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BLOCK, M.; VOGLER, W. Inclusion in regular physical education: The research base. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 65, n. 1, p. 40-44, 1994.

BLOCK, M. E.; ZEMAN, R. Including Students With Disabilities In Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children. **ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY QUARTERLY**, Virgínia, vol. 13, n. 1, p. 38-49, 1996. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/289831237>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRANTLINGER, E. *et al.* Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, v. 71, n. 2, p. 195-207, 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República. **Lex**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril 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 das outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão com Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso: 23 nov. 2018.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, DF: SEESP/MEC, 2008a.

BRASIL. MEC. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Dispõe sobre a criação do **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/ SEESP, 2005.

BRASIL. **Assembleia Nacional Constituinte**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 215, de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 10 jun. 1987.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Portal Brasil. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Portal Brasil. 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 19 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2017: notas estatísticas - Resumo técnico. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2017/66ea001f-1744-4b70-bd03-bfcbd686bafa?version=1.0>. Acesso em: 17 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 04 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Virginia, vol. 3, n. 2. p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

BROWN, N. B.; HOWERTER, C. S.; MORGAN, J. J. Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. **Rev. Intervention in School and Clinic**. v. 49, n. 2, p.84–91. 2013.

BRYAN, R. R.; MCCUBBIN, J. A.; MARS, H. V. The ambíguos role of the paraeducator in the general Physical Education environment. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 29, p. 164 -183, 2013.

CAETANO, N. C. S.O.; MENDES, E. G. Procedimento de ensino em consultoria colaborativa: estratégias propostas pelo psicólogo baseadas em análise do comportamento. **Anais da 7ª Jornada de Análise do Comportamento** – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2008.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CASTRO, P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena - Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 49-62, jan./jun. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Mel/Downloads/Artigo-\\_A\\_import%C3%A2ncia\\_do\\_planejamento\\_das\\_aulas\\_para\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_trabalho\\_do\\_professor\\_em\\_sua\\_pr%C3%A1tica\\_docente.pdf](file:///C:/Users/Mel/Downloads/Artigo-_A_import%C3%A2ncia_do_planejamento_das_aulas_para_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_do_professor_em_sua_pr%C3%A1tica_docente.pdf). Acesso em: 03 de nov. 2019.

COLAÇO, V. F. R. Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 17, n. 3, p.333-340, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/prc/pdf/prc/v17n3/a06v17n3.pdf>. Acesso em: 09 de nov. 2019.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CONDERMAN, G.; HEDIN, L., Co-Teaching With Strategy Instruction. **Rev. Intervention in School and Clinic**, v. 49, p. 156–163, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1053451213496158>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. **Rev. Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, nov. 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ545936>. Acesso em 15 de mai. de 2018.

COSTA, C. M. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso**. 2015. 2012 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, (Botucatu) [online]. v. 9, n. 17, p.235-48, mar/ago, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000200003>. Acesso em: 15 jul. 2019

COSTA, V. B. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p889>. Acesso em: 11 out de 2019.

CREESE, A.; NORWICH, B.; DANIELS, H. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. **Support for Learning**, Scotland, v. 13, n. 3, p. 109-114, 1998.

CUSHMAN, S. "Whats Is Co-Teaching?". In: VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. (Orgs.). **A Guide to Co-Teaching**. Practical Tips for Facilitating Student Learning. Eitora A Joint Publication. 2ª edição. p. 214. 2008.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre. vol. 20, n. 1, p. 5-25, jan., 1999.

DAMIANI, M. F. "Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!": estudo de caso de uma escola colaborativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. **Anais [...]**. Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paul. Educ. Físc.**, São Paulo, supl.2, p. 40-42, 1995.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

DESGAGNÉ, S.; *et al.* L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001.

DESGAGNÉ, S.; O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, ago., 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**, Ijuí, vol. 2, n. 7, jul./set., p. 19-24, 1987.

FATTING, G. M. L.; TAYLOR, M. T. **Co-teaching in the Differentiated Classroom**: Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management. - 1. ed. - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/004005999903200111>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão**. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2016.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 19 n. 1, p. 62-73, 2013.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, V. ed., 2012, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos: UFSCar, 2012, p. 8844-8858.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão Escolar em Aulas de Educação Física: estratégias específicas e generalizáveis. *In: ALVES, M. K. T.; FIORINI, M. L. S.; JÚNIOR, R. V (Orgs.). Educação física, diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola*. 1. ed. Curitiba: Editora Appris. 2019.

FLORES, K. V. **Inclusive general education teacher’s perspectives on inclusion: a qualitative case study**. 2012. 128f. Thesis (Master os Arts in Education – Special Education) – Department os Special Education, Rehabilitation, School Psychology, and Deaf Studies California State University, Sacramento. Summer, 2012. Disponível em: <http://csus-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/1823/PDF.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FRADE, C. M.L.S. **Coensino: clima de partilha**. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado Educação Especial). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Católica Portuguesa – UCP, Braga, 2011.

FRANCO, M. **Espectros da mídia: políticas afirmativas ou políticas de piedade?** Tese (Doutorado em Tecnologias, Comunicação e Estética). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FRIEND, M., COOK; L., Hurley-Chamberlain;D., Shamberger, C. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, vol. 20, n. 1, p. 9–27., 2010.

FRIEND, M. Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. **Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)**, v. 2, n.º. 2, jul. 2008. Disponível em: <http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/view/17/26>. Acesso em: 29 jun. 2018.

FRIEND, M., Welcome to Co-Teaching 2.0. **Rev. Teaching Exceptional Children**. vol. 49, n. 4, p. 284-293, 2017 Disponível em: <http://web-b-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=875d62cb-d537-4914-91ce-63295b98c9fd%40sessionmgr102>. Acesso em: 29 de out. 2018.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Rev. Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/15da/edf6f08a37b8bdec331c376e594709f9081a.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs>>. Acesso em: 12 set. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, J. F.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de Formação RBCE**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte- CBCE, v.1, n.1, p. 9-24, set. 2009.

Goodwin DL, Watkinson EJ. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, vol.17, n.4, p. 275-293, 2010.

GÖRANSSON, K. NILHOLM, C. Conceptual diversities and empirical shortcomings: a critical analysis of research on inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, vol. 29, n. 3, p. 265–280, 2014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>>. Acesso em: 09 de nov. 2019.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. Tese (Doutorado em Biodinâmica do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRENIER, M. A. Coteaching in physical education: a strategy for inclusive practice. **Adapted Physical Activity Quarterly**, vol. 28, n.2, p. 95-112, 2011.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez., 2010.

Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewArticle/9772>. Acesso em: 12 set. 2017.

HUTZLER, Y.; *et al.* Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. **Adapted Physical Activity Quarterly**, vol.19, n.3, p.280-299, 2002.

JARRY, E. “Why Co-Teach? What History, Law, and Research Say”. P. 11-18. Cap. 2. In.: VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. (Orgs.). **A Guide to Co-Teaching**. Practical Tips for Facilitating Student Learning. Eitora A Joint Publication. 2 ed., 2008.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educ. rev.** [online]. 2008, n. 31, p. 231-243. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100014>.. Acesso em: 09 nov. 2018.

KISON, S. **Motivating factors for cooperative team teaching in inclusive classrooms**. 2012. 55f. Tese (doutorado em Educação), Faculty of Humboldt State University, Aracata, California. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1. ed., 1993.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. **Anais** [...] Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.

LOPES, A. C.; NABEIRO, M. Educação Física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Motriz**, v. 14, n. 4, p. 494 – 504, out./dez., 2008.

MACHADO, A. C. ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de Coensino para educação inclusiva. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344 – 351, 2010.

MAGIERA, K.; ZIGMOND, N. Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes? **Journal Learning Disabilities Research & Practice**. vol. 20, n.2, p. 79-85, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARQUES, Ramiro. **Educar com os Pais**. Lisboa: Editora Presença, 2001

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. A importância da família no processo de inclusão. **Rev. Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 5-15, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/546/510>. Acesso em: 10 jul. de 2019.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDES, E. G.; A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**, Brasil, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; YOSHIE, C. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, jul/set., 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006). Acesso em: 20 de nov. de 2018.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. Inclusão - Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. **Mimeo**, 2005.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILAN, J. F.; SALLES, W. N.; RODRIGUES, L. B. S. Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 432-451, 2017.

MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física Escolar: Desafios e Propostas II**. Jundiaí SP: Fontoura Editora, 2006.

MOURA, L.; VALÉRIO, N. A família da criança deficiente. **Rev. Educar**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 47-51, 2003.

MULLER, L.S. Os profissionais do ensino fundamental e a educação inclusiva. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 61-71, 2010.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. de. Atividade Física e Deficiência Visual. *In*: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades Especiais**. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2013, p. 30-77.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de Atividade Motora: do espelho ao caleidoscópio. *In*: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, ed. 1, 2006, p. 81-91.

MUNSTER, M. A.; ALVES, M. L. T. Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. **Rev. Assoc. Bras.**

**Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 171-184, jul/dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n2.08.p171>. Acesso em: 04 de nov. 2019.

MUNSTER, M. A. V. **Educação física especial e adaptada**: Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: CEUCLAR, 2012.

MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, jul./dez., 2013.

MUNSTER, M. A. V.; LIEBERMAN, L.; RIVERA, A. S.; WILSON; C. H. Plano de ensino individualizado aplicado à Educação Física: validação de um inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-54. Jan/Jun, 2014.

MUNSTER, M. A.; FIORINI, M. L. Support modalities offered by Adapted Physical Education specialists for students with disabilities. In: **North American Federation of Adapted Physical Activitys – NAFAPA**, Oregon State University, Corvallis, outubro v. 1-3, p. 153, 2018. Disponível em: <https://health.oregonstate.edu/sites/health.oregonstate.edu/files/nafapa/pdf/nafapa-program-with-abstract-09-28-2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MURATA, N. M; TAN, C.A. Collaborative Teaching of Motor Skills for Preschoolers with Developmental Delays **Rev. Early Childhood Education Journal**. vol. 36, 6. ed. p. 483-489, jun., 2009. Disponível em: <https://link-springer-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s10643-007-0212-5>. Acesso em: 14 de abril de 2019.

MURAWSKI, W. W.; BERNHARDT, P. Guide to co-teaching. **Educational Leadership**. vol. 73, n. 4, p. 30-34, 2015. Disponível em: [https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/WTI/2018/handouts/KB\\_PPF\\_Educational\\_Leadership\\_Co-Teaching\\_Making\\_It\\_Work\\_An\\_Administrator's\\_Guide\\_to\\_Co-Teaching.pdf](https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/WTI/2018/handouts/KB_PPF_Educational_Leadership_Co-Teaching_Making_It_Work_An_Administrator's_Guide_to_Co-Teaching.pdf) >. Acesso em: 20 nov. de 2018.

MURAWSKI, W. W.; LOCHNER, W. W. Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For.2011. **Rev. Intervention in School and Clinic**. v. 46, n. 3. p. 174–183. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1053451210378165>. Acesso em: 28 jun. 2018.

NAGAHAMA, A. Um Estudo Prático para um Aluno com Necessidades Especiais na Aula de Educação Física em Naha, Okinawa - Através de um Estudo de Caso de Ensino Colaborativo e Aprendizagem **Revista de Osaka Universidade de Educação**. V Educação de assunto, 2010, v. 58, n. 2, p. 43-56, 2010.

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. S.; MUNSTER, M. A. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, mai./ago, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0016> >. Acesso em: 16 set. 2017.

OLIVEIRA, P. S. **Consultoria Colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física**. 2018. 182f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia**. Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

PATTON, M. Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis HSR: **Health Services Research**, v. 34, n. 5. December, 1999.

RANGEL, I.C.A.; *et al.* Os Objetivos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2. ed., 2005. p. 37-49.

RODRIGUEZ, D. A. Educação e a Diferença. In.: RODRIGUEZ, D. A. (Org.). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. – 1. ed. - Porto: Porto, 160p., 2001.

RODRIGUES, D. A. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, jan/julho 2003. Disponível em:  
<<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>>. Acesso em: 14 de abr. 2019.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A.; McDUFFIE, K. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: a metasynthesis of qualitative research. **Exceptional Children**. v. 73, n. 4 p. 392-416, 2007.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, D. N. S. N.; FUMES, F. Os Professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 2, p. 31-36, jul./dez., 2014.

SILVA, S. B.; SOUZA, R. V. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipais e estadual de Uberlândia/MG. **Revista Especial de Educação Física**, Uberlândia, – Edição Digital, n. 2, p.77-88, 2005.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373- 394, 2005.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

STROGILOS, V.; TRAGOULIA, E., Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. **Rev. Teaching and Teacher Education**, n. 35, p. 81-91, 2013.

TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M. L. A.; COPETTI, J. Participação de Estudantes com Síndrome de Down nas Aulas de Educação Física. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 319 - 346, out/dez, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/738c/917fab3384e6009e2aba9cf1df80995b12d0.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2020.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

TRIPP, A.; RIZZO, T.; WEBBERT, L. Inclusion in physical education: changing the culture. **JOPERD**, v. 78, n. 2, p. 32-48, fevereiro 2007.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE A: MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA – Secretaria de Educação****PREFEITURA MUNICIPAL**  
**Secretaria Municipal de Educação**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Ilmo Sr. \_\_\_\_\_  
Secretário Municipal da Educação

A Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação analisou o projeto de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) intitulada: “Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência” sob orientação da professora Dra. Mey de Abreu van Munster.

O trabalho tem por objetivo: analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa.

A pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório-descritivo e será desenvolvida tendo como base a abordagem de Pesquisa Colaborativa.

Pretende-se que sejam participantes da pesquisa dois professores de Educação Física que possuam em suas turmas alunos público alvo da Educação Especial.

Como instrumento de coleta de dados será utilizado entrevista semi-estruturada, preenchimento de fichas e procedimentos para a implementação do coensino nas aulas de Educação Física e observação por meio de diários de campo dessa implementação. A análise dos dados será por meio de análise de conteúdo.

A pesquisadora compromete-se em fornecer devolutiva e compartilhar desdobramentos deste estudo, bem como a condicionar a pesquisa à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar).

Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento e das práticas pedagógicas inclusivas a Divisão de Educação Especial considerou procedente o pedido de autorização desde que haja as devidas autorizações dos participantes e da instituição escolhida, os dados de pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

---

Secretário de Educação

## APÊNDICE B: MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL

Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905  
São Carlos/SP/Brasil - Fone/Fax: (016) 3351-8357

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Ilmo. (a) Sr.(a)

Eu, Melina Radaelli Gatti, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, venho por meio deste, pedir a autorização para a realização da Pesquisa nesta escola da rede municipal de ensino. O estudo será intitulado: **Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão dos estudantes com deficiência**, a ser desenvolvido sob orientação da professora Dra. Mey de Abreu van Munster.

O projeto tem como objetivo: analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo do tipo exploratório e será desenvolvida tendo como base a abordagem de pesquisa colaborativa. Participarão da pesquisa dois professores de Educação Física de escolas públicas, que tenham estudantes com deficiência em suas aulas de Educação Física escolar, e as respectivas turmas.

O projeto será desenvolvido em quatro etapas, a primeira etapa terá como objetivo realizar o recrutamento e uma aproximação junto à escola e professores participantes, procurando identificar quais são as demandas desses professores, sua prática no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, e a identificação das necessidades específicas dos alunos e suas relações. Na segunda etapa será desenvolvido e inserido o coensino nas aulas de Educação Física, no qual será uma parceria para a coensinagem entre o professor regular de Educação Física e o professor especialista (no qual será o pesquisador), juntamente com a observação dessa atuação e anotações por meio de diários de campo. A terceira etapa, será o questionário para os professores participantes da pesquisa aplicado por um terceiro para avaliar a intervenção do sistema de colaboração por meio do coensino. Para finalizar, a quarta etapa será a análise dos dados coletados.

Comprometemo-nos a fornecer uma devolutiva e compartilhar os desdobramentos desse estudo.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada, colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Melina Radaelli Gatti (melinaradaelli@hotmail.com)  
Mey de Abreu van Munster

**APÊNDICE C: MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA – Escola**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL

Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905  
São Carlos/SP/Brasil - Fone/Fax: (016) 3351-8357

---

**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, ocupante do cargo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ do(a) \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** a coleta de dados e participação da escola \_\_\_\_\_ na pesquisa de mestrado intitulada: **“Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência”**, a ser desenvolvido sob responsabilidade das pesquisadoras Melina Radaelli Gatti e Mey de Abreu van Munster, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. A participação de qualquer escola fica condicionada à aprovação do referido estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

CARIMBO:

**APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - professor**

Eu, \_\_\_\_\_ estou sendo convidado a participar da pesquisa: **“Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão dos estudantes com deficiência”**, a qual terá como objetivo analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa. E, especificamente, pretende-se identificar as diferentes modalidades de suporte prestado pelo professor colaborador (pesquisador) nas aulas de Educação Física Escolar, descrevendo as formas de interação com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo. A atuação do professor colaborador (pesquisador) ocorrerá de forma direta por meio de uma parceira, coplanejamento e codocência durante as aulas. Para tanto, inicialmente será realizada uma entrevista, a fim de identificar dados e o perfil do professor que participará da pesquisa, sua atuação, assim como as características da turma e do aluno com deficiência e suas relações. Posteriormente será realizada observações das aulas ministradas e a aplicação de modelos de coensino nas aulas. Os registros para análise serão por meio de diários de campo e fichas elaboradas pelos participantes para a implementação do coensino. Por fim, será aplicado uma entrevista com os professores cuja finalidade será a avaliação da intervenção em sistema de colaboração aplicado por um terceiro. Os benefícios advindos desta investigação consistem em fornecer o coensino como ferramenta inclusiva no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, a fim de direcionar e ampliar o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto. O estudo também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de alunos públicos alvo da Educação Especial. Quanto aos riscos, este projeto será desenvolvido de forma a oferecer riscos mínimos a seus participantes, tomando os devidos cuidados para não expô-los a nenhuma situação de constrangimento, estimulação física ou cognitiva que possa prejudicar sua integridade, para tanto serão tomadas as medidas necessárias tanto na elaboração das questões quanto no ambiente de aplicação da entrevista, assim como no preenchimento das fichas, na elaboração do coplanejamento, a aplicação da codocência e nas observações das aulas desenvolvidas e aplicação dos modelos de coensino, a fim de eliminar quaisquer desconfortos. Sua recusa não trará prejuízos à pesquisa e a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento, sem penalização alguma. O resultado desta pesquisa será divulgado através de uma dissertação de mestrado, sendo posteriormente publicado em forma de artigo. Será garantido o sigilo sobre seus dados e identidade. Em caso de possíveis danos decorrentes da pesquisa, não será oferecido ressarcimento financeiro, já que a pesquisa será realizada em ambiente real do cotidiano de trabalho, o qual não será necessário gasto extra para a realização desta, porém em possíveis danos decorrentes da pesquisa, será oferecido um suporte de atendimento psicológico com a psicóloga Maria Cláudia Medeiros Ristum, CRP 06/100679, quantas seções a profissional achar necessário e também o transporte para esse atendimento.

Eu declaro que recebi uma via deste termo, onde consta o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora para eventuais esclarecimentos, além do nome, e e-mail da orientadora desta pesquisa.

---

Pesquisadora: Melina Radaelli Gatti  
melinaradaelli@hotmail.com

---

Orientadora: Mey de Abreu van Munster  
mey@ufscar.com.br

Rua Rui Barbosa, 1244, ap.42, Centro,  
Ribeirão Preto – SP. (16) 981457455

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e consinto. Fui informado que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rod. Washington Luiz, km 235 – Caixa postal 676 - CEP 13565-905, em São Carlos – SP/Brasil – tel (16) 33518110. Endereço eletrônico cephumanos@ufscar.power.br.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa.

**APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – estudante**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão dos estudantes com deficiência**”. Nesta pesquisa pretende-se analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa. E, especificamente, pretende-se identificar as diferentes modalidades de suporte prestado pelo professor colaborador (pesquisador) nas aulas de Educação Física Escolar, descrevendo as formas de interação com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo. O motivo para estudar esse assunto é proporcionar uma possibilidade para realizar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: uma entrevista com o professor, a fim de identificar dados e o perfil do mesmo que participará da pesquisa, sua atuação, assim como as características da turma e do aluno com deficiência e suas relações; observações das aulas ministradas e a aplicação de modelos de coensino nas aulas; registros para análise será por meio de diários de campo e fichas elaboradas pelos participantes para a implementação do coensino; e uma entrevista final com os professores cuja finalidade será a avaliação da intervenção em sistema de colaboração aplicado por um terceiro. No caso os estudantes realizarão aulas normalmente de Educação Física, porém sendo ministradas por dois professores e observadas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação nas suas relações. Os riscos envolvidos na pesquisa são os mesmos de uma aula regular de Educação Física, como cansaço, quedas e trombadas, os quais sempre serão tomados cuidados e providências para oferecer riscos mínimos e tomando os devidos cuidados para não expô-los a nenhuma situação de constrangimento, estimulação física ou cognitiva que possa prejudicar sua integridade. Em caso de possíveis danos decorrentes da pesquisa, não será oferecido ressarcimento financeiro, já que o trabalho será realizado em ambiente real do cotidiano, o qual não será necessário gasto extra para a realização desta, , porém será oferecido um suporte de atendimento em caso de lesão decorrente da aula como procedimento habitual tomado pela escola, e caso necessário por algum motivo decorrente da pesquisa, suporte psicológico com a profissional Maria Cláudia Medeiros Ristum CRP 06/100679, quantas seções a profissional achar necessário e também o transporte para esse atendimento. A pesquisa contribuirá para fornecer o coensino como ferramenta inclusiva no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, a fim de direcionar e ampliar o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto, e também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de alunos públicos alvo da Educação Especial. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor (estudante)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Melina Radaelli Gatti  
melinaradaelli@hotmail.com  
Rua Rui Barbosa, 1244, ap.42, Centro  
Ribeirão Preto – SP. Tel.: (16) 981457455

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rod. Washington Luiz, km 235 – Caixa postal 676 - CEP 13565-905, em São Carlos – SP/Brasil – tel (16) 33518110. Endereço eletrônico [cephumanos@ufscar.power.br](mailto:cephumanos@ufscar.power.br).

**APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - pais**

Seu filho(a), \_\_\_\_\_, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão dos estudantes com deficiência**”. Nesta pesquisa pretende-se analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa. E, especificamente, pretende-se identificar as diferentes modalidades de suporte prestado pelo professor colaborador (pesquisador) nas aulas de Educação Física Escolar, descrevendo as formas de interação com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo. O motivo para estudar esse assunto é proporcionar uma possibilidade para realizar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Para esta pesquisa será adotados os seguintes procedimentos: uma entrevista com o professor, a fim de identificar dados e o perfil do mesmo que participará da pesquisa, sua atuação, assim como as características da turma e do aluno com deficiência e suas relações; observações das aulas ministradas e a aplicação de modelos de coensino nas aulas; registros para análise será por meio de diários de campo e fichas elaboradas pelos participantes para a implementação do coensino; e uma entrevista final com os professores cuja finalidade será a avaliação da intervenção em sistema de colaboração aplicado por um terceiro. No caso os estudantes realizarão aulas normalmente de Educação Física, porém sendo ministradas por dois professores e observadas. O estudante não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou recusar a participação do seu filho(a). Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação de seu filho(a) a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Os riscos envolvidos na pesquisa são os mesmos de uma aula regular de Educação Física, como cansaço, quedas e trombadas, os quais sempre serão tomados cuidados e providências para oferecer riscos mínimos e tomando os devidos cuidados para não expô-los a nenhuma situação de constrangimento, estimulação física ou cognitiva que possa prejudicar sua integridade. Em caso de possíveis danos decorrentes da pesquisa, não será oferecido ressarcimento financeiro, já que o trabalho será realizado em ambiente real do cotidiano, o qual não será necessário gasto extra para a realização desta, porém será oferecido um suporte de atendimento em caso de lesão decorrente da aula como procedimento habitual tomado pela escola, e caso necessário por algum motivo decorrente da pesquisa, suporte psicológico com a profissional Maria Cláudia Medeiros Ristum CRP 06/100679, quantas vezes a profissional achar necessário e também o transporte para esse atendimento. A pesquisa contribuirá para fornecer o coensino como ferramenta inclusiva no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, a fim de direcionar e ampliar o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto, e também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de alunos públicos alvo da Educação Especial. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador tratará a sua identidade e a do seu filho(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Melina Radaelli Gatti  
melinaradaelli@hotmail.com  
Rua Rui Barbosa, 1244, ap.42, Centro  
Ribeirão Preto – SP. Tel.: (16) 981457455

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rod. Washington Luiz, km 235 – Caixa postal 676 - CEP 13565-905, em São Carlos – SP/Brasil – tel (16) 33518110. Endereço eletrônico [cephumanos@ufscar.power.br](mailto:cephumanos@ufscar.power.br).

## **APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL**

### **Com relação à formação do professor:**

1. Onde e quando você concluiu a licenciatura em Educação Física?
2. Durante seu processo de formação, você cursou alguma disciplina relacionada à área de Educação Física Adaptada? Caso sua resposta seja afirmativa, fale um pouco sobre isso.
3. Teve algum tipo de capacitação ou formação continuada nessa área? Comente:
4. Já teve algum contato anterior com pessoas com deficiência? Caso sua resposta seja afirmativa, fale um pouco sobre isso.

### **Com relação à atuação profissional e ao aluno com deficiência:**

5. Há quanto tempo leciona?
6. Há quanto tempo atua nessa escola?
7. Para quantas turmas você leciona?
8. Qual o número aproximado de estudantes por turma?
9. Você possui estudantes com deficiência em situação de inclusão? Quantos?
10. Em qual nível de ensino ele(s) se encontra(m)?
11. Qual(s) o(s) tipo(s) de deficiência que seu(s) estudante(s) apresenta(m)?
12. É a primeira vez que trabalha com estudante em situação de inclusão? Comente sua experiência.

### **Com relação ao processo de inclusão do aluno com deficiência:**

13. Para você, o que é inclusão?
14. O que você acredita que seja necessário para que o processo de inclusão escolar seja efetivado?
15. Você acredita que a inclusão seja possível nessa escola? Por quê?
16. Você encontra alguma dificuldade em incluir seu(s) aluno(s) nas aulas? Se sim, quais? Com que tipo de auxílio você gostaria de contar nesse sentido?
17. Como é o envolvimento/a participação do(s) estudantes(s) com deficiência nas aulas de Educação Física?
18. Quais são as possibilidades e limites desse(s) estudantes(s) com deficiência em suas aulas? Comente.
19. Como é a relação entre o estudante com deficiência e os demais estudantes?

20. Como é a sua relação com o(s) estudante(s) com deficiência?

**Apoio Pedagógico:**

21. Você sente necessidade de algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física?

22. Você já necessitou ou recebeu algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física especificamente relacionado à inclusão de alunos com deficiência? Em caso afirmativo, comente.

23. Já trabalhou na perspectiva colaborativa? Com qual(is) profissional(is)? Como foi sua experiência?

24. Você conhece o coensino / ensino colaborativo?

Caso a resposta seja afirmativa, comente:

Caso a resposta seja negativa:

25. Como acredita que seria trabalhar em parceria com outro profissional? Que formação você acredita que esse profissional deveria ter? De forma que você imagina que esse profissional poderia te auxiliar (ou como gostaria que fosse esse suporte)? Em que momento esse suporte deveria acontecer?

26. Você acredita que a atuação em colaboração com outro profissional possa favorecer a inclusão de um estudante com deficiência na aula de Educação Física? De que forma?

27. Você visualiza alguma dificuldade para a realização desse trabalho em parceria com outro profissional? Comente:

28. Qual a sua expectativa em relação a esse estudo/ intervenção?

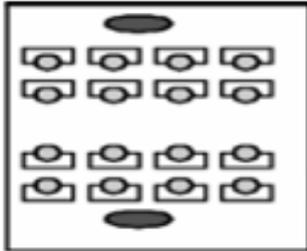




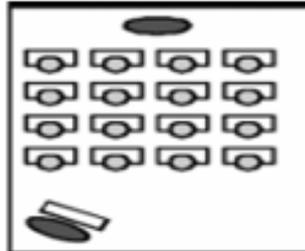
Modelos de coensino observados:

No início da aula:

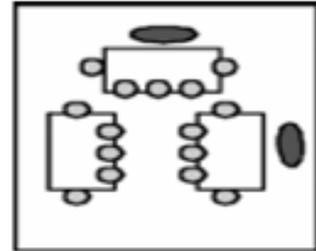
( ) Ensino paralelo



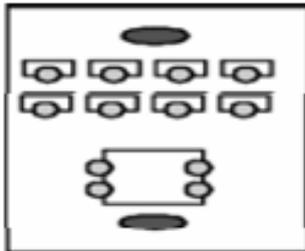
( ) Um ensina, um observa



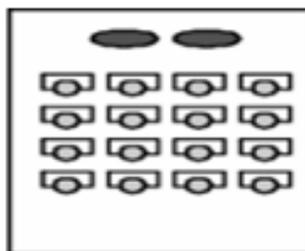
( ) Estações de ensino



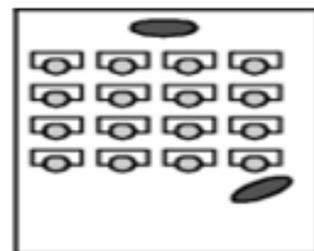
( ) Ensino Alternativo



( ) Equipes



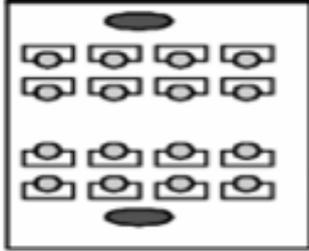
( ) Um ensina, um assiste



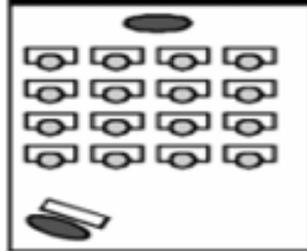
Outros:

Parte principal da aula:

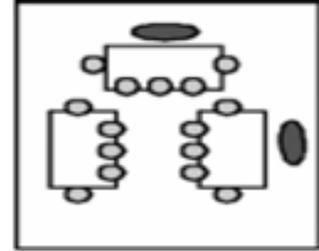
(w) Ensino paralelo



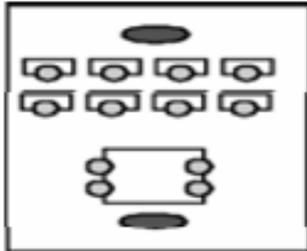
(w) Um ensina, um observa



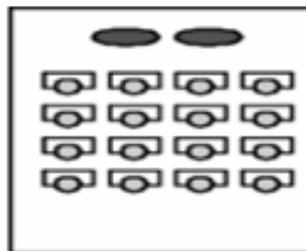
(w) Estações de ensino



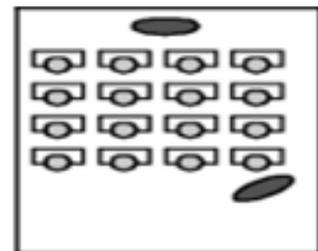
(w) Ensino Alternativo



(w) Equipes



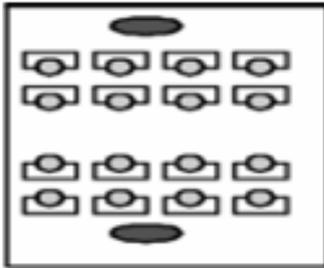
(w) Um ensina, um assiste



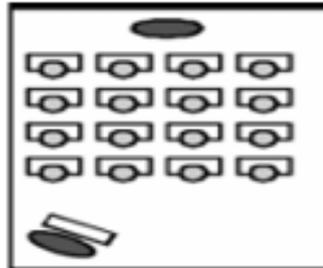
Outros:

Parte final da aula:

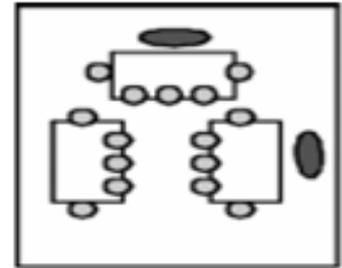
(↪) Ensino paralelo



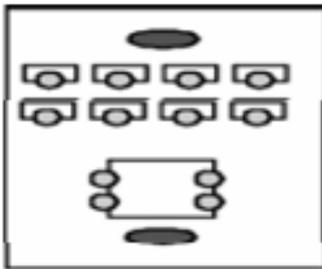
(↪) Um ensina, um observa



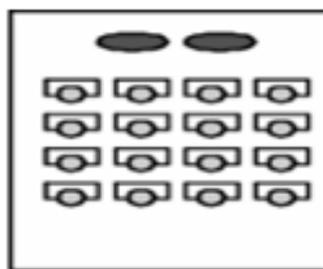
(↪) Estações de ensino



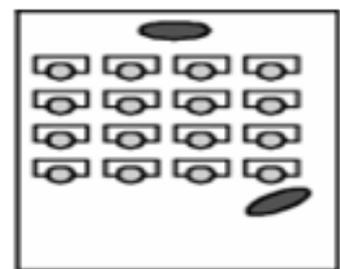
(↪) Ensino Alternativo



(↪) Equipes



(↪) Um ensina, um assiste



Outros:

## GLOSSÁRIO:

<b>Modelo</b>	<b>Descrições</b>
<b>Um ensina, um observa</b>	- Um professor passa o conteúdo - Um professor observa e coleta dados
<b>Um ensina, um assiste</b>	- Um professor leva o conteúdo - Um professor assiste o professor principal
<b>Estações de ensino</b>	- Dois professores para três grupos - Professores ensinam grupos separados - Grupos rodam - Material diferente em cada estação
<b>Ensino paralelo</b>	- Professores ensinam por grupo - Dois grupos iguais heterogêneos
<b>Ensino alternativo</b>	- Um professor ministra instrução para a maioria dos estudantes em grande grupo - Um professor ministra instrução (reensino, pré ensino, ou enriquecimento) para um pequeno grupo
<b>Equipe</b>	- Dois professores ensinam todo o grupo



Professor



Aluno

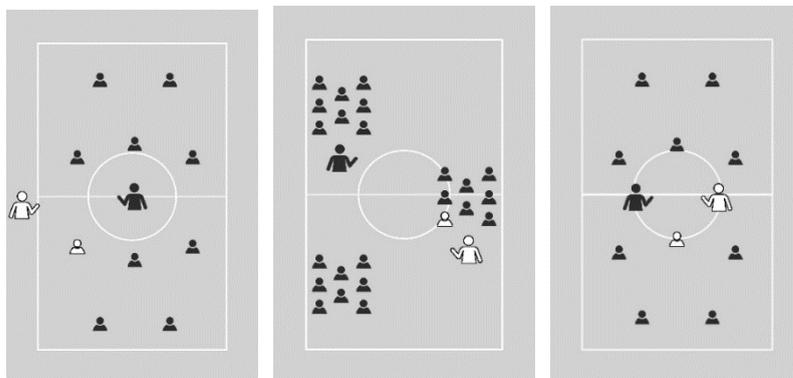


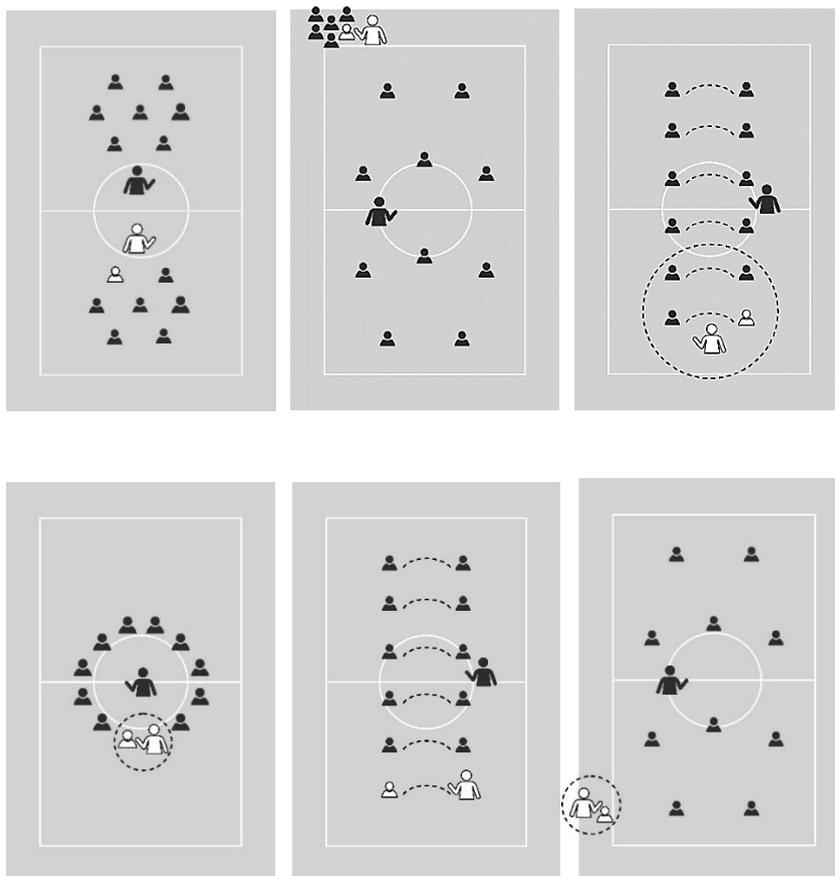
Cadeira/mesa

Legenda:

**APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL**

1. Como foi a sua experiência de trabalhar em colaboração nas aulas de Educação Física?
2. Como você definiria o ensino colaborativo/ coensino? Explique com suas palavras o que entende por ensino colaborativo:
3. O coensino proporcionou algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física? Em caso afirmativo, comente.
4. A atuação em coensino modificou a sua concepção acerca da inclusão de estudantes com deficiência? Comente sua resposta:
5. Você acredita que o coensino tenha influenciado algumas das dificuldades inicialmente mencionadas por você? Dê exemplos:
6. O coensino influenciou o envolvimento/a participação do(s) estudante(s) com deficiência nas aulas de Educação Física? Fale sobre isso:
7. O coensino interferiu no relacionamento entre o estudante com deficiência e os demais estudantes? De que forma?
8. O coensino modificou a sua forma de se relacionar com o(s) estudante(s) com deficiência?
9. O coensino modificou a sua expectativa em relação ao desempenho do(s) estudante(s) com deficiência? Comente.
10. O coensino auxiliou na organização e no desenvolvimento das aulas, de forma geral?
11. Como você avalia a atuação da professora especialista durante as aulas?
12. Qual(is) etapa(s) do processo pedagógico foi(ram) mais influenciada(s) pela atuação do coprofessor nas aulas de Educação Física? (planejamento, organização, realização, resolução de problemas)
13. Quais dos modelos de coensino você conseguiu visualizar durante a atuação do professor colaborador?





14. De que outra forma você acredita que o coprofessor poderia ter oferecido suporte/ auxiliado nas aulas?
15. Você sentiu alguma dificuldade na realização do trabalho em parceria com outro profissional? Comente:
16. Você recomendaria o coensino para outros professores de Educação Física?  
( ) Sim ( ) Não. Justifique
17. Você acha válida a inserção do coensino nas aulas de Educação Física escolar?  
Acredita ser um apoio possível/ viável na sua realidade escolar?
18. Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo, e atividade, materiais, espaço e horário, o que achar pertinente.
19. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

**ANEXO**

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Coensino e Educação Física escolar: perspectivas colaborativas para a Inclusão de estudantes com deficiência

**Pesquisador:** MELINA RADAELLI GATTI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 99681318.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.023.893

#### Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto está clara e suficiente.

"Sob uma perspectiva qualitativa, caracteriza-se por uma abordagem colaborativa na qual baseia-se em: um processo de coconstrução entre os parceiros envolvidos; registro da produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional dos docentes; e contribui para a aproximação e mediação entre a comunidade de pesquisa e escolar. A coleta de dados será por meio de entrevista do tipo semiestruturada com 2 professores do ensino regular que lecionem nos anos finais do Ensino Fundamental I; preenchimento das fichas pelos dois professores e por um professor especialista (no caso a pesquisadora) que auxiliarão a implementação e execução do coensino nas aulas de Educação Física; observação por meio de diários de campo dessas aulas; e entrevista semiestruturada final."

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos do projeto contemplam a análise das possibilidades e limitações do coensino na inclusão de pessoas com deficiência física no âmbito escolar, na disciplina "educação física". Prevê a atuação do próprio pesquisador com professor colaborador. Com isso, a pesquisa se dará nessa interação com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SÃO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-0883

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.023.893

**Objetivo Primário:** O objetivo do estudo é analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto ferramenta no processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa. **Objetivo Secundário:** Identificar as diferentes modalidades de suporte prestado pelo professor colaborador (pesquisador) nas aulas de Educação Física Escolar, descrevendo as formas de interação com os agentes protagonistas (Professor de Educação Física, estudante com deficiência e seus pares) envolvidos nesse processo."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto contempla os riscos e benefícios da participação na pesquisa e indica os possíveis benefícios, diretos ou indiretos, para a população estudada e a sociedade.

**Riscos:** Professores: Poderão sentir-se constrangidos em virtude das perguntas da entrevista que lhes serão aplicadas, não quererem respondê-las. Há possibilidades de se sentirem incomodados por não conhecer o tema abordado. Também, poderão se sentir cansados com a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados. Estudantes: São os mesmos que podem ocorrer na prática de uma aula regular de Educação Física como quedas e lesões típicas da participação em atividades físicas, mal estar e cansaço. **Benefícios:** Professores: Fornecer o coensino como ferramenta inclusiva no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, a fim de direcionar e ampliar o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto. O estudo também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Estudantes: Terem maior participação e aproveitamento das aulas; estarem incluídos no grupo e nas atividades, além dos benefícios de uma aula regular de Educação Física, como o aprendizado do conteúdo, e desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades físicas."

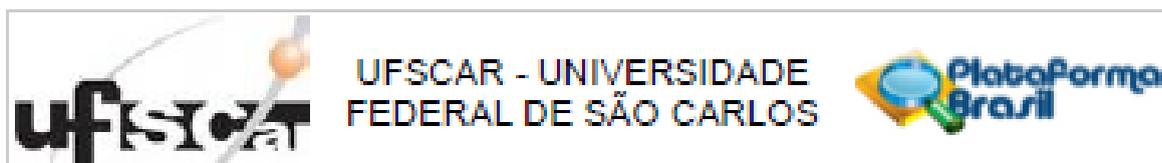
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa foi redigido de acordo com os moldes da pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação, no campo da educação especial. As etapas da pesquisa estão em consonância com o tempo previsto para a sua realização e os aspectos éticos foram observados.

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

Os termos foram redigidos de acordo com as normas e foram apresentados na íntegra.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SÃO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.023.893

**Recomendações:**

Recomenda-se aprovação.

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

Recomenda-se aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1176574.pdf	05/09/2018 16:45:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	05/09/2018 16:45:05	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	digitalizar0003.jpg	05/09/2018 16:41:57	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Cronograma	cron.docx	05/09/2018 16:32:30	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEaluno.docx	05/09/2018 16:31:52	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpals.docx	05/09/2018 16:31:24	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor.docx	05/09/2018 16:31:11	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	13/07/2018 22:54:45	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SÃO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Processo: 3.023.893

SAO CARLOS, 17 de Novembro de 2018

---

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (18)3351-0683

E-mail: cephumance@ufscar.br

**ANEXO B: Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física - adaptado**

<b>INSTITUIÇÃO:</b>	<b>TURMA:</b>	<b>NÍVEL DE ESNINO:</b>
<b>OBSERVADOR:</b>	<b>DATA:</b>	<b>Nº DE ALUNOS:</b>
<b>OBJETIVO:</b>	<b>TEMA:</b>	<b>CONTEÚDO:</b>
<u>PREVISTO ( )</u>	<u>PREVISTO ( )</u>	<u>PREVISTO ( )</u>
<u>IMPROVISADO ( )</u>	<u>IMPROVISADO ( )</u>	<u>IMPROVISADO ( )</u>

**ATIVIDADES:**

**MATERIAL:**

**LOCAL:**

**PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE:**

Todas as atividades ( )      Parcialmente ( )      Não participa ( )

**1. Sobre o estilo de ensino, utiliza:**

- a) Por comando;
- b) Por tarefa;
- c) Descoberta orientada;
- d) Resolução de problema;
- e) Programação individualizada;
- f) Avaliação recíproca;
- g) Outros;
- h) Não se aplica.

**2. Sobre a estratégia de inclusão, utiliza:**

- a) Tutoria;
- b) Ensino colaborativo;
- c) Consultoria colaborativa;
- d) Não utiliza;
- e) Não se enquadra nos modelos estabelecidos.

**3. Sobre o método:**

- a) Utiliza o método global;
- b) Utiliza o método parcial;
- c) Utiliza o método misto;
- d) Outros.

**4. Sobre as estratégias de ensino, utiliza:**

- a) A mesma para todos os estudantes;
- b) Diferente para os estudantes com deficiência, somente nas aulas teóricas;
- c) Diferente para os estudantes com deficiência, somente nas aulas práticas;
- d) Diferente para os estudantes com deficiência, em aulas práticas e teóricas.

**5. Sobre o tipo de instrução voltada ao estudante com deficiência:**

- a) Sem diferenciação;
- b) Diferenciada;

Qual: \_\_\_\_\_

**OBSERVAÇÕES**

---

**5.1. Ainda sobre a instrução:**

- a) Diferencia da proporcionada aos demais estudantes, desde o início da aula;
- b) Modifica em partes específicas da aula;
- c) Modifica apenas após o insucesso do estudante com deficiência na atividade proposta;
- d) Não modifica (não é necessário modificação);
- e) Não modifica (é necessária modificação).

**6. Recursos pedagógicos:**

- a) Adapta:
  - 1. Modalidades coletivas;
  - 2. Modalidades individuais;
- b) Somente para estudantes com deficiência;
- c) Todos os estudantes;
- d) Não adapta (não é necessário adaptação)
- e) Não adapta (é necessário adaptação).

**6.1. Sobre os recursos pedagógicos, utiliza:**

- a) Materiais disponíveis na instituição;
- b) Materiais próprios;
- c) Materiais disponíveis na instituição e materiais próprios;
- d) Outros.

**6.2. Em caso de adaptação dos recursos pedagógicos:**

- a) Adapta previamente;
- b) Adapta no momento da aula (improvisa).

**7. Sobre o ambiente e espaço físico:**

- a) Os mesmos para todos os estudantes;
- b) Diferente para o estudante com deficiência.

**7.1. Ainda sobre o espaço físico:**

- a) Adapta previamente;
- b) Adapta no momento da aula (improvisa);
  - 1. Há adaptações para o estudante com deficiência.
  - 2. Há adaptações para todos os estudantes.
- c) Não adapta (não é necessário)
- d) Não adapta (é necessário)

**8. Sobre as regras:**

- a) Alterações:
  - 1. Pelos estudantes;
  - 2. Pelo professor;
  - 3. Ambos.
- b) Em caso de alterações:
  - 1. Prévias;
  - 2. Após insucesso;
  - 3. Partes específicas da aula. Anotar qual:

- i. São aplicadas à todos;
  - ii. São aplicadas somente ao estudante com deficiência.
    - c) Sem alterações (não é necessário alteração);
    - d) Sem alterações (é necessário alteração)<sup>1</sup>;
    - e) Não se aplica.
- 9. Sobre o nível de complexidade da tarefa:**
- a) Ajuste as necessidades do estudante com deficiência previamente;
  - b) Ajuste as necessidades do estudante com deficiência após o insucesso;
  - c) Não ajusta as necessidades do estudante com deficiência (não é necessário ajuste);
  - d) Não ajusta as necessidades do estudante com deficiência (é necessário ajuste).
10. Sobre a ajuda/auxílio prestada(o) pelos colegas:
- a) Ajudam naturalmente;
  - b) São escolhidos e orientados pelo professor EF a ajudarem;
    - 1. Sempre os mesmos;
    - 2. Diversos;
      - i. Em todas as atividades;
      - ii. Em atividades específicas; <sup>2</sup>
  - c) Não se aplica.

## ANEXO C: LISTAS DE CHECAGEM E FORMULÁRIOS PARA APLICAÇÃO DO COENSINO\*

\*Traduzido pela pesquisadora

### PESQUISA DE CRENÇAS PARA O COENSINO

<b>Gerenciamento de Comportamento</b>				
Economia Simbólica	Suportes de Comportamento Positivo	Nível de Disciplina/ Assertivo	Outros	
Notas:				
<b>Coplanejamento</b>				
Planos de Aula Escritos	Planos de Aula Com Uso de Computador	Tempo de Planejamento Compartilhado entre Pessoas	Tempo de Planejamento Compartilhado por Computador	Outros
Notas:				
<b>Entrega de Plano de Aula</b>				
Instrução Direta	Aprendizagem Baseada em Pesquisa	Aprendizagem Baseada em Centros	Outros	
Notas:				
<b>Aprendizado de Estudantes</b>				
Cooperativo	Independente	Agrupamento	Outros	
Notas:				
<b>Acomodações e Modificações</b>				
Adequado	Não Adequado	Em outro cenário	Outros	
Notas:				
<b>Grade Curricular e Avaliações</b>				
Grade Curricular Compartilhada	Turnos	Grade Estudantil Designada	Outros	
Notas:				
<b>Procedimentos em Sala de Aula</b>				
<b>Tarefa de Casa</b>				
Recolher no início da aula	Recolher no final da aula	Colocar no cesto		
Trabalho tardio aceito	Sem atraso no trabalho			
Escrito no quadro	Dado verbalmente	Outros		
<b>Materiais</b>				
Distribuído pelos Professores	Distribuídos pelos Alunos		Outros	
<b>Chegada</b>				
Problema do dia	Escrever lição de casa no dever de casa		Outros	
<b>Despedida</b>				
Sinal da saída	Professor libera os estudantes		Outros	
<b>Comentários (feedback)</b>				
Verificar se há compreensão	Notas diárias		Verificar a conclusão	
Outros:				
Notas:				

<b>Ambiente de Sala de Aula</b>				
Levantar a mão para falar	Pedir permissão para levantar	Silencioso durante o horário de trabalho individual	Lugar fixo	Sem telefone celular
Levanta-se conforme necessário	Conversa enquanto trabalha de forma independente	Alunos escolhem o lugar	Telefone celular permitido	Outros
Notas:				
<b>Comunicação com os Pais</b>				
Escrito	Agenda	Telefone	Outros	
Notas:				

### LISTA DE VERIFICAÇÃO DE RESPONSABILIDADES DE COENSINO

<b>Responsabilidades</b>	<b>Professor Regular</b>	<b>Professor Especialista</b>
<b>Gestão de Comportamento</b>		
Criar plano de gerenciamento de comportamento	( )	( )
Implementar plano de gerenciamento de comportamento)	( )	( )
Coletar dados para gerenciamento de comportamento	( )	( )
<b>Planejamento</b>		
Criar plano de aula por escrito	( )	( )
Agenda completa de reunião	( )	( )
Tomar notas na reunião de planejamento	( )	( )
<b>Entrega do Plano de Aula</b>		
Escrever o plano de aula	( )	( )
Implementar lição	( )	( )
Coletar dados da tarefa	( )	( )
Fazer ajustes/modificações	( )	( )
Grade de trabalhos em aula	( )	( )
<b>Procedimentos em Sala de Aula</b>		
Coletar lição de casa	( )	( )
Grade de lição de casa	( )	( )
Distribuição de material para os estudantes	( )	( )
Assistir	( )	( )
Comunicação com os pais	( )	( )

**FORMATO DE PLANO DE AULA DE COENSINO**

<b>Componente de Aula</b>	<b>Notas do Professor</b>	
Data da lição		
Coprofessores		
Assunto da lição/unidade		
Padrões de conteúdo abordados		
IEP Metas abordadas		
Objetivo do plano de aula		
Sequência instrucional		
Avaliação da aprendizagem do aluno		
Adaptações para diversas aprendizagens		
Modelo de coensino	Um ensina e um observa Estações de ensino Ensino alternativo	Um ensina e um assiste Ensino paralelo Time
Configuração da sala de aula		
Materiais necessários		
Responsabilidades atribuídas		
Reflexão		

**AGENDA DA REUNIÃO DE COENSINO**

<b>Tipo de Reunião</b>				
- Planejamento de unidades	- Planejamento semanal	- Preocupação do aluno	- Revisão de avaliação	- Planejamento de avaliação
Outros:				
Data da reunião	Hora da reunião	Início	Fim	
Objetivo(s) da reunião				
Reunião agendada				
Notas da discussão				
Próximos passos e responsabilidades				
Próximos passos	Professor atribuído		Data de conclusão	

Tópico(s) e objetivo(s) da próxima reunião		
Data da próxima reunião	Hora da próxima reunião	Tempo necessário aproximado

### ESBOÇO DO PLANO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

<b>Tema</b>	<b>Notas</b>	
Nome do professor		
Passos que iniciou o conflito		
Resolução		
Problema que está causando conflitos		
Curso alternativo de ação 1:	<b>Pros</b>	<b>Contras</b>
Curso alternativo de ação 2:		
Curso alternativo de ação 3:		
Curso alternativo de ação 4:		
Curso alternativo de ação 5:		
Curso de ação escolhida		
Método de coleta de dados para determinar a eficácia		
Próximos passos para seguir em frente		
Data da reunião		