

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

LAUREEN LOPES CAMARGO

SERVIÇOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada

SÃO CARLOS/SP
2022

LAUREEN LOPES CAMARGO

SERVIÇOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Atuação do professor
especialista em Educação Física Adaptada

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de doutor 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/SP
2022

Camargo, Laureen Lopes

Serviços de apoio na Educação Física escolar: atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada / Laureen Lopes Camargo -- 2022. 213f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Mey de Abreu van Munster

Banca Examinadora: Leonardo Santos Amâncio Cabral, Osmar Moreira de Souza Júnior, Maria Luiza Salzani Fiorini, Patricia Santos de Oliveira

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Física Escolar. 3. Professor Especialista. I. Camargo, Laureen Lopes. 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 Tese de Doutorado da candidata Laureen Lopes Camargo, realizada em 17/11/2022.

Comissão Julgadora:

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

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Luíza Salzani Fiorini (UNESP)

Profa. Dra. Patricia Santos de Oliveira (UFMS)

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

Aos que respeitaram, compreenderam e compartilharam comigo esse processo: Eliane, Helô, Família e Amigos, lhes dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha saúde, alegria e vontade de viver, que me fazem seguir em frente e jamais desistir dos meus sonhos, por mais difíceis que pareçam os caminhos. À toda minha família, que mesmo cada um com suas batalhas, uniu forças para que nos apoiássemos em nossas lutas. Em especial, à minha irmã: obrigada por lutar e não desistir, por você e por nós! Sua garra, determinação, força e fé me inspiram – “*Tu tem força, menina!*”! Pai, obrigada pelas orações e conselhos. Mãe, obrigada pelas revisões e vibrações! Irmão, obrigada por estar presente, quando eu não pude estar. Aos meus avós, gratidão pela fé inabalável e por sempre “olharem” por mim. E Minha pequena, grande, princesa, Helô, obrigada por revigorar minhas forças e transformar dores em sorrisos e amor. Amo você incondicionalmente. Agradeço à Eliane, por tantos nós: obrigada pelas madrugadas e vidas compartilhadas. Obrigada, meu trevo, por respeitar, me apoiar e compartilhar comigo todos os meus processos e empreitadas. Mas, acima de tudo, por crescermos juntas. Amor da vida todinha. Aos amigos e amigas, que jamais se esqueceram de mim e compreenderam minhas ausências.

À minha orientadora, professora Dra. Mey de Abreu van Munster, por toda a paciência e empatia. Obrigada por respeitar meus momentos e minha trajetória. E, principalmente, obrigada por todo o conhecimento, por todas as orientações, contribuições e por acreditar em mim. Aos professores, membros da banca, que tanto contribuíram com suas leituras e apontamentos atentos. Obrigada pelo tempo de você: Adriana Garcia Gonçalves, Maria da Piedade Resende da Costa, Leonardo Santos Amancio Cabral, Maria Luiza Salzani Fiorini e Patricia Oliveira Santos, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições na banca de defesa de tese.

À SEDU do município e à gestão da escola em que ocorreu a pesquisa, por toda a colaboração, espaço e oportunidade. Em especial, à diretora e vice-diretora, que tanto me ajudam, desde o meu mestrado: minha eterna gratidão. À Professora Participante (PP), obrigada por ceder seu tempo e trabalho para a pesquisa e, principalmente, por compartilharmos nossas trajetórias profissionais. Obrigada por tanto ter me ensinado e por toda a compreensão para comigo. Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (NEAFA), pelas trocas e, em especial, agradeço às minhas parceiras, Patrícia e Melina: obrigada pelo apoio e por me aturarem. Aos colegas de profissão do município, às escolas que passei como professora e aos estudantes que passaram em minha vida: aprendi muito em cada contexto e, por todos nós, sigo na luta.

“Muitas vezes já foi questionado se a transição de uma escola tradicional para uma escola inclusiva é uma reforma ou uma revolução de tal forma se avalia a dimensão das alterações necessárias a esta transição. Talvez não seja esta questão de nomenclatura a essencial, mas sim como influenciar a mudança de valores e de práticas para que uma escola tradicional, para alguns, se torne uma instituição equitativa, receptiva e positiva para todos”.

David António Rodrigues (2021, p. 23).

(RODRIGUES, David António. Dimensões éticas da Educação Inclusiva. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS; Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar. [recurso eletrônico], Curitiba: Íthala, 2021. p. 14-25).

APRESENTAÇÃO

Em 2008, iniciei o curso de Licenciatura em Educação Física (EF), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, em 2012, o curso de Bacharelado em Educação Física, pela Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO). No ano de 2013, ingressei como professora de EF de uma rede pública municipal, na qual tive minhas primeiras experiências docentes e atuo até atualmente. Em 2016, iniciei o Mestrado em Educação, pela UFSCar, *campus* Sorocaba, findado em 2018 e, no ano seguinte, a caminhada continuou, quando ingressei no Doutorado em Educação Especial (EE), pela UFSCar, *campus* São Carlos.

Em cada uma dessas trajetórias, vivenciei diversos campos da área de EF, no entanto, as inquietações relativas aos estudantes com deficiência (ECD) na escola, perpassaram desde a graduação, durante as disciplinas e momentos de estágio, até minha atuação docente, quando confrontei todas as experiências vividas enquanto estudante universitária com as minhas vivências de professora de EF. Essas inquietações me levaram a seguir na jornada acadêmica, por meio da qual tenho buscado o conhecimento e as experiências que se fazem necessários, em prol de me instrumentalizar e poder contribuir para superar os desafios ainda postos na Educação Física Escolar (EFE), frente a EE e à perspectiva da Educação Inclusiva (EI).

Esses desafios e o desejo de colaborar para a transformação da realidade dos ECD, dos professores de EF e das aulas de EFE, geraram questionamentos que tornaram crucial a continuidade e o aprofundamento nos conhecimentos na área da EE. E, assim, nasceu o tema, que deu origem a esta pesquisa, justificando-se, também, a relevância pessoal da mesma. É importante contextualizar que foram muitos os percalços no transcorrer do estudo, em virtude fundamentalmente dos problemas causados pela pandemia da COVID-19, que assolou o mundo e que atingiu a todos indistintamente. Por oportuno, devo ressaltar que não fui bolsista e atuei na referida rede municipal durante todo o período. E, mesmo tendo em vista os motivos aqui apontados, mantive meus afazeres e compromissos de trabalho como professora e como doutoranda.

Entretanto, a pesquisa precisou ser reestruturada repetidas vezes, até que finalmente conseguimos desenvolvê-la. O período de coleta não fora o inicialmente planejado. Porém, apesar de todos os percalços, acredita-se que não se diminuiu a relevância da temática, nem mesmo os efeitos que são esperados a serem alcançados no longo prazo, por meio dela. Assim, esperança-se que essa seja uma semente que dê muitos frutos futuros e alimentem não somente aos estudantes e colegas de profissão, em especial da EF, como também a Educação no geral.

RESUMO

Frente a perspectiva da Educação Especial (EE), dispositivos legais brasileiros asseguram alguns tipos de apoio aos estudantes com deficiência (ECD), nas redes regulares de ensino. Entretanto, ao se considerar as aulas de Educação Física (EF), que possuem condições e características específicas, diferentes das salas comuns, há que se pensar sobre quem deve vir a ser o profissional responsável por esse apoio. Em alguns países, existe um professor especialista em Educação Física Adaptada (EFA), que presta serviços de apoio à Educação Física Escolar (EFE), porém, no Brasil, essa presença ainda não é comum. Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da atuação do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil. E como objetivos específicos: 1) identificar o que a legislação educacional, nas diferentes esferas governamentais, e a literatura acadêmica brasileira e internacional, dispõem sobre serviços de apoio e profissionais especializados voltados aos ECD, nas aulas de EFE; e 2) elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de serviços de apoio à inclusão oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de São Paulo (SP). Como método, selecionou-se a pesquisa colaborativa e envolveu-se a participação da dupla formada por uma professora (PP) de EF (n=1), que atendeu aos critérios de inclusão, e pela pesquisadora (PE), que atuam na mesma escola da rede municipal de ensino. Para a coleta de dados, definiram-se quatro etapas: I. Aproximação, Comunicação; II. Coplanejamento; III. Atuação Colaborativa e IV. Coavaliação, utilizando-se como procedimentos: duas entrevistas – inicial e final; observação sistemática e diário de campo; e como instrumentos seus respectivos roteiros. Foram adotados, para o tratamento dos dados, a análise temática e três critérios de fidedignidade (concordância intrajuiz, checagem por membros e triangulação dos dados). Como resultados, foi elaborada e analisada por meio da atuação colaborativa entre as participantes, uma proposta de serviços de apoio à inclusão que podem ser oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos nas aulas de EFE, estabelecendo-se algumas diretrizes gerais e indicando-se possíveis atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias, voltadas para o contexto brasileiro, baseados nas abordagens de consultoria, itinerância e coensino. Finalmente, verificou-se que foram promovidos benefícios não somente aos ECD, mas a todos os estudantes e à PP e que esses serviços deverão ser desempenhados por professor especialista devidamente qualificado com 1) formação inicial em EF; 2) reconhecida experiência e atuação junto às pessoas com deficiência na EFE e em diversos campos da EFA; e, inicialmente, 3) com especialização em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na área da EE e/ou da EFA. Em conclusão, identificou-se a urgência de criar Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* independentes na área da EFA e a necessidade de implementação dos professores especialistas em EFA, bem como, a inserção desse profissional nas redes regulares de ensino, como parte das redes de apoio e sejam ofertados os serviços de apoio especializados necessários às especificidades da EFE.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Física Escolar; Professor Especialista; Colaboração; Estudantes com Deficiência.

ABSTRACT

From the perspective of Special Education (SE), Brazilian legal provisions ensure some supports' types for students with disabilities (SWD) in regular education systems. However, when considering Physical Education (PE) classes, which have specific conditions and different features from those of regular classrooms, it is necessary to think about who should become the professional responsible for this support. In some countries, there is a specialist teacher in Adapted Physical Education (APE), who provides support services for PE at school, however, in Brazil, this presence is still not common. Thus, this research aimed to analyze the possibilities and limits of the role of the specialist teacher in APE in inclusive contexts in Brazilian Basic Education. Its specific objectives were: 1) to identify what the educational legislation, in different governmental spheres, and the Brazilian and international academic literature, offer with regard to support services and specialized professionals aimed at SWD, in PE classes; and 2) to elaborate, develop and analyze a proposal of inclusion support services offered by the specialist teacher in APE, to the different actors involved in the inclusion process in PE classes, in a public municipal education network in the countryside of São Paulo (SP). As method, the collaborative research was selected and it involved the participation of a pair formed by a PE teacher (n=1), who met the inclusion criteria, and the researcher, who work in the same school municipal education network. For data collection, four stages were defined: I. Approximation, Communication; II. Co-planning; III. Collaborative Action, and IV. Co-evaluation, using as procedures: two interviews - initial and final; systematic observation and field diary; and as instruments their respective scripts. For data treatment, thematic analysis and three reliability criteria were adopted (intra-judge agreement, member checking, and data triangulation). As results, it was elaborated and analyzed through the collaborative action between the research participants, a proposal of inclusion support services that can be offered by the specialist teacher in APE, to the different actors involved in PE classes, establishing some general guidelines and indicating possible attributions, roles, responsibilities and strategies, directed to the Brazilian context, based on the consulting, itinerancy, and co-teaching approaches. Finally, it was verified that benefits were promoted not only to SWD, but to all students and to the research participant PE teacher, and that these services should be performed by expert teachers properly qualified with 1) pre-service teacher training in the area of PE; 2) recognized experience and performance with people with disabilities in PE classes at school and in various fields of APE; and, initially, 3) with specialization at the *Stricto Sensu* Graduate level, in the area of SE and/or APE. In conclusion, the urgency for creating independent *Stricto Sensu* Graduation Programs in APE and the need for implementation of specialist teachers in APE, as well as the insertion of this professional in regular education networks, was identified, so that they belong to the support networks and are offered the specialized support services needed to the specifics of PE classes.

Keywords: Special Education; School Physical Education; Specialist Teacher; Collaboration; Students with Disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Serviços da rede estadual de SP no âmbito da EE.....	30
Figura 2 – Panorama geral da pesquisa.....	65
Figura 6 – Panorama geral: procedimentos e etapas da coleta de dados.....	66
Figura 3 – Procedimento da observação sistemática.....	77
Figura 4 – Procedimento do DC.....	79
Figura 5 – Procedimento das entrevistas semiestruturadas (inicial e final).....	83
Figura 7 – Ações desenvolvidas na fase 1 da análise dos dados.....	85
Figura 8 – Ações desenvolvidas na fase 2 da análise dos dados.....	86
Figura 9 – Nuvem de palavras destacadas e relacionadas durante as leituras iniciais.....	86
Figura 10 – Ações desenvolvidas na fase 3 da análise dos dados.....	87
Figura 11 – Mapa temático inicial com quatro temas, subtemas e “temas transversais” potenciais....	88
Figura 12 – Ações desenvolvidas na fase 4 da análise dos dados.....	89
Figura 13 – Mapa temático da análise com os três potenciais temas principais.....	90
Figura 14 – Ações desenvolvidas na fase 5 da análise dos dados.....	91
Figura 15 – Mapa temático da análise com os três temas finais principais.....	91
Figura 16 – Ações desenvolvidas na fase 6 da análise dos dados.....	93
Figura 17 – Triangulação dos dados.....	94
Figura 18 – Etapas de um programa de Consultoria.....	136
Figura 19 – Etapas para desenvolvimento do coensino.....	145
Figura 20 – Etapas cíclicas para atuação do professor especialista em EFA.....	162
Figura 21 – Tipos de abordagem de prestação de serviços em EFA.....	165

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes de acordo com a deficiência nas turmas da PP	98
Gráfico 2 – Número de profissionais de apoio nas aulas da PP	123

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das produções relacionadas à EFE e EI do único Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu acadêmico em EE do Brasil	56
Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa	60
Quadro 3 – Mapeamento geral da caracterização das turmas e ECD	67
Quadro 4 – Cronograma das aulas da professora e das intervenções nas perspectivas da Consultoria e do coensino.....	69
Quadro 5 – Síntese do plano de ação da colaboração entre o professor especialista em EFA e a PP (Parte I).....	71
Quadro 6 – Síntese do plano de ação da colaboração entre o professor especialista em EFA e a PP (Parte II)	72
Quadro 7 – Síntese do plano de ação da colaboração entre o professor especialista em EFA e a PP (Parte III).....	73
Quadro 8 – Nomenclaturas adotadas para essa pesquisa, relacionadas aos profissionais a serem envolvidos no trabalho colaborativo para a EI (Parte I).....	124
Quadro 9 – Nomenclaturas adotadas para essa pesquisa, relacionadas aos profissionais a serem envolvidos no trabalho colaborativo para a EI (Parte II)	124
Quadro 10 – Nomenclaturas adotadas para essa pesquisa, relacionadas aos profissionais a serem envolvidos no trabalho colaborativo para a EI (Parte III)	125
Quadro 11 – Abordagem de consultoria: síntese das atribuições possíveis para o professor especialista em EFA	141
Quadro 12 – Abordagem itinerante: síntese das atribuições possíveis para o professor especialista em EFA	143
Quadro 13 – Abordagem de ensino colaborativo: síntese das atribuições possíveis para o professor especialista em EFA	146
Quadro 14 – Saberes e competências necessários ao professor especialista em EFA	158
Quadro 15 – Atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias: indicação de possibilidades ao professor especialista em EFA	163

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPs	Atividades não presenciais
APETE	Educação dos Professores de Educação Física Adaptada
AVDs	Atividades de Vida Diária
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPE	Centros de Apoio Pedagógico Especializado
CAPEs	Especialistas Certificados em Educação Física Adaptada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CONFED/CREFs	Conselho Federal da Educação Física / Conselhos Regionais de Educação Física
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
DC	Diário de Campo
DEE	Divisão de Educação Especial
DEFMH	Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
DSM-5	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECD	Estudantes com deficiência
ECDA	Estudante com Deficiência Auditiva
ECDF	Estudante com Deficiência Física
ECDF	Estudante com Deficiência Física
ECDI	Estudante com Deficiência Intelectual
EE	Educação Especial
EF	Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
EFE	Educação Física Escolar
EFG	Educação Física generalistas
EI	Educação Inclusiva
EUA	Estados Unidos da América

GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa – Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
HTPI	Horários de Trabalho Pedagógico Individual
HTPs	Horários de Trabalho Pedagógico
IDEA	Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências
IEPs	Planos de Ensino Individualizado
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEAFA	Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada
PCD	Pessoas com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PEI-EF	Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física
PETE	Educação dos Professores de Educação Física
PL	Projeto de Lei
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
ROS	Roteiro de Observação Sistemática
SEDU	Secretaria Municipal de Educação
SEDU-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno de Oposição Desafiante
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: SERVIÇOS DE APOIO NO CONTEXTO ESCOLAR	23
1.1 COM FULCRO NA LEGISLAÇÃO	23
1.2 PRESSUPOSTOS DA LITERATURA ACADÊMICA.....	32
1.3 SERVIÇOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DA LITERATURA ACADÊMICA	36
CAPÍTULO 2: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	42
2.1 PERFIL PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	43
2.1.1 Formação e perfil profissional	44
2.1.2 Atuação	47
2.1.3 Desafios e possibilidades.....	50
2.2 O PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NO CONTEXTO BRASILEIRO	53
MÉTODO	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA	59
3.2.1 Participantes.....	60
3.2.2 Local da pesquisa	61
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	64
3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	64
3.4.1 Sobre as etapas de coleta de dados	66
3.4.2 Sobre o procedimento da observação sistemática	75
3.4.3 Sobre o procedimento dos diários de campo	78
3.4.4 Sobre o procedimento das entrevistas semiestruturadas (inicial e final).....	79
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
3.5.1 Familiarização com os dados	84
3.5.2 Geração de códigos iniciais	85
3.5.3 Busca pelos temas.....	87
3.5.4 Revisão dos temas	88
3.5.5 Definição e nomeação dos temas.....	90
3.5.6 Produção do relatório	92
3.6 FIDEDIGNIDADE.....	93
RESULTADOS E DISCUSSÃO	95

4.1	CATEGORIA 1 – APROXIMAÇÕES COM AS REALIDADES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PROFESSORA PARTICIPANTE	95
4.1.1	Formação docente da Professora Participante.....	95
4.1.2	Estudantes com deficiência nas aulas da PP	98
4.1.3	Planejamento, prática pedagógica e avaliação das aulas da PP	105
4.1.4	Estruturas da escola em que atua a PP	113
4.2	CATEGORIA 2 – TRABALHO COLABORATIVO E SERVIÇOS DE APOIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	117
4.2.1	Trabalho colaborativo para a Educação Inclusiva	118
4.2.2	Serviços de apoio para a Educação Física Escolar.....	126
4.3	CATEGORIA 3 – ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA	134
4.3.1	Serviços de apoio prestados pelo professor especialista em Educação Física Adaptada	134
4.3.2	Implicações da atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada para os estudantes com deficiência.....	147
4.3.3	Formação e perfil profissional do professor especialista em Educação Física Adaptada: requisitos essenciais.....	155
4.3.4	Limites identificados e apontamento de possibilidades na atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada	159
	CONCLUSÃO.....	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE	185
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	186
	APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Semiestruturada (Inicial)	188
	APÊNDICE C – Roteiro para Observação Sistemática (ROS).....	192
	APÊNDICE D – Roteiro para Diário de Campo.....	196
	APÊNDICE E – Roteiro para Entrevista Semiestruturada (Final)	197
	ANEXO	200
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFSCar nº 5.024.285.....	201
	ANEXO B – Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF).....	209

INTRODUÇÃO

Frente a perspectiva da Educação Especial (EE), Jannuzzi (2015) defende que a escola deve oferecer aos estudantes com deficiência (ECD)¹ o conhecimento sistematizado e acumulado pela cultura e, além disso, as suas várias formas de percepção de mundo, auxiliando-as a desenvolver suas potencialidades e instrumentalizando-os a conquistar seu lugar na sociedade. No mesmo sentido, Glat, Blanco e Redig (2015) consideram que, com relação às perspectivas futuras, não há que se discutir mais o *locus* de Educação dessas pessoas, mas sim identificar procedimentos e metodologias adequados para o desenvolvimento delas, com qualidade, a fim de se garantir seus direitos.

Em consequência e concomitantemente ao transcorrer do contexto histórico brasileiro, surgem diversas inquietações relacionadas ao cotidiano escolar, desde a formação dos professores até as práticas inclusivas, como comprovado em diferentes estudos, desenvolvidos, principalmente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e verificados, por exemplo, em Mendes (2008), que revisou e sintetizou os dezesseis projetos concluídos, até 2008, que existiam no Grupo de Pesquisa – Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), sob sua coordenação, que naquele momento, contava com: 4 dissertações; 2 teses; 3 projetos de grande porte e 7 projetos de cursos de extensão, voltados à formação de professores para a inclusão escolar (MENDES, 2008).

Ao longo do tempo, por meio do avanço das produções científicas, obtiveram-se indícios da via da colaboração como uma estratégia promissora para a superação de muitos desafios frente a Educação Inclusiva (EI), destacando-se, para isso dois tipos de trabalho colaborativo, principalmente, o Ensino Colaborativo (ou coensino) e a Consultoria Colaborativa (MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014):

¹ Para fins dessa pesquisa, admite-se e compreende-se “estudantes com deficiência (ECD)”, pautando-se no que ficou estabelecido para pessoa com deficiência (PCD) pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da PCD, o Estatuto da PCD (BRASIL, 2015). Dessa forma, ECD refere-se aos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (PAEE): estudantes com deficiência, que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial (visual – cegueira ou baixa visão e surdez - deficiência auditiva ou surdos); transtornos globais de desenvolvimento, que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e altas habilidades/superdotação, que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, 2011a).

[...] a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, e que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores [...] (MENDES, 2006, p. 34).

Dessa forma, o entendimento de ensino colaborativo ou coensino refere-se a “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85), nas classes regulares de ensino, sendo que, como contextualização, foi constituído como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, surgindo como um modo de apoiar a escolarização de ECD em classes comuns, de forma que o professor especializado em EE é quem vai à classe comum, na qual o ECD está inserido para colaborar com o professor do ensino regular (MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Já a Consultoria Colaborativa é compreendida como um processo de resolução de problemas, no qual o consultor presta assistência ao professor de sala de aula, com a finalidade de se potencializar o desenvolvimento educacional dos estudantes, com o foco em um problema atual do professor assistido, sendo que o primordial é que se tenha o papel igualitário entre os envolvidos, com ênfase em um intercâmbio colaborativo, e que se saiba que o professor é livre para aceitar ou não as soluções recomendadas durante o processo, diferenciando-se, assim, de processos de supervisão e/ou aconselhamentos (MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). E de acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011) é constituído por seis características:

1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p.85).

Nesse contexto compreendem-se as aulas e os conhecimentos relativos à Educação Física (EF), componente curricular obrigatório da Educação Básica, que historicamente tem passado por reformulações no que diz respeito à sua função social na escola, e que, atrelado a

isso, possuem condições e características específicas, diferentes das salas comuns de ensino. Como apontado por Gatti (2019), uma diferença, das aulas que ocorrem em salas, para as aulas de EF, 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” (GATTI, 2019, p. 32).

Isso significa dizer que as aulas de EF possuem condições e características específicas, diferentes das salas comuns de ensino, que vão desde a estruturação do currículo, até à interação física entre todos os estudantes e entre professores e estudantes. Assim, muitas variáveis se relacionam com essa conformação do espaço visto que esses ambientes destinados às aulas, na maioria das vezes, são em espaços abertos, tornando-se um ambiente incerto, com os estudantes dispersos em várias configurações, como: círculos, estafetas; duplas ou espalhados no espaço das quadras, pátios e/ou locais similares (GATTI, 2019).

E, esses espaços, ainda estão sujeitos a todos os tipos de interferência, desde barulhos, clima, circulação de pessoas. E quando aliados aos conteúdos das aulas, intimamente relacionadas com o movimento humano, sua respectiva cultura corporal de movimentos e aos desafios frente a perspectiva da EI, resultam-se em determinadas especificidades para as aulas.

É importante refletir como os modelos de suporte à Educação Inclusiva (coensino, consultoria colaborativa, dentre outros) podem ser pensados a partir do contexto da Educação Física escolar, pois tais reflexões podem auxiliar no fortalecimento desta área de conhecimento cujas **especificidades** (grifo nosso) diferem dos demais conteúdos curriculares, e, portanto, requer um Atendimento Educacional Especializado que atenda as especificidades dessa disciplina no contexto escolar (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019, p. 104).

Como exemplo de tais especificidades, na literatura da área, existem discussões relacionadas às implicações das condições das aulas de EF escolar (EFE), citadas anteriormente, para a prática pedagógica dos professores e para o aprendizado dos estudantes. Os estudos da área destacaram que as práticas e o aprendizado podem ser comprometidos e são geradas muitas dificuldades pela ausência ou insuficiência de materiais, equipamentos, instalações e infraestrutura, adequados para as aulas. Tais fatores interferem ainda na privacidade e segurança dos estudantes devido à predominância do livre acesso aos ambientes nos quais as aulas desse componente curricular costumam ocorrer e, também, à ausência de políticas públicas, que regulamentem investimentos financeiros para sanar tais problemas (BRACHT, 2003; KRUG, 2004; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; MARQUES, 2013; FIORINI; MANZINI, 2016).

Fiorini e Manzini (2016), além de elencarem essas mesmas temáticas relacionadas às especificidades dessas aulas, em um estudo que buscou identificar as dificuldades encontradas por professores de EF para incluir ECD, com a intenção de sugerir ações e conteúdos a partir dessas dificuldades e promover a formação dos professores, também indicaram outras que se relacionam às responsabilidades das famílias e à ausência de diagnósticos (FIORINI; MANZINI, 2016).

E ainda com relação à inclusão de ECD, Aguiar e Duarte (2005) identificaram, como necessidades dos professores de EF, apoio do governo, com relação à oferta de cursos; auxílio técnico pedagógico especializado; estrutura adaptada do espaço físico e material didático adequado. E Gorgatti e De Rose Júnior (2009), por meio da percepção dos professores, concluíram que:

[...] a tendência geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão. Esse pessimismo independeu do sexo dos professores ou do tempo de experiência. O pessimismo mais forte dos professores foi com relação ao fato de não se sentirem preparados para lidar com alunos que apresentem deficiências. Os professores com menor tempo de experiência mostraram-se mais otimistas no que se refere aos benefícios de todos os alunos com o movimento de inclusão. Quanto à avaliação das escolas, os professores das escolas públicas mostraram acreditar que terão maiores problemas, especialmente pela falta de recursos materiais apropriados e pela falta de apoio multidisciplinar (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009, p. 133).

Esses aspectos relativos ao sentimento de despreparo profissional e de ausência de estruturas e recursos materiais e humanos, destacados por Gorgatti e De Rose Júnior (2009), são recorrentes na literatura da área e apresentados, também, nos resultados do estudo de Ramos et al. (2015), o qual acrescenta dificuldades relacionadas ao trabalho dos professores de EF junto ao segundo professor, também chamado de “professor auxiliar no apoio à inclusão” (preferencialmente habilitado em EE), realidade do estado de Santa Catarina, em questão no estudo. Entre os três participantes da pesquisa, dois apontaram a necessidade de formação específica em EF para esse profissional auxiliar, sem a qual não são extraídas as contribuições desejáveis à aula. Diante do exposto, Oliveira e Munster (2019), ratificam essas considerações, ao afirmarem que:

Nesse contexto, os professores de Educação Física acabam por desenvolver seu trabalho de forma solitária, eventualmente sujeitando os estudantes com deficiências a diversas formas de exclusão, das mais explícitas às mais sutis. Assim, torna-se importante pensar em estratégias com intuito de fortalecer os serviços de apoio à inclusão, sobretudo na área de Educação Física escolar (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019, p. 87).

Tais posicionamentos ilustram desde as questões relacionadas às implicações das formações inicial, continuada e em serviço, bem como, das práticas educativas mencionadas por Mendes (2008). Além disso, demonstram as necessidades de estruturas adequadas e de apoio de profissionais especializados em Educação Física Adaptada (EFA), nas escolas, visto que tais especificidades perpassam desde a estruturação do currículo, planejamento, avaliação; até à interação física entre todos os estudantes e entre professores e estudantes. Esse serviço de apoio se torna necessário antes, durante e/ou depois das aulas. Nesse sentido, há que se pensar, então, sobre quem deve vir a ser o profissional responsável por esse apoio no contexto da EFE, para que ocorram trabalhos na via da colaboração.

Nas reflexões de Rodrigues (2003), que escreve partindo da realidade portuguesa, mas pertinente ao contexto brasileiro, o apoio que deve ser dado aos professores de EF, deixando à parte o corporativismo, “em suma, deve ser um apoio especializado que quando é preciso é específico e capaz de analisar com profundidade os problemas complexos da disciplina de EF” (RODRIGUES, 2003, p. 80).

Os estudos mais recentes relacionados à temática têm chamado a atenção para a necessidade de serem estabelecidas redes de apoio que ofereçam variados tipos de serviços especializados e atendam à diversidade (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA; MENDES, 2021). E, como visto, no caso da EF, os estudos têm demonstrado a necessidade desse apoio ser realizado por um professor especialista em EFA, por conta das já citadas especificidades das aulas de EF, sendo que no exterior existe um profissional contratado para desempenhar esse apoio e é conhecido como o professor especialista em EFA, que geralmente possui uma certificação que o habilita para tal e que não existe no Brasil, pois o professor de EE não dispõe de conhecimentos específicos da área de EF (OLIVEIRA; SILVA, 2015; MUNSTER; ALVES, 2018; OLIVEIRA; MUNSTER, 2019; RAMOS et al., 2015).

Desta forma, diante da trama apresentada e com vistas a dar continuidade às investigações e proposições de novas possibilidades de serviços de apoio aos ECD, que sejam voltadas às especificidades das aulas de EF; a se amenizar a escassez de estudos; a se aprofundar nas necessárias discussões sobre a temática, como já apontado por Oliveira (2018) e, finalmente, a se avançar no que diz respeito a procedimentos e metodologias adequados para o desenvolvimento desses estudantes e de melhores condições para o trabalho do professor de EF do ensino regular, buscando a garantia de seus direitos, justifica-se a relevância desse estudo, frente a necessidade de se implementar a figura do professor especialista em EFA.

Assim, está evidente a necessidade de apoio especializado na área da EFA para e durante as aulas, no que diz respeito aos ECD, entretanto, surgem questionamentos como: Qual a formação desejada, quais as competências e saberes envolvidos na atuação do professor especialista em EFA? Qual seria o papel do professor especialista em EFA no contexto brasileiro? Que tipos de serviços de apoio esse professor especialista em EFA poderia oferecer? Quais as possibilidades legais para que os serviços de apoio por professor especialista em EFA sejam amparados por políticas públicas?

Buscando-se responder tais questionamentos, delimita-se o objetivo geral desta pesquisa que visa analisar as possibilidades e limites da atuação do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil. E como objetivos específicos: 1) identificar o que a legislação educacional, nas diferentes esferas governamentais, e a literatura acadêmica brasileira e internacional, dispõem sobre serviços de apoio e profissionais especializados voltados aos ECD, nas aulas de EFE; e 2) elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de serviços de apoio à inclusão oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de São Paulo (SP).

O referencial teórico dessa pesquisa foi composto por dois capítulos, sendo que no primeiro buscou-se identificar o que tem sido discutido sobre serviços de apoio na Educação, mais especificamente na EFE, tanto na literatura, quanto na legislação educacional brasileira. E, no segundo, definir termos e conceitos relativos à atuação de professores especialistas em EFA, baseando-se em experiências internacionais e nacionais.

Destarte, construiu-se o embasamento teórico dessa pesquisa, justificando-se sua necessidade e para que fosse possível, então, analisar a atuação desse profissional, como serviço de apoio à inclusão dos ECD e aos professores, nas aulas de EFE, por meio da proposta de sua implementação em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de SP.

Por conseguinte, apresentam-se o método aplicado para a consecução dessa proposta, para o qual foi selecionado um dos tipos de pesquisa participante, a chamada pesquisa colaborativa; seguido dos resultados e discussão dos dados coletados e analisados. E, à guisa de conclusão, as principais contribuições e limitações da pesquisa delineadas nas considerações finais.

CAPÍTULO 1: SERVIÇOS DE APOIO NO CONTEXTO ESCOLAR

No Brasil, os pressupostos da EI datam desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo como marco o final dos anos 1990, quando a legislação nacional passou a reforçá-los, pois a partir deste movimento, começou-se a garantir a matrícula das PCD nas redes públicas do ensino regular. Entretanto, a garantia do direito à educação somente seria efetivada se a escola comum atendesse às necessidades diferenciadas desses estudantes, ao acesso do conhecimento historicamente produzido. Para isso, são necessárias estratégias que minimizem as barreiras de aprendizagem e caminhem em direção à qualidade de ensino para todos os estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Essas garantias de direitos e desenvolvimento do processo educacional dos ECD vêm ocorrendo sob diversas influências e disputas (social, política e econômica), que perpassam desde o interesse dessas pessoas, até os das classes hegemônicas, na figura do setor privado, que têm almejado as parcerias público-privado, na área da Educação e EE, principalmente no que diz respeito à movimentação de revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), por parte do governo federal (GARCIA, 2017; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; BORGES et al., 2020).

E, obviamente, que com o despertar dos interesses, em consequência do caráter dinâmico do movimento real, surge a promulgação de dispositivos legais, a fim de se regulamentar a política relativa ao direito à Educação dessas pessoas, inclusive na rede regular de ensino, que se analisados pela abordagem de Stephen Ball, remetem aos cinco contextos do ciclo de políticas: de influência; da produção de texto; prática; dos resultados/efeitos e de estratégia política (BALL, 1994), utilizados por Mainardes (2006), Shiroma, Campos e Garcia (2005), por exemplo, para a análise de políticas educacionais brasileiras, que não será aprofundada, por não ser o foco dessa pesquisa, porém, norteiam para essa discussão.

1.1 COM FULCRO NA LEGISLAÇÃO

Neste sentido, para tais garantias, por meio de uma breve revisão da legislação educacional e correlata, encontram-se dispositivos que asseguram alguns tipos de apoio aos ECD, na rede regular de ensino (pública ou privada). Entretanto, ao se deter à análise desses documentos, infere-se que a escrita abre margem para diversas interpretações e sua efetivação

pode ocorrer por diferentes maneiras, nas esferas governamentais, por não determinarem de modo claro quais necessidades da criança e, nem mesmo, a formação específica exigida para desempenhar as diferentes funções de apoio (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; LOPES; MENDES, 2021).

Como elucidação, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) responsabiliza aos sistemas de ensino a organização da EE na perspectiva da EI, para disponibilização das “funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008). E esclarece que, enquanto modalidade de ensino que passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos ECD, a EE deve direcionar as ações para o atendimento às especificidades desses estudantes tanto no processo educacional quanto em uma atuação mais ampla, orientando a organização: de redes de apoio; da formação continuada, da identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

E, contiguamente, a teor do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e dá outras providências”, estabelece as diretrizes para que a educação dos ECD seja efetivada, como dever do Estado. E em seu Artigo 1º, o Inciso V prevê “a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” e no Inciso VI “a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011a).

Já seu Artigo 2º, prevê que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011a), sendo que os serviços de apoio especializado “serão denominados AEE, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011a), prestados de formas: 1) complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (SRM); ou 2) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a). Ainda, deixa claro que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011a).

Por fim, tal Decreto elenca as finalidades do AEE e como serão as ações para o apoio técnico e financeiro, de responsabilidade da União (BRASIL, 2011a). E, na forma do disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012a), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); altera outros dispositivos, que ficou conhecida como “Lei Berenice Piana” e prevê, em casos de comprovada necessidade, que a criança incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012a). No entanto, mais uma vez, a legislação provoca interpretações múltiplas, por não determinar de modo claro quais necessidades do estudante e, nem mesmo, a formação específica exigida para desempenhar tal função, no caso da referida legislação dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012a).

O Estatuto da PCD, a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da PCD (LBI), nos incisos de seu Artigo 3º, define os termos:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015a).

E, em seu capítulo específico sobre o direito à Educação, o Artigo 28 estabelece que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015a), com relação aos serviços de apoio, nos seguintes incisos:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015a).

Além desses, encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados, desde 2017, o Projeto de Lei (PL) 7212, de 23 de março do referido ano (BRASIL, 2017), que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para dispor sobre o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno deficiente² e dá outras providências” (BRASIL, 2017). Até o momento dessa escrita, o PL está tramitando em caráter conclusivo. Mas há que se ponderar dois fatores: a demora na tramitação e a evidente falta de conhecimento nas questões relativas à EE, ou até mesmo um descuido ao tratar dos temas relacionados, haja vista a utilização, na ementa, da terminologia “deficiente”.

Destaca-se que o § 2º do Artigo 1º, estabelece que o “Professor de Apoio Especializado em Educação Especial terá atuação de caráter pedagógico e social” e em seu Artigo 2º que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

E, para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, o PL supracitado (BRASIL, 2017) estabelece que as escolas devem oferecer, na organização, professores das classes comuns e da EE capacitados e de apoio especializado, quais sejam: professor de apoio especializado em EE; professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. E, ainda, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o referido professor realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando estratégias pedagógicas, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2017).

No entanto, ao se referir à formação desses professores, o PL 712/2017 delimita que devem ser “com especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” e os cursos (de extensão e de especialização em EE) devem ocorrer em Instituições de Ensino Superior (IES) abordando minimamente, além de outros temas

² O uso dessa terminologia retorna às discussões, que já deveriam ter sido encerradas, com relação aos termos como: “deficiente”; “portador de deficiência”; “portadora de necessidades especiais” e tantos outros, que foram utilizados, ao longo do tempo, mas que remetiam a rótulos e estigmas depreciativos. E que com o decorrer do processo histórico do movimento dos contextos relativos à EE, das lutas e consequente legislação correlata, atualmente deve valer-se o termo PCD e caminhar para a compreensão de que: “[...] hoje não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2011b).

relevantes: a) EE Inclusiva; b) Direitos Humanos; c) Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da PCD); d) Motricidade Humana e) Controle Motor e Neurociências; e f) Reeducação Funcional (BRASIL, 2017), ou seja contrapondo-se à atuação desses professores, prevista no PL, visto que esses últimos são notoriamente conhecimentos específicos relativos à atuação e formação de professores e profissionais de outras áreas, como por exemplo a EF.

Por fim, na recente revisão da PNEPEI, que por meio do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), ao estabelecer suas finalidades, dentre outras, em seu inciso IV do Artigo 4º, elenca: “assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades” (BRASIL, 2020, p. 117). Elencando ainda em seu Artigo 8º, com relação aos profissionais envolvidos, na prestação de serviços da EE, de forma colaborativa:

- I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;
- II - guias-intérpretes;
- III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;
- IV - professores da educação especial;
- V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e
- VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa (BRASIL, 2020, p. 119-120).

Entretanto, alerta-se para o fato de que essa “nova” Política (BRASIL, 2020) foi instituída em meio a grandes disputas, em que se evidenciam as ações históricas, de um lado, das parcerias de grupos que lutam para a formulação de diretrizes para a educação especial e, de outro, aqueles relacionados às das instituições especializadas. E essas disputas levaram a uma polarização que não tem colaborado para propostas e projetos, relacionados aos recursos e financiamento público adequados às especificidades dos ECD (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Apesar dos esforços e contrapontos do primeiro grupo, a PNEE foi instituída, revelando condicionantes que banalizam o discurso da EI e que não favorecem ao desenvolvimento integral da PCD, haja visto que tensiona relações educativas e financeiras, numa disputa entre o direito educacional no sistema geral de ensino e o fortalecimento das instituições especializadas, e que apresenta contradições ao se considerar concepções já superadas, até então, atreladas às formas de atendimentos e aos espaços destinados aos ECD, por prever a criação e manutenção de escolas e classes especiais exclusivas para os ECD, resultando na

exclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BORGES et al., 2020), como foi em um passado recente. Esse fato representa um desmonte da EE e seus efeitos têm sido constatados ao passar do tempo.

Cumprе ressaltar também que foi impetrada Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) em face do Decreto supracitado que instituiu a PNEE. Essa ADI, tramitou junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), sendo objeto de análise, quando foram convocadas audiências públicas para a discussão do tema, ouvindo-se, inclusive, entidades representantes do segmento. Porém, o mesmo STF, em dezembro de 2020, por decisão liminar do ministro Dias Toffoli, suspendeu a eficácia da referida norma legal, a partir dos argumentos sobre a sua inconstitucionalidade, decisão que foi reafirmada pelo plenário da Suprema Corte na semana seguinte. Portanto, à época dessa escrita, o Decreto não estava em vigor, tendo sido revogado, posteriormente, em 1º de janeiro de 2023, tão logo ocorreu a transição governamental, por meio do Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023).

Dessa forma, é fato que todos esses dispositivos impactam a rotina escolar, mas as diferentes esferas governamentais interpretam todas essas disposições legais à sua maneira, no momento em que estabelecem e implementam suas políticas voltadas à EE. Como mencionado, pela abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994), infere-se que essa situação se deve por diversas questões, que perpassam desde a redação da legislação e influências para que sejam elaboradas, até o financiamento para tal, ocorridas em cada período histórico.

Chama-se a atenção, ainda, para o fato de que, mesmo diante da legislação, na maioria das vezes, estes direitos somente são garantidos quando as famílias acionam o Poder Judiciário, o que tem desencadeado o processo denominado como “Judicialização da Educação, quando ocorre a intervenção do Poder Judiciário para a efetivação do direito à educação básica, regulamentado em diversas leis do ordenamento jurídico do país” (BARROS; DAINEZ, 2021, p. 5).

Nesse processo de Judicialização, a discussão dos conflitos é transferida para as instituições do Sistema de Justiça e, nem sempre, os seus membros estão preparados para deliberar no que diz respeito às questões pedagógicas (SILVEIRA, 2008), o que tem impactado veementemente a rotina das escolas, visto que como identificado preliminarmente no estudo de Barros e Dainez (2021), o maior número de julgados se refere à solicitação do “professor auxiliar” para acompanhamento do estudante com deficiência na sala de aula regular e que ao longo dos últimos anos houve uma crescente demanda por esse profissional.

Barros e Dainez (2021) indicam que esse aumento possa estar relacionado à instituição do Estatuto da PCD (BRASIL, 2015a), que como visto assegura direitos que antes não eram referenciados às pessoas com deficiência, como a oferta de profissional de apoio escolar (BARROS; DAINEZ, 2021). Essas inferências ilustram os impactos da legislação e do processo de Judicialização, visto que as deliberações do Poder Judiciário têm implementado a figura do “professor auxiliar” nas escolas das redes regulares de ensino e esse processo tem aumentado exponencialmente, mesmo sem que o ECD tenha comprovada necessidade desse professor de apoio e sem a efetiva publicação do PL 7212/17 (BRASIL, 2017).

Além desse profissional, tem ocorrido o crescimento do número de profissionais de apoio escolar. Entretanto, há que se ressaltar que, conforme estipulado por Brasil (2015a), esse não seja designado para fins pedagógicos, mas sim para atividades de vida diária e que, em suas funções, estão excluídas aquelas específicas de profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015a).

Como exemplo deste cenário, cita-se o estado de SP, no qual estão localizados o município pesquisado e, também, o único Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* acadêmico, em EE; e que recentemente lançou sua Política de EE (SÃO PAULO, 2021a), a qual emerge com o discurso de avanço “no firme compromisso de garantir ensino de qualidade e pleno exercício dos direitos fundamentais aos estudantes de sua rede, [...] na convicção de que o processo de ensino e aprendizagem dos (as) estudantes deve ser desenvolvido, cada vez mais, de modo igualitário e equânime” (SÃO PAULO, 2021a, p. 7-8).

Assim, a Secretaria da Educação do Estado de SP (SEDUC-SP) tem desenvolvido trabalhos necessários à Política de EE (SÃO PAULO, 2021a), sob alegação do “firme compromisso de garantir o acesso, a permanência e a participação de todos (as) os (as) estudantes, sem exceção, à educação de qualidade e visando a conduzir as ações pelo respeito à singularidade de cada estudante (p. 16)” (SÃO PAULO, 2021b, p. 16).

Na Política de EE do Estado de SP (SÃO PAULO, 2021a) são descritos os serviços disponibilizados pela referida secretaria, sendo que na rede estadual, não se tem um professor habilitado em EE “generalista”, que atenda a todos os ECD, como ocorre nos municípios, mas sim específico para cada deficiência. Esses serviços estão resumidos na Figura 1.

Figura 1 – Serviços da rede estadual de SP no âmbito da EE

1) Professor (a) Especializado (a) - com habilitação específica para cada deficiência	2) AEE - em formato de sala de recursos, no contraturno, ou de serviço de itinerância	3) Classe Regida por Professor (a) Especializado (a) (CRPE) - encontram-se em processo de extinção
4) Professor (a) Interlocutor (a) de Língua Brasileira de Sinais (Libras)	5) Atendimento Escolar Domiciliar	6) Atendimento Escolar em Ambiente Hospitalar
7) Cuidadores (as) / Profissionais de apoio escolar - para atividades de vida diária	8) Atendimento não inclusivo em escolas privadas sob custeio público	9) Transporte regular e transporte adaptado

Fonte: Elaboração própria, com base em São Paulo (2021a).

Os serviços estão mais bem detalhados na Política de EE do Estado de SP (SÃO PAULO, 2021a)³, entretanto, são desveladas contradições economicistas e humanistas entre o texto e os serviços ofertados, como constatado por Pereira e Pletsch (2021) com relação ao Banco Mundial (BM), mas que se relaciona, também, com esse documento, por aparentar que:

[...] impulsiona o avanço da comercialização da educação em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que evoca a ideia de “educação inclusiva” como rótulo palatável para o desmonte da educação pública universal. Por suposto, “educação inclusiva” configura uma ideia-força politicamente disputada, e a sua tradução local em políticas públicas tem sido sempre objeto de embates e negociações entre atores com visões e interesses distintos, sendo o BM, destacadamente, um deles (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 17).

Por meio da leitura da referida Política (SÃO PAULO, 2021a), essa constatação ocorre pelo fato de, por exemplo, a rede estadual afirmar que: a) todas as ações estarão direcionadas à garantia do pleno exercício do direito à educação, voltados para a inclusão de todos (as) nas classes comuns do ensino regular; b) o AEE não é substitutivo ao ensino regular comum; c) as CRPE não representam forma inclusiva de atendimento e por isso a extinção vem sendo adotada com cautela; d) todos os (as) estudantes, não apenas os **elegíveis**⁴ aos serviços da EE, são

³ Apesar da Resolução SE 68, de 12/12/2017 (SÃO PAULO, 2017), que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino e da Resolução SEDUC nº 92, de 28/09/2021 (SÃO PAULO, 2021c), que altera dispositivos da primeira, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito AEE e dá providências correlatas, garantirem a atribuição de aulas para Professor-Instrutor Mediador ou Guia-Intérprete para atuar em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem, com alunos surdocegos, na Política de EE do estado de SP, esse não está apresentado como um dos serviços de apoio.

⁴ Grifo nosso para destacar que essa Política, além de PCD, utiliza “Estudantes elegíveis aos serviços da EE”, no qual compreendem-se: PCD (física; auditiva e surdez; visual; cegueira; baixa visão; intelectual; surdocegueira;

beneficiados com os Atendimentos Escolares Domiciliar e em Ambiente Hospitalar; mas em contrapartida: a) coloca sob a responsabilidade médica a determinação de tempo para o atendimento domiciliar, incorrendo-se o risco de tornar esse apoio permanente, ao invés de transitório e b) será mantida a oferta de serviços de escolarização por meio de atendimento não inclusivo em escolas privadas sob custeio público, com contratações de instituições especializadas, mantendo-se uma perspectiva segregacionista.

Além dessas contradições, aponta-se o fato de que o coensino se consubstanciou em uma das diretrizes dessa Política do estado de SP e, para tanto, também foi lançado um documento que visa a estruturação dos eixos desse trabalho colaborativo na rede estadual de SP, denominado “Ensino colaborativo na rede pública de ensino do estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2021b), mas, veladamente, na prática, emerge com vistas a sanar e respaldar o aumento descontrolado da contratação dos professores de apoio advindos do processo de Judicialização, que desencadeia novas problemáticas relacionadas à falta de formação adequada para desempenhar a função e/ou acompanhamento e avaliação para necessidade e/ou continuidade (ou não) dos serviços (LOPES; MENDES, 2021).

Essa situação se reflete tanto com relação aos professores que têm sido contratados para essa função específica; quanto aos professores das classes regulares que não têm formação para atuar junto ao coensino e, como visto, até mesmo, dos profissionais de apoio escolar⁵ (LOPES; MENDES, 2021). E essa já é uma realidade das redes de ensino estadual e municipal, no município pesquisado.

Identificando-se, assim, problemáticas com relação a implementação desse “Ensino Colaborativo” na rede estadual de SP, pois as diretrizes se aproximam da literatura internacional e acadêmica no que diz respeito à conceituação desse modelo de serviço de apoio, porém opta por implementar uma vertente que dissocia o “Ensino Colaborativo” do “coensino”, não os tratando como sinônimo, adotando a forma de “Consultoria Colaborativa”, como sinônimo (SÃO PAULO, 2021b).

Mesmo se tratando de um processo de transição (SÃO PAULO, 2021b) gera dissensos e contrassensos na conceituação dos termos e especificidades dos modelos de serviços

múltipla); estudantes com TGD/TEA e com altas habilidades/superdotação, para se referir aos estudantes pertencentes ao PAEE, substituindo-se esse último (SÃO PAULO, 2021a).

⁵ Na Política (SÃO PAULO, 2021a, p. 42) tem-se que: “No caminho da implementação dessa Política da Educação Especial no Estado de São Paulo, as ações desenvolvidas pelo (a) profissional anteriormente chamado de cuidador (a) serão aperfeiçoadas, passando ao (à) profissional de apoio escolar, conforme as diretrizes da Lei Federal nº 13.146/15 (BRASIL, 2015a), e ao (à) acompanhante especializado (a), de acordo com a Lei Federal nº 12.764/12 (BRASIL, 2012a)”, apesar de não haver especificações quantos às necessidades específicas dos ECD e formações adequadas desses profissionais nesses dispositivos legais.

ofertados, distanciando-se e contrapondo-se aos resultados dos estudos que têm discutido sobre trabalho colaborativo e seus modelos de serviço e o apontam como um dos mais promissores suportes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). E que esclarecem que o “Ensino Colaborativo/coensino”:

[...] pressupõe mudança na organização escolar, como **a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum**⁶, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Há que se reconhecer, no entanto, a intenção de protagonismo do Estado com relação ao desenvolvimento do trabalho inclusivo, por meio do “Ensino Colaborativo”, no ambiente escolar, por salientar que “deve ser pensado desde a formação continuada da equipe para recebimento dos (as) estudantes, com respeito às particularidades, até a organização e execução de práticas pedagógicas articuladas com conceito de DUA⁷” (SÃO PAULO, 2021a, p. 31). Porém, há que se reconhecer, também, as fragilidades imbricadas, que impactarão diretamente nas rotinas das escolas estaduais e, porventura, das municipais que vierem a se basear na legislação do Estado de SP (SÃO PAULO, 2021a, 2021b) para implementação de suas políticas públicas voltadas aos ECD.

1.2 PRESSUPOSTOS DA LITERATURA ACADÊMICA

Em paralelo e em contrapartida, infere-se, também, que as decisões judiciais podem ter sofrido influências por meio do desenvolvimento e avanço das pesquisas acadêmicas relacionadas à área da EE, principalmente daquelas relacionadas ao único Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* acadêmico, em EE, no Brasil, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar). A implementação do Programa ocorreu ainda na década de 1970, quando se observam as primeiras iniciativas governamentais voltadas aos direitos educacionais das PCD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2022).

Nesse sentido, com o decorrer do tempo, em relação à preocupação sobre as práticas inclusivas nas escolas públicas no Brasil, Mendes e Almeida (2015) organizaram uma série de produções a fim de retratar o quanto ainda há que se fazer nos planos teóricos, pedagógicos,

⁶ Grifo nosso.

⁷ Desenho universal para a aprendizagem (DUA).

políticos e práticos, para que a PNEEPEI, saia das intenções à realidade, a fim de se avançar no debate sobre a questão de garantir o direito à Educação das PCD, refletindo sobre os legados históricos da EE, para se entender o contexto presente na realidade brasileira e ser possível olhar para o futuro.

Inicialmente, os resultados dos estudos indicavam a colaboração entre profissionais da EE e ensino regular, como alternativa para enfrentar os desafios ainda postos. Como ilustração disto, Mendes; Almeida e Toyoda (2011) apresentaram um breve histórico do programa de pesquisa, ensino e extensão, que buscava aproximar a UFSCar dos professores do ensino comum, que tinham ECD em suas salas de aula, e, como resultados, apontava de fato para essa via de colaboração como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

A partir de então, pautados na literatura científica de países com histórico mais antigo em políticas de EI, buscaram-se estratégias para que as barreiras fossem minimizadas e se caminhasse para a qualidade do ensino para todos. E, em virtude dessa trajetória, recentemente, as publicações têm se debruçado nas discussões relativas aos pressupostos dos modelos de serviços baseados na colaboração entre educação comum e especial, enquanto rede de serviços de apoio à inclusão escolar, nos quais estão envolvidos os modelos de: sala de recursos; serviço itinerante; consultoria; ensino colaborativo (ou coensino), sem se esgotar nessa lista. Também, inclui-se a colaboração entre as famílias e os demais profissionais das escolas, como estratégias poderosas para atender à diversidade (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O desenvolvimento dessas redes de apoio tem sido estudado e recomendado na literatura do campo da EE, quando se trata de garantir os direitos dos ECD à Educação e de construir escolas inclusivas. São entendidas como um conjunto de organizações ou profissionais que prestam serviços sincronizados e em colaboração com educadores, com a finalidade de apoiar a escolarização de ECD em classes regulares, visto que, apesar da matrícula garantida pela política educacional brasileira, os apoios disponíveis ainda são insuficientes e, nas redes de ensino brasileiras, o mais comum é o da sala de recursos no contraturno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021).

Além disso, cotejando-se com a legislação, garante-se aos ECD, os serviços do AEE na sala de recursos, mas sem que haja uma diretriz que oriente as práticas pedagógicas dos professores do AEE, o que faz com que cada um trabalhe de uma forma, gerando, além dessa, outras limitações e dificuldades, pela forma de funcionamento atual, elencadas por Mendes,

Vilaronga e Zerbato (2014), quais sejam: de espaço físico e material; o número elevado de estudantes; a baixa frequência dos estudantes no AEE; a ausência de horário livre para visitar os professores da turma regular; falta de tempo para estudo e preparo de atividades; a necessidade de cursos de formação para os professores das salas de recursos, do ensino comum e outros profissionais envolvidos.

Assim, além de refletir sobre a forma de funcionamento atual das salas de recursos espalhadas pelo país, se estão de fato contribuindo para a escolarização dos ECD ou se estão se reforçando como um espaço de segregação (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), é importante repensar, também, a sistematização da oferta de serviços de apoio, orientando-se pelas descobertas que apontam para a implementação de uma rede de apoios diversificada, provendo variados tipos de serviços, com uma gama de profissionais, que atuem em parcerias colaborativas, com papéis definidos, claros e metas comuns, que se constituam enquanto equipe, para garantir os serviços necessários à escolarização dos ECD e a diminuição das sobrecargas de trabalhos e desvios de funções (COSTA, 2021; SILVA; MENDES, 2021).

Lopes e Mendes (2021) ratificam e ilustram essa tessitura, no estudo em que descreveram e analisaram os motivos alegados nas demandas por profissionais de apoio nas escolas, denunciando conflitos e equívocos, relacionados desde a formação exigida para tal, até mesmo as atribuições realizadas por eles na prática, identificando-se: desvios de funções; a ocorrência de contratação indiscriminada e aleatória, sem avaliação adequada da demanda e sem critérios para a provisão desse tipo de apoio; a precarização e o barateamento dos profissionais da área da EE, por meio da contratação de profissionais desqualificados e mais baratos para assumirem funções docentes que não são da sua competência. E, também concluíram que:

[...] quem exerce esse cargo não pode assumir nenhuma função que seja de responsabilidade de um profissional regulamentado, como por exemplo, professores, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros. Entretanto, ainda há necessidade de uma melhor contextualização desse profissional nos documentos normativos, tendo em vista que eles não abordam, de forma objetiva, o perfil necessário e as atribuições que realmente devem ser desempenhadas por eles. Assim sendo, essas lacunas reconhecidas têm gerado diferentes interpretações, deixando margens para que cada sistema de ensino se organize da forma que lhes for mais conveniente, nem sempre beneficiando os estudantes por esse tipo de apoio (LOPES; MENDES, 2021, p. 4).

Por toda essa problemática, esses profissionais de apoio têm recebido diversas denominações, no âmbito nacional: auxiliar de vida escolar; cuidador; profissional de apoio; auxiliar; estagiário; mediador; monitor; dentre outros (MENDES; VILARONGA; ZERBATO,

2014; LOPES; MENDES, 2021). Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) definem que, na literatura inglesa, o termo “paraprofissional” é aplicado para se referir a “um assessor treinado que auxilia algum profissional, que no caso aqui seria o professor” (p. 41), mas em nenhum dos casos devem desempenhar funções relacionadas à aprendizagem dos ECD (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Corroborar-se com o entendimento de que o profissional de apoio é aquele que auxiliará o estudante que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação, após avaliação das demandas desses estudantes. “A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados com o professor da sala de aula, sim, é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43).

Assim, sincronicamente, como resultado desse contexto histórico brasileiro, tanto legislativo, quanto da literatura educacional, constata-se que as produções acadêmicas têm influenciado as práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento da legislação educacional. É fato que, mesmo com as evidências muito promissoras dos estudos das possibilidades de uma colaboração mais estreita entre profissionais da EE e classes comuns, por muito tempo, a política de EI brasileira desconsiderou essa alternativa de suporte ao priorizar e estimular serviços de apoio baseados no AEE ofertado em salas de recursos ou em instituições especializadas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Entretanto, como visto, recentemente, essa realidade tem começado a mudar, muito provavelmente como resultado dos avanços nas pesquisas e do processo de judicialização.

Para isso é essencial considerar que “a proposta de inclusão escolar na prática pressupõe a construção de uma rede de apoios, envolvendo contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de seus serviços de forma coletiva e colaborativa na escola” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43), ou seja, sem que haja um sentido único, no qual os especialistas tratam do assunto e os profissionais da escola nada teriam a oferecer. Há que se exigir um trabalho em conjunto, um compartilhar coletivo, em que os profissionais se unem para compartilhar conhecimentos e práticas com finalidade única: o sucesso da escolarização de todos na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Contudo, salienta-se que esse trabalho colaborativo vai muito além da parceria entre profissionais. Para tanto, há que se desenvolver na escola uma filosofia de vida da cultura colaborativa, em que sejam realizados investimentos em formação continuada para desenvolver equipes escolares capazes de tomar decisões de forma colaborativa, estabelecendo relações que

tendem à liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Os estudos têm demonstrado que escolas orientadas à essa cultura são mais inclusivas, apresentam menores índices de repetência e de evasão entre seus estudantes, além de alto grau de satisfação (TORRES; ALCÂNTRA; IRALA, 2004; COSTA, 2005; DAMIANI, 2004).

1.3 SERVIÇOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DA LITERATURA ACADÊMICA

O cenário descrito anteriormente, sobre o estabelecimento de profissionais e serviços de apoio, estende-se também, às aulas de EF, componente curricular obrigatório, que podem ser vistas como positivas para o processo de inclusão educacional, pois, como descreve Rodrigues (2003) – sobre a realidade de Portugal, mas que ilustra não só o contexto brasileiro, como, também, mundial – as propostas metodológicas dos professores de EF, por meio da criatividade; uso do corpo; movimentos e conteúdos desenvolvidos; podem criar oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos estudantes experiências que realcem a cooperação e a solidariedade (RODRIGUES, 2003).

Entretanto, na oferta de tais oportunidades, surgem diversos desafios que perpassam a necessidade de se romper com as barreiras que ainda hoje se perpetuam, em busca de uma EF inclusiva e justa. Tais barreiras, consequentes das especificidades das aulas de EF, já foram amplamente propagadas na literatura da área e apresentadas anteriormente. E, como visto no tópico anterior, essas dificuldades e limitações são identificadas, também, nas pesquisas relacionadas ao AEE. E, se estendem às pesquisas que se propuseram a investigar a relação da via de colaboração entre o professor de EE e o professor do ensino regular, no caso o de EF. A produção acadêmica, mesmo que pequena (COSTA; KYRAKOSYAN; SEABRA JUNIOR, 2016), aponta para uma mesma direção: apesar de haver possibilidades de colaboração entre eles (SOARES; BAPTISTA, 2015), o diálogo é pequeno ou não existe, por diversos fatores, dentre eles, as próprias condições de trabalho, que geram incompatibilidade de tempo, não havendo formas efetivas de parcerias (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014; SILVA, 2015). É claro que se admitem os limites e possibilidades de cada um dos contextos pesquisados.

Como ilustração, Marques (2013) descreve que:

Os professores de Educação Física, em sua maioria, relatam que a maior dificuldade é a falta de estrutura para realizar seu trabalho; falta de materiais adequados **e de apoio de profissionais especializados em Educação Física** (grifo nosso); grande número de alunos por sala de aula; falta de formação continuada dentro da rede de ensino. Os

professores de Educação Física, pela grande angústia apresentada com relação às melhorias nas condições de trabalho, passam a impressão de que se encontram isolados ou desconectados do resto da escola, por não terem apoio, ou melhor, por não terem as informações que podem melhorar suas práticas. Um exemplo da falta de informação é o desconhecimento de que o professor de Educação Física Adaptada está para o professor de Educação Física assim como o professor de Educação Especial está para o professor de sala de aula. Esta informação poderia minimizar a angústia apresentada. É muito importante ter com quem compartilhar suas dificuldades e trocar informações sobre assuntos do dia-a-dia escolar (MARQUES, 2013, p. 107).

Além dessa relação entre professores da EE e de EFA para os professores do ensino regular, Marques (2013) indica, como um dos resultados da pesquisa, que os professores de EF poderiam ser mais orientados pelos professores de EFA e que, muitas vezes, esses mesmos professores não sabiam que poderiam contar com esse apoio. Cita, também, a presença do professor de EFA, no quadro de docentes do município pesquisado, sugerindo, desde a época, um ensino colaborativo nas aulas de EF. E, ainda, ressalta um diferencial importante das realidades da maioria dos municípios brasileiros, na referida rede de ensino:

O município é polo regional na promoção de formação de gestores e educadores na Educação Inclusiva - direito à diversidade. Assim, a Secretaria de Educação apresenta uma divisão específica de Educação Especial - o que é um avanço na estrutura educacional para desenvolver ações de desenvolvimento em busca da educação de todos (MARQUES, 2013, p. 48).

Por fim, também, destaca alguns projetos desenvolvidos pela Divisão de Educação Especial, no qual estava inserido o “Projeto/Programa: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA” (MARQUES, 2013, p. 49), que tinha como público-alvo: “Pessoas (rede e comunidade) com deficiência física, intelectual, visual e auditiva e com transtornos globais do desenvolvimento” (MARQUES, 2013, p. 49) e como finalidade possibilitar aos ECD “acesso ao esporte, por meio de práticas de atividades motoras, de esportes adaptados e de esportes adaptados de alto rendimento, nas modalidades natação, atletismo, *goalball*⁸ e futebol de cinco” (MARQUES, 2013, p. 49).

E, para esse projeto, a Secretaria de Educação desse município contava com quatro professores de EF “com formação na área” (MARQUES, 2013, p. 49). No entanto, não aprofundou ou especificou sobre essa “formação na área”, nem tampouco, como eram desempenhadas as ações, funções ou responsabilidades desse profissional. Mas, apontou reflexões dos participantes, que vão ao encontro dos questionamentos e objetivos desta pesquisa, como ilustração:

⁸ Grifo do autor.

A diretora Alba mostra que o preparo é importante para desenvolver este trabalho, mas questiona qual seria o melhor formato de atendimento ao aluno com deficiência: um único professor melhor capacitado para trabalhar com a turma toda? Um professor de Educação Física especialista em Educação Especial para trabalhar com os alunos com deficiência? Junto com a turma ou em atendimento diferenciado? Ela não sabe muito bem responder a essas questões, mas lembra que o professor de sala regular, em algumas situações, tem o apoio do professor colaborativo, especializado em Educação Especial, que ajuda no desenvolvimento das atividades com o aluno com deficiência em sala de e questiona se não é o caso do professor de Educação Física ter um colega de Educação Física especializado em Educação Especial como colaborador. Ela afirma, ainda, que temos que pensar nesta possibilidade e que a Educação Física merece esta atenção (MARQUES, 2013, p. 61).

Nesse sentido, pelo fato de a produção ser ainda incipiente (mas já comprovar sua necessidade), constata-se que, embora não exista consenso, muito menos regulamentação, no Brasil, sobre quem deve vir a ser esse profissional responsável por desempenhar serviços de apoio voltados às especificidades da EFE, na prática sua atuação vem sendo reivindicada, como demonstrado nos estudos apresentados (BRACHT, 2003; RODRIGUES, 2003; KRUG, 2004; AGUIAR; DUARTE, 2005; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; DAMAZIO; SILVA, 2008; MARQUES, 2013; RAMOS et al., 2015; FIORINI; MANZINI, 2016; OLIVEIRA; MUNSTER, 2019) e, também, na realidade específica da Bahia (SILVA, 2019), mas não em contextos inclusivos do ensino regular, apenas em instituições especializadas. Aponta-se, então, que devem ser incluídos, nas redes de apoio, professores especialistas nas áreas da EE e da EF, pensando-se na figura do professor especialista em EFA, que atendam às especificidades e necessidades das aulas de EFE.

Na realidade do Estado baiano, Silva (2019) descreve que existe o cargo de Professor de EFA, entretanto esse não atua nas redes regulares de ensino, mas sim nos chamados Centros de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) e em instituições especializadas, oferecendo atendimento aos ECD. E para a investidura no cargo é necessária formação em Licenciatura em EF e curso em nível de Pós-Graduação na área de EE, ou inclusiva, ou especificamente em EFA (SILVA, 2019).

Além disso, afirma que, de acordo com os documentos, não tendo curso de pós-graduação, é aceito histórico escolar que comprove ter cursado a disciplina de EFA, durante o curso de graduação, admitindo-se, ainda, curso de Aperfeiçoamento nas áreas da: EE/EI ou EFA. Entretanto, conclui que apesar de cada vez mais a importância de profissionais de EFA ser requisitada, as configurações curriculares atuais dos cursos de graduação não estão conseguindo garantir uma formação segura para que o egresso possa atuar com PCD, sugerindo,

por fim, que sejam produzidos mais estudos para se contribuir com a formação e atuação de profissionais de EFA (SILVA, 2019).

Essas assertivas reforçam que, mesmo quando se prevê algum serviço de apoio na área da EFA, esse não está voltado aos contextos inclusivos das redes regulares de ensino, apesar da sua já constatada necessidade e que as formações inicial e continuada não têm sido suficientes para o desenvolvimento desse profissional (SILVA, 2019). E que “os serviços de apoio, quando existentes no Brasil, se direcionam quase que exclusivamente às disciplinas cujos conteúdos são de cunho teórico” (OLIVEIRA, 2018, p. 17), ignorando-se a essencialidade das atividades práticas, da dimensão procedimental, relacionadas aos conteúdos específicos da EF.

Nesse momento, contrapondo-se legislação e literatura acadêmica educacionais, ratifica-se o fato de que as funções de apoio nos aspectos didáticos e pedagógicos, inerentes ao professor de EF, no contexto da EFE, não podem ser desempenhadas por um profissional de apoio escolar – ou acompanhante, ou atendente pessoal, ou cuidador, ou auxiliar de serviço de apoio – pois, conforme Brasil (2015a), excluem-se delas os procedimentos identificados como os das profissões legalmente estabelecidas e, conforme Munster e Alves (2018), até mesmo, pelo professor do AEE, já que não possuem conhecimentos teórico-práticos provenientes da formação em EF (MUNSTER; ALVES, 2018), pois o Conselho Federal de EF e os 14 Conselhos Regionais de EF, o chamado sistema CONFED/CREFs, instituição de direito público, é o responsável por orientar disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de EF, regulamentando a profissão:

Ao se regulamentar a Educação Física como atividade profissional, foi identificada, simultaneamente a importância de conhecimento técnico e científico especializado, a necessidade do desenvolvimento de competência específica para sua aplicação, que possibilite estender a toda a sociedade os valores e os benefícios advindos da sua prática (BRASIL, 2015b).

O sistema CONFED/CREFs ainda define as especialidades do profissional em EF, ou seja, o conjunto de habilidades e competências específicas da profissão, que aprofunda conhecimentos e técnicas próprias ao exercício profissional em um determinado tipo de intervenção (BRASIL, 2012b). Nas quais, insere-se a EFE, com determinadas finalidades:

Art. 1º - Definir Educação Física Escolar como área de Especialidade Profissional em Educação Física.

Art. 2º - A Especialidade Profissional em Educação Física é definida como um ramo/competência específica dentro desta Profissão, que objetiva aprofundar e/ou aprimorar conhecimentos, técnicas e habilidades, além de agregar conteúdos específicos da prática vivenciada em um determinado tipo de intervenção.

Art. 3º - A Especialidade Profissional em Educação Física Escolar qualifica o Profissional Licenciado em Educação Física para o exercício profissional nos diferentes níveis da Educação Básica, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio [...] (BRASIL, 2012b).

Dessa forma, os profissionais de apoio, citados anteriormente (ou acompanhante, ou atendente pessoal, ou cuidador, ou auxiliar de serviço de apoio), que não possuem formação em EF e que têm desempenhado funções didático-pedagógicas, durante as aulas, pelas condições precárias do sistema de ensino regular, que têm sido diagnosticadas nos estudos recentes discutidos anteriormente (COSTA, 2021; SILVA; MENDES, 2021; LOPES; MENDES, 2021), estariam exercendo a profissão ilegalmente, que significa “exercer uma profissão regulamentada em Lei sem possuir a formação superior ou outro conhecimento teórico, e o registro no respectivo órgão fiscalizador, que é o caso da Educação Física com a Lei Federal 9696/98” (RIO DE JANEIRO, 2015). Salienta-se, portanto, que os cuidados e apoio os quais devem vir a ser prestados por esses profissionais limitam-se às atividades de vida diária (AVDs), como higiene, alimentação e deslocamento, por exemplo.

E corroborando-se com a perspectiva da EI, a qual passa a preocupar-se com as barreiras pré-existentes e não com a deficiência, pensando-se nos direitos humanos, devendo promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de ECD (BRASIL, 2008); Camargo (2018) chama atenção para a compreensão de que as PCD não são o problema, mas sim, as barreiras impostas por uma sociedade que não foi construída pensando-se nelas e:

[...] salienta-se que não se deve considerar as condições de limitação, mas sim as potencialidades individuais e que se faz necessário fomentar novos estudos, focados em práticas educativas, que instrumentalizem os indivíduos a intervir e superar as barreiras postas pela sociedade e, assim, garantir o direito que todos têm de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à cultura corporal, visando uma EFE realmente inclusiva e justa (CAMARGO, 2018, p. 99).

Nesse sentido, há que se destacar que a EF pode ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode ser um campo privilegiado de experimentação, inovação e melhoria da qualidade pedagógica na escola, desde que com rigor e investimento (RODRIGUES, 2003). E, como visto, em momento algum na literatura atual sobre as redes de apoio e na legislação educacional estão previstos serviços de apoio especializado para as aulas de EF, reforçando o estudo de Munster e Alves (2018), que concluiu que:

Apesar das garantias legais, foram identificados fatores que demonstram que a legislação brasileira tem sido insuficiente para assegurar a inclusão de estudantes com deficiências no contexto da educação física. Em outro sentido, detectou-se que as

pesquisas não têm sido suficientes para inspirar mudanças no sistema educacional ou engendrar políticas públicas capazes de modificar esse cenário (MUNSTER; ALVES, 2018, p. 181).

Entretanto essa discussão é necessária, tendo em vista todo o arcabouço teórico apresentado e as problemáticas identificadas com relação: 1) às condições das aulas de EF; 2) às limitações da colaboração entre professor de EE e de EF, durante as aulas e não no contraturno; 3) ao fato de que ficando a cargo de cada rede de ensino estipular quais profissionais de apoio oferecerão e esses profissionais de apoio atuando durante as aulas estariam exercendo a profissão ilegalmente e 4) que, fora das aulas, os professores de EF não teriam o apoio especializado que necessitam com conhecimentos específicos relativos à área, como, por exemplo, em momentos de planejamento e formação, ratificando-se ainda mais a necessidade de realização dessa pesquisa.

Diante da trama apresentada, evidencia-se a necessidade de serviços de apoio especializados na área da EFA para e durante as aulas de EFE. E, voltando-se aos países com experiências pioneiras e diferenciadas no sentido da EI (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; OLIVEIRA, 2018; CALHEIROS, 2019; GATTI, 2019, COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021), identifica-se nos Estados Unidos da América (EUA) a figura desse profissional especializado, representado pela figura do professor especialista em EFA, que será discutido adiante e é objeto de investigação desse estudo, discutindo-se, também, os estudos relacionados ao tema, no contexto brasileiro.

CAPÍTULO 2: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA⁹

Em alguns países, existe um professor especialista em EFA, que presta serviços de apoio para as aulas de EFE, contudo, no Brasil, essa presença ainda não é comum. Oliveira (2018) relata que naqueles “que possuem o maior tempo de experiência relacionado ao processo de inclusão escolar, os serviços de suporte da Educação Especial se estendem, por meio de legislações específicas, também à disciplina de Educação Física” (OLIVEIRA, 2018, p. 17).

É fato que os paradigmas de EFE que orientam os contextos estudados (brasileiro e estadunidense), bem como, conseqüentemente, os respectivos currículos; seleção de conteúdos; metodologias; formação dos professores, dentre outros, não são os mesmos. E, não se tem como foco discorrer sobre o assunto, já que a realidade atual da área da EF brasileira, nesse sentido, tem demonstrado fragilidades relacionadas à EF na escola (CAMARGO, 2018) e, assim, iniciar-se-ia uma nova discussão, que fugiria ao escopo da pesquisa, visto que:

[...] ao longo dos tempos, as diversas tendências, influenciaram não só as aulas, bem como a formação dos professores de EF, fazendo com que vários entendimentos da sua finalidade na escola existam simultaneamente, gerando conflitos dentro no ambiente escolar e entre os próprios professores da área, o que enfraquece a legitimação enquanto disciplina escolar e função social (CAMARGO, 2018, p. 94-95).

No entanto, é importante destacar que foi tomada como embasamento para a pesquisa, a tendência Crítico-Superadora, na área da EF, que se relaciona com a proposta da pedagogia histórico-crítica, baseada na classificação de Dermeval Saviani, na Educação (CASTELLANI FILHO, 2003; CASTELLANI FILHO et al., 2012). E relacionando-se a EFE à EE, recorre-se aos estudos de Chicon (2015), que corrobora com esta perspectiva crítica de EFE, adotando-se uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e instrumentalizem os indivíduos a intervir e superar as barreiras ainda postas pela sociedade, sem se reduzir somente à adaptação da disciplina para que os estudantes possam participar (CHICON, 2015; CAMARGO, 2018).

E, assim, garantir o direito que todos têm de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à cultura corporal, como objeto de estudo da EFE, visando uma EFE que esteja

⁹ Recortes dos achados do presente capítulo foram subsidiados por meio da construção do artigo em fase de elaboração, até o momento de publicação da tese, intitulado “Atuação dos professores de educação física adaptada nos Estados Unidos da América: uma revisão integrativa”.

comprometida e alinhada com a construção de uma sociedade realmente inclusiva e justa (CHICON, 2015; CAMARGO, 2018). E, utilizando-se, como embasamento, também, os documentos orientadores da área tais como o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, apesar das diferenças entre paradigmas nos contextos brasileiro e estadunidense, é possível se estabelecer uma mirada na produção de conhecimento daquele país (EUA), para se verificar as contribuições que podem vir a ser trazidas para o contexto brasileiro, por meio da atuação do professor especialista em EFA, ressalvadas as particularidades de cada região do Brasil, sendo necessário a replicabilidade da pesquisa, a fim de se adequá-la a cada uma dessas particularidades, mas destacando-se a possibilidade e necessidade de investigação do papel desse professor.

Portanto, sabendo-se que a presença dos professores especialistas em EFA ainda não é comum nas escolas brasileiras e que essa presença é importante a fim de fornecer apoio especializado que supra as demandas e especificidades da EFE, torna-se imperativo discorrer sobre o perfil e a atuação desse professor especialista em EFA, pautando-se inicialmente em contextos com experiências pioneiras na área, mais especificamente com relação aos EUA, para então verificar o desenvolvimento desse cenário no Brasil.

2.1 PERFIL PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

A própria legislação de alguns países da América do Norte e Europa prevê a presença de professores especialistas em EFA nas aulas EFE, com a finalidade de fornecer suporte especializado à inclusão de estudantes com deficiência nesses contextos. Nos EUA, em 1975, por exemplo, a Lei Pública (PL) 94-142 foi promulgada pelo Congresso dos Estados Unidos, até então chamada “Lei da Educação de Todas as Crianças Deficientes¹⁰” e, com o passar dos anos, foi revisada e renomeada como “Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências¹¹” (IDEA), conforme descrito por Kelly (2020), que afirma que tal Lei “determina que serviços de educação pública gratuitos e adequados para todas as crianças e jovens com deficiência sejam fornecidos por profissionais altamente qualificados” (KELLY, 2020, p. 225, tradução nossa).

¹⁰ Tradução nossa para “Education of all Handicapped Children Act”.

¹¹ Tradução nossa para “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA).

Dessa forma, há que se compreender alguns aspectos relacionados à formação desses professores especialistas em EFA, bem como à sua atuação e, por fim, os desafios e possibilidades postos com relação ao trabalho desses profissionais.

2.1.1 Formação e perfil profissional

Com relação à “Educação dos Professores de Educação Física¹²” (PETE), nos diferentes níveis de formação (inicial, continuada, ou em serviço), bem como nos cursos referendados de EFA, pode-se compreender que os especialistas certificados em EFA (CAPEs)¹³ são esse grupo seletivo de professores com treinamento específico em EF para estudantes com deficiência e as competências necessárias incluem conhecimento geral sobre conteúdos de EF, segurança, estudos sobre deficiências, métodos de avaliação, conhecimento das leis e dos planos de ensino individualizado (IEPs)¹⁴, estilos individuais de ensino e aprendizagem, adaptações e modificações, colaboração e consultoria, advocacia e práticas de inclusão, recursos comunitários e familiares e liderança profissional, métodos de avaliação para qualificações de serviço e design instrucional e planejamento. Eles também devem estar familiarizados com técnicas de gerenciamento de comportamento, tecnologia assistiva para EF e habilidades de colaboração com diferentes profissionais, incluindo familiares. Tais habilidades e conhecimentos especializados são essenciais ao ensinar estudantes com necessidades únicas e complexas (HEALY et al., 2016; COOK, 2010; ETZEL-WISE; MEARS, 2004) e a certificação pode ser nacional ou estadual.

Esses professores podem estar em preservice¹⁵, quando os indivíduos seguem uma carreira em EF, eles fazem a transição para a socialização profissional inscrevendo-se em um programa PETE, para prepará-los para carreiras em EF usando os métodos, estratégias e abordagens consideradas mais eficazes pelos formadores de professores. Nesse mesmo sentido, os autores descrevem que um programa de “Educação dos Professores de Educação Física Adaptada¹⁶” (APETE) de qualidade pode ser uma experiência de socialização poderosa, porque potencializa as experiências de socialização precoce dos futuros professores, enfatizando as

¹² Tradução nossa para “Physical Education Teacher Education” (PETE).

¹³ Tradução nossa para “certified adapted physical education specialists” (CAPEs).

¹⁴ Tradução nossa para “individualized education plan (IEPs)”.

¹⁵ Assim como ocorre no Brasil, o termo “preservice” equivale ao estágio supervisionado, que ocorre nas escolas, durante o período de formação inicial na Licenciatura em Educação Física, sob a supervisão de um docente da Instituição de Ensino Superior (IES).

¹⁶ Tradução nossa para “adapted PETE” (APETE).

interações de indivíduos com deficiências em vez de focar no esporte (WILSON; RICHARDS, 2019).

No estudo de Wilson e Richards (2019), o programa APETE foi projetado para durar 12 meses, com cursos e experiências de campo e concluído no início do segundo verão. A aplicação prática da teoria foi enfatizada no programa, já que se esperava que os professores em formação inicial passassem a maior parte do tempo prestando serviços de EFA a estudantes nas escolas locais. Os relatos dos participantes da pesquisa comprovam que aprender por meio dessas experiências da vida real foram mais úteis do que o aprendizado em sala de aula e demonstraram que um APETE de alta qualidade enfatiza experiências clínicas e práticas como elemento essencial para a formação de professores (WILSON; RICHARDS, 2019). Park e Curtner-Smith (2018) afirmam que o programa APETE pareceu exercer uma grande influência sobre os valores e as práticas pedagógicas dos professores participantes.

Ou, também, podem ser *in-service*¹⁷, aqueles que “possuem licença¹⁸ de ensino educacional e regime de trabalho em tempo integral e são obrigados a continuar seus estudos para manter sua licença de ensino” (SATO; HAEGELE; FOOT, 2017, p. 163, tradução nossa) e são responsáveis por projetar seus planos de desenvolvimento profissional individual para mantê-las (SATO; HAEGELE, 2017; SATO; HAEGELE; FOOT, 2017), como acontece em Ohio (EUA), por exemplo. Os treinamentos podem ocorrer de diferentes formas, nas quais se incluem a modalidade online dos cursos de graduação em EFA, que têm crescido nos últimos anos (SATO; HAEGELE; FOOT, 2017).

Os benefícios dos cursos online têm sido comprovados em diversos estudos e a procura por eles têm aumentado, pois por sua flexibilidade, ajudam a diminuir a escassez, demonstrada por Zhang et al. (2000), dos professores especialistas em EFA nos EUA. Embora também tenham algumas limitações, como a falta de interação social e orientação para a prática de avaliação, os professores de EF acreditam em sua eficiência e têm optado por eles, mas relatam a preferência por cursos híbridos (SATO; HAEGELE, 2018; SATO; HAEGELE, 2017; SATO; HAEGELE; FOOT, 2017; ETZEL-WISE; MEARS, 2004).

Em Ohio, por exemplo, o programa incluía dois cursos online. Um curso intitulado “Introdução à EFA”, que foi projetado para preparar professores de EF para fornecer adaptações seguras, adequadas e individualizadas para estudantes com deficiência. E o outro “Estágio em

¹⁷ Assim como ocorre no Brasil, o termo “in service” equivale a atividades de formação continuada, tais como cursos de capacitação profissional, que ocorrem em serviço, ou seja, concomitantemente ao período de atuação do licenciado em Educação Física nas escolas.

¹⁸ No Brasil, essa licença equivale à Licenciatura.

EFA”, que contempla experiências supervisionadas e de supervisão em EFA para todas as idades, incluindo bases conceituais para avaliação e análise de tarefas individuais (SATO; HAEGELE, 2018; SATO; HAEGELE, 2017; SATO; HAEGELE; FOOT, 2017).

O primeiro é um pré-requisito para se inscrever no segundo e “todos os estudantes são obrigados a concluir um curso a cada semestre (15 semanas), e a conclusão do programa leva dois semestres (30 semanas)” (SATO; HAEGELE; FOOT, 2017, p. 166, tradução nossa). E neles os professores precisam concluir avaliações aprovadas pelo estado, que envolvem relatórios de experiência de estágio, desenvolvimento dos IEPs, relatório de estudo de caso, relatórios de avaliação e reflexões de periódicos. Então, os resultados são aprovados pelo Departamento Estadual de Educação ao emitir o certificado referendado de EFA aos licenciados em EF (SATO; HAEGELE; FOOT, 2017).

Em geral, os resultados dos estudos demonstraram que, pelos cursos online, os participantes tiveram experiências positivas de aprendizagem ao ensinar estudantes com deficiência e demonstraram que o instrutor do curso online ajudou a resolver vários desafios acadêmicos, questões e preocupações de ensino (SATO; HAEGELE, 2018; SATO; HAEGELE, 2017; SATO; HAEGELE; FOOT, 2017).

Cook (2010) apresenta sobre o conhecimento dos conteúdos e as experiências que considera aspectos cruciais para uma EFA significativa para os estudantes com deficiência, que se refere ao fato de que os professores especialistas em EFA entendam a natureza e as características de todas as diferentes deficiências. Esses professores também devem aprender sobre a variedade das diferentes deficiências e estratégias de ensino; bem como, estar atualizados sobre as leis para estudantes com deficiência para garantir que as necessidades e expectativas deles e de suas famílias sejam atendidas.

Healy et al. (2016) comprovaram que para os professores especialistas em EFA, nas questões relativas à formação para se trabalhar com estudantes com uma deficiência específica como no caso do autismo, há uma insatisfação e necessidade de se desenvolver mais conteúdos e experiências práticas e que proporcionem maior treinamento em estratégias de suporte comportamental. Samalot-Rivera e Porretta (2009) identificaram uma maior necessidade de formação no ensino de habilidades sociais, para torná-lo uma atribuição para os professores especialistas em EFA.

2.1.2 Atuação

Já com relação às atribuições, papéis, responsabilidades, estratégias e abordagens dos tipos de serviço desempenhados pelos professores especialistas em EFA, Cook (2010) descreve que a IDEA estabeleceu que todas as crianças em idade escolar com deficiência nos EUA têm direito a uma educação pública gratuita e apropriada em ambientes menos restritivos ou no ambiente que ofereça o melhor suporte à aprendizagem da criança, incluindo a EF. Portanto, essa é a primeira responsabilidade do professor especialista em EFA: participar das decisões quanto ao posicionamento do estudante com deficiência no contínuo de serviços referentes à EF. E devem ser baseadas em dados de avaliação abrangentes que ajudam a determinar o nível atual de desempenho deles, que podem ajudar os membros do comitê dos IEPs a decidir qual deve ser o ambiente menos restritivo e é fundamental para o sucesso de qualquer programa de EF (COOK, 2010; ETZEL-WISE; MEARS, 2004).

Como atribuição, algumas pesquisas falam da importância do ensino de habilidades sociais para crianças com deficiência na EF e provaram que os professores especialistas em EFA acreditam que as habilidades sociais devem ser incluídas no currículo de EF para estudantes com deficiência (SAMALOT-RIVERA; PORRETTA, 2009), fato que corrobora com o estudo de Healy et al. (2016) citado anteriormente. Como funções, foi encontrado: testar e avaliar, desenvolvendo os objetivos dos IEPs (inclusive nos planos de transição). O plano de transição está integrado aos IEPs e aborda as necessidades do estudante para se preparar para serviços para adultos, vida independente, desenvolvimento de objetivos de emprego e participação da comunidade (AKUFFO; HODGE, 2008; KRUEGER; DIROCCO; FELIX, 2000).

Além disso, estabelecer regras e rotinas; organizar e administrar aulas; garantir a segurança e individualizar a instrução. Algumas funções também incluem providenciar recursos aos professores que são atribuídos a uma escola específica; ensinar em equipe com os professores de EF generalistas (EFG) e fornecer instrução para ECD que não estão na EF regular; atuar como professores itinerantes que viajam de e para diferentes escolas para fornecer instrução direta; e também consultar professores que viajam de escola em escola e realizam algumas tarefas de serviço direto, mas principalmente consultam e fornecem serviços de apoio aos professores de EFG e os ajudam a adaptar a instrução (AKUFFO; HODGE, 2008).

Sobre a responsabilidade, o planejamento e a documentação do progresso do estudante são identificados como importantes (AKUFFO; HODGE, 2008). É recomendado, por muitos

profissionais, que programas de EFA apropriados, promovam o que os estudantes sem deficiência realizam durante a EF regular, pois permite que os estudantes aprendam e pratiquem habilidades motoras, maneiras seguras e eficazes de desenvolver a aptidão física e se concentrem em habilidades para a vida, como cooperação, espírito esportivo e justiça (COOK, 2010).

Com relação aos estudantes com deficiência, equilíbrio e coordenação, habilidades motoras grossas e habilidade ou aptidão físicas foram identificadas como elementos críticos do processo de aprendizagem nas aulas de EF, a fim de fornecer os melhores serviços para os mesmos. Além disso, esses professores especialistas em EFA devem desenvolver programas que atendam às necessidades não apenas da criança com deficiência, mas também de suas famílias. Isso ajudará a criar atitudes positivas em relação à atividade física no presente, aumentando as chances de atividade voluntária no futuro (COOK, 2010).

E a colaboração entre famílias e escolas pertencentes aos estudantes com deficiência é tão crítica que, como visto, um professor especialista em EFA altamente qualificado deve ser um defensor da família e também um conselheiro de atividade física. Para ser um conselheiro, o professor especialista em EFA deve compreender a importância dos familiares na discussão de programas de atividade física para pessoas com deficiência, estabelecendo métodos que promovam uma comunicação eficaz com todos os membros da equipe multidisciplinar. Quanto mais aberta for a comunicação sobre o futuro educacional da criança, maior será a chance de a satisfação dos familiares aumentar (KELLY, 2020; COOK, 2010).

Sobre os tipos de **abordagem dos serviços** em EFA, o estudo de Umhoefer; Vargas; Beyer (2015) determinou o efeito que teve na eficácia dos professores de EFG ao trabalhar com estudantes com deficiência de três abordagens de prestação de serviços em EFA: consultoria, itinerante e colaborativa. No entanto, em todo o país, esses serviços são interpretados de formas diferentes de estado para estado. Alguns esforços têm sido feitos para determinar as qualificações apropriadas.

Essas abordagens são projetadas não apenas para o estudante, mas também como um serviço para o professor de EFG, que muitas vezes é o indivíduo responsável por fornecer o serviço aos ECD. Todas as três abordagens incluem a consultoria como parte de seus serviços; no entanto, o nível de consulta varia com base no número de casos, tamanho do distrito e especialistas em EFA disponíveis. O estudo indica que a abordagem colaborativa, que será explicitada a seguir, pode ser a mais eficaz de apoio ao serviço em EFA para aumentar a eficácia do professor de EFG ao trabalhar com ECD (UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015).

Sobre a **abordagem de consultoria**, os especialistas em EFA colaboram com os professores da sala de aula, pais e professores de EFG, para fazer as acomodações na aula de EFG, para que as necessidades, dos estudantes que se qualificam para os serviços de EFA, sejam atendidas no ambiente de educação geral e seja projetado um esforço colaborativo para atender às necessidades específicas e individualizadas deles, mas não inclui o trabalho direto com eles em um ambiente de EF. Neste sistema, o professor de EFG é o responsável por implementar as metas de EFA dos IEPs e é apoiado pelo especialista em EFA, por meio de reuniões presenciais, e-mail, telefone, dentre outras formas de interação. Além disso, uma das funções do consultor em EFA é criar modelos ou fornecer assistência instrucional. Essa abordagem é usada em muitos distritos dos EUA, pois é econômica e satisfaz a interpretação da IDEA (UMHOFER; VARGAS; BEYER, 2015; LYTLE; COLLIER, 2002; LYTLE, 1999).

Na **abordagem itinerante** de prestação de serviços, os especialistas em EFA viajam para várias escolas para trabalhar com estudantes que se qualificam para os serviços da EFA, nas aulas de EFG, mas também recebem apoio do especialista fora da aula. Frequentemente, esse serviço direto é fornecido incorporando um método de “retirar”, no qual o estudante é levado para fora da aula para receber suporte e serviços adicionais por um período de tempo específico determinado nos IEPs e que identificado como uma prestação de serviço em um ambiente independente ministrado exclusivamente aos estudantes com deficiência pelo especialista em EFA (UMHOFER; VARGAS; BEYER, 2015).

As funções e responsabilidades desta abordagem incluem fornecer um ambiente divertido e seguro para aprendizagem, desenvolver IEPs e projetar e entregar planos de aula. O especialista em EFA também é responsável pela avaliação, desenvolvimento das metas do IEPs e documentação do progresso em direção a essas metas enquanto trabalha diretamente com o estudante. O especialista em EFA itinerante também pode fornecer consultoria ao professor de EFG para que os estudantes participem da aula de EFG. Embora a abordagem itinerante forneça o serviço direto ao estudante, bem como consulta aos professores de EFG, muitas vezes é vista como um serviço independente da aula de EFG devido às lições realizadas no método de “retirar” fornecidas em um ambiente menos intensivo. Portanto, em alguns distritos, as abordagens de consulta e itinerante são combinadas em uma abordagem colaborativa (UMHOFER; VARGAS; BEYER, 2015).

E, finalmente, o terceiro meio de prestação de serviços é a **abordagem colaborativa** em que os especialistas em EFA são atribuídos a uma escola, na qual o especialista em EFA e o professor de EFG trabalham juntos em um ambiente colaborativo. As aulas compreendem

estudantes com IEPs para EFA e estudantes de EF no geral, que promovem o papel de pares no ambiente de EF. Instruções em turmas pequenas também são fornecidas conforme necessário. É comum que os planos de aula sejam elaborados junto com as acomodações e modificações criadas como parte da aula de EFG. As responsabilidades do especialista em EFA incluem iniciar tais acomodações e modificações, enquanto o professor de EFG instrui a classe. Também é comum que a abordagem de colaboração inclua os pais, os professores da sala de aula e serviços relacionados como parte do processo (UMHOFER; VARGAS; BEYER, 2015).

Nesse caso, ocorre o ensino colaborativo (ou o também chamado coensino). Uma estratégia para acessar o currículo da educação geral e fazer a ponte entre o conhecimento dos conteúdos da educação geral com a educação especial, que compreende ações entre os educadores especialistas e generalistas, que abordam questões pertinentes em sala de aula. Os estilos e personalidades dos professores precisam ser compatíveis se ambos os grupos de professores quiserem ganhar com as experiências e fatores compartilhados, incluindo: suporte administrativo, tempo de planejamento, conhecimento do conteúdo e níveis de compatibilidade, que contribuem para o sucesso do coensino. Suas variações incluem: apoio ao ensino, no qual um professor assume a liderança e um assistente fornece suporte; ensino paralelo, em que os professores dividem a classe e entregam o conteúdo aos grupos; e ensino em equipe, onde ambos os professores compartilham responsabilidades de coensino para planejamento e instrução (GRENIER, 2011).

Para concluir, os professores especialistas em EFA são contratados como professores auxiliares, consultores ou itinerantes, atendendo às necessidades dos estudantes em uma variedade de ambientes e fatores, que influenciam seus papéis, como: a escola, os recursos e a personalidade do professor (AKUFFO; HODGE, 2008; GRENIER, 2011). Como ilustração disso, cita-se o estado da Califórnia, nos EUA, no qual o professor especialista em EFA realiza serviços ora como um consultor, fornecendo apoio pedagógico ao professor de EF regular, ora no coensino, no qual o professor especialista em EFA atua no mesmo ambiente que o professor de EFG, e ambos são corresponsáveis em promover condições adequadas de aprendizagem a todos os estudantes (LYTLE; COLLIER, 2002).

2.1.3 Desafios e possibilidades

Entretanto, é importante destacar que ainda existem desafios a serem superados em meio às possibilidades alcançadas. Alguns obstáculos e barreiras foram identificados no contexto

estadunidense, mas também, identificaram-se possibilidades e sucessos, no desenvolvimento profissional dos professores especialistas em EFA, os quais são contrapostos e apresentados a seguir.

Como desafios, em 1998, um estudo identificou atitudes desfavoráveis em relação às PCD em ambos os grupos de professores – de EFG e de especialistas em EFA. Ambos os grupos aceitavam mais os indivíduos com algumas deficiências leves, do que os indivíduos com deficiência intelectual, paralisia cerebral, cegueira e distúrbios emocionais, por exemplo (TRIPP, 1998). Fato que pode refletir, também, a dificuldade dos professores em atuar com indivíduos com as respectivas deficiências.

Além disso, em 2000, foi criado um método para projetar a quantidade necessária de professores especialistas em EFA nas escolas públicas dos Estados Unidos, derivado de um modelo estatístico baseado em prevalência. Os resultados revelaram a necessidade de 22.116 professores especialistas em EFA a mais em todo o país, bem como projeções específicas para cada estado (ZHANG et al., 2000), à época. Infere-se, então, que esse seja um dos obstáculos que qualquer lugar, que pretenda atuar com professores especialistas em EFA, possa enfrentar: suprir a demanda de número suficiente de professores especialistas em EFA, para a quantidade escolas, estudantes e professores de EFG, que necessitem dos serviços desse especialista.

E, alguns obstáculos relacionam-se à qualificação profissional, pois os resultados das pesquisas afirmaram que diversos participantes notaram um choque de realidade ao ensinar em ambientes do mundo real, sendo alguns relacionados a diversas variáveis na execução dos planos de transição (WILSON; RICHARDS, 2019; KRUEGER; DIROCCO; FELIX, 2000). Outros que dizem respeito especificamente aos serviços, como a consultoria, relacionados ao papel do professor de EFG nesse processo, no que diz respeito ao desenvolvimento ou manejo do planejamento e das modificações sugeridas pelos especialistas, nas aulas de EF desses professores generalistas, bem como a disponibilidade desses em colaborar, visto que alguns compreendiam que as sugestões e pedidos dos especialistas em EFA representavam mais atribuições para lidarem. Além de outros, para o professor especialista, relacionados à falta de tempo, já que isso incluiu: preencher toda a papelada necessária, viajar longas distâncias entre as escolas, agendar horários para ver todos os estudantes e, finalmente, encontrar com os professores (LYTLE, 1999).

Já com relação às possibilidades, ao longo do tempo, os pesquisadores descobriram que a tolerância instrucional de um professor pode ser bastante aumentada com assistentes instrucionais extras; anos de experiência em ensino em salas de aula inclusivas; treinamento em

educação especial e inclusão; tempo de colaboração com pessoal de educação especial fora da classe e presença de pessoal de educação especial em salas de aula inclusivas. Além disso, os professores tendem a ser mais tolerantes com os estudantes com deficiência quando a turma é menor e mais tempo pode ser dedicado a cada criança. No entanto, turmas menores e mais atenção individualizada nem sempre são possíveis e os professores têm que lidar com o que têm disponível em suas realidades (COOK, 2010).

Nesse mesmo sentido, Umhoefer; Vargas; Beyer (2015) afirmaram que em cada uma das três abordagens de prestação de serviços em EFA, o especialista em EFA fornece suporte à equipe educacional. Particularmente importante é o fornecimento de consultoria e suporte de treinamento em serviço para professores de EFG, professores de EE, professores de sala de aula e outros profissionais de apoio em cada abordagem. E com as abordagens de suporte sendo usadas na EFA, as crenças de eficácia dos professores e sua persistência resultante, além da compreensão deles sobre inclusão, podem ser afetadas.

Outras possibilidades referem-se aos benefícios das salas coensinadas para os estudantes com deficiência, os quais compreendem a atenção extra e a exposição à modelagem positiva dos pares, visto que passam a observar os comportamentos dos colegas. Além disso, os professores compartilham seus conhecimentos e experiências, dessa forma, os estudantes com e sem deficiência obtêm ganhos acadêmicos e se beneficiam com as amizades, identificando-se altos níveis de engajamento, participação motora e aceitação social para todos os estudantes (GRENIER, 2011).

Apesar das limitações encontradas, no que diz respeito às diferenças linguísticas e acesso às produções, por se tratar da literatura estrangeira, conhecer a realidade de outros países com experiências diferenciadas, contribui no sentido de construir novos conhecimentos e novos estudos, voltados para a realidade do contexto brasileiro, visto que a figura desse profissional, ainda é incipiente, ou até mesmo, inexistente, no Brasil.

Diante do exposto, verificou-se que o professor especialista em EFA, no contexto estadunidense, é um profissional altamente qualificado, com treinamento específico em EF para ECD, responsável por diferentes tipos de prestação de serviços e está consolidado naquele país, no qual, até mesmo, há parâmetros nacionais, sendo que, em alguns estados, esses profissionais são, inclusive, certificados. Também que os benefícios de sua presença nas escolas públicas são inquestionáveis, mesmo que existam desafios a serem superados. Nesse sentido, cabe investigar como tem sido o avanço no contexto brasileiro, no que diz respeito ao tema dessa pesquisa.

2.2 O PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em paralelo, no Brasil, visando suscitar soluções para os desafios da EFE na perspectiva da EI, começaram a surgir, nos últimos anos, pesquisas relacionadas a estratégias para a inclusão, considerando-se o único programa de Pós-Graduação em Educação Especial *Stricto Sensu* acadêmico, no Brasil, também baseadas na via da colaboração (SOUZA, 2008; ORLANDO, 2010; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018; GATTI, 2019; OLIVEIRA, 2021; ORLANDO-BACCIOTTI, 2022). Ademais, as que tratam de conteúdos e/ou práticas pedagógicas inclusivas e avaliativas na área da EFE (MIRON, 2011; MAHL, 2012; MARQUES, 2013; BATALIOTTI, 2014; COSTA, 2015; MAHL, 2016).

Inicialmente, destacam-se as voltadas às estratégias e modelos de apoio, como a tutoria por pares (SOUZA, 2008; ORLANDO, 2010; SANTOS, 2018). Souza (2008) descreve um programa de treinamento de tutores sobre a participação de um ECD intelectual associada ao autismo, enquanto Santos (2018) discorre um programa de treinamento de tutores sobre a participação de dois estudantes, um ECD física e outro ECD visual. E as das perspectivas do ensino colaborativo (OLIVEIRA, 2017; GATTI, 2019) e da consultoria colaborativa (OLIVEIRA, 2018), em contextos inclusivos da EFE no Brasil.

Oliveira (2017), Oliveira (2018) e Gatti (2019) também desenvolveram seus estudos e investigaram serviços de apoio aos professores de EF, sendo que a pesquisa de Oliveira (2018) se configurou no planejamento, implementação e avaliação de um programa de consultoria colaborativa como modelo de apoio à inclusão, para identificar como esse serviço pode auxiliar no enfrentamento dos desafios encontrados por professores de EF. Gatti (2019) por meio da análise e avaliação das formas de intervenção e modalidades de suporte baseadas no coensino, buscou identificar as possibilidades e limitações desse serviço de apoio, sob a perspectiva dos professores de EF.

Já Oliveira (2017), baseando-se também no coensino, teve como finalidade implementar e avaliar um programa de capacitação por meio da colaboração para professores de EF de escolas regulares, voltando-se à formação continuada. Outras também estiveram voltadas à formação dos professores, considerando-se além da perspectiva colaborativa (MAHL, 2016; ORLANDO-BACCIOTTI, 2022), também, a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (OLIVEIRA, 2021).

Mahl (2016) analisou como um programa de formação continuada contribui na construção e reconstrução de saberes EI, para professores de EF, visando discursos e práticas (mais) inclusivos, principalmente para os ECD. Já Orlando-Bacciotti (2022) buscou “desenvolver e analisar os efeitos de um curso de formação continuada voltado à construção, elaboração e aplicação do Plano de Ensino Individualizado aplicado à EF” (PEI-EF) (ORLANDO-BACCIOTTI, 2022, p. 16, em fase de elaboração). E Oliveira (2021), por meio de grupo focal, promoveu uma formação continuada reflexiva para professores de EF, abordando o DUA no ensino regular.

Sobre o PEI-EF, foi identificado apenas mais um, além do de Orlando-Bacciotti (2022, em fase de elaboração), que foi o de Pereira (2018), que se propôs analisar o processo de construção e a aplicabilidade do PEI-EF, bem como os desdobramentos dessa ferramenta no processo pedagógico. E, por fim, aqueles voltados às práticas pedagógicas: Costa (2015) centrou-se em analisar, por meio de um estudo de caso, se (e como) os professores realizam adaptações curriculares e metodológicas para a inclusão de ECD visual nas aulas de EFE. Mahl (2012) buscou investigar os discursos e as práticas pedagógicas, frente a inclusão de ECD, dos professores de EF de uma rede pública de ensino. E Bataliotti (2014), por meio de uma pesquisa exploratória e participante, analisou os planos de aula do Portal do Professor e sua aplicabilidade na de EFE em contextos inclusivos.

Marques (2013) investigou o processo inclusivo, à época, verificando as dificuldades encontradas pelos professores de EF, propondo a sensibilização dos mesmos, por meio da utilização de rodas de conversa para troca de experiências e conhecimentos relacionados ao cotidiano dessas aulas. E, em um dos pioneiros, Miron (2011) voltou-se aos conteúdos da EFE, para sistematizar, aplicar e analisar um programa de ensino de voleibol sentado, por meio de um estudo de caso, dentro das aulas de EFE, para estudantes com e sem deficiência física, a fim de sensibilizá-los.

Pautando-se nessas produções, alguns avanços são identificados nas pesquisas brasileiras, na perspectiva da EI. Esses ainda precisam de mais aprofundamento, visto que são recentes, mas têm demonstrado eficiência e como relatado por Oliveira e Munster (2019): “[...] no âmbito da Educação Física escolar, tais discussões são ainda insipientes. Porém, dentre os

serviços com foco na colaboração interprofissional¹⁹ é possível destacar o *ensino colaborativo* (ou coensino) e a *consultoria colaborativa*²⁰ (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019, p. 87).

Entretanto, diante das propostas e das realidades específicas relatadas, conforme constatado por Oliveira (2018), verifica-se que a parceria estabelecida, na perspectiva da colaboração, ocorreu entre professores do ensino regular e do especialista em EE, com formação inicial em EF, representado pela figura dos respectivos pesquisadores. Nas quais, os resultados apresentados foram positivos e significativos para a promoção da inclusão de ECD (SOUZA, 2008; ORLANDO, 2010; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018; GATTI, 2019; OLIVEIRA, 2021; ORLANDO-BACCIOTTI, 2022).

Assim, no contexto brasileiro sobre a atuação do professor especialista em EFA, na EFE, na maioria dos casos, esse estaria representado pela figura dos respectivos pesquisadores. É claro que não se limita a produção acadêmica brasileira relacionada à temática a esses estudos e a esse Programa, mas para fins desta pesquisa optou-se por focar especificamente nesses 15 estudos, por pertencerem ao único programa de pós-graduação *Stricto Sensu* acadêmico em EE do país, visto que esse seria o principal Programa que tem contribuído para a formação de professores e pesquisadores de EF, com conhecimentos específicos da área da EE.

A partir da compreensão que o trabalho colaborativo engloba o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa, dentre outros serviços de apoio, torna-se importante que mais estudos sejam realizados abordando especificamente cada uma dessas propostas, e que as mesmas sejam voltadas ao contexto das aulas de Educação Física Escolar. No Brasil, o campo da consultoria colaborativa em Educação Física ainda não é sustentado pela legislação, tampouco consolidado enquanto serviço de apoio. Todavia, é importante ressaltar que iniciativas por parte de pesquisadores que procuram estabelecer parcerias com escolas de ensino regular, ora fornecendo o serviço, outrora coletando informações, se caracterizam como empreendimentos precursores de uma futura consolidação de modelos de apoio à inclusão escolar com base em colaboração (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

Cabe destacar que muitas pesquisas desenvolvidas no PPGEEs/UFSCar decorrem da vinculação dos pesquisadores ao Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada (NEAFA), vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH), da UFSCar, grupo de estudos coordenado pela professora doutora Mey de Abreu van Munster, também docente do Programa. O Quadro 1 caracteriza todas essas produções do PPGEEs/UFSCar.

¹⁹ Notas das autoras: Entende-se que a *tutoria por pares* também se configura como uma estratégia de trabalho colaborativo, em que os professores podem contar com o envolvimento e a cooperação de estudantes especificamente preparados para esse fim, de forma a ampliar a gama de suporte ao Público-Alvo da Educação Especial (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019, p. 87).

²⁰ Grifos das autoras.

Quadro 1 – Caracterização das produções relacionadas à EFE e EI do único Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* acadêmico em EE do Brasil

Nº	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	TIPO	ANO
1	Formação continuada de professores de educação física para elaboração e aplicação do plano de ensino individualizado	ORLANDO-BACCIOTTI, Patrícia D'Azeredo	Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster	Tese	2022
2	Desenho Universal para Aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva	OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva	Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves	Tese	2021
3	Coensino e educação física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência	GATTI, Melina Radaelli	Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster	Dissertação	2019
4	Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física	SANTOS, Tarcísio Bitencourt dos	Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa	Dissertação	2018
5	Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar	PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky	Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster	Dissertação	2018
6	Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física	OLIVEIRA, Patrícia Santos de	Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster	Tese	2018
7	Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física	OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de	Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa	Tese	2017
8	Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	MAHL, Eliane	Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari	Tese	2016
9	Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso	COSTA, Camila de Moura	Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster	Dissertação	2015
10	Portal do professor e educação física adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva	BATALIOTTI, Soellyn Elene	Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa	Dissertação	2014
11	Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar	MARQUES, André Eduardo	Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari	Dissertação	2013
12	Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência	MAHL, Eliane	Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari	Dissertação	2012
13	Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar	MIRON, Edison Martins	Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa	Tese	2011
14	O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física	ORLANDO, Patrícia D'Azeredo	Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari	Dissertação	2010
15	Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física	SOUZA, Joslei Viana de	Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa	Tese	2008

Fonte: Elaboração própria.

É por meio dessas contribuições que a produção acadêmica relacionada à temática dessa pesquisa tem se fortalecido, apesar da escassez “no que diz respeito aos estudos de estratégias de apoio à inclusão, ou seja, aos estudos propositivos ao fortalecimento de redes de apoio e criação de estratégias que possam dar suporte ao processo” inclusivo nas aulas de EFE (OLIVEIRA, 2018, p. 38). Nesse sentido, é imperativo que se avance com a discussão sobre quem deve ser o professor especialista em EFA no Brasil.

Fora do contexto do PPGEs, mas seguindo-se nessa direção, o estudo de Silva (2019) buscou discutir a formação do professor de EFA e a produção acadêmica na área, no que diz respeito à sua atuação na proposta das Diretrizes de Educação Inclusiva, no contexto específico da Bahia. Silva (2019) observa que:

[...] cada vez mais a importância de profissionais de Educação Física Adaptada é requisitada. Entretanto, as configurações curriculares atuais dos cursos de graduação não estão conseguindo garantir uma formação segura para que o egresso possa atuar com pessoas com deficiência. Aliado a essa situação foi possível notar também o reduzido número de grupos de pesquisa sobre a temática, o descompasso com os cursos de Especialização e a não existência de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* independentes sobre Educação Física adaptada [sic] (SILVA, 2019, p. 22).

Entretanto, o professor de EFA no estudo de Silva (2019), “deverá atuar nos Centros de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) e em instituições especializadas que oferecem atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial” (SILVA, 2019, p. 12), e não em contextos inclusivos no ensino regular.

Dessa forma, há que se discutir e aprofundar os conhecimentos sobre a formação mais adequada para qualificar esse profissional; sobre a necessidade de parâmetros relacionados às competências mínimas a serem desempenhadas, visando a criação de políticas públicas, que sustentem estratégias e serviços de apoio como um suporte permanente, aos professores de EF, com base na colaboração (OLIVEIRA, 2018), para que se caminhe na direção da construção e efetivação dessas políticas, embasadas teoricamente e com rigor científico.

Em consonância com toda essa argumentação, Oliveira (2018) inicia a caminhada relativa à discussão sobre quem deve ser o professor especialista em EFA, no Brasil, e sugere que 1) seja um profissional com formação inicial em EF, com especialização em nível de pós-graduação e/ou reconhecida experiência e atuação junto a PCD; e que 2) esse papel possa ser exercido pelos professores da própria rede de ensino, que possuam qualificação para e queiram exercê-lo (OLIVEIRA, 2018).

Frente a essa orientação e respaldando-se em tudo o que foi exposto, desenhou-se essa pesquisa, propondo-se a implementação do professor especialista em EFA, como serviço de

apoio para a EFE, pautando-se nos países com experiências exitosas e de modo que já esteja inserido em uma rede regular de ensino, para que seja pensada exclusivamente no contexto brasileiro.

E para garantir que fosse pensada especificamente a essa realidade, teve como referência os estudos de Oliveira (2018) e Gatti (2019), por desenvolverem, respectivamente, as perspectivas da Consultoria Colaborativa e do Coensino, visto que são destaques, na produção acadêmica brasileira, dentre os serviços com foco na colaboração interprofissional (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019). Assim, finalmente, no tópico subsequente são apresentados os caminhos desenvolvidos para a consecução do estudo.

MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Dentro da abordagem qualitativa, almejando-se atingir os objetivos desta pesquisa, selecionou-se um dos tipos de pesquisa participante, a chamada pesquisa colaborativa, por acreditar-se que “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Essa abordagem está articulada com as pesquisas em que o interesse de investigação está baseado na compreensão construída pelos docentes, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da prática profissional, no contexto real deles (DESGAGNÉ, 2007).

Em consequência [sic], o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto (DESGAGNÉ, 2007, p. 10).

É importante ressaltar que as possibilidades vão além da investigação do objeto de estudo, pois estabelece uma mediação entre as comunidades de pesquisa e de docentes e por colocar o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, torna-se uma atividade de pesquisa, de formação e de aperfeiçoamento. Ou seja, é concomitantemente atividade de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional (DESGAGNÉ, 2007).

3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

O critério de seleção adotado para o local e participantes da pesquisa foi por amostragem intencional, “quando se deseja por exemplo, obter a opinião ou conhecer a situação de determinadas pessoas ou serviços, por sua especificidade e não representatividade do universo” (MARSIGLIA, 2006, p. 9), desde que atendessem aos critérios de inclusão:

1. Formação inicial em graduação em EF;
2. Regime estatutário de trabalho, garantindo-se que cumpra horários de trabalho pedagógico (HTPs);

3. Atuação no ensino fundamental;
4. Com experiência de no mínimo cinco anos na EFE;
5. Turmas atribuídas com ECD matriculados;
6. Disposição para colaborar com a pesquisa.

3.2.1 Participantes

Frente a esses critérios, foram selecionados uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade no interior do estado de SP, e seu o grupo de professoras de EF, composto pelo universo de três professoras de EF (N=3). Das três professoras elegíveis, uma não atendia aos critérios de inclusão, por não possuir o mínimo de cinco anos de experiência na EFE, por isso não foi incluída como participante. E, assim, houve a participação das outras duas: a professora pesquisadora, que representou a figura do professor especialista em EFA e que também atua como professora de EF da referida escola, e a professora de EF que atendeu aos critérios. O Quadro 2 resume a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Informações Gerais	Participante	Professora Participante (PP)	Professora Especialista (PE)
	Idade		53 anos
Redes e níveis de atuação		Estadual e municipal - Fundamental, ciclo I e II	Municipal - Fundamental, ciclo I
Experiência docente	Experiência no ensino regular	21 anos	9 anos
	Experiência com PCD	Há 21 anos, apenas quando começou a lecionar no ensino regular	Convivência na infância e, há 14 anos, desde as disciplinas na graduação; integrante do grupo de pesquisa NEAFA; em equipes de treinamento de esporte adaptado e como professora no ensino regular
Formação Inicial e Continuada	Graduação (curso, instituição e ano de formação)	Licenciatura plena em EF, pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços (FEFISO) – 1992	Licenciatura plena em EF, pela UFSCar – 2011 Bacharelado em EF, pela FEFISO – 2012 Segunda Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) – 2018
	Disciplinas relacionadas à EFA	Não	Sim, mais de uma
	Pós-graduação	Acessibilidade na atividade física escolar; Psicopedagogia Institucional; Gestão escolar	Doutorado em EE (em andamento); Mestrado em Educação, com ênfase em EE; Neuropsicopedagogia e EE

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, participaram do estudo a dupla formada pelas professoras de EF, da rede municipal de ensino, da referida escola: uma como *professora participante* (PP), que atendeu aos critérios de inclusão, e a outra (a pesquisadora), que representou a figura da *professora especialista* em EFA (PE).

Ressalta-se que as intervenções ocorreram no próprio local de trabalho das professoras participante e pesquisadora, durante os referidos HTPs e horários de aula da PP com suas turmas, para que a mesma não tivesse custos ou investimento extra de tempo por sua participação, de forma que essa intervenção pudesse vir a repercutir positivamente nos processos de formação continuada e em serviço, bem como para os processos de reflexão e transformação de suas práticas pedagógicas.

3.2.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um município no interior do estado de SP, com uma população de mais de 695 mil habitantes, sendo que possui seis universidades, das quais duas são públicas; duas comunitárias; duas particulares e, pelo menos, oito faculdades. Além disso, possui, aproximadamente, quatrocentas escolas públicas, dentre municipais e privadas, do ensino fundamental ao médio, muitas com cursos profissionalizantes.

3.2.2.1 Sobre a rede municipal que sediou o estudo

Localizada na região sudeste paulista, a rede municipal escolhida para a pesquisa é composta por 59 unidades escolares de ensino fundamental e 137 de Educação Infantil (REDE MUNICIPAL, 2021), atendendo aproximadamente 60 mil estudantes. A EE do município está estruturada por meio da Divisão de Educação Especial (DEE), com sua equipe multidisciplinar, composta por: professores do AEE e do Espaço Escolar Hospitalar, profissionais de apoio e técnicos que compõem o quadro de funcionários, em atendimento ao disposto na PNEEPEI e à LBI (REDE MUNICIPAL, 2022).

A equipe multidisciplinar, de acordo com o disposto nas orientações para o planejamento do ano de 2022, realiza seu trabalho com foco no apoio às unidades escolares frente as demandas, por meio de: análise da situação institucional, proposição, implementação

e monitoramento de ações em conjunto com os profissionais da educação e as famílias dos ECD e/ou atendidos pelos profissionais de apoio (REDE MUNICIPAL, 2022).

O AEE é ofertado nas SRM, dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do AEE, instaladas nas unidades escolares da rede, por professor integrante do quadro efetivo do magistério público municipal - Professor de Educação Básica I (PEB I), com formação complementar em EE/EI, sendo que, em 2022, está previsto para serem realizados no formato itinerante, também, a fim de atender os estudantes de creches e do ensino de tempo integral.

Esse professor do AEE é responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, em articulação com o Orientador Pedagógico, Professor da Sala Regular e Divisão de Educação Especial, garantindo a participação dos alunos em contexto escolar (REDE MUNICIPAL, 2022, p. 69).

Os professores considerados de Educação Básica II (PEB II), mesmo com graduação plena nas outras licenciaturas e formação complementar em EE/EI, não são aptos para investidura no cargo de professor do AEE, conforme instruções normativas da SEDU do município, relacionadas à EE, que se opõem à legislação federal, a qual já delimita que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE (BRASIL, 2001, 2008, 2009).

O AEE ocorre, prioritariamente, no contraturno, exceto no formato itinerante (REDE MUNICIPAL, 2022). Já o ingresso do ECD na SRM ocorre a qualquer tempo, durante o período letivo, desde que haja vaga para matrícula (REDE MUNICIPAL, 2022). O referido documento ainda cita que:

Cabe ao orientador pedagógico articular junto aos professores do AEE, da sala comum, de educação física e demais profissionais envolvidos no atendimento ao estudante público-alvo da educação especial, o preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) - modelo da rede municipal de ensino – e o acompanhamento das ações propostas nele, bem como realizar sua atualização com frequência, em parceria com os profissionais já mencionados (REDE MUNICIPAL, 2022, p. 70).

Esclarece, também, que o trabalho desenvolvido no Espaço Escolar Hospitalar é destinado aos estudantes que se encontram impossibilitados de frequentar as aulas no ambiente escolar, em razão de tratamento de saúde e que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial do Hospital definido com o Acordo de Cooperação (REDE MUNICIPAL, 2022).

E em atendimento à LBI, a referida rede municipal oferta a atuação de profissionais de apoio, sempre que avaliada a necessidade dos estudantes, constituídos por: a) cuidadores e técnicos de enfermagem – responsáveis por atividades de vida diária, comunicação e registros (se necessário), mediante contrato de prestação de serviços, auxiliando pequenos grupos ou individualmente; b) intérprete de Libras – para apoio aos ECD auditiva e surdez, que utilizam a Língua Brasileira de Sinais, desde que tenham nível intermediário de conhecimento da língua; c) estagiário – para suporte pedagógico, seja de pedagogia e/ou outra (s) licenciatura (s), que atua sob a tutela do professor regente da turma, a fim de potencializar os avanços na aprendizagem dos ECD (REDE MUNICIPAL, 2022).

Para a indicação dos profissionais que melhor atenderão às necessidades dos estudantes no (s) ano (s) subsequente (s), anualmente, no período de outubro a dezembro, são realizadas reuniões de projeção, das quais devem participar: membros da equipe escolar, da equipe multidisciplinar e da seção de apoio à educação especial (REDE MUNICIPAL, 2022). No entanto, não especifica quem são esses membros e quais documentos são utilizados para a realização dessa projeção.

3.2.2.2 Sobre a escola que sediou o estudo

A escola selecionada para a pesquisa foi inaugurada em 1993, atendendo inicialmente à Educação Infantil e, no ano 2000, com a inauguração de novo prédio, passou a oferecer também o Ensino Fundamental. Atualmente, presta serviços aos estudantes matriculados nos níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, ciclo I, até o quinto ano, nos períodos matutino e vespertino. A maior parte das famílias atendidas são de baixa renda, sobrevivendo de serviços informais que não geram uma renda fixa, muitos têm pequenos comércios no próprio bairro, e muitas são atendidas por programas sociais, como: o Bolsa Família²¹, dentre outros benefícios. Em média, anualmente, são atendidos 1100 estudantes, dos quais aproximadamente 30 são ECD (ESCOLA MUNICIPAL, 2022).

A escola possui a SRM desde 2013, com capacidade máxima para 20 estudantes, sendo que são atendidos no turno inverso ao do ensino regular, duas vezes por semana. A escola apresenta uma boa estrutura física, subdividida em três prédios, com vinte e seis salas de aulas amplas, possui banheiros masculinos e femininos, secretaria e sala da equipe gestora. Outros espaços pedagógicos são: sala de aprendizagem, sala de leitura, também usada para reuniões,

²¹À época da construção dos documentos da referida rede, era esse a denominação do benefício.

sala de AEE, sala de materiais de EF, sala de materiais pedagógicos e sala de almoxarifado (ESCOLA MUNICIPAL, 2021).

A área externa conta com uma quadra esportiva coberta, um parque, espaço para horta e um outro pátio coberto, que também é utilizado para as aulas de EF e pelos outros professores. Apenas um prédio da unidade possui estacionamento, portanto os funcionários deixam seus carros nas proximidades dos prédios, também. Quanto à acessibilidade, a escola é térrea, porém não é plana, por esse motivo possui rampas, que ligam um prédio a outro. Além disso, na área externa possui uma escada, que foi adaptada e metade foi transformada em uma rampa. Além disso, há um banheiro adaptado (ESCOLA MUNICIPAL, 2021).

3.2.2.3 Sobre as aulas de Educação Física no município

As aulas de EF na rede municipal ocorrem duas vezes por semana, durante 50 minutos cada, atende estudantes do Ensino Fundamental e acontecem em diversos espaços, que estejam disponíveis nas unidades escolares, pois nem todas possuem quadras ou locais específicos para o desenvolvimento das aulas. Além disso, não há, ainda, atendimento aos estudantes da Educação Infantil. O quadro de professores de EF é formado por um total de 61 professores de EF, que atuam nessas aulas.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

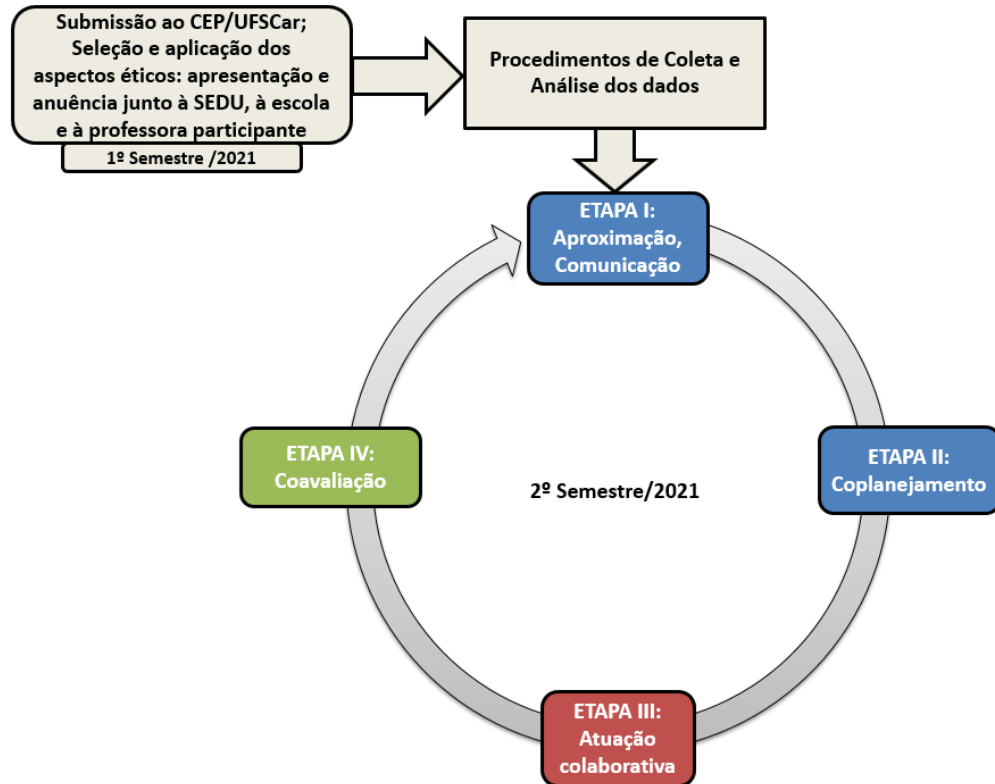
Em conformidade à Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 48719421.2.0000.5504 e aprovado sob Parecer Consubstanciado do CEP/UFSCar nº 5.024.285 (ANEXO A). Além disso, a PP assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e, para garantir o sigilo e preservar a privacidade da participante, os dados foram descritos de forma que a identificação do local e participante não seja possível, conforme Brasil (2016).

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a melhor compreensão dos movimentos da pesquisa, a Figura 2 apresenta um panorama geral de sua estruturação, sendo que a etapa que antecedeu à coleta se refere aos

procedimentos de seleção dos participantes e de aplicação dos aspectos éticos e ocorreu no primeiro semestre de 2021, entre os meses de fevereiro a junho, e os procedimentos relacionados à coleta e análise dos dados ocorreram a partir do segundo semestre do referido ano.

Figura 2 – Panorama geral da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, com base em Oliveira (2018) e Gatti (2019).

Os contornos da pesquisa foram construídos a partir dos desdobramentos de outros estudos desenvolvidos sob a abordagem colaborativa aplicada ao contexto da Educação Física sobre o Ensino Colaborativo (GATTI, 2019) e a Consultoria Colaborativa (OLIVEIRA, 2018). Tais estudos foram adotados como referências pelo fato de almejarem a construção, de serviços de apoio ao professor de EF, voltada especificamente a essa realidade, os quais implicaram a necessidade de implementação do professor especialista em EFA, pensando-se exclusivamente no contexto brasileiro, emergindo-se, assim, os caminhos para essa pesquisa.

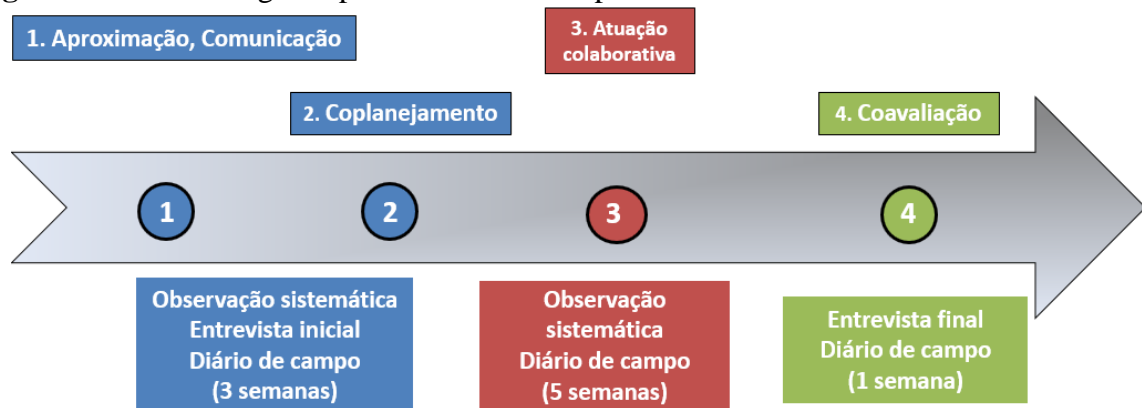
Dessa forma, por meio da identificação de etapas comuns nos estudos de Oliveira (2018) e Gatti (2019), a coleta de dados foi dividida em um total de quatro etapas, descritas adiante, sendo que foram empregados três procedimentos de coleta de dados: 1) entrevistas semiestruturadas (inicial e final), 2) observação sistemática e 3) diário de campo (DC), que

foram utilizados por meio de quatro instrumentos, ou seja, um roteiro específico para cada procedimento (APÊNDICES B, C, D, E) e estão detalhados a seguir.

3.4.1 Sobre as etapas de coleta de dados

Com relação à coleta de dados, especificamente, a duração total foi de um bimestre letivo e a Figura 6, apresenta um panorama geral dos procedimentos da coleta de dados descritos e ilustra qual foi utilizado em cada etapa.

Figura 3 – Panorama geral: procedimentos e etapas da coleta de dados



Fonte: Elaboração própria.

As duas primeiras etapas, 1) Aproximação, Comunicação e 2) Coplanejamento, no geral, configuraram-se na utilização da observação sistemática inicial, dos DC e da entrevista inicial, com uma duração aproximada de três semanas. Por meio dessas duas etapas foram traçados os perfis das aulas de EF e da professora, bem como as necessidades, expectativas e dificuldades, para realizar, conjuntamente, o planejamento da atuação colaborativa envolvendo o professor especialista em EFA, representado pela pesquisadora e a PP. Como delimitado, nessas etapas, os ROS e os DC foram preenchidos no processo de observação das aulas e o DC também foi utilizado para registros durante a entrevista inicial. Cabe, em seguida, detalhar essas e as demais etapas.

3.4.1.1 Etapa 1 – Aproximação, Comunicação

Os produtos procedentes da primeira etapa permitiram verificar aspectos relativos às estruturas físicas e organizacionais da escola; das relações entre a PP e suas turmas; bem como,

com as outras professoras, inclusive a do AEE; gestão escolar e famílias. Inicialmente, quanto à professora, por meio do Roteiro para a Entrevista Semiestruturada (Inicial) (APÊNDICE B), principalmente nas questões relativas ao bloco um, foi possível traçar o perfil profissional da PP, que está descrito, juntamente com o perfil profissional da pesquisadora, no Quadro 2, apresentado na parte do método dessa pesquisa, denominada “Participantes”.

E, assim, por meio, desses instrumentos – principalmente, blocos um e dois do roteiro para a Entrevista Semiestruturada (Inicial) e, também, do PEI-EF – foi possível realizar uma caracterização das 10 turmas da PP e dos ECD, matriculados em cada uma delas. E, então, confrontá-los com o ROS, para que assim realizássemos conjuntamente o levantamento das necessidades e o planejamento das ações. O Quadro 3 apresenta um mapeamento geral dessa caracterização das turmas.

Quadro 3 – Mapeamento geral da caracterização das turmas e ECD

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
1º ano A	26	E1	Deficiência Auditiva	Nenhum
		E2	Deficiência Física	
1º ano B	27	E3	Deficiência Intelectual	1 cuidadora
		E12	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Nenhum
1º ano C	26	E4	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	1 cuidadora
1º ano D	27	E5	Deficiência Auditiva	1 cuidadora
		E13	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Nenhum
2º ano A	27	E6	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Nenhum
		E14	Em investigação	
		E15	Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) ²²	
2º ano B	26	E7	Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento	Nenhum
2º ano C	27	E8	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estagiária
3º ano A	28	E9	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Nenhum
		E16	Transtorno de Oposição Desafiante (TOD)	
3º ano B	28	E10	Deficiência Física	Nenhum
		E11	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
5º Ano B	28	-	Nenhum	Nenhum

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Em cinza estão representadas as turmas que não estiveram envolvidas diretamente na pesquisa e, nas demais cores, as que estavam envolvidas na atuação colaborativa.

²² Transtorno de Oposição Desafiante (TOD): baseado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a característica essencial dos critérios de diagnósticos para o TOD é um padrão frequente e persistente, agrupados em três tipos: 1) humor irritado/irritável, 2) comportamento argumentativo/desafiador e 3) vingativo (APA, 2014).

No 5º Ano B, não haviam ECD matriculados e, também, não foi identificado junto à professora a necessidade de quaisquer serviços de apoio para essa turma, assim como também não havia profissionais de apoio. No entanto, optou-se por mantê-la no mapeamento das turmas da PP, visto que alguns dados emergiram na análise da pesquisa, mesmo não havendo a atuação colaborativa diretamente nessas aulas.

Também, foi possível compreender a carga horária de trabalho da professora, nas escolas que atua, para que, então, na fase seguinte, de coplanejamento, fosse possível traçar as ações conjuntas relativas aos propósitos da pesquisa. Assim, as aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, para cada turma. É importante ressaltar que a intervenção, nessas aulas, ocorreu de acordo com a disponibilidade de horários da professora em comum com a da pesquisadora.

Quanto aos HTPs, a professora cumpria quatro horários semanais, com duração de 45 minutos cada, sendo dois deles junto à equipe escolar e os outros dois individualmente. Dessa forma, essa intervenção ocorreu nos HTPs individuais (HTPI) e foi acordado junto à participante que seria utilizado apenas um HTP semanal, para que no outro ela pudesse cumprir as demandas da rotina escolar.

3.4.1.2 Etapa 2 – Coplanejamento

Após a caracterização do contexto das aulas, da atuação da PP e suas turmas no geral, bem como das estruturas da escola, foram traçadas e identificadas as necessidades, expectativas e dificuldades, na etapa anterior, deu-se início à etapa de realização conjunta do planejamento, para posterior atuação colaborativa, envolvendo a atuação da PE em EFA, representado pela pesquisadora, sob as perspectivas da Consultoria e do coensino.

Na etapa de Coplanejamento, baseando-se no planejamento pedagógico já estabelecido pela equipe de professoras de EF da escola, foram delineadas tanto as finalidades das aulas, quanto das práticas educativas que seriam desenvolvidas. Por meio do contexto de trabalho da PP, foi possível se reunir com ela e discutir quais ações estariam mais adequadas para cada uma das demandas levantadas, na triangulação da entrevista semiestruturada inicial, da observação sistemática, dos registros do DC e, ainda, da elaboração dos PEI-EF.

Frente aos contextos das aulas, foi preciso então compreender o contexto relacionado aos estudantes especificamente, dessa forma, nessa etapa, foi apresentado, discutido e elaborado junto com a professora o PEI-EF (APÊNDICE B), com a finalidade de levantar as demandas

dos ECD e da PP, na atuação junto a esses estudantes, e, então, foi possível conhecer melhor a realidade das turmas e dos ECD. Ressalta-se que foram elaborados os PEI-EF, tanto dos ECD, quanto daqueles que a PP e a PE identificaram que necessitassem de algum tipo de serviço de apoio na EFE. De acordo com Oliveira (2018), o PEI-EF:

[...] é um inventário próprio da área de Educação Física e é composto por informações sobre o estudante, avaliação do aluno, tipos de apoios necessários, nível de desempenho, sugestão de programa de Educação Física, adaptações no programa de Educação Física e Necessidade de acompanhamento profissional na aula de Educação Física (OLIVEIRA, 2018).

Então, complementarmente ao planejamento pedagógico, o PEI-EF foi utilizado com a finalidade de auxiliar na identificação das necessidades e potencialidades dos ECD, bem como orientar as ações (MUNSTER et al., 2014). Assim, a perspectiva da Consultoria Colaborativa, aconteceu nos respectivos HTPs, ao passo que as intervenções, na perspectiva do coensino, ocorreram semanalmente, nas aulas da respectiva professora. Dessa forma, em coplanejamento, ficou decidido que as duas perspectivas ocorreriam às segundas, quartas e sextas-feiras, nas turmas em que a PP e a PE identificaram a necessidade do coensino, e no horário de HTP individual às quartas-feiras, para fins da Consultoria, conforme representado no Quadro 4, que ilustra os dias e horários em que as intervenções ocorreram.

Quadro 4 – Cronograma das aulas da professora e das intervenções nas perspectivas da Consultoria e do coensino

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h50 – 8h40	1º ano A	1º ano B	2º ano B	5º ano B	2º ano C
8h40 – 9h30	2º ano A	2º ano A	1º ano D	1º ano D	5º ano B
9h30 – 9h50	INTERVALO				
9h50 – 10h40	2º ano B	3º ano B	1º ano C	3º ano B	1º ano B
10h40 – 11h30	3º ano A	2º ano C	1º ano A	1º ano C	3º ano A
11h30 – 12h15	HTPI		HTPI		
18h00 – 19h30		HTPC			

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Cor verde - dias em que ocorreram as intervenções. Cor roxa - HTP que recebeu intervenção na perspectiva da Consultoria. Cor rosa - Turmas/aulas que receberam intervenção na perspectiva do coensino. Cor cinza – Turmas/aulas que não receberam intervenção (fosse pela não necessidade de serviços de apoio - turma do 5º ano B, por exemplo, ou pela incompatibilidade de horários da PE - às terças e quintas feiras, ou pelas demandas da rotina escolar (nos HTPs de segundas e terças-feiras). Esse mesmo padrão de cores será mantido na apresentação dos Quadros 5, 6 e 7.

Finalmente, por meio do conhecimento dos contextos relativos às aulas, aos ECD e do contexto de trabalho da PP, foi possível reconhecer as necessidades e estabelecer ações para o desenvolvimento das perspectivas da Consultoria e do Coensino, e, conjuntamente, propor um plano de ação para a atuação colaborativa envolvendo a PP e a PE em EFA, que ficou delineado conforme representação nos Quadros 5, 6 e 7.

Os Quadros 5, 6 e 7 sintetizam as ações previstas, durante o período de coleta de dados e foi dividido em três partes (I, II, III), as quais representam os meses em que a pesquisa foi desenvolvida. Cada linha representa as semanas e as colunas os dias dos respectivos meses. É possível identificar, nas laterais esquerdas dos Quadros 5, 6 e 7, as etapas da pesquisa que estavam sendo desenvolvidas em cada semana. Por fim, em cada dia, as perspectivas de intervenção por Consultoria e/ou Coensino, que ocorreriam, bem como as finalidades de cada uma das ações.

É possível observar nos Quadros 5, 6 e 7 que prevaleceu, no momento de coplanejamento, o estilo “um ensina, um assiste”, selecionado por meio dos diagnósticos realizados pelas PP e PE, nos momentos de observação, da entrevista inicial e dos PEI. E, com relação ao desenvolvimento do plano de ação, não foram identificados grandes imprevistos, como faltas da professora, caso ela necessitasse se ausentar por motivos pessoais e/ou relativos às reuniões de formação da referida rede, bem como já estavam previstos os dias não letivos, por ter sido estabelecido baseando-se no planejamento pré-estabelecido das professoras. Foram identificadas faltas frequentes dos ECD, mas essas não implicaram na reformulação da pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar a quantidade de eventos que ocorreram durante a realização da pesquisa, os quais influenciam também diretamente e frequentemente as rotinas escolares e, por consequência, o desenvolvimento das aulas e dos estudantes.

Quadro 5 – Síntese do plano de ação da colaboração entre o professor especialista em EFA e a PP (Parte I)

		OUTUBRO/2021							
		SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA			
						1			
		4	5	6	7	8			
				Aprovação para a pesquisa, Parecer Consubstanciado do CEP/UFSCar nº 5.024.285 (ANEXO A)		Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes			
Etapa I – Aproximação, Comunicação e Etapa II - Coplanejamento	11	Ponto Facultativo – Nossa Sra. Aparecida (não letivo)	12	Feriado – Nossa Sra. Aparecida (não letivo)	13	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	14	15	Ponto Facultativo Escolar – Dia do Professor (não letivo)
				Entrevista inicial: diagnósticos sobre as aulas, PP e estudantes					
	18	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	19	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	20	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	21	22	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes
				C: Coplanejamento: Apresentação e elaboração do PEI-EF.					
	25	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	26	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	27	Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes	28	29	Ponto Facultativo – Dia do Funcionário Público (não letivo)
			C: Coplanejamento: discussão das demandas identificadas e delimitação das ações – CC e CE						

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Consultoria (C) e/ou coensino (CE).

Quadro 6 – Síntese do plano de ação da colaboração entre o professor especialista em EFA e a PP (Parte II)

	NOVEMBRO/2021				
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Etapa I e II (Continuação)	1 Ponto Facultativo – Finados (não letivo) Pesquisadora: apresentação de Minicurso no CBEE (Dia 1)	2 Feriado – Finados (não letivo) Pesquisadora: apresentação de Minicurso no CBEE (Dia 2)	3 Pesquisadora: apresentação de Minicurso no CBEE (Dia 3)	4	5 Observação das aulas (ROS) e registros em DC: diagnósticos sobre as demandas das aulas, PP e estudantes
Etapa III – Atuação colaborativa envolvendo a PP e PE	8 1º A: CE – Um ensina, um assiste 2º A: CE – Ensino paralelo 2º B: CE – Um ensina, um assiste 3º A: CE – Um ensina, um assiste	9	10 2º B: CE – Ensino paralelo 1º D: CE – Um ensina, um assiste 1º C: CE – Um ensina, um assiste 1º A: CE – Equipe C: EF Incusiva – histórico, conceitos e terminologias	11	12 2º C: CE – Um ensina, um assiste 5º B: Não participou da pesquisa 1º B: CE – Um ensina, um observa 3º A: CE – Um ensina, um assiste
	15 Feriado – Proclamação da República (não letivo)	16	17 2º B: CE – Estações de ensino 1º D: CE – Estações de ensino 1º C: CE – Um ensina, um assiste 1º A: CE – Ensino alternativo C: Adaptações; estratégias e abordagens de ensino	18	19 PP esteve em formação pela SEDU, não houve intervenção nesse dia.
	22 1º A: CE – Ensino paralelo 2º A: CE – Um ensina, um assiste 2º B: CE – Um ensina, um observa 3º A: CE – Um ensina, um observa	23	24 2º B: CE – Um ensina, um assiste 1º D: CE – Um ensina, um observa 1º C: CE – Um ensina, um observa 1º A: CE – Um ensina, um assiste C: Adaptações e estratégias de ensino – materiais adaptados	25	26 2º C: CE – Um ensina, um assiste 5º B: Não participou da pesquisa 1º B: CE – Equipe 3º A: CE – Equipe
	29 1º A: CE – Equipe 2º A: CE – Um ensina, um assiste 2º B: CE – Um ensina, um assiste 3º A: CE – Equipe	30			

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 – Síntese do plano de ação da colaboração entre o professor especialista em EFA e a PP (Parte III)

	DEZEMBRO/2021				
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Etapa III – Atuação colaborativa (Continuação)			1 2º B: CE – Ensino alternativo 1º D: CE – Um ensina, um observa 1º C: CE – Um ensina, um assiste 1º A: CE – Um ensina, um assiste C: Abordagens de ensino na EFE inclusiva	2	3 2º C: CE – Um ensina, um assiste 5º B: Não participou da pesquisa 1º B: CE – Um ensina, um observa 3º A: CE – Estação de ensino
	6 1º A: CE – Equipe 2º A: CE – Estação de ensino 2º B: CE – Um ensina, um assiste 3º A: CE – Equipe	7	8 2º B: CE – Equipe 1º D: CE – Um ensina, um assiste 1º C: CE – Um ensina, um observa 1º A: CE – Um ensina, um assiste C: Trabalho colaborativo e serviços de apoio na EFE	9	10 2º C: CE – Um ensina, um assiste 5º B: Não participou da pesquisa 1º B: CE – Equipe 3º A: CE – Um ensina, um assiste
Etapa III – Atuação colaborativa (Continuação) e Etapa IV – Coavaliação	13 1º A: CE – Um ensina, um observa 2º A: CE – Um ensina, um observa 2º B: CE – Equipe 3º A: CE – Um ensina, um assiste	14	15 Encerramento da pesquisa, sem presença de estudantes Entrevista final	16	17 Encerramento da pesquisa, sem presença de estudantes
	20 CC: devolutiva dos dados preliminares	21	22 Encerramento do ano letivo	23 Recesso escolar	24 Recesso escolar
	27 Recesso escolar	28 Recesso escolar	29 Recesso escolar	30 Recesso escolar	31 Recesso escolar

Fonte: Elaboração própria.

3.4.1.3 Etapa 3 – Atuação colaborativa

A terceira etapa composta pela 3) Atuação colaborativa representou as ações da PP, em seu contexto de trabalho, e da PE, que ocorreram por meio de intervenções baseadas em reuniões, nos chamados HTPs, desenvolvendo-se os pressupostos da Consultoria Colaborativa (OLIVEIRA, 2018), e/ou modalidades de apoio do coensino na EF (GATTI, 2019), durante as respectivas aulas, como dito anteriormente. Essas intervenções ocorreram no planejamento, nos processos e metodologias, na avaliação, conforme se discute na literatura relacionada ao tema, e construídas conjuntamente entre as PP e PE, enquadrando-se na perspectiva colaborativa.

A duração, aproximada, foi de cinco semanas, com 52 aulas coensinadas e com sete encontros específicos para a Consultoria. Entretanto, a atuação da PE como consultora não está limitada a esses sete encontros, como demonstrado adiante. Além disso, há que se destacar que, desde a etapa de coplanejamento, a PP e a PE já estavam atuando colaborativamente, no entanto, para fins metodológicos, delimitou-se a etapa atual como atuação colaborativa.

Dessa forma, essa etapa consistiu na implementação do plano de ação, representado nos Quadros 5, 6 e 7, e registro da intervenção (OLIVEIRA, 2018), com a finalidade de fornecer à PP e, conseqüentemente, aos ECD, recursos e apoios que auxiliassem no processo de resolução das demandas identificadas na etapa 2. E envolveu a distribuição compartilhada de instrução e a análise dos estudantes, para continuidade na tomada de decisão, para as ações futuras (GATTI, 2019).

Nessa fase também foram realizadas a observação sistemática e utilizados os DC, sendo que os ROS e os roteiros para o DC foram preenchidos durante as aulas e entre intervalos de uma turma e outra, ou ao final do período diário de aulas. ROS e DC, também, eram revisados ao final do período de aulas, quando se registravam impressões, sentimentos, dúvidas, desafios e outros, que viessem a emergir, por meio das reflexões durante a revisão. Eventualmente, se alguma professora de sala, ou algum outro profissional, realizasse observações ou comentários, fora dos momentos de pesquisa, esses registros eram alocados no DC-0.

3.4.1.4 Etapa 4 – Coavaliação

Por último, a quarta etapa, 4) de Coavaliação, foi composta pela avaliação final, na qual foi realizada a entrevista final, registros em DC e foram realizadas as devolutivas preliminares dos resultados, no período de, aproximadamente, uma semana. Essa etapa foi compreendida como o momento de *feedback*, em que os envolvidos no processo avaliaram os desafios e as

possibilidades, as facilidades e dificuldades, os pontos positivos e negativos (OLIVEIRA, 2018), da implementação da atuação colaborativa. Como, também, de realizar a avaliação tanto da evolução dos estudantes, quanto do desempenho da prática pedagógica (GATTI, 2019), de cada uma das participantes (PP e PE).

3.4.2 Sobre o procedimento da observação sistemática

A observação foi utilizada como um dos procedimentos de coleta de dados por permitir que sejam identificados e obtidos dados não inferidos por outros métodos, respeitando-se uma sistematização e o rigor da observação científica, diferenciando-se da observação informal (CANO; SAMPAIO, 2007), visto que, também, “a melhor maneira de estudar o que as pessoas fazem é por meio de um estudo observacional (...), a melhor forma para estudar a prática é uma metodologia observacional, pois, por meio da entrevista, o dado obtido será o relato sobre a prática” (MANZINI, 2020, p. 31-32) e, esse último procedimento – a entrevista – será discutida adiante. Nesse sentido, em complementação:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 31).

Diante disso, foram realizadas observações relacionadas à prática pedagógica da PP nas aulas de EF, adequando-se ao referencial teórico, metodológico e objetivos dessa pesquisa, registradas por meio dos Roteiros de Observação Sistemática (ROS) (APÊNDICE C), adotados como instrumentos de coleta de dados e, para fins de rigorosidade, Lüdke e André (2018) destacam que: “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 29).

Com relação ao produto advindo das observações, reitera-se que foram mantidas as anotações escritas à mão, nos referidos ROS, de cada uma das turmas acompanhadas, durante as três primeiras etapas da pesquisa, totalizando-se 81 aulas (com 50 minutos cada, resultando em 67 horas e 30 minutos), observadas no período das três primeiras etapas, nas quais foi realizada a observação sistemática.

Cabe salientar que a pesquisadora foi a única observadora e definiu-se com o papel “participante como observador”, no qual não foram ocultadas totalmente suas atividades, mas foram reveladas apenas partes do que se pretendia, visando não provocar muitas alterações no comportamento das turmas observadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Além disso, ressalta-se que foram mantidas as anotações realizadas à mão nos ROS e para a elaboração do ROS (APÊNDICE C), foram seguidas as sugestões Lüdke e André (2018), delimitando-se “o quê” e “como” observar de maneira prévia e adequada aos objetivos da pesquisa, corroborando com o disposto pelas autoras, ao afirmarem que:

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 35).

Assim, foram consideradas, em suma, algumas diretrizes, com pontos descritivos, como: descrição dos sujeitos; de locais; de eventos especiais; de atividades específicas e gerais; bem como de reconstrução de diálogos e comportamentos das pessoas observadas e do observador, de acordo com a sequência em que ocorreram. E, também, reflexivos, tais quais: observações pessoais do pesquisador (especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas, decepções e outros); reflexões analíticas e metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador e outros esclarecimentos necessários (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para tanto, o referido roteiro foi elaborado pela autora dessa pesquisa, baseando-se no e adaptando o roteiro utilizado por Oliveira (2018), adequando-o para os objetivos desse estudo, conjugando-os aos aspectos sugeridos por Lüdke e André (2018), que foram divididos em grupos temáticos para direcionar o foco da observação à aspectos específicos, durante os momentos de coleta de dados, conforme descrito anteriormente. Por fim, alguns cuidados metodológicos foram traçados:

- 1) as anotações foram realizadas o mais próximo do momento da observação, almejando-se sua maior acuidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), para isso, eram realizadas durante as aulas e entre intervalos de uma turma e outra, bem como imediatamente após ao final do período de coleta de dados de cada dia;

2) foram indicados o dia, a hora, o local, bem como outras informações pertinentes, como condições climáticas e duração da observação. Além disso, delimitou-se um campo para a codificação do material e para observações gerais (LÜDKE; ANDRÉ, 2018);

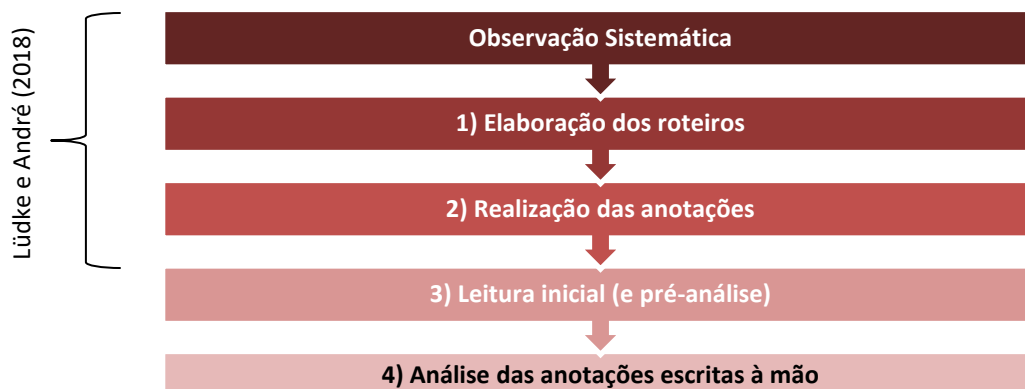
3) foram delimitados, também, campos para cada tipo de informações, as essencialmente descritivas, falas, citações e observações pessoais do pesquisador, no sentido de facilitar a organização e a análise dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2018);

4) e, finalmente, as anotações foram realizadas em folha de papel sulfite A4 encadernadas, nas quais foram impressos os ROS (APÊNDICE C).

Por fim, salienta-se que devido à PE ser a única pesquisadora e única observadora, as observações foram comprometidas no sentido de que nem todas as anotações foram realizadas no exato momento em que ocorreram, conforme descrito anteriormente, por isso os cuidados relatados no tópico “1) as anotações foram realizadas o mais próximo do momento”. E, também, pelo fato de a PE atuar como professora da unidade escolar envolvida na pesquisa, junto à PP, algumas particularidades relacionadas às dificuldades foram percebidas, no sentido de se manter a imparcialidade nos momentos relativos à observação das aulas, justificando-se a necessidade em se manter tais cuidados metodológicos, com a finalidade de se evitar e/ou amenizar os vieses da pesquisa.

Durante esse período, em consonância com as diretrizes estabelecidas para esse procedimento, foi possível manter uma perspectiva de totalidade, porém com os focos de observação, focada nos objetivos da pesquisa, permitindo-se obter dados que para uma análise mais aprofundada (LÜDKE, ANDRÉ, 2018), a qual está descrita no tópico referente aos procedimentos de análise dos dados e que foi baseada nas anotações escritas à mão de cada um dos ROS. A Figura 3 resume o procedimento da observação sistemática.

Figura 4 – Procedimento da observação sistemática



Fonte: Elaboração própria.

3.4.3 Sobre o procedimento dos diários de campo

Junto às observações sistemáticas, combinou-se o uso de DC, que foi selecionado por “evitar que as pessoas, ao fazerem um trabalho científico fiem-se na memória para recordar o que viram” (FALKEMBACH, 1987, p. 5) e, também, por facilitar “a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo” (FALKEMBACH, 1987, p. 3), adequando-se, portanto, à abordagem da pesquisa colaborativa. No entanto, é importante ressaltar que não deve ser o único procedimento e que combiná-lo com outros é necessário e contribui para o aprofundamento da busca de informações, desde que estejam alinhados de maneira coerente com o referencial teórico e metodológico (FALKEMBACH, 1987), justificando-se, assim, tal combinação.

O DC é compreendido por Falkembach (1987) como um “instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no dia-a-dia” (FALKEMBACH, 1987, p. 3), no qual se devem registrar observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, reflexões e comentários.

E, para isso, indica algumas sugestões quanto à organização do DC, como dividi-lo em três partes: (1) descrição de fatos concretos e fenômenos sociais; (2) interpretação do que foi observado, para explicitar, conceituar, observar e estabelecer relações entre os fatos e as consequências e (3) conclusões preliminares, dúvidas, imprevistos e desafios ao aprofundamento de todos os envolvidos no processo (FALKEMBACH, 1987).

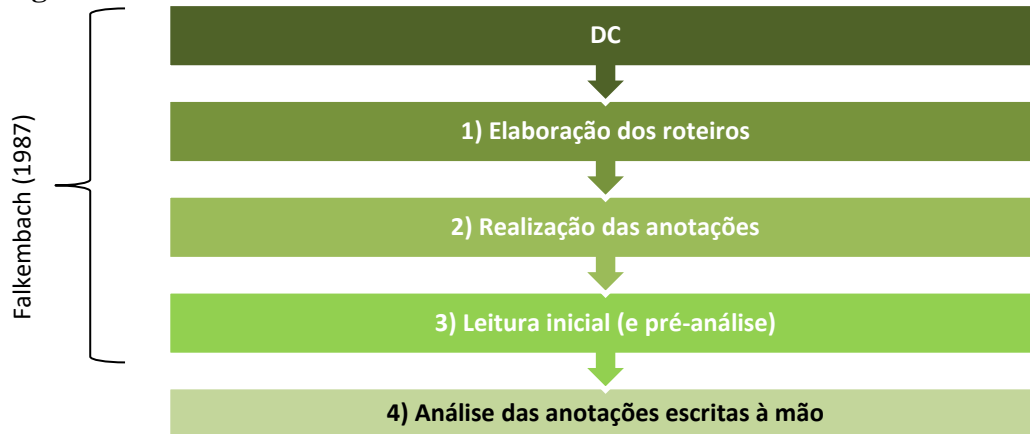
A autora sugere, ainda, que sejam inseridas as seguintes informações no DC: datar as observações, especificando local e hora e organizar em três partes: (1) descrição; (2) interpretação do observado, para explicitar, conceituar, observar e estabelecer relações entre os fatos e as consequências e (3) registro das conclusões preliminares, das dúvidas, imprevistos, desafios tanto para um profissional específico e/ou para a equipe, quanto para a instituição e os sujeitos envolvidos no processo (FALKEMBACH, 1987).

Essas orientações foram seguidas para fins de rigorosidade, servindo como base para a elaboração, pelas autoras dessa pesquisa, do Roteiro para DC (APÊNDICE D), que foi utilizado como instrumento de coleta de dados, em que foram realizados os registros escritos à mão, em folha de papel sulfite A4 encadernadas, nas quais foram impressos o referido roteiro.

Além disso, outros cuidados metodológicos mencionados por Falkembach (1987) foram adotados: a) foi utilizado diariamente, b) os registros foram detalhados e precisos e c) eram realizados imediatamente após o final do período de aula de cada dia da PP. Para que, então,

pudessem ser analisados conforme procedimento explicitado em tópico específico de análise dos dados, no método dessa pesquisa. A Figura 4 ilustra o procedimento do DC.

Figura 5 – Procedimento do DC



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, ressalta-se que tanto no ROS (APÊNDICE C), como no Roteiro para DC (APÊNDICE D), para o bloco que se relacionava à observação das aulas de EF da PP, foram atribuídos códigos de identificação, formados pelas iniciais dos instrumentos (ROS ou DC), seguidos pelos numerais cardinais de zero em diante, que foram utilizados para a análise dos dados.

Cabe destacar, também, que os DC foram utilizados de maneira complementar, de forma em que era registrados os fenômenos que ocorriam fora dos contextos das aulas e/ou interações com outros profissionais envolvidos na unidade escolar e que de alguma forma se relacionaram com a pesquisa. Já os ROS foram especificamente construídos para o registro de observações relativos aos momentos das aulas de EFE especificamente, fosse nos momentos iniciais da pesquisa, ou nos momentos em que PP e PE atuaram colaborativamente, durante as aulas.

3.4.4 Sobre o procedimento das entrevistas semiestruturadas (inicial e final)

Finalmente, conjugado aos demais, a entrevista foi selecionada como um dos procedimentos de coleta de dados, visto que, dentro dessa concepção, implica a ideia de processo e não se restringe a uma abordagem teórica especificamente. Além disso, por meio dos dados obtidos, que será um relato sobre a prática, é possível identificar crenças, valores, conflitos e contradições sobre um tema (MANZINI, 2020). “Concluindo, a entrevista é um procedimento para coletar informações que são fornecidas sob certas condições, em

determinado espaço e tempo e, a análise dos dados deve remeter-se às condições de coleta, àquele espaço e tempo” (MANZINI, 2020, p. 124).

E, dentre os tipos de entrevista, foram selecionadas as semiestruturadas por fazerem emergir informações de forma mais livre e as respostas não estarem condicionadas a uma padronização de alternativas, porém, seguindo um roteiro com perguntas básicas e principais focadas em um assunto, para se atingir os objetivos da pesquisa (MANZINI, 2004, 2020). E, também, por prever a utilização do roteiro, foi selecionada pois esse “pode servir, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2020, p. 44).

Tal roteiro foi compreendido, de acordo com Manzini (2020), como o instrumento a ser utilizado na entrevista e, para tanto, foram tomados alguns cuidados para a elaboração. Além dos agrupamentos das questões por temas e por ordem de dificuldade, já citados anteriormente, também, foram adotados os cuidados recomendados com relação à linguagem; à forma; ao tamanho e à extensão das perguntas; bem como, com a seleção das palavras e frases. E, incluiu-se, também, um preâmbulo e um desfecho, seguindo-se as orientações de Manzini (2020).

A elaboração dos Roteiros para Entrevistas Semiestruturadas Inicial (APÊNDICE B) e Final (APÊNDICE E) foi das próprias autoras, porém mediante as leituras do referencial teórico, foram encontrados roteiros que serviram de embasamento para tanto (OLIVEIRA, 2018; GATTI, 2019). Dessa forma, dos roteiros que serviram como base, foram extraídas algumas questões, outras foram adaptadas e outras foram incluídas, ou seja, foram adaptados e complementados com novos questionamentos adequando-se aos objetivos dessa pesquisa, seguindo-se as recomendações de Manzini (2020) para elaboração de roteiros.

Manzini (2020) propõe ainda a realização da adequação do roteiro²³, por meio da combinação de dois procedimentos: a apreciação por juízes externos e a entrevista piloto. Ademais, caso necessário, propõe uma análise sistematizada por meio de um conjunto de perguntas, chamado de tópico-guia, e de uma análise de ações verbais expressas nas perguntas. No entanto, como foram seguidos, previamente, os cuidados propostos, por Manzini (2020), e de acordo com a conjuntura do desenvolvimento da pesquisa e consequentes demandas que surgiram, tal adequação do roteiro não foi realizada.

²³ Manzini (2020) denomina o termo “adequação do roteiro”, visto que considera que a entrevista não se trata de um instrumento de medida que precise ser validado e que, também, no caso da semiestruturada, o roteiro será utilizado e não aplicado, por ser uma forma de interação social, podendo ser parcialmente planejada com um roteiro preestabelecido como auxílio.

As entrevistas foram agendadas e realizadas no próprio local e horário de trabalho da PP, conforme acordado previamente, mais especificamente, na sala de materiais de EF. Essa foi escolhida em comum acordo, pois por ser afastada das demais dependências da escola e aliada ao horário em que as entrevistas foram realizadas, tornou-se um local adequado, visto que não ocorreriam interrupções e seria um local tranquilo, tornando-se adequado pra essa finalidade, conforme orientações de Manzini (2020).

E foram registradas por gravador de áudio convencional, da marca Sony IC Recorder. E cópia de segurança foi realizada em um gravador de aparelho celular, modelo Xiaomi MI 9T. A entrevista inicial foi realizada no dia 13 de outubro de 2021, com início às 11 horas e 35 minutos, com duração total de 37 minutos. E a final ocorreu no dia 15 de dezembro de 2021, às 11 horas e 32 minutos, com duração total de 43 minutos. A duração total das entrevistas foi controlada de forma que fosse possível contemplar todos os grupos temáticos dos roteiros (APÊNDICE B, E), mas que, também, não ultrapassassem o HTP da PP. Não houve atuação de assistentes de pesquisa, a PE foi a única pesquisadora envolvida.

Há que se destacar que nos momentos de realização das entrevistas foi encontrada uma dificuldade, também destacada por Manzini (2020) ao se referir às dificuldades relacionadas às entrevistas, que diz respeito “às características dos participantes” (MANZINI, 2020, p. 64). Manzini (2020) utiliza uma pesquisa de mestrado realizada na área da psicologia, para descrever a dificuldade de os participantes abordarem a temática da referida pesquisa. Afirmou, ainda que tal “dificuldade poderia ser interpretada como se o entrevistador estivesse realizando uma avaliação da atuação profissional, uma vez que o próprio entrevistador era psicólogo e conhecido por seus pares” (MANZINI, 2020, p. 64). Essa situação se relaciona com o contexto das entrevistas da PP, visto que PP e PE atuam juntas como professoras da rede municipal, bem como, com as características da PP, sendo que, no ambiente de trabalho, aparenta ser uma pessoa tímida.

Ambas as entrevistas foram transcritas, na mesma tarde dos respectivos dias de realização de cada uma, em um editor de texto de um Notebook, da marca CCEE. A transcrição foi realizada pela pesquisadora principal e, também, foi considerada como uma pré-análise do material, focando-se no que foi e não foi falado, conforme apontamentos realizados por Manzini (2020), Braun e Clarke (2006) e Lüdke e André (2018).

Para a transcrição, Manzini (2020) ainda determina que é preciso estabelecer regras e critérios, elucidando que “ao afirmar que a entrevista foi transcrita, é necessário expor os critérios de transcrição, pois a entrevista é muito maior do que a sua transcrição” (MANZINI, 2020, p. 131). Esse mesmo autor, nessa mesma obra, sugere que sejam adotados algumas

normas e critérios específicos, os quais indica algumas possibilidades, além de se considerar as regras gramaticais da língua portuguesa e ressalta que:

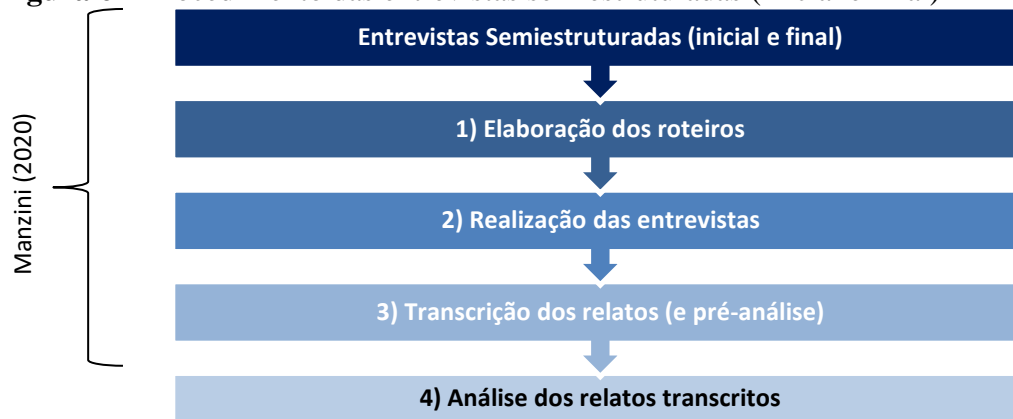
Principalmente na área da Educação, a maioria das pesquisas não usa normas específicas para a transcrição das interações verbais das entrevistas. Comumente se observa que são utilizadas as regras da gramática da língua portuguesa. Em outras áreas, como na linguística e mesmo em relatos de história de vida, os pesquisadores têm adotado normas e critérios para transcrição (MANZINI, 2020, p. 131).

Dessa forma, considerando essas orientações de Manzini (2020) e após aprofundar os critérios de transcrição sugeridos pelo referido autor, para fins dessa pesquisa, optou-se, por “simplesmente utilizar as normas gramaticais e as pontuações como ponto final; exclamação; interrogação” (MANZINI, 2020, p. 135), adequando-se, também, às recomendações de Braun e Clarke (2006) adotadas para os procedimentos de análise, que serão apresentados adiante.

No entanto, admitindo-se a necessidade de “descrever para leitor o porquê do uso dessas normas” (MANZINI, 2020, p. 135), justifica-se essa escolha pelo fato de que um dos critérios de fidedignidade foi o de entregar a transcrição para a PP, para que ela verificasse a veracidade dos fatos. Diante disso, não caberia transcrever os relatos da PP com sinais e normas que seriam desconhecidos pela PP e que dificultariam a compreensão para verificação da concordância da mesma com as informações transcritas. Assim, em suma, o procedimento das entrevistas foi composto por algumas fases:

Na primeira fase, extensamente discutida, um roteiro foi elaborado. A segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. A terceira fase é o processo de transcrição. Teoricamente, o que o pesquisador deveria fazer em todas essas fases seria ir à busca do seu objetivo de pesquisa (MANZINI, 2020, p. 126).

Após a fase de transcrição, o produto verbal transcrito foram as informações, dados, advindos das entrevistas (MANZINI, 2020) inicial e final. Assim, é possível afirmar que os dados advindos da entrevista, as *verbalizações* que foram transcritas, dizem respeito às *opiniões, percepções, concepções, sentimentos, crenças, atitudes, avaliações e descrições* que os entrevistados informam sobre fatos internos ou externos a eles (MANZINI, 2020). E, de acordo com Manzini (2020), esse produto final passou a ser um dos objetos para análise, a qual está descrita em tópico específico. A Figura 5 ilustra resumidamente o procedimento das entrevistas semiestruturadas (inicial e final).

Figura 6 – Procedimento das entrevistas semiestruturadas (inicial e final)

Fonte: Elaboração própria.

E, finalmente, em continuidade às recomendações de Manzini (2020), alguns cuidados metodológicos foram tomados para não modificar as concepções e percepções dos relatos da PP, dentre os quais: agrupamento em blocos temáticos de assuntos e por ordem de dificuldade das respostas; anotações complementares no DC e transcrição realizada logo após a entrevista; e, também, a comprovação da concordância das informações transcritas, que estão descritas nos aspectos de fidedignidade.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para fins desses procedimentos, foi realizada uma análise dos dados qualitativos, que, de acordo com Lüdke e André (2018), “significa “trabalhar”²⁴ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 53). Dessa forma, os conteúdos transcritos dos relatos das entrevistas; das anotações observadas e dos registros dos DC foram analisados, sendo que os dados que emergiram do procedimento de análise e tratamento se relacionam às “opiniões, percepções, concepções, sentimentos, crenças, atitudes, avaliações e descrições” informados pela PP, sobre o objeto de pesquisa, e serão discutidos adiante. Lüdke e André (2018) ainda esclarecem que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p.53).

²⁴ Destaque realizado pelas autoras.

Diante dessa concepção, buscando-se garantir algumas questões relacionadas à objetividade, rigorosidade e validade, desse procedimento, optou-se pela realização da análise temática e sua sistematização por meio das diretrizes estabelecidas por Braun e Clarke (2006), que definem que a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados, por meio da qual é possível organizá-los e descrevê-los minimamente e em detalhes, além de interpretar vários aspectos do tema de pesquisa, considerada, ainda, uma ferramenta flexível e útil (BRAUN; CLARKE, 2006).

Assim, após cada etapa da coleta de dados, eram realizadas as leituras dos instrumentos, organizando eixos temáticos, a partir dos assuntos que mais se repetiam. E para a definição dos eixos temáticos, foram seguidas as seis fases estabelecidas pelas autoras: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca pelos temas; 4) revisão dos temas; 5) definição e nomeação dos temas e 6) produção do relatório (BRAUN; CLARKE, 2006). Adiante, são apresentadas as finalidades de cada uma dessas fases, bem como as ações relativas a cada uma delas, que resultaram nas categorias temáticas utilizadas para a análise.

3.5.1 Familiarização com os dados

A finalidade dessa fase resume-se, de acordo com Braun e Clarke (2006), em imergir nos dados realizando-se repetidas leituras, bem como fazê-las de maneira ativa, ou seja, buscando significados, padrões/temas. As autoras recomendam que o ideal é ler o todo, o conjunto de dados, pelo menos uma vez, antes de iniciar sua codificação, assim, a identificação de possíveis padrões é moldada conforme a leitura é realizada (BRAUN; CLARKE, 2006).

Para isso, Braun e Clarke (2006) sugerem que sejam realizadas anotações ou marcações de ideias, que facilitem a codificação, pois poderão ser consultadas nas fases seguintes. E, para tanto, as palavras que mais se repetiam em todos os instrumentos e, também, os trechos mais significativos aos objetivos do estudo foram grifados. Depois disso, inicia-se o processo de codificação formal, sendo que essa última é desenvolvida e definida em todo o momento da análise. E, nos casos em que são utilizados dados verbais – como entrevistas, programas de televisão ou discursos políticos – é necessário que seja realizado, também, nessa fase, o processo de transcrição. Esse processo de transcrição é considerado uma excelente maneira de começar a se familiarizar com os dados.

Como já explicitado anteriormente, em consonância com as recomendações de Braun e Clarke (2006), e adequando-se ao que dispõem sobre a transcrição, na análise temática, essa foi realizada rigorosa e minuciosamente de acordo com as regras ortográficas, sem um sistema ou

convenção específicos de transcrição, mas realizando-se um relato literal de todas as informações verbais e, às vezes, não verbais (por exemplo, tosse) enunciados, retendo as informações necessárias de forma o mais verdadeira à sua natureza original (BRAUN; CLARKE, 2006). A Figura 7 resume as ações desenvolvidas nessa etapa da pesquisa.

Figura 7 – Ações desenvolvidas na fase 1 da análise dos dados

1) Familiarização com os dados

- **Transcrição das entrevistas**
- **Leituras e releituras dos relatos transcritos, das anotações observadas e dos registros dos diários de campo**
- **Marcação dos excertos que mais sobressaiam na leitura**
- **Anotação e marcação de ideias, padrões, temas que se destacavam na leitura: foram grifadas as palavras que mais se repetiam em todos os instrumentos e, também, os trechos mais significativos aos objetivos do estudo**
- **Assim, gerou-se uma lista inicial de ideias sobre o que está nos dados e o que é interessante sobre eles**

Fonte: Elaboração própria.

3.5.2 Geração de códigos iniciais

De acordo com Braun e Clarke, essa fase dois começa quando houve a familiarização com os dados, gerando-se uma lista inicial de ideias sobre o que está contido e o que é interessante sobre eles, e refere-se à produção de códigos iniciais a partir deles. Tais códigos devem identificar características dos dados e esse processo de codificação faz parte da análise e, por meio deles, na próxima fase, serão desenvolvidos os temas a serem utilizados na análise. Dessa forma, a finalidade é codificar recursos interessantes dos dados de maneira sistemática em todo o conjunto de dados, agrupando as informações relevantes para cada código (BRAUN; CLARKE, 2006).

Braun e Clarke (2006) apontam algumas sugestões para o processo de codificação, como, por exemplo, realizar manualmente ou por meio de um programa de *software*; trabalhar sistematicamente em todo o conjunto de dados, dando atenção total e igual a cada item de dados; identificar aspectos interessantes nos itens de dados que podem formar a base de padrões repetidos (temas) em todo o conjunto dos dados. Sugerem ainda, nos casos de codificação manual, como no caso dessa pesquisa, codificar os dados escrevendo notas sobre os textos analisados, usando marcadores ou canetas coloridas para indicar padrões potenciais, ou usando “notas adesivas” para identificar segmentos de dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Assim, por meio dessas orientações, realizaram-se as ações dessa fase, que estão sintetizadas na Figura 8, e a Figura 9, apresentada logo em seguida, é uma representação, em forma de nuvem de palavras, dos termos que sobressaíram durante as leituras iniciais, na

esses termos têm sido amplamente discutidos na produção acadêmica da área (BRACHT, 2003; KRUG, 2004; AGUIAR; DUARTE, 2005; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009; MARQUES, 2013, FIORINI; MANZINI, 2014, 2016), como já apontado anteriormente e que serão mais bem apresentados na apresentação dos resultados e discussão.

3.5.3 Busca pelos temas

Diante da lista de códigos e dados identificados nos quadros elaborados na fase anterior, dá-se início à fase três, em busca pelos temas, de maneira mais ampla, ao invés de códigos. Significa classificar os diferentes códigos em temas potenciais e agrupar os dados extraídos dentro desses temas identificados. Assim, a fase três tem a função de agrupar códigos em temas potenciais e reunir todos os dados relevantes para cada tema potencial, portanto, é realizada uma combinação dos diferentes códigos em temas abrangentes (BRAUN; CLARKE, 2006).

Braun e Clarke (2006), para essa fase, sugerem o uso de representações visuais como tabelas, mapas mentais ou por meio da escrita dos nomes de cada código (e uma breve descrição) em um pedaço de papel separado e organizando-os em “pilhas temáticas”. E, ao final dela, têm-se uma coleção de possíveis temas, subtemas e todos os dados extraídos que foram codificados em relação a eles (BRAUN; CLARKE, 2006).

Diante disso, foi realizada a leitura dos três quadros e, combinando-os, identificaram-se os códigos que tinham relação e que poderiam estar alocados no mesmo tema e/ou em subtemas, dentro dos temas potenciais. A Figura 10 é uma síntese dessas ações e a Figura 11 é a representação em forma de mapa temático (inicial) dos temas e subtemas potenciais, complementados com cinco “subtemas transversais” que perpassam todos os temas, ou seja, que estavam presentes nas discussões relativas a cada tema geral.

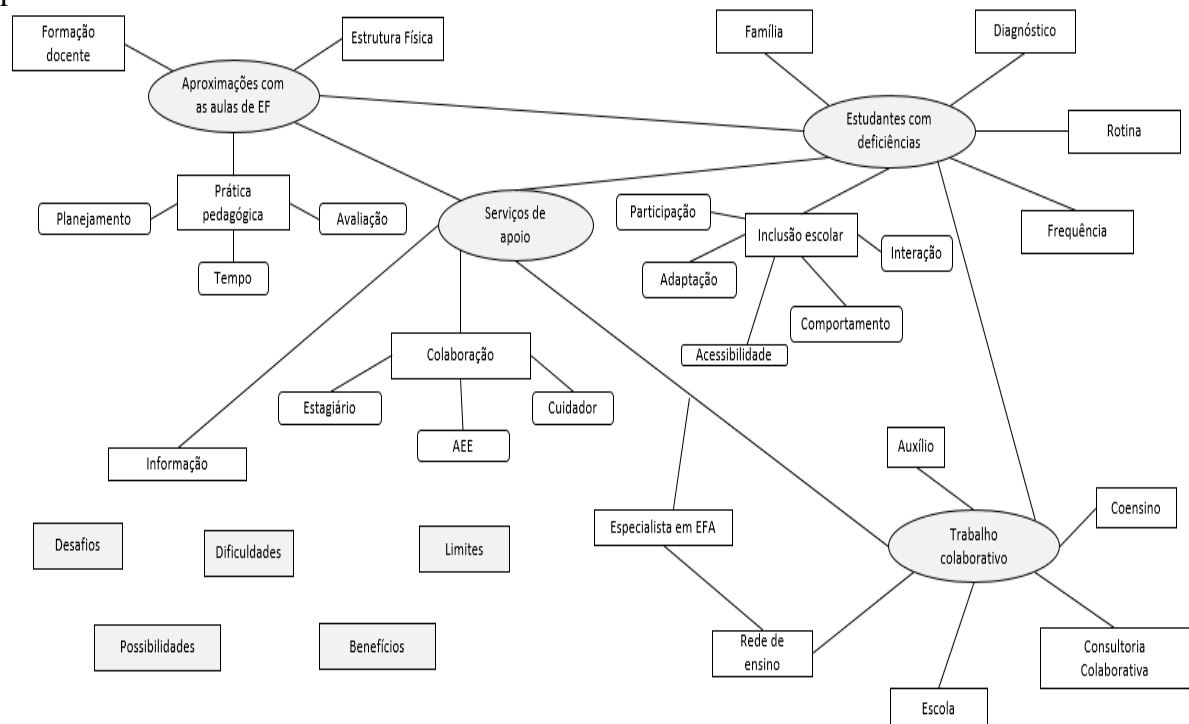
Figura 10 – Ações desenvolvidas na fase 3 da análise dos dados

3) Busca pelos temas

- Os quadros criados na fase anterior foram comparados e buscaram-se os códigos e dados extraídos que tinham alguma relação entre si, combinando-os
- Os códigos e dados combinados foram separados, culminando-se quatro novos quadros, que foram intituladas com temas abrangentes e subtemas potenciais
- Esses temas e subtemas abrangentes foram representados em um mapa temático potencial, contido na Figura 11
- Os dados extraídos (excertos dos relatos das entrevistas; das anotações observadas e dos registros dos DC) foram alocados nos temas e/ou subtemas aos quais se relacionavam, em cada um dos quatro quadros

Fonte: Elaboração própria.

Figura 11 – Mapa temático inicial com quatro temas, subtemas e “temas transversais” potenciais



Fonte: Elaboração própria, baseando-se em Braun e Clarke (2006).

Inicialmente, baseando-se em Braun e Clarke (2006), é possível perceber, por meio do mapa temático, que as temáticas se interrelacionavam, sem haver uma dissociação das mesmas. E que quatro temas principais estariam sobressaindo, com cinco temas que perpassavam todos eles (desafios, dificuldades, limites, possibilidades e benefícios). E na continuidade do processo, foi possível perceber novas correlações dentro desse mapa temático, apresentando-se a etapa seguinte.

3.5.4 Revisão dos temas

O início da fase quatro se dá com a concepção do conjunto de temas e subtemas potenciais, realizando-se, então, o refinamento deles. Durante essa fase, pode-se perceber que alguns temas não são realmente necessários, ou por não haver dados suficientes para apoiá-los; ou por ser possível combinar dois deles novamente, formando-se um único tema; e outros, também, talvez, sejam divididos em temas separados (BRAUN; CLARKE, 2006).

De acordo com Braun e Clarke (2006), a revisão e refinamento dos temas ocorre em dois níveis: o primeiro nível envolve revisar os códigos dos dados extraídos, ou seja, é necessário ler os dados coletados para cada tema e considerar se eles parecem formar um padrão

coerente. Em caso negativo, é necessário avaliar se o tema em si é o problema ou se os dados extraídos é que não estão adequados e, então, reavaliar se devem ser criados novos temas; realocados os dados em outro tema existente ou excluí-los por não serem de fato pertinentes à análise (BRAUN; CLARKE, 2006).

E, em caso positivo, caso os temas potenciais representem adequadamente os dados codificados, pode-se iniciar o segundo nível, que ocorre por meio de um processo semelhante, no entanto, considerando-se todo o conjunto de dados. Além de se considerar a validade dos temas individualmente, em relação ao conjunto de dados, também deve-se avaliar se o mapa temático representa o conjunto de dados como um todo, elaborando-se um mapa temático potencial (BRAUN; CLARKE, 2006).

Se o mapa temático não estiver adequado ao conjunto de dados, faz-se necessário revisar e refinar a codificação novamente, até que se atinja a satisfação com o mesmo. E em caso positivo, ou seja, se for considerado que o mapa temático está adequado, pode-se seguir para a próxima fase, sendo que, ao final dessa fase 4, deve-se ter uma boa ideia de quais são os diferentes temas; como se encaixam e a história geral que contam sobre os dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

É importante ressaltar que a “representação precisa” dependerá da abordagem teórica e analítica do pesquisador. Portanto, nessa fase, todo o conjunto de dados deve ser relido para duas finalidades: a primeira, para verificar se os temas estão adequados em relação ao conjunto de dados e, a segunda, para se codificar dados adicionais dentro de temas que tenham sido perdidos em estágios anteriores de codificação (BRAUN; CLARKE, 2006).

Dessa forma, seguindo-se tais orientações, os temas e dados extraídos foram relidos, combinados e, então, construíram-se três quadros finais. Foi realizada a verificação da adequação dos temas em relação à codificação dos dados extraídos, nível um, e a todo o conjunto de dados, nível dois, gerando o mapa temático da análise, com os três temas potenciais principais. A Figura 12 resume as ações desempenhadas nessa fase e o resultado desse processo de refinamento pode ser visto no mapa temático apresentado na Figura 13.

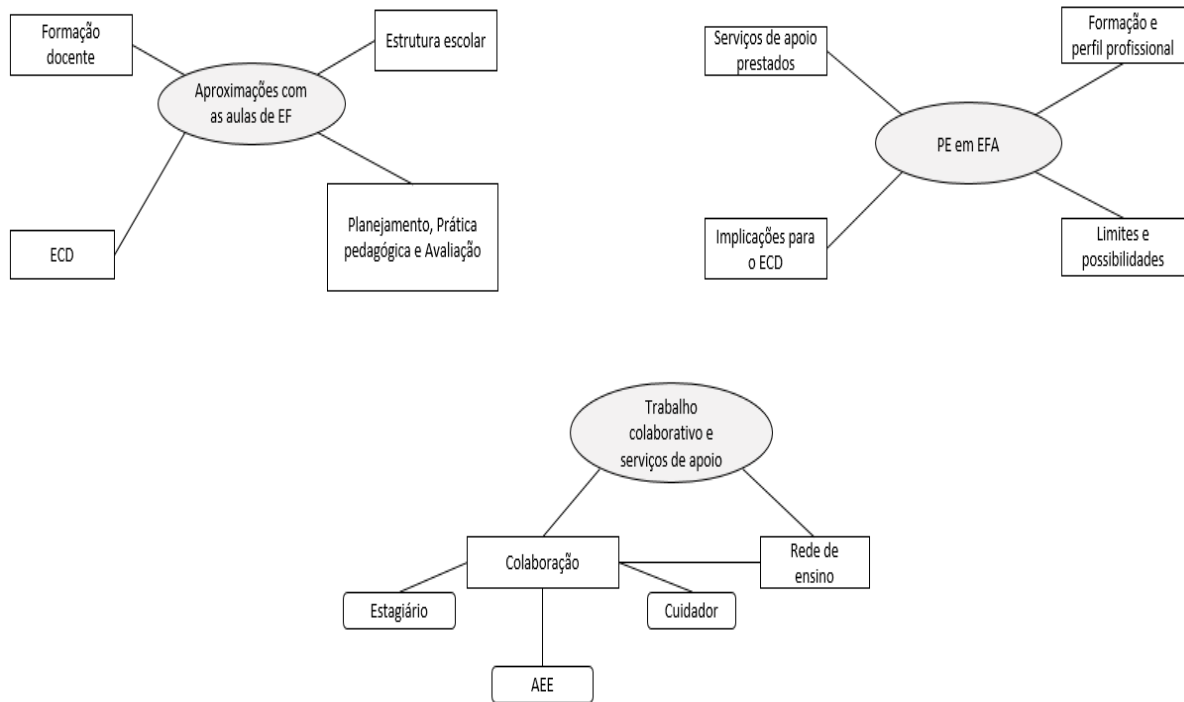
Figura 12 – Ações desenvolvidas na fase 4 da análise dos dados

4) Revisão dos temas

- **Releitura dos temas e dados extraídos;**
- **Construção dos três quadros finais;**
- **Verificação da adequação dos temas em relação à codificação dos dados extraídos (nível 1) e em relação a todo o conjunto de dados (nível 2);**
- **Avaliação com relação à representatividade do mapa temático ao conjunto de dados como um todo;**
- **Elaboração do mapa temático da análise com os três temas potenciais principais.**

Fonte: Elaboração própria.

Figura 13 – Mapa temático da análise com os três potenciais temas principais



Fonte: Elaboração própria, baseando-se em Braun e Clarke (2006).

As novas correlações permitiram condensar os quatro temas principais da etapa anterior, em três, e foi possível, também, melhor delimitá-los, deixando claro que não há uma dissociação entre eles, ou seja, continuam interrelacionados, mas para fins das discussões, com os passos de Braun e Clarke (2006), pôde-se separá-los adequadamente aos objetivos da pesquisa.

3.5.5 Definição e nomeação dos temas

Nessa fase cinco pretende-se uma análise contínua para refinar as especificidades de cada tema, bem como, a história geral que a análise conta; gerando definições e nomes claros para cada tema. Dessa forma, é necessário definir e refinar ainda mais os temas que serão apresentados para a análise e avaliar os dados dentro deles. Buscando-se, assim, por meio do “definir e refinar”, identificar a essência do que trata cada tema e os temas em geral, e determinar, enfim, qual aspecto dos dados cada tema captura (BRAUN; CLARKE, 2006).

Contudo, essa fase se inicia quando se tem um mapa temático satisfatório dos dados e a orientação para ela é que o conteúdo dos dados coletados não seja apenas parafraseado, mas que se identifique o que é interessante sobre eles e o porquê. E, ainda, que, para cada tema individual, seja realizada e escrita uma análise detalhada, identificando-se, também, a “história”

que cada tema conta. Além disso, é importante considerar como cada tema se encaixa no contexto geral mais amplo da “história” que está sendo contada sobre os dados, em relação às perguntas de pesquisa, para garantir que não haja muita sobreposição entre os temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

Frente a essas diretrizes, realizou-se nessa etapa a definição e refinamento dos temas captando a essência sobre o que cada um tratava; elaborou-se o mapa temático com os três temas finais principais, bem como identificou-se a história que cada um estava contando, descrevendo-se, nos três quadros finais, o escopo e a nomeação de cada um. A Figura 14 sintetiza as ações dessa fase e o mapa temático com os três temas principais finais está representado na Figura 15.

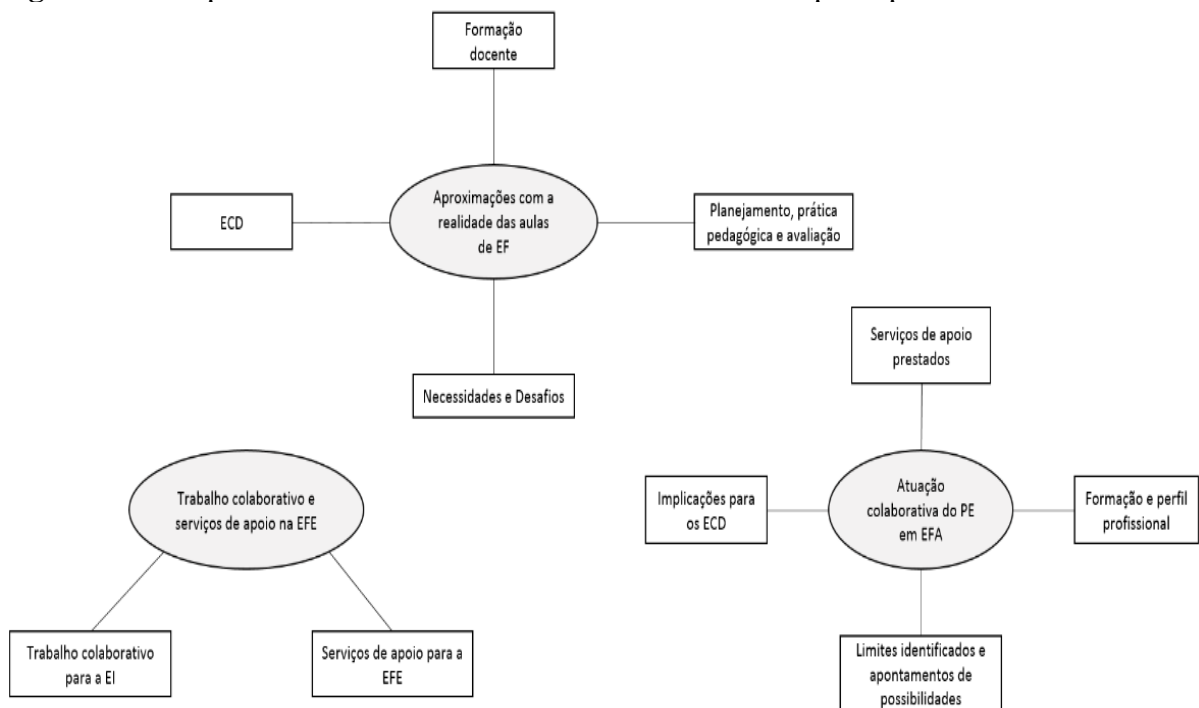
Figura 14 – Ações desenvolvidas na fase 5 da análise dos dados

5) Definição e nomeação dos temas

- Definição e refinamento dos temas captando a essência sobre o que cada um tratava;
- Elaboração do mapa temático com os três temas finais principais;
- Identificação da história contada por cada um dos temas e no geral;
- Descrição do escopo de cada tema nos três quadros finais;
- Nomeação dos temas.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 15 – Mapa temático da análise com os três temas finais principais



Fonte: Elaboração própria, baseando-se em Braun e Clarke (2006).

Então, como demonstrado nos procedimentos dessa etapa, é necessário considerar os temas individualmente e em relação aos outros e como parte do refinamento, é possível identificar se um tema contém ou não subtemas, os quais são temas dentro de um tema e podem ser úteis para dar estrutura a um tema particularmente grande e complexo, e, também, para demonstrar a hierarquia de significado dentro dos dados. Por fim, ela estará concluída quando for possível definir claramente quais são (ou não são) os temas, respectivos escopos e nomes, de preferência concisos e enérgicos, dando noção sobre o que cada um representa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Dessa forma, desse processo de análise temática, emergiram três categorias temáticas principais que foram nomeadas da seguinte forma: 1) Aproximações com as realidades das aulas de EF da PP; 2) Trabalho colaborativo e serviços de apoio para a EFE e 3) Atuação colaborativa do PE em EFA, com seus respectivos subtemas, que serão discutidos adiante. Ressaltando-se que não há uma dissociação entre eles, continuam interrelacionados, mas para fins das discussões, com os passos de Braun e Clarke (2006), pôde-se separá-los adequadamente aos objetivos da pesquisa.

3.5.6 Produção do relatório

A fase seis começa quando o conjunto de temas foi totalmente elaborado e envolve a análise final e redação do relatório. A tarefa de redigir uma análise temática é contar a história complicada de seus dados de uma maneira que convença o leitor do mérito e validade da análise. Para isso, é importante que a análise, ou seja, a redação dela e os dados coletados, seja concisa, coerente, lógica, um relato interessante da história que os dados contam e não repetitiva, dentro dos e entre os temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

A escrita deve fornecer evidências suficientes dos temas dentro dos dados, ou seja, os dados extraídos devem ser suficientes para demonstrar a prevalência do tema, por meio da escolha de exemplos vívidos e/ou de excertos que capturem a essência do que está demonstrado, sem complexidade desnecessária. E esses devem ser facilmente identificáveis como um exemplo do problema. De modo que, além de fornecer e descrever dados, tais excertos sejam incorporados à uma narrativa analítica que convença e ilustre a história e que, por fim, argumentem em relação às perguntas de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Essa fase implica, em suma, na última oportunidade de análise, na qual, com base nessas orientações de Braun e Clarke (2006), foram selecionados os exemplos de excertos vívidos e foi realizada a análise final de excertos selecionados, relacionando a análise com as questões

de pesquisa e contrapondo-se à literatura, obtendo-se como produto final o relatório acadêmico da análise. A Figura 16 resume as ações desenvolvidas nessa fase seis.

Figura 16 – Ações desenvolvidas na fase 6 da análise dos dados

6) Produção do relatório

- Seleção dos exemplos de excertos vívidos;
- Análise final dos excertos selecionados;
- Relação da análise com as questões de pesquisa;
- Contraposição à literatura;
- Produção do relatório acadêmico da análise.

Fonte: Elaboração própria.

Findados os procedimentos de análise e tratamento dos dados, apresentam-se os critérios de fidedignidade que permearam essa pesquisa.

3.6 FIDEDIGNIDADE

Estabelecer critérios de credibilidade e qualidade dos estudos é fundamental para a fidedignidade dos mesmos, principalmente para que se reconheçam a importante contribuição dos estudos qualitativos no campo da EE (BRANTLINGER et al., 2005), e para que seja possível identificar e minimizar os vieses da pesquisa. Inicialmente, foi utilizada uma forma de verificação da fidedignidade, considerada por Manzini (2020), no que diz respeito aos relatos advindos das entrevistas, definida como:

1) Concordância intrajuiz, na qual, primeiramente, o pesquisador realiza a transcrição da gravação e, uma semana após, retoma-as (MANZINI, 2020). Dessa forma, ao revisitar as transcrições e as gravações, não foram necessárias alterações no conteúdo transcrito.

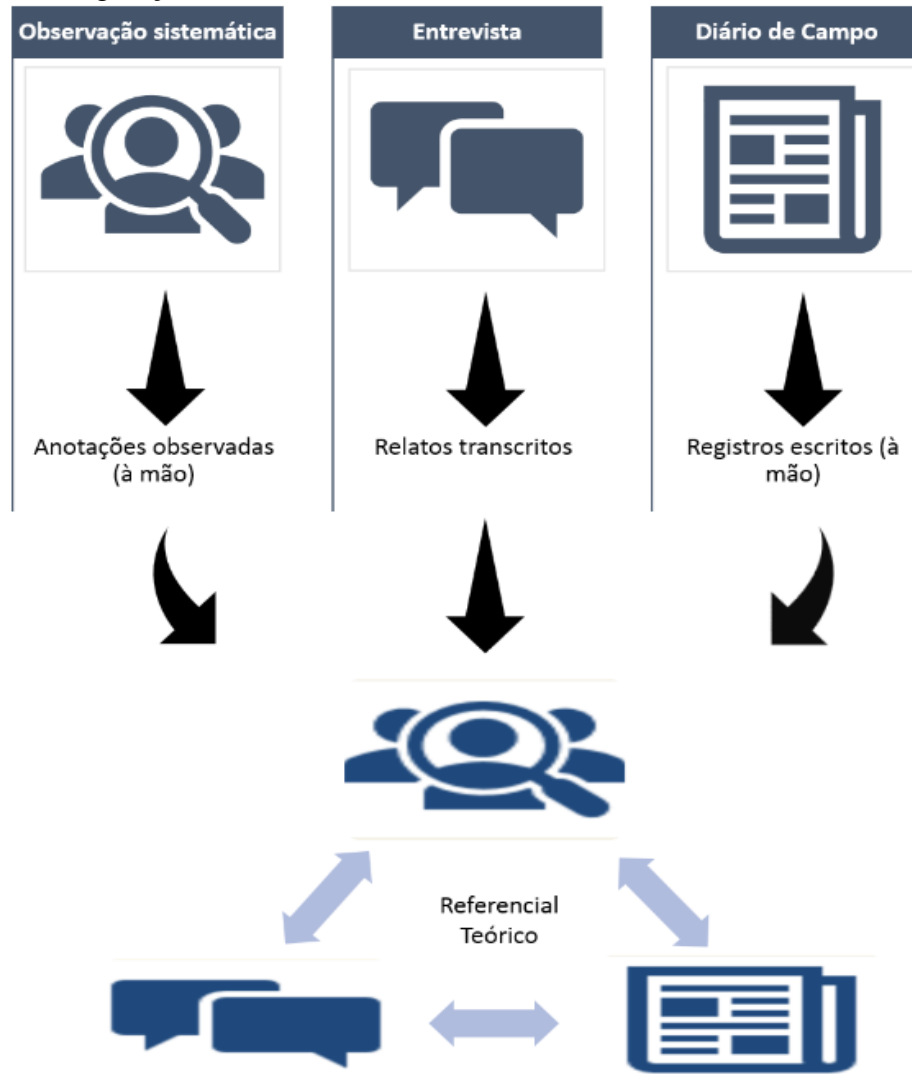
E, dentre os exemplos utilizados na pesquisa qualitativa, identificados e discutidos por Brantlinger et al. (2005), como medida de validade e confiabilidade foram utilizadas:

2) Checagem por membros, na qual a PP revisou e confirmou se o conteúdo de suas entrevistas estava transcrito de acordo com o que desejava expressar (BRANTLINGER et al., 2005). A transcrição da entrevista foi entregue à PP, a qual procedeu à leitura e manifestou concordância com o teor da mesma, corroborando-se com a primeira medida de fidedignidade e, por fim:

3) Triangulação dos dados, por ter adotado fontes de dados diferentes (entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e diário de campo), para a convergência entre as evidências e confrontando-os com o referencial teórico, para, então, garantir que os objetivos

além de estarem correlacionados com os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, também sejam atingidos. A Figura 17 ilustra esse terceiro critério de fidedignidade.

Figura 17 – Triangulação dos dados



Fonte: Elaboração própria.

Essa triangulação complementada com os procedimentos de análise e tratamento dos dados, baseados em Braun e Clarke (2006), resultou no relatório acadêmico, que é apresentado em seguida e foi composto pelas três categorias temáticas principais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados considerando-se cada uma das três categorias construídas por meio da triangulação dos dados e análise temática, confrontando-os ao referencial teórico que embasou a pesquisa. No geral, foram discutidos pontos relativos às realidades das aulas de EF em contextos inclusivos, bem como relativos à formação e à atuação, que precisam ser estabelecidos visando-se a implementação e consolidação do professor especialista em EFA, para serviços de apoio na EFE, e discutindo-se os limites e possibilidades imbricados nessa propositura. E, assim, descrevem-se os resultados e discussão de cada uma dessas categorias.

4.1 CATEGORIA 1 – APROXIMAÇÕES COM AS REALIDADES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PROFESSORA PARTICIPANTE

Os temas e subtemas dessa categoria relacionaram-se, primordialmente, às realidades das aulas de EF da PP, permitindo-se verificar aspectos relativos à sua formação; à sua prática; aos ECD; bem como, às estruturas físicas e organizacionais da escola, sob a perspectiva da EI. E, assim, foi possível caracterizar a escola e traçar os perfis das aulas de EF e da PP, bem como, confrontar as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados, com os documentos que descrevem a rede municipal e a escola pesquisada, resultando na identificação das necessidades e desafios relacionados a tais temáticas.

Assim sendo, descrevem-se os resultados dessa primeira categoria de análise, discutindo-se cada um dos seus quatro subtemas: 1) formação docente da PP; 2) ECD nas aulas da PP; 3) planejamento, prática pedagógica e avaliação das aulas da PP; e, por último, 4) estruturas da escola em que atua a PP.

4.1.1 Formação docente da Professora Participante

Com relação à formação docente, por meio do Quadro 2, apresentado no Método, foi possível verificar que, apesar do menor tempo de formada e de atuação na Educação Básica, a PE possui experiências relativas aos temas da EE, em diversos campos, desde a graduação. Já a PP, teve experiências relacionadas aos ECD quando começou a lecionar e, pelo tempo de formada, não teve, nem mesmo disciplinas relacionadas às áreas da EE e EFA.

Por esse motivo, com o decorrer do desenvolvimento histórico da EE, a PP sentiu a necessidade de saber mais sobre determinados assuntos e, por isso, resolveu realizar os cursos mencionados no Quadro 2. Assim, com relação à formação continuada, a PP relatou que só ocorreu por iniciativa dela. Ou seja, não houve qualquer incentivo de nenhuma das redes em que atua, para a realização dos mesmos e, tampouco, foi concedido afastamento, ou tempo disponibilizado para esse fim, conforme ilustrado pelo seguinte relato da PP, realidade estendida, também, à PP:

PP: Eu já fiz, mas tem professores que nunca fizeram, é a busca do aperfeiçoamento, que não é imposto para você fazer, mas você que vai ter que ir atrás. Então, poderia a prefeitura, o estado, propor um horário para todos os professores de EF, os professores de sala também, a terem essa formação, porque é muito importante, muita coisa do que eu sei hoje, que eu trabalho com eles, é dessa formação que eu fui buscar, que não foi oferecido, que não foi obrigatório a fazer, mas que eu que tive que ir, porque não foi oportunizado para todos (PP – Entrevista inicial).

Esse dado também demonstra a necessidade de formação continuada e em serviço, já relatada em estudos anteriores, os quais compuseram o referencial teórico da pesquisa. Como elucidação, nos resultados do trabalho de Aguiar e Duarte (2005), com relação aos requisitos necessários para um professor de EF incluir ECD nas aulas, os participantes informaram, dentre outras colocações, a: “necessidade de se ter cursos de capacitação para aquisição de conhecimentos sobre os vários tipos de deficiência e cursos de reciclagem sobre inclusão escolar” (AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 235).

Em complementação, Aguiar e Duarte (2005) concluem que para a implantação da EI no ensino regular, algumas das expectativas fundamentais com relação aos “cursos de reciclagem” é que “devem ser ministrados não apenas por professores que tenham meramente domínio teórico sobre o assunto, não que se negue a importância do estudo e da reflexão dos teóricos, mas principalmente por aqueles que têm tido experiência de prática pedagógica com educação inclusiva, em âmbito escolar” (AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 235).

E, nesse sentido, Fiorini e Manzini (2014), quanto aos conteúdos da formação, sugerem que sejam inicialmente identificadas as dificuldades dos professores de EF, para então traçá-los. Essa necessidade relativa aos conhecimentos desses cursos de formação, também foi relatada pela PP:

PP: É eu já fiz isso (a pós-graduação) e fiz cursos menores também que eu fiz pela diretoria de ensino, que trabalha, também, sobre a inclusão, que tinha sobre as deficiências, que é uma coisa importante, que eu acho que também teria que ter uma formação aqui na prefeitura para a gente. Cada deficiência, por exemplo, da visual;

síndrome de Down – ele não pode fazer um rolamento, ele não pode... Então isso eu acho que seria legal se tivesse também (PP – Entrevista inicial).

Inferese, ainda, por meio desses excertos, a necessidade de momentos coletivos específicos para os professores de EF, para que ocorram essas formações e trocas inerentes às aulas de EF. Além disso, essa demanda verbalizada sobre a necessidade de cursos de formação dos professores de EF, destaca a necessidade do apoio do governo para tanto e corrobora com os achados da literatura, que embasou a pesquisa (AGUIAR; DUARTE, 2005; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; FIORINI; MANZINI, 2014). E, em consonância, adequando-se aos dados dessa pesquisa, Fiorini e Manzini (2014) sugerem que deve haver o engajamento de várias entidades no sentido de que:

[...] para promover a formação desses professores de Educação Física, seriam necessárias iniciativas de diferentes âmbitos, como, das Instituições de Ensino Superior e seus docentes, da Secretaria Municipal de Educação, das Políticas Públicas, da Direção e Coordenação escolar, dos professores de Educação Física e, também, das Pesquisas e/ou dos coordenadores de cursos de formação (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 400).

Diante do exposto, quanto à formação docente da PP, em síntese, por meio da triangulação dos dados, confrontos com referencial teórico e análise temática, foi possível inferir que ainda há que se superar desafios postos frente a EI, relativos ao tempo de formação de cada um dos professores; necessidade de conhecimento sobre diversos conteúdos e, ainda, o sentimento de despreparo relatado por Gorgatti e De Rose Júnior (2009) e confirmado pela experiência da PP, relatada na entrevista inicial, sobre a dificuldade em promover a participação e/ou a permanência de E4, nas aulas (PP – Entrevista inicial). No entanto, sobre essas dificuldades relativas aos ECD a discussão foi realizada em subtema específico dessa primeira categoria.

E, apesar do receio da PP em falar, os excertos ao longo do tópico seguinte²⁵, representam veladamente esse sentimento de despreparo ainda enfrentado pelos professores de EF que atuam em contextos inclusivos na Educação Básica. Em adição, o registro do DC-4, do dia 20 de outubro de 2021, comprova esse sentimento, no qual a PP externou:

PE: Um fato que chamou a atenção hoje (20/10/2021), foi quando, ao final do período das aulas observadas, a PP comentou comigo, sobre a aula do 1º Ano C: “Então, você viu como é difícil quando o E4 está? Ele se joga, bate nos outros e a gente fica sem saber o que fazer, porque se vai atrás dele, os outros ficam sem, e também não consigo

²⁵ Ver trechos destacados da verbalização da PP, no subtema: “Estudantes com deficiência nas aulas da PP”, p. 87-88.

estar com os outros e dar total atenção pra ele, e acaba que vira aquele tumulto que você viu”. Por mais que eu tenha feito os cursos, é difícil muitas vezes saber o que fazer” (DC-4).

Dessa maneira, essas análises indicam e ratificam a necessidade de inserção da figura do professor especialista em EFA, nas redes de ensino, para que tais formações sejam desenvolvidas por profissional devidamente capacitado para esse fim e, ainda, que tenha conhecimento das realidades vividas pelos professores de EF, de modo que estejam inseridos e façam parte dessas respectivas redes de ensino, como parte integrante dos profissionais envolvidos nas redes de apoio. Quanto à qualificação desse professor especialista em EFA, a discussão será apresentada em subtema de categoria de análise específica.

4.1.2 Estudantes com deficiência nas aulas da PP

Confrontando-se o mapeamento apresentado no Método, representado no Quadro 3, com o ROS (APÊNDICE C), verifica-se que, dos aproximadamente 1070 estudantes matriculados no ano letivo de 2021, em média 30 eram ECD, dos quais 11 estavam matriculados nas turmas da PP. O Gráfico 1 representa a porcentagem de estudantes da PP de acordo com a deficiência. Considera-se que em “Outras”, foram alocados os estudantes que necessitavam de algum tipo de apoio, mas não são compreendidos entre o PAEE, como nos casos dos estudantes com TDAH, TOD e/ou que estão em investigação.

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes de acordo com a deficiência nas turmas da PP



Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao número de estudantes, esclarece-se que é “aproximadamente e em média”, pois 1) as transferências e remanejamentos de estudantes na referida escola são frequentes, alterando o número de estudantes em cada turma; 2) um desses (E6) estava matriculado, mas não chegou a frequentar as aulas, por ter sido transferido logo no início da pesquisa; e 3) outros estavam em fase de investigação/ou não, ou não tinham um laudo médico, entretanto precisavam de serviços de apoio especializado nas aulas de EF, como nos casos, respectivamente, de E14 e de E2, que apresentava uma condição de estudante com Deficiência Física (ECDF). Além, dos casos de estudantes com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), totalizando-se para a pesquisa 16 ECD.

Chama-se a atenção, retomando-se o Gráfico 1, para a discrepância da quantidade de estudantes com TGD; com TDAH e/ou que estão em investigação, matriculados nas turmas da PP, quando comparados às outras deficiências. Sendo que os três primeiros eram os que mais necessitavam de serviços apoio especializado para as aulas de EF, de acordo com as verbalizações da PP, verificadas na entrevista inicial e nos registros dos DC, em que foram mais recorrentes as menções a E4, E7, E14 e E15. E a não menção a E3, na entrevista inicial, mas anotada nos ROS e registrada nos DC, pela PE, também, demonstra essa demanda apontada pela PP:

PE: Hoje (22/10/2021), foi a segunda aula observada da turma do 1º Ano B e, novamente, E3 não está presente na EF. Durante o dia, E3 esteve com a cuidadora caminhando, gritando e chorando pela escola até próximo às 9 horas e, até a presente data, não foram observados a presença e/ou algum suporte por parte da gestão, ou AEE, ou família, ou SEDU, para que E3 se adapte às rotinas escolares e, até mesmo, da PP para que ela participasse das aulas de EF. Foram observados alguns esforços da professora da sala e da cuidadora para que E3 retornasse à sala, ou participasse da aula de EF, porém, sem sucesso (ROS-17).

PE: Em conversa com PP, ao final da aula do 1º Ano B, no dia de hoje (12/11/2021), PP relatou que, mesmo às terças-feiras – dia em que a aula de EF dessa turma ocorre em horário que E3 ainda está na escola, E3 não está presente nas aulas de EF. A PP relatou que entre 9 horas e 9 horas 30 minutos, a mãe tem ido buscá-la (DC-11).

Esses dados relativos à necessidade de serviços de apoio para esses grupos de estudantes, vai ao encontro dos resultados de Barros e Dainez (2021), ao identificarem que “a solicitação do professor auxiliar e que o TEA foi a condição mais recorrente ao Judiciário como instrumento de efetivação do direito à educação escolar”, até 2020. Sendo que das 46 ações judiciais com demandas por professor de apoio, 29 referiam-se aos estudantes com TEA; 11 aos com deficiência intelectual e 5 aos com TDAH (BARROS; DAINEZ, 2021). E, contudo,

também, enfatiza-se o quanto esses dados indicam que as características desses estudantes induziram sobremaneira a intervenção entre as PP e PE.

E demonstram, também, a necessidade de desenvolvimento de serviços de apoio que deem suporte a todos os envolvidos no processo de escolarização dos ECD (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021), ressaltando-se a necessidade de envolvimento dos professores de EF, pois, muitas vezes, estão à margem desse processo, visto que não recebem, inclusive, orientações relativas aos ECD. Mesmo com aqueles que possuem algum diagnóstico, verifica-se a ausência de conhecimentos específicos sobre as deficiências, corroborando-se com o que já foi apontado nos estudos referenciados (FIORINI; MANZINI, 2014; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009) e nas verbalizações da PP:

PP: Então, a maioria tem um diagnóstico, alguns ainda estão em investigação. A família já está correndo para fazer esse laudo, para definir, realmente, o que está se passando com o aluno! Mas, não chega nenhuma orientação específica. Assim, eu pesquisei sobre a deficiência, quando é deficiência. E o que eles podem. Algumas mães, eu tenho algum contato, principalmente na hora da saída. Por exemplo, aquela aluna que é deficiente auditiva que usa o implante coclear, a mãe já conversou comigo, falando que ela não pode fazer muitos saltos, correr demais. Tem que ser mais moderada a atividade dela, por conta do implante. Pois ela colocou agora há pouco tempo. Então, tem restrição de correr e de saltar muito (PP – Entrevista inicial).

Há que se ressaltar, também, que do total dos 11 ECD matriculados nas turmas da PP, 73% era atendido pelo AEE, pelo fato de não ser obrigatório e de não haver vagas para todos, conforme apontado, também pela PP: “Eles têm o AEE, que é o apoio educacional especializado, mas são alguns alunos que participam, que fazem a opção de virem em horário distinto do horário normal de aula (PP – Entrevista inicial). E, com exceção do 5º ano B, em todas as turmas haviam estudantes que necessitavam de algum serviço de apoio, conforme relatado pela PE no período das Observações Sistemáticas (ROS-03):

PE: A PP solicitou, logo no início da aula do 2º ano A, no dia de hoje (18/10/2021), que observasse E14 e E15, visto que tinha dificuldade de fazer E14 compreender as comandas das atividades, pois quando a PP explicava as tarefas, E14 parecia estar desconectada da realidade e desenvolvia assuntos diversos, não relacionados à aula ou à atividade. E, E15, interrompia a aula, bem como a fala da PP em diversos momentos. E, então, ao final do período, ao conversarmos sobre como havia sido o dia de hoje, ela apontou que gostaria de manter essa turma durante a pesquisa, apesar de o ECD que está matriculado, ainda não ter frequentado as aulas (ROS-03).

Assim, E14 e E15 não estavam matriculadas como ECD, mas necessitavam de apoio, de acordo com a solicitação da PP. No entanto, o fato de E14 e E15 precisarem desse apoio

especializado, revela algumas contradições, pois, na entrevista inicial, E14 e E15 não foram mencionadas, mas, logo no início do período de Observação Sistemática, foi registrado no referido ROS-03, pela PE. Assim, por meio da análise temática e da triangulação dos dados coletados, essa e outras contradições foram se revelando e, dessa forma, foi possível levantar que haviam demandas relacionadas aos ECD e da PP, na atuação junto a esses estudantes, visto que quando convidada a falar sobre, na entrevista inicial, a PP verbalizou apenas dificuldades junto a E4, já mencionado no subtema da formação docente:

PP: Só esse ano que eu estou tendo um pouquinho de problema com o aluno, E4, que é autista. Ele não interage, mas em todas as aulas, não só na educação física, ele já tem a cuidadora, que fica com ele, mas às vezes ele sai correndo. Ele só interage mais quando é a parte musical, que é alguma atividade como música, daí ele consegue interagir um pouquinho com a turma. **Mas a minha dificuldade está sendo essa, de fazer com que ele faça ou pelo menos permaneça no ambiente, ali, em que a gente está**²⁶ (PP – Entrevista inicial).

Porém, cotejando-se com os registros do ROS-02, identificam-se outros contrapontos, por exemplo, com o fato de todos os demais participarem, visto que a PE relatou que a E3, estava ausente, pois desde que chegara à escola, chorava e gritava, até que a família fosse chamada para buscá-la (ROS-02). Essa situação se repetiu durante toda a pesquisa, sendo que essas ausências de E3 ocorriam ou pelo fato de ter faltado à escola, ou já ter ido embora, ou por permanecer fora da sala, no portão da escola, gritando e chorando (DC-37). E, mesmo diante desses registros, durante a entrevista inicial, a PP não mencionou o caso de E3.

Esses dados demonstram e ratificam que esse é de fato um desafio para as aulas de EF, promover a participação de todos, como a própria PP relatou, quando questionada sobre o que considera como desafio, no contexto da EI:

PP: Seria que todos participem, acho que esse é o maior desafio dos professores, é incluir todos, independente das características, se for inclusão, ou não, mas que todos participem e se sintam bem lá. E que tenham uma amizade entre eles e que socializem. Então, a EF, um dos pilares ali, é isso, você incluir ele em todas as atividades e que ele socialize com os colegas no ambiente fora da sala de aula. Para mudar um pouquinho, porque na sala de aula acaba ficando sempre as mesmas pessoas próximas. Ali na quadra, ele consegue dispersar mais, consegue interagir (PP – Entrevista inicial).

Porém, novamente, observam-se desalinhos com relação às dificuldades de atuação diretamente para com os ECD, ao passo que, a PP afirma que “todos os estudantes participam das aulas” (PP – Entrevista inicial), quando na verdade nem todos participam. E, apesar de

²⁶ Grifo nosso para retomar esse trecho desse relato adiante.

temer em relatar tais dificuldades, nos DC e ROS foi possível identificar como era o desempenho das turmas e dos ECD, durante as aulas de EF.

Essa situação foi observada, inicialmente, com relação a E4, pois a PE percebeu que E4, quando presente, tumultuava bastante a aula, visto que corria pelo espaço a maior parte do tempo; se chocava com os colegas; se jogava no chão; mexia nas garrafinhas de água dos colegas, além de outros comportamentos repetidas vezes durante a aula. Quando E4 estava presente, os colegas de classe não se concentravam na PP e essa tentava deter a atenção de E4 chamando-o pelo nome e, no geral, E4 não participava efetivamente da aula, pois não realizava nenhuma das atividades propostas (ROS-07).

Nesse sentido, no DC-15 a PE registrou que a cuidadora se mantinha distante, poucas vezes intervia, apenas nos momentos em que E4 pegava as garrafas dos colegas. Além disso, repetidas vezes E4 e a cuidadora chegavam momentos após a aula ter começado e, ainda, ela ou o levava ao banheiro ou frequentemente oferecia água para ele, de forma que E4 não desenvolvia uma rotina para as aulas. Percebeu-se, também, que quando E4 não estava presente, ou por estar ausente na escola, ou por estar atrasado para a aula, os estudantes se atentavam mais à PP e compreendiam melhor as comandas (DC-15).

Ao longo da pesquisa e análise, os dados coletados na entrevista inicial fizeram emergir e destacar esses contrapontos e contradições que continuaram a se revelar, pois a PP apontou essas dificuldades com E4, mas, quando questionada sobre a frequência dos ECD, a PP relatou que: “O E4 está faltando ultimamente, porque, ele teve um probleminha de saúde também, por isso ele não estava vindo, mas normalmente ele participa” (PP – Entrevista inicial), contrariamente ao que foi registrado nos DC; anotado nos ROS e verbalizado na entrevista inicial, retomando-se aqui o trecho destacado anteriormente²⁷. Além disso, aos poucos, outras foram verbalizadas:

PP: Às vezes, tem o E8, que tem alguma dificuldade mais motora, que tem também a estagiária que fica com ele no auxílio, na parte de equilíbrio, que ele às vezes não consegue fazer, então, ela fica junto (PP – Entrevista inicial).

[...]

PP: O E7, que às vezes é problema comportamental (...). Durante a aula ele participa, mas chega na hora de ir embora, que tem que interagir na fila, às vezes dá algum problema ali, de indisciplina (PP – Entrevista inicial).

Com relação a esses dois estudantes, no DC-17 a PE relatou que desde que o E8 saía da sala de aula, durante as atividades e até o retorno para a sala, a estagiária permanecia de mãos

²⁷ Ver nota de rodapé número 25.

dadas com o E8 (DC-17). E que E7, na maior parte do tempo, mantinha-se disperso, desatento, inquieto, realizando comportamentos repetitivos, como bater palmas, balançar o corpo e os braços, emitindo sons e gritos. Por esse motivo, a PP frequentemente chamava a atenção de E7, para que voltasse ao seu lugar e/ou respeitasse os colegas, visto que, na maioria das vezes estava sozinho, sem interagir com os colegas, mas quando alguma interação acontecia, ocorria de maneira agressiva. Geralmente, quando ocorria algum tipo de interação, era com uma ou outra menina, com quem tinha mais afinidade, as quais também eram as que ele agredia (ROS-04).

Fiorini e Manzini (2012) também identificaram problemas relacionados a essa natureza, aos quais denominaram como indisciplina, os que os professores indicaram como “deficiência social”. Já, quanto às demais condições de deficiência, que raras vezes foram citadas durante a entrevista inicial, por parte da PP, e que também representam menor quantidade das ações judiciais por demanda de professor auxiliar (BARROS; DAINEZ, 2021), denotam-se outras incongruências, visto que a PE observou situações relacionadas a E1, E2 e E5, que talvez não tenham sido percebidas pela PP, como por exemplo:

PE: Hoje (18/10/2021), ao observar a turma do 1º Ano A, do momento em que saíram da sala de aula, até chegarem à quadra, que é distante, foram constatadas as dificuldades de locomoção de E2. Observou-se que sua dificuldade era ainda maior quando estava segurando sua garrafa de água, pois o movimento das mãos o ajudava a compensar o movimento da marcha e quando precisava segurá-la, sua marcha ficava ainda mais comprometida (DC-03).

PE: Nessa quarta-feira (27/10/2021), foram observadas situações que talvez não tenham sido percebidas pela PP. E1 e E5, por vezes, se dispersam com os colegas que estão ao lado; também, iniciam as tarefas por copiarem o que os colegas estão fazendo e permanecem brincando, mesmo após a professora ter encerrado a atividade (DC-07).

Como verificado no registro, E1 e E5 só percebiam as mudanças no decorrer da aula por observarem a movimentação dos colegas, não havia um direcionamento ou posicionamento específico por parte da PP, para eles. Mesmo E5 tendo direito à uma cuidadora, essa permanecia a maior parte do tempo com E13 (DC-07), não garantindo-se, assim, a participação efetiva de E5, demonstrando-se a necessidade de um serviço de apoio especializado em EFA, tanto para os ECD, quanto para a PP e os demais envolvidos no processo de escolarização.

Esses resultados ilustram e se correlacionam ao que tem sido disseminado pela literatura da área, especificamente sobre ECD, aos quais são atribuídas dificuldades relativas, em síntese, às características do tipo e nível da deficiência, remetendo-se à ausência de diagnósticos e/ou de que esse chegue ao conhecimento dos professores de EF, bem como de diagnósticos desvinculados à Educação; à participação ou não dos ECD; quanto à dependência de outra

pessoa; às faltas frequentes e à compreensão e entendimento da atividade (FIORINI; MANZINI, 2012, 2014).

Outro ponto destacado pela PP, como dificuldade, é a quantidade elevada de estudantes nas turmas:

PP: [...] normalmente são 30 alunos independente se tem casos de inclusão ou não, sempre é esse número! Eu acho que quando tem alunos de inclusão, que às vezes precisam um pouco mais de atenção dos professores, poderia ter um número menor de alunos nessas salas, principalmente. (PP – Entrevista inicial).

Esses relatos são dados encontrados, também em pesquisas anteriores, que fundamentaram esse estudo (KRUG, 2004; GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009). E, em complementação e contrapartida, sobre essa quantidade de estudantes por turmas, a PP revelou, um dado importante: tem observado uma diminuição de matrículas de ECD na medida em que avançam nos níveis de ensino:

PP: Só que eu noto que no ciclo dois eles são menos frequentes, você acaba tendo mais inclusão no ciclo um. Não tem muito. Não sei se porque na escola que eu trabalho tem bastante escadas, então acaba que não tem matrículas, então, são menos. Isso, no fundamental dois. Não sei se por ocasião da minha escola, ou se por eles, às vezes, fazerem em outras instituições, pode ser... (PP – Entrevista inicial).

No entanto, é sabido que a redução da quantidade de estudantes, não é uma possibilidade na escola pesquisada, devido ao tamanho da comunidade atendida (REDE MUNICIPAL PESQUISADA, 2022). Entretanto, torna-se possível atuar por meio dos modelos e pressupostos do coensino, visto que nas turmas coensinadas, prevê-se a atuação de um professor especialista em EFA junto ao professor regente (GATTI, 2019), tornando-se uma possibilidade para amenizar essas questões relativas à quantidade de estudantes nas turmas.

Diante do exposto, é preciso compreender o contexto relacionado aos estudantes especificamente. No entanto, a PP relatou que muitas vezes não recebe informações relativas aos diagnósticos das deficiências, por exemplo, e, também, que quando fica sabendo, depende de ela pesquisar sobre. Dessa forma, uma ferramenta possível foi apresentada, discutida e elaborada junto com a professora, o PEI-EF (APÊNDICE B), com a finalidade de levantar as demandas dos ECD e da PP, na atuação junto a esses estudantes, que será discutido adiante.

Por fim, foi possível, diante desses dados, verificar a necessidade de construção e envolvimento das redes de apoio aos ECD, em consonância com o referencial teórico, para que sejam ofertados variados tipos de serviços especializados e atenda-se à diversidade, de modo que o processo de escolarização desses estudantes em classes regulares seja apoiado

(MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021). E, de modo que todos os envolvidos atuem em colaboração e sejam responsabilizados por esse processo, quer sejam: o poder público, secretarias, famílias, equipes escolares e os próprios ECD.

4.1.3 Planejamento, prática pedagógica e avaliação das aulas da PP

O reconhecimento das necessidades da PP e dos ECD permitiu com que fosse traçado o plano de ação, Quadros 5, 6 e 7, apresentado no método, baseando-se, para tanto, no planejamento prévio da PP. Sobre o planejamento das aulas especificamente, a PP esclareceu que:

PP: A gente, em conjunto com os outros professores de EF, a gente faz os planejamentos bimestral e anual. E os conteúdos são selecionados dentro das unidades temáticas. A gente segue a BNCC, o Currículo Paulista, a matriz curricular, da prefeitura. E o conteúdo é o mesmo. Mesmo classes que tenham a educação inclusiva, com outros é o mesmo conteúdo. No primeiro ano, todos vão seguir aquele conteúdo, independente de quais alunos vão estar ali. E, se necessário, adaptação. Mas o conteúdo não muda em relação a ter ou não aluno com deficiência. E a gente faz a mesma sequência didática mensal. E depois a gente coloca os conteúdos no diário de classe, desmembrando certinho como é feito em cada aula (PP – Entrevista inicial).

Frente ao planejamento do quarto bimestre, no caso específico da pesquisa, a PE apresentou os pressupostos e modelos de coensino (GATTI, 2019), e conjuntamente PE e PP discutiram e decidiram sobre quais modelos seriam possíveis de serem implementados em cada aula. E, também, foi realizada a seleção de conteúdos a fim de se traçar as metas da Consultoria, visando-se atender às demandas da PP, com relação aos desafios encontrados nas aulas de EF com ECD. Essas informações, também podem ser verificadas no Quadros 5, 6 e 7.

Dessa forma, por meio da triangulação dos dados obtidos com os instrumentos de coleta de dados, foi possível realizar um diagnóstico educacional inicial, com o levantamento das demandas e delimitação dos problemas, para que, então, fosse realizada a elaboração do plano de ação, com indicativos de estratégias e alternativas de intervenção, conforme sugerido por Oliveira (2018), baseando-se no planejamento pedagógico já estabelecido pela equipe de professoras de EF da escola, de forma que foi possível traçar tanto as finalidades das aulas, quanto das práticas educativas que seriam desenvolvidas. Nesse sentido, com relação aos relatos da PP sobre não obter informações relacionadas às deficiências dos estudantes, foi apresentada, discutida e elaborada junto com a PP, a possibilidade de se utilizar uma ferramenta para amenizar essa situação: o PEI-EF (APÊNDICE B).

No entanto, a literatura recomenda que o PEI-EF seja preenchido por PE em EFA, juntamente com a participação do professor de EF, demais profissionais que atuam com o estudante, do representante da gestão da escola, dos familiares e do próprio ECD (MUNSTER et al, 2014). E, alguns dados emergidos indicam que essa utilização se torna dificultosa e quase inviável pela ausência desse profissional especializado nas redes regulares de ensino brasileiras e mediante as demandas dos professores de EF, conforme identificado, nas falas da PP, visto que, quando questionada sobre as possibilidades e limites de desenvolvimento do PEI-EF, a PP discorreu:

PP: Uma dificuldade seria o tempo, porque o professor de EF já tem uma demanda grande, de aulas, de documentação, que têm que ser entregues, então, se tivesse um professor de EF que atuasse junto, especialista na área da educação inclusiva, seria mais fácil para preencher, trocar com o pessoal do AEE, com a família, com o professor da sala, seria mais fácil como um norte, pra gente ver durante as aulas a necessidade de cada um (PP – Entrevista final).

Já nos registros dos DC são identificados os desafios correlacionados a essa falta de tempo e demanda de trabalho:

PE: Para a data de hoje (20/10/2021), delimitamos no plano de ação que, além das observações por parte da PE, também, seria apresentado o PEI-EF e, então, elaboraríamos conjuntamente o dos ECD envolvidos nas turmas da PP, sendo que essas deveriam ser as atividades do dia. No entanto, tivemos imprevistos que se tornaram um desafio para a pesquisa: pelo desconhecimento por parte da PP sobre a ferramenta e pela quantidade de ECD, seria inviável a elaboração de todos em apenas um HTPI, visto que a demanda de a PP precisar guardar os materiais utilizados nas aulas e a discussão sobre o PEI-EF tomou a maior parte do tempo de HTPI dela. Além disso, pelo contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e pelo fato de ela lecionar em outra escola e termos decidido que não usaríamos outros horários dela que não fossem os de trabalho, conversamos e consideramos melhor não desenvolver os PEI-EF em HTPI's futuros e seguirmos com o que havíamos delimitado no plano de ação, para que as demais ações também não fossem prejudicadas. Dessa forma, precisamos repensar nas possibilidades para que conseguíssemos desenvolver os PEI-EF e que não “descartássemos” essa ferramenta. Então, a PP questionou se haveria a possibilidade de que eu levantasse as informações relativas aos ECD com a professora do AEE, fazendo o que ela chamou de “ponte” e que, no decorrer das aulas, fôssemos complementando com as informações faltantes e/ou específicas da EF. Assim, como consequência, após o período de trabalho da PP, encerrado o HTPI dela do dia, fui ao encontro da professora do AEE e marcamos de conversar para que eu pudesse buscar as informações que ela tivesse, necessárias ao PEI-EF (DC-04).

Assim sendo, no presente estudo, a PE seria a figura responsável por realizar essas funções relativas à elaboração do PEI-EF e, diante disso, ressalta-se que o PEI-EF foi implementado, porém, com algumas alterações: primeiramente, inserindo-se um código de identificação, para fins dessa pesquisa, que correspondia à denominação de cada um dos estudantes (exemplo: E1 / PEI-EF1 e, assim sucessivamente). E, também, pelas condições da

pesquisa, sem a participação dos atores recomendados pela literatura: gestão e família, mas com a atuação colaborativa entre PP e PE durante o período de observação das aulas. Além disso, informalmente, com a colaboração da professora do AEE, que cedeu os PDI, adotado pela rede municipal em questão, no ano de 2021, dos ECD que eram atendidos por ela; e, quando ainda necessário, com as respectivas professoras regentes das turmas dos respectivos estudantes; das cuidadoras e estagiárias que atuavam com os ECD e diálogos com os próprios ECD.

Essas análises salientam uma importante discussão sobre a desvalorização e precarização da carreira docente e do sistema de ensino de uma forma geral, imputado ao neoliberalismo, que tem sido amplamente discutido nos estudos acadêmicos da Educação genericamente, em especial aqueles já discutidos e apresentados no referencial teórico dessa pesquisa (JANNUZZI, 2015; GARCIA, 2017; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; BORGES et al., 2020; PEREIRA; PLETSCH, 2021; COSTA, 2021; SILVA; MENDES, 2021; LOPES; MENDES, 2021).

E, salientam, ainda, a multiplicação de demandas burocráticas; a busca pela produtividade mediada por valores ligados à meritocracia, ao modelo de competências e habilidades; a sobrecarga dos profissionais envolvidos, além da má remuneração; da superlotação das turmas; do cumprimento de demandas administrativas das mais diversas culminando-se no sentimento de frustração e impotência dos professores por não conseguirem lidar com demandas pedagógicas para as quais supostamente deveriam estar preparados, tais como aquelas relacionadas à inclusão dos ECD, já também evidenciados no aporte teórico da pesquisa, baseados nos estudos da área da EF (BRACHT, 2003; KRUG, 2004; AGUIAR; DUARTE, 2005; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009; MARQUES, 2013, FIORINI; MANZINI, 2014, 2016).

Destacam-se, também, as dificuldades encontradas na elaboração da ferramenta I(PEI), visto que não pudemos contar com a participação da família e da gestão, devido às demandas das rotinas escolares. Apenas com a colaboração da professora do AEE, em disponibilizar os PDI, mas que também não tinha informações com relação aos estudantes que não estavam matriculados no AEE, mas que necessitavam de serviços de apoio especializado durante as aulas de EF da PP (DC-04). Esse enredo construído pelos dados, dialogam com os resultados do trabalho desenvolvido por Pereira (2018), ao identificar que:

Algumas dificuldades foram encontradas durante a construção do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física. Uma destas foi a percepção de que o PEI

demanda tempo para sua construção e o tempo disponível para lidar com o aluno é limitado, como observa a professora Joana (PEREIRA, p. 74, 2018).

Pereira (2018) destaca que as demandas impostas aos professores fazem com que não tenham tempo suficiente para se dedicarem a essa ferramenta e, também, destaca que essa tem sido uma barreira para sua elaboração, a qual tem sido discutida na literatura científica de vários países (PEREIRA, 2018). Em consonância e em complementação ao que foi identificado pela triangulação dos dados dessa pesquisa, Pereira (2018) salientou que:

Outra dificuldade encontrada no estudo foi a falta de um professor de Educação Especial ou um especialista em Educação Física Adaptada na escola, visto que este tem grande importância na construção do PEI. As professoras entrevistadas sentiram a impossibilidade de acompanhar todo o processo de construção do PEI em conjunto com o pesquisador, de forma a poder compreender melhor o processo de elaboração desse inventário (PEREIRA, p. 74, 2018).

Com vistas a sanar essa problemática Orlando-Bacciotti (2022), conforme descrito no arcabouço teórico, desenvolveu e analisou um curso de formação para instrumentalizar os professores na elaboração dessa ferramenta e, como resultados, concluiu sobre a necessidade de se refletir quanto à solicitação de profissionais de apoio para que haja uma participação efetiva dos ECD, quando esse profissional é disponibilizado, nas aulas de EF. Além disso, um dos participantes indicou a necessidade de receber ajuda de um “Professor de Educação Física Assistente”, sendo que sobre o preenchimento da necessidade de profissionais de apoio, profissionais especializados, auxiliares, no PEI-EF, poucos professores indicaram essa demanda, no entanto, Orlando-Bacciotti (2022) considerou que:

Portanto, os dados mostram que ainda existem bastante dúvidas em relação aos profissionais que podem apoiar o professor de EF nas aulas de EF, tanto em o que esse profissional precisa fazer como quem seria esse profissional. Este ponto também precisa ser explorado de maneira mais profunda em futuros cursos de formação continuada envolvendo EF e PEI-EF a fim de diferenciar os tipos de apoio que o professor poderá registrar e solicitar no momento da elaboração de um PEI (ORLANDO-BACCIOTTI, 2022).

Diante de tudo isso, é possível inferir que o desconhecimento 1) sobre quais são os profissionais de apoio e funções específicas que cada um deve desempenhar e, até mesmo, 2) sobre a possibilidade e/ou existência de um profissional de apoio especializado na área da EFA; possa ser o motivo pelo qual os professores de EF não reivindicam por profissionais de apoio que sejam qualificados tanto na área da EF, quanto da EE, visto que a própria PP declarou não saber sobre, conforme os seguintes registros do DC da PE:

PE: Um fato que me chamou a atenção, em 30 de junho de 2021, ao apresentar a pesquisa para a PP e finalizar a explicação da proposta, sintetizando que eu atuaria como uma professora especialista em EFA, tanto em momentos de aula, quanto de HTPI, nas perspectivas, respectivamente do coensino e da Consultoria, de forma colaborativa, ela questionou: “Isso existe?” (DC-0).

Essa narrativa evidencia a relevância dessa pesquisa e a necessidade em se discutir e indicar quem deve vir a ser o(s) profissional(is) que pode(m) apoiar as aulas e professores de EF em contextos exclusivos, bem como as funções específicas a serem desempenhadas por cada um, visando-se, conforme apontado no referencial, sanar as problemáticas relativas ao desvio de função, à sobrecarga de trabalho e aos serviços de apoio adequados (COSTA, 2021; SILVA; MENDES, 2021; LOPES; MENDES, 2021) para esse fim. Também revelam a necessidade de aproximação das produções acadêmicas com o cotidiano escolar. Além de, novamente, reforçar a urgência em se implementar e delimitar a atuação do professor especialista em EFA, nas redes regulares de ensino brasileiras, pautando-se nos países com mais tempo de experiência na EI, com foco nas ações dos EUA, de maneira adequada à realidade das escolas do Brasil.

Já sobre a prática pedagógica da PP, quando questionada sobre as demandas pedagógicas frente a EI, a professora afirmou não necessitar de quaisquer tipos de adaptações materiais ou no espaço físico, por exemplo:

PP: Não precisa. Às vezes, quando é no pátio de baixo, que a gente divide com a educação infantil e tem um transtorno do autismo, que se distrai com a outra aula que está tendo lá e quer ir para outra aula ao invés de ficar na EF. Mas, dá para controlar também. Não precisa adaptar o espaço. Não tenho que ir em outro lugar, porque tem alguma criança da educação inclusiva. Sempre vamos onde está proposto para a gente mesmo (PP – Entrevista inicial).

No passado, a PP afirma já ter realizado algum tipo de adaptação, quando teve ECD visual:

PP: Já precisei, porque eu já tive deficiência visual, então eu tive que fazer. Colocar a bola com barulhinho, para eles saberem, eu coloquei na sacolinha. Não tinha aquelas bolas de guizo, depois foi adquirido e ficou mais fácil. Mas, isso eu já fiz. Às vezes, precisava do guia também. O aluno guia, por exemplo, dependendo da atividade, como eu tinha deficiente visual, fazia junto com o aluno guia, que era alguém da classe, que a pessoa se dava melhor, que ajudava (PP – Entrevista inicial).

Entretanto, contrapondo-se esses excertos com o registro do ROS-09, verifica-se que adaptações são necessárias, pois observou-se que a PP dividiu a turma em duas equipes, uma de meninos e outra de meninas, para a realização da mesma atividade. A cuidadora de E5, como

na maioria das aulas, permaneceu de mãos dadas com outro estudante com TDAH, E13, por esse motivo ficou com ele no grupo dos meninos. E5 estava realizando a atividade, quando a PP a encerrou para começar outra, apenas com seu comando de voz, sem qualquer outro tipo de sinal. Por esse motivo E5 continuou a realizá-la, parando apenas quando percebeu que os colegas haviam corrido para beberem água (ROS-09).

Essa constatação também se refere a outros registros, como do DC-27, pois identificaram-se as dificuldades de equilíbrio e de marcha do E2, que comprometiam seu desempenho durante a realização das atividades, de forma que não se promovia benefícios ao seu desenvolvimento (DC-27). Por fim, quanto a essas adaptações, a PP afirmou que, atualmente, realiza pequenas mudanças durante a aula, em casos específicos, como no de E4, por exemplo:

PP: Esse caso que eu falei, às vezes, quando o aluno está muito agitado, eu acabo fazendo alguma música, cantando com os outros alunos, para ver se acalma, para ver se interage mais, isso eu já cheguei a fazer. Mas, assim, normalmente eu faço a mesma estratégia, que eu já preparei para aquele dia e é o que eu uso, em todas as salas, que eu vou. Tendo ou não a educação inclusiva (PP – Entrevista inicial).

Dentro dessa análise, ainda, destaca-se o excerto relacionado ao conceito de inclusão escolar para a PP, que está em desalinho com o que foi exposto anteriormente:

PP: A inclusão escolar é fazer com que todas as crianças participem da aula. Não excluir ninguém e adaptar a atividade de acordo com o que ele vai poder realizar na aula e não deixar nenhum de fora. Independente do que seja, se a visual, se é auditiva, se é motora, tem que adaptar suas atividades propostas no dia para que todos façam (PP – Entrevista inicial).

Esse desalinho entre falas da PP, anotações das observações e registros dos DC, que, também, evidenciaram anteriormente, as ausências e não participação de ECD (E3 e E4, por exemplo), claramente, não significam que a PP não realize esforços para que todos participem, no entanto, revelam que a forma como está estruturada a EI não cabe à realidade atual e necessita ser ressignificada para que de fato a cultura colaborativa exista e a escola seja verdadeiramente inclusiva. Visto que esse contexto descrito, mesmo que não seja percebido pela PP e, até mesmo, pelos professores de EF, no geral, ilustra, se relaciona e retoma o que foi dito por Oliveira e Munster (2019) sobre o fato de que os professores de EF têm desempenhado seu trabalho de forma solitária e sujeitam os ECD às condições sutis ou explícitas de exclusão, tornando-se urgente repensar as estratégias e fortalecer os serviços de apoio, na área da EFE (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019).

E quanto aos conteúdos, afirmou que são os mesmos para todos os estudantes, entretanto, a PP ponderou que: “Esses alunos acompanham o mesmo conteúdo da classe. Se precisar alguma adaptação, faz na atividade, na quadra. A gente faz, mas, se não a gente segue o mesmo conteúdo, dos alunos” (PP – Entrevista inicial).

Além disso, observou-se que apesar de ter uma estrutura para a aula, a PP não adotava uma rotina para com as turmas. Dessa forma, percebeu-se os estudantes frequentemente dispersos e com interrupções a todo momento, inclusive no momento da explicação, para pedidos de uso do banheiro e de hidratação, mesmo com aqueles que tinham garrafinha (ROS-01). Essa dispersão se refletia no momento de realização das atividades, pois os estudantes, no geral, não compreendiam o que era para ser feito, fato registrado logo no primeiro ROS-01. Essa realidade observada, se relaciona com o referencial teórico da pesquisa, visto que foi também parte dos resultados de Fiorini e Manzini (2016):

O P1 vivenciava situações de dificuldade em estabelecer estratégias para partes específicas da aula. Sobre dispor os alunos, P1 encontrava dificuldades no arranjo deles de modo que pudesse completar a explicação e a demonstração da atividade sem que parte dos alunos se dispersasse e comprometesse a instrução. A importância no estabelecimento de estratégias para organizar os alunos foi destacada por Bezerra (2010), sendo que a distribuição dos alunos na quadra é uma das estratégias necessárias no momento inicial das aulas e a mais indicada para o encaminhamento do ensino inclusivo (FIONRINI; MANZINI, 2016, p. 55).

Como dito anteriormente, ao longo da triangulação dos dados e análise temática, identificaram-se algumas contradições e contrapontos, algumas até mesmo, entre as falas da PP, com relação às condições das aulas de EF frente a EI. E tais contradições e contrapontos, também, refletem a necessidade de se conhecer os estudantes e o tipo de apoio que necessitam, para que, então, sejam pensadas as estratégias necessárias e sejam discutidos e solicitados à gestão escolar e à Secretaria Municipal de Educação (SEDU), no caso do referido município, e/ou aos órgãos responsáveis de cada rede de ensino, os tipos de apoio realmente necessários para cada um, remetendo-se à necessidade de elaboração do planejamento, tanto das aulas, quanto do PEI-EF, até então desconhecido pela PP, para que, então, sejam realizados manejos na prática pedagógica, assim como ocorreu na pesquisa.

E, com relação à avaliação nas aulas de EF, verificou-se que não há, na rede municipal, um protocolo ou sistema específicos para avaliar os estudantes. Na entrevista inicial a PP descreveu o processo que utiliza em suas aulas:

PP: Cada professora faz do seu jeito. Eu faço uma avaliação prática e uma de participação nas aulas. Pela observação constante e diária, vou observando os alunos

e eu dou uma nota de participação. Dou uma provinha prática simples do conteúdo que eu passei no bimestre para eles fazerem para eu ver como que eles estão. E, também, dependendo se for uma dança, alguma coisa, a gente faz uma coreografia e é avaliado também uma prática. E os alunos com deficiência ou que são da educação inclusiva participam normalmente das avaliações (PP – Entrevista inicial).

Entretanto, no dia 03 de dezembro de 2021, com a turma do 3º Ano A, é possível verificar, nos registros do DC, que a PP realizou uma atividade avaliativa de forma prática, na qual não foi possível ser percebido pela PE a correlação com as unidades temáticas que estavam sendo desenvolvidas no 4º bimestre:

PE: No dia de hoje (03/12/2021), estava previsto no planejamento que seriam realizadas as avaliações práticas com a turma do 3º Ano A, de forma que havíamos definido para tanto que atuaríamos em coensino do tipo “estação de ensino”, adequando-se ao que a PP havia planejado e dito, no nosso coplanejamento, que realizaria: “uma atividade em cada estação”. No entanto, essas atividades em cada estação foram distribuídas em um circuito, com cinco estações, nas quais os estudantes deveriam percorrer, repetidas vezes, sendo: 1) saltar entre os arcos, com alternância intermembros inferiores (direito e esquerdo); 2) quicar a bola; 3) Abdominal em pé, flexionando braços e pernas, de forma que se aproximassem alternando os lados direito e esquerdo; 4) equilibrar na corda e 5) agachamentos do tipo afundo com deslocamento. Dessa forma, não foi compreendida a relação com as unidades temáticas que foram desenvolvidas durante o bimestre, que era “Brincadeiras e jogos do Brasil, inclusive os de matriz indígena e africana; Danças do Brasil e Danças de matrizes indígena e africana”. Apenas foi possível estabelecer uma tênue relação com a primeira estação, que se assemelhava à brincadeira amarelinha (DC-18).

Esse excerto revela o que os estudos da área têm demonstrado com relação às fragilidades da EF na escola, que versam sobre a formação dos professores, conteúdos, finalidade da EF, entre outros (AGUIAR; DUARTE, 2005; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016; CAMARGO, 2018), pois apesar dos esforços da PP em se desenvolver os conteúdos relativos à cultura corporal conforme planejamento prévio, baseado nos documentos norteadores citados pela PP, infere-se que a EF não tem dado conta de transpor para a realidade escolar, o que tem sido produzido academicamente, ou seja a cultura corporal não tem sido incorporada na prática pedagógica, desvinculando-se das tendências e, inclusive dos documentos norteadores (Currículo Paulista e BNCC), pautados em uma perspectiva crítica da EF (CASTELLANI FILHO, 2003; CASTELLANI FILHO et al., 2012; CHICON, 2015).

Toda essa história revelada pelos dados remete à necessidade de apoio antes, durante e após a aula, por envolver desde questões relativas ao planejamento das aulas e identificação das necessidades dos estudantes e dos professores de EF, como também de atuação direta com os mesmos durante as aulas. Além disso, há a necessidade de se avaliar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, dos professores de EF e profissionais de apoio, para verificar

os avanços de cada um e / ou de situações e condições que precisem ser mantidas ou repensadas, constatando-se, novamente, a necessidade de atuação do professor especialista em EFA, e de maneira cíclica, como sugerido por Oliveira (2018).

4.1.4 Estruturas da escola em que atua a PP

Por meio do ROS (APÊNDICE C) e dos registros dos DC (APÊNDICE D), foi verificado que de fato há uma boa estrutura física da escola, conforme relatado pelo Regimento Interno (ESCOLA MUNICIPAL, 2021). Entretanto, foi constatado que não há sala de informática e/ou laboratórios; que o espaço para horta não está sendo utilizado, conforme havia sido reportado na seção método. Há dois refeitórios, um em cada prédio (Infantil e Fundamental), sendo que, além das refeições, há momentos de recreação, com brincadeiras livres e/ou com: tênis de mesa, pebolim, jogos de mesa, de tabuleiro e outros. O barulho é excessivo e devido à grande quantidade de intervalos, essa situação permanece por quase todo o período de aulas (ROS-01). O barulho também foi verificado nas falas da PP, como uma das dificuldades:

PP: [...] (O barulho) É um pouco (risos). Os nossos também fazem (barulho), só que não fazem muito. [...] É difícil, porque também tem a dificuldade da máscara, que às vezes atrapalha. A chuva estava bem forte. É bem isso. Ainda bem que eles ficaram comportados (PP – Entrevista inicial).

Há uma sala dos professores, que não comporta o número total do corpo docente, assim sendo, as reuniões são realizadas em um dos refeitórios, ou na sala de leitura, antiga biblioteca, que não está ativada atualmente e, também, tem sido utilizada para guardar diversos materiais, como, por exemplo, os livros didáticos (do professor e do estudante) e as “novas” lousas digitais (ROS-01).

Quanto à acessibilidade foram verificadas as mesmas estruturas citadas no Regimento Interno, entretanto, foi constatado que não há piso tátil ou sinais visuais. O único sinal sonoro é a sirene ativada nos horários de entrada, saída ou intervalo. Há corrimão apenas no corredor com rampa e na rampa externa à escola. As rampas não são adequadas às normas técnicas. E há vários portões, o que facilita a acessibilidade, pois é possível entrar nos diferentes prédios da escola (infantil e/ou fundamental) em acessos diferentes, mesmo a escola sendo em desnível (ROS-01). Entretanto, a PP identifica que, apesar de acessível, o tamanho da escola se torna uma dificuldade para o desempenho das aulas:

PP: Como a escola é grande, eu já tive aluno cadeirante, uma das dificuldades é a acessibilidade. Embora tenha rampas na escola, como ela é grande, às vezes você tem que atravessar a escola inteira, com cadeirante. E, na época, não tinha os cuidadores, eu tinha que ir sozinha com os alunos, com o cadeirante. Era dificultoso, agora está um pouco melhor porque temos as cuidadoras, na maioria das vezes, que nos auxiliam durante as aulas. Então, na parte de acessibilidade, melhorou, mas dentro do tamanho da escola é uma das dificuldades, eu acho isso (PP – Entrevista inicial).

E, quanto aos espaços utilizados para as aulas de EF, especificamente, são identificados a quadra, no prédio do Ensino Fundamental, que possui cobertura apenas na parte superior, as laterais são abertas, e está situada na área externa da escola, e o pátio coberto, no prédio da Educação Infantil. Fora do horário de aulas, são utilizados pela comunidade, fato que gera bastante sujeira e, por esse motivo, a limpeza é realizada diariamente, na maioria das vezes, antes do início das aulas (ROS-01).

Devido à distância desses espaços até as partes internas da escola, durante as aulas de EF, também, é bastante difícil o acesso dos professores de EF e estudantes aos demais membros da comunidade escolar, sejam: inspetores, secretários, limpeza, merenda, gestão, outros professores, profissionais de apoio, entre outros. Bem como dificulta o acesso às outras estruturas da escola, como bebedouros e/ou banheiros e aos próprios materiais utilizados nas aulas, que ficam na sala de materiais esportivos, também na área externa, mas distantes da quadra e apenas no prédio do Ensino Fundamental. Ou seja, quando as aulas ocorrem no prédio da Educação Infantil, o acesso aos materiais é ainda mais difícil (ROS-01).

No pátio coberto, do prédio da Educação Infantil, as problemáticas são as mesmas relativas à quadra, entretanto, além dessas, há o fato de outras professoras dividirem-no para outras atividades, principalmente, da Educação Infantil, ou ser compartilhado pelas professoras de EF em dias chuvosos. E, nesses momentos, o barulho se intensifica ainda mais e há grande quantidade de pessoas circulando no mesmo ambiente, simultaneamente (ROS-01). Conforme constatado, também, nos excertos da PP:

PP: [...] como eu falei, tem alguns que eles não conseguem manter a atenção na sua aula, porque tem coisas, para eles, que chamam mais atenção do que você falando. Então, às vezes, dispersa, tem que ir cuidador atrás... Então, isso é uma das dificuldades também ter que dividir a quadra (PP – Entrevista inicial).

O chão da quadra é de cimento queimado (liso), se molhado fica bastante escorregadio, quase sem as linhas de demarcação esportiva e com bastante sujeira, devido aos pombos que lá residem. E o chão do pátio coberto de cimento rústico (áspero), sem qualquer demarcação espacial. Esses interferem tanto nas questões de segurança dos estudantes, quanto nas de

acessibilidade, no que diz respeito ao deslocamento de cadeiras de rodas, por exemplo. Ambas as estruturas necessitam de reformas, inclusive, no que diz respeito às condições climáticas. Em dias de chuva, por exemplo, chegam a ficar inutilizáveis, devido a alagamentos, sendo que não há outros espaços cobertos, nem outras salas, adequados para as aulas de EF, nesses dias (ROS-01). Nesse sentido, a PE constatou:

PE: O dia (18/10/2021) estava bastante chuvoso, o que dificulta as aulas, pois houve a necessidade de mudança de local da primeira aula e, mesmo assim, com o barulho de chuva na telha, mais o uso das máscaras, quase não dava para ouvir a professora e a música utilizada. O barulho / acústica do pátio e outras situações, que ocorrem concomitantemente, à aula – o pessoal da limpeza varrendo a quadra; divisão do espaço com outras turmas (infantil), são grandes desafios (DC-01).

E, além das chuvas alagarem os locais, o barulho dela no telhado quase inviabiliza as aulas, torna-se impossível ouvir o que a professora e/ou estudantes estão dizendo. Nos dias de calor, esses lugares são bastante quentes (quadra) e abafados (pátio coberto) e, nos dias de frio, os ventos são muito fortes, devido à quadra, principalmente, ser aberta nas laterais (ROS-01), fato ilustrado pela fala da PP:

PP: Então, é o ambiente como a gente falou, que é a parte da quadra, que tem várias pessoas ao mesmo tempo, além da aula de EF. Antes, tinha o intervalo que também era junto, que agora não está utilizando por conta da pandemia, a aula da educação infantil, que usa o mesmo prédio, então acaba como uma das dificuldades... Ou que nem, às vezes, o tempo como foi hoje, você prepara uma coisa daí chove, dentro do clima, o espaço fica com água, alagado e você tem que adaptar a sua aula para um espaço menor... (PP – Entrevista inicial).

Foi possível perceber, além dos problemas de estrutura física, como eliminação de barreiras arquitetônicas, recursos materiais adequados para o ensino e adaptações pedagógicas para os ECD, como outros relativos às estruturas administrativas, já indicadas na literatura que embasou a pesquisa, que perpassaram, desde o número de estudantes em classe, até a falta de apoio da direção; a falta de horário, dentro da jornada de trabalho, para elaborar aulas adequadas à inclusão; a ausência de um assistente, dentre outros (AGUIAR; DUARTE, 2005; FIORINI; MANZINI, 2014).

Fatos que revelam a precarização da Educação no geral, que tem sido historicamente construído, revelados, também pelas funções burocráticas e comercialização da área (BRACHT, 2003; KRUG, 2004; AGUIAR; DUARTE, 2005; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009; MARQUES, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016; PEREIRA; PLETSCH, 2021; LOPES;

MENDES, 2021). De acordo com Fiorini e Manzini (2014), as questões administrativas englobam “tanto o que acontece fora do ambiente escolar, mas é relativo a ele, como as Leis e a deliberações da Secretaria de Educação, quanto o que ocorre no ambiente interno da escola, como as condições de trabalho e infraestrutura” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 395).

E, por meio dos dados, percebeu-se o que também está traçado na literatura e já fora apontado anteriormente que a relação com essas: “dificuldades suscita ações que vão além das contempladas em um programa de formação de professores para incluir alunos com deficiência, justamente porque envolvem ações que deveriam ocorrer em âmbito de Secretaria Municipal de Educação e Direção escolar” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 395). E, anteriormente, foram apontadas quando se destacaram:

1) a falta de informação para com os professores de EF, quanto às condições de deficiências dos ECD matriculados;

2) não foram observados a presença e/ou algum suporte por parte da gestão, ou AEE, ou família, ou SEDU, para que os ECD se adaptem às rotinas escolares; culminando-se e adicionando-se, ainda,

3) a não percepção da cultura colaborativa no ambiente escolar, visto que não há momentos coletivos de trocas entre toda a equipe e comunidade escolares, que envolva estagiários, cuidadores, merendeiras, inspetores, secretaria, famílias, enfim, demonstrando-se, isso, pelo seguinte excerto da PP, quando questionada sobre o que realiza para conseguir as informações relativas aos ECD:

PP: Às vezes, você tem até o laudo, mas é a vivência que vai fazer com que você adapte, sua aula, ou o que for necessário, dentro do contexto desse aluno. [...] você tem que pesquisar, como eu já falei, porque não vem nada pronto para você. Tal aluno tem aquela deficiência, o que você vai poder trabalhar com ele. Então é pesquisa mesmo e troca entre os pares na escola (PP – Entrevista inicial).

Essa condição faz com que:

4) os profissionais de apoio que acabam por atuar diretamente nas aulas de EF, como os que apareceram na pesquisa – estagiária de Pedagogia e cuidadoras – não participem de momentos de planejamento, formação, avaliação, dentre outros, de modo que não ocorram as trocas necessárias à cultura colaborativa. Dessa forma, admite-se que a amostra da pesquisa não representa todas as realidades do país, no entanto, considerando-se os achados do referencial teórico e os dados apresentados por meio da análise e triangulação dos instrumentos, pode-se inferir que essas realidades refletem diversos cenários das aulas de EF, de maneira geral, no contexto brasileiro da Educação Básica inclusiva.

Os produtos dos instrumentos de coleta de dados identificam e ilustram toda a problemática que interfere diretamente na rotina das aulas de EFE e ratificam o que tem sido discutido na literatura acadêmica da área, no decorrer do processo histórico da EI, e que já foi apresentado no arcabouço teórico dessa pesquisa no que diz respeito às demandas das especificidades dessas aulas (BRACHT, 2003; KRUG, 2004; AGUIAR; DUARTE, 2005; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009; MARQUES, 2013, FIORINI; MANZINI, 2014, 2016).

Em suma, verificou-se que as demandas relativas a essas aulas, no contexto da EI, referiram-se “à capacitação contínua dos professores, adequação de espaços e recursos materiais e apoio de equipe multidisciplinar” (GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009, p. 127), ou, conforme complementado por Fiorini e Manzini (2014), “advêm de diferentes fatores: formação, questão administrativo-escolar, alunos, diagnóstico, família, recurso pedagógico, estratégia de ensino e da área Educação Física” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 400).

Portanto, os dados emergidos revelam, além da urgência de criação, inserção e delimitação das funções do professor especialista em EFA nas redes brasileiras de ensino, também que seria uma peça chave para o contexto da EFE, no Brasil, para serviços de apoio voltados desde os momentos de planejamento, prática pedagógica e avaliação, para as aulas; bem como de formação e aperfeiçoamento profissional, até aqueles relativos à manutenção constante dos serviços a serem desempenhados para cada ECD, professores, escolas, por meio da avaliação da evolução e/ou necessidades de cada caso, cumprindo-se a referida ciclicidade (OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, cabe discutir, o que os dados emergidos por meio dessa pesquisa apontam sobre trabalho colaborativo e serviços de apoio na Educação, com foco na EFE, que são o tema principal da categoria a seguir.

4.2 CATEGORIA 2 – TRABALHO COLABORATIVO E SERVIÇOS DE APOIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nessa categoria foram alocados os dados que contam a história dos temas e subtemas relacionados ao trabalho colaborativo e os serviços de apoio, sendo que, na análise, foram confrontados os produtos emergidos dos instrumentos de coleta, com o referencial teórico, por meio do contexto geral sobre o trabalho colaborativo na Educação, para o específico da EF, frente a EI.

Dessa forma, foi possível identificar as aproximações e distanciamentos que existem entre a teoria e a prática, considerando-se, inclusive, os dispositivos legais, relacionados com o

escopo da pesquisa, que regem a Educação Básica no Brasil e que foram apresentados no arcabouço teórico. Para tanto, essa categoria temática está discutida baseando-se em dois subtemas, que são apresentados em seguida: 1) Trabalho colaborativo para a EI; 2) Serviços de apoio para a EFE.

4.2.1 Trabalho colaborativo para a Educação Inclusiva

Frente ao movimento da EI, muitos desafios e necessidades surgiram para se atender às demandas dos ECD, visto que a escola estava pautada em um pressuposto tradicional e não estava preparada para atender à diversidade, que é uma característica inerente da sociedade. É fato que as discussões relativas ao *lócus* de escolarização dos ECD já deveriam ter sido superadas e que as escolas já deveriam oferecer o conhecimento sistematizado e acumulado pela cultura a todos os estudantes indistintamente, atendendo-se à essa diversidade (JANNUZZI, 2015; GLAT; BLANCO; REDIG, 2015; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse sentido, sobre o trabalho colaborativo para a EI, foi possível identificar na legislação as referidas estratégias inseridas no campo da EE, prevendo-se que essa deve garantir os serviços de apoio especializado que visem a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização ECD, os quais serão denominados AEE. Esse, por sua vez, deve ser compreendido como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, de forma a complementar a formação dos ECD e TGD, nas SRM; ou a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a).

O AEE deve, também, estar integrado à proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar, articuladamente com as demais políticas públicas, por meio da oferta de apoio necessário, inclusive com a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2011a). É possível afirmar que essas estratégias têm sido desenvolvidas na realidade das escolas e foram, inclusive, já destacadas no subtema relacionado aos ECD, quando apresentado sobre a não obrigatoriedade do AEE e mencionadas pela PP, quando questionada sobre o tempo de atuação pedagógica com ECD em suas aulas:

PP: Ah, desde o início! Há 21 anos atrás já tinha. Só que não era tão assim... a gente não trabalhava muito com laudo, ele sempre participou das aulas, **mas não é como**

agora, que tem um apoio mais especializado nas escolas, que é o AEE²⁸, mas sempre tive (PP – Entrevista inicial).

No entanto, sabe-se, também, que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas algumas estratégias dentro da EE, como o AEE, e algumas direções, baseadas na via da colaboração, já têm sido apontadas, na legislação e nos estudos acadêmicos, como promissoras para esse fim. Dessa forma, alguns modelos de serviços têm sido investigados, enquanto rede de serviços de apoio à inclusão escolar, nos quais estão envolvidos: sala de recursos; serviço itinerante; consultoria; ensino colaborativo (ou coensino), sem se esgotar nessa lista; além da colaboração entre as famílias e os demais profissionais das escolas, como estratégias poderosas para atender à diversidade (BRASIL, 2008, 2011a, 2012b; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021).

Em complementação, a PP, também, mencionou o serviço de apoio desempenhado por profissionais como cuidadores e estagiários, ofertado pela rede municipal envolvida na pesquisa, como um ponto positivo, quando questionada sobre as facilidades e as dificuldades frente a EI:

PP: A cuidadora é uma das facilidades. Porque eu já trabalhei bastante tempo sem o auxílio. Era difícil largar as crianças para ir atrás do aluno, que saía da aula, que às vezes ia para o banheiro e eu tinha que ir atrás. Então, agora com a cuidadora, é uma facilidade, às vezes o estagiário. A acessibilidade também com elas se tornou mais fácil. E cada ano vai mudando, porque os alunos vão entrando e saindo. Não é sempre a mesma clientela, sempre tem mudança (PP – Entrevista inicial).

Assim, com relação a esses profissionais de apoio, na rede municipal pesquisada, verifica-se que esses dados estão em consonância com o que está disposto pelos documentos oficiais da rede de ensino que delimitam a oferta de atuação dos seguintes: a) cuidadores e técnicos de enfermagem; b) intérprete de Libras e c) estagiário; “sempre que avaliada a necessidade” dos estudantes (REDE MUNICIPAL, 2022), conforme descrito anteriormente no Método.

É importante ressaltar, nesse momento, que a referida rede delimita a função dos cuidadores aos ECD que apresentem “extrema” 1) dependência nas AVDs, nas quais inclui: “comunicação, orientação, compreensão, higiene pessoal, alimentação, vestimenta, manipulação de objetos, uso do vaso sanitário, troca de fraldas” (REDE MUNICIPAL, p. 71). Além disso, 2) “dependência postural ou na locomoção e mobilidade: sentar, levantar,

²⁸ Grifo nosso.

transferência da cadeira de rodas” (REDE MUNICIPAL, p. 71) e para “realizar procedimento de aferição de glicemia e assepsia específicas de sonda e traqueo” (REDE MUNICIPAL, p. 71).

Pontua-se que algumas dessas atividades estão vagamente ou ambigualmente descritas, e, há que se destacar, também, que podem, inclusive, não estarem compreendidas dentro do conceito de AVD²⁹. Enquanto, na legislação educacional, foram identificados, no referencial teórico, os seguintes: acompanhante especializado (BRASIL, 2012a); atendente pessoal; profissional de apoio escolar e acompanhante (BRASIL, 2015a), sendo que essa última (BRASIL, 2015a) é uma das quais se baseia a EE da SEDU.

Há que se destacar, também, que ao contrapor os documentos da referida rede que estabelecem as ações desses profissionais de apoio, com a legislação nacional, do estado de SP e com a realidade investigada, em especial no que diz respeito aos cuidadores, verificam-se algumas contradições no sentido de que as funções desempenhadas pelos cuidadores vão além daquelas determinadas na legislação, inclusive no Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), celebrado entre o Ministério Público do Estado de SP, o governo do Estado de SP e as secretarias estaduais da Educação e da Saúde, que as delimita claramente, ao definir que o:

CUIDADOR - é o profissional ou prestador de serviços, devidamente capacitado, que proporciona o atendimento e apoio necessários a alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretam dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, e que não conseguem, com independência e autonomia, realizar, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, higiene bucal e íntima, utilização de banheiro, locomoção, administração de medicamentos constantes de prescrição médica (mediante autorização escrita dos responsáveis, salvo na hipótese em que esta atividade for privativa de enfermeiro, nos termos da legislação) (SÃO PAULO, 2013, p. 5).

Além disso, o TAC é bastante claro ao delimitar que:

O cuidador atuará, em regra, fora da sala de aula, sendo que a necessidade de seu apoio no interior da sala de aula, como facilitador na execução das atividades escolares, será avaliada pela equipe de educação especial da Diretoria de Ensino, com a participação da família, e somente para casos de exceção e de dependência que comprometa, substancialmente, a realização das atividades escolares, atentando para a não interferência no trabalho pedagógico e no desenvolvimento da autonomia do aluno (SÃO PAULO, 2013, p. 6).

Assim, essas análises demonstram que há ainda algumas interpretações equivocadas ou mal definidas no âmbito da EE que provocam circunstâncias práticas de desvio de funções,

²⁹ AVD são aqui compreendidas como tarefas pessoais relacionadas aos autocuidados e ao cotidiano diário, no DSM-5, por exemplo, as atividades da vida diária são relacionadas às tarefas domésticas e ao trabalho/escola (APA, 2014).

sobrecarga de trabalho e prestação de serviços de apoio inadequados, sendo que para tanto, faz-se necessário a adequação tanto da legislação de cada esfera governamental, quanto das políticas públicas, em conformidade com estudos anteriores, que orientem as especificações em detalhes das funções a serem desempenhadas por cada profissional; bem como a formação específica para cada cargo e as necessidades específicas dos ECD a quem serão destinados (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; COSTA, 2021; SILVA; MENDES, 2021; LOPES; MENDES, 2021). Nesse sentido do trabalho colaborativo, a PP destacou um aspecto muito importante, porém restrito ao grupo de professores da escola, mais especificamente aos de EF:

PP: E na parte dos facilitadores é que a gente troca bastante entre os pares [professores de EF], então se algum está com alguma dificuldade, um ajuda o outro. E a orientadora também se precisar nos ajuda, a gente conversa com a professora do AEE, também se precisar (PP – Entrevista inicial).

Por meio das análises que têm sido descritas, é possível inferir que a PP indica a existência de colaboração entre os professores de EF, no entanto, dos demais atores apenas “quando necessário”, ou seja, a orientação pedagógica e a professora do AEE são acionadas em caso de necessidade. Mas não há uma “via de mão dupla” e/ou momentos coletivos específicos para essa finalidade, em que as informações sobre os estudantes sejam fornecidas e discutidas por toda a equipe escolar. Desvelando-se os desalinhos da fala da PP, bem como os problemas administrativos (MANZINI; FIORINI, 2014), que geram essas impossibilidades de trocas (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014; SILVA, 2015). Ainda mais, se confrontarmos o recorte acima, com a seguinte verbalização da PP:

PP: E, também, é importante a participação do professor do AEE, que tem na escola, seria legal que tivesse um HTP ou alguma troca mais específica junto com ele. Seria mais fácil, porque tem aluno que você vai conhecendo no dia a dia, com a prática mesmo (PP – Entrevista inicial).

Dessa forma, surgem muitas inquietações com relação à referida “avaliação da necessidade dos estudantes”, visto que, mesmo havendo a indicação de possibilidade de apresentação desses casos à DEE, conforme consta nos documentos oficiais da rede (REDE MUNICIPAL, 2022), não foram observadas a atuação colaborativa da equipe escolar e referida SEDU para a manutenção desses casos. Como ilustração dessa análise, destaca-se o seguinte recorte do DC-01:

PE: No dia de hoje (08/10/2021), um fato que chamou a atenção, após a PP ter solicitado que observasse E14 e E15, foi quando a questioneei quanto às informações

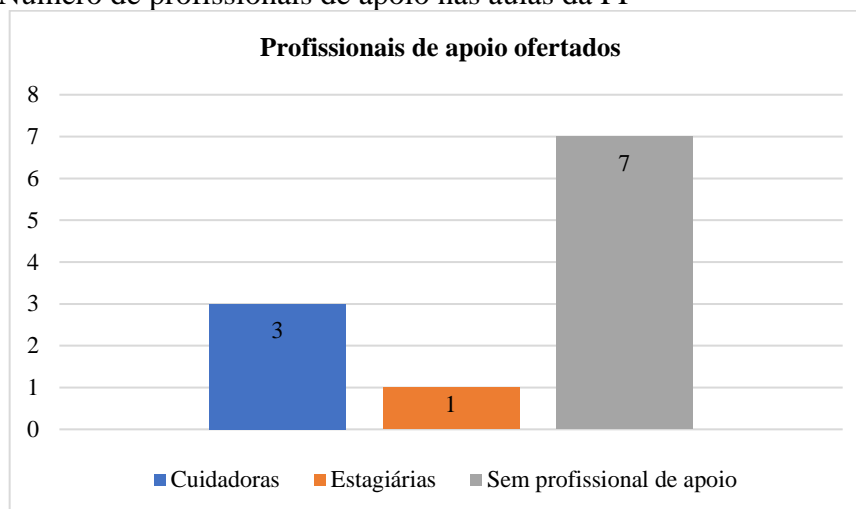
que ela tinha sobre cada uma das estudantes. No entanto, a PP comentou que sabia apenas que a professora de sala do ano passado tinha realizado os encaminhamentos para que a família pudesse procurar atendimentos na área da saúde e trouxesse as informações relativas à condição de E14, para que a escola tivesse possibilidades de estimulá-la da melhor maneira possível e que a professora do corrente ano havia reforçado para a família a necessidade dessa devolutiva. Mas os familiares afirmavam que estavam realizando os devidos encaminhamentos e que pelo SUS, estava difícil. E quanto a E15, a única informação que recebeu, também pela professora de sala do ano anterior, foi com relação ao TOD (DC-01).

Inclusive, quando questionada sobre a colaboração ou os serviços de apoio nos momentos de aula e planejamento, que existem, a PP afirmou que não há uma colaboração específica para tanto, nem mesmo do AEE: “Ah, não, do AEE, assim não! É quando a gente vai buscar essa informação é que a gente tem” (PP – Entrevista inicial). E, ainda, com relação à colaboração entre os professores, essa fala foi reforçada, destacando-se as ponderações realizadas pela PP:

PP: Se a gente precisar de alguma consulta para saber sobre o aluno, alguma especificidade do aluno, a gente pode contar com a professora do AEE, mas durante a aula, não. E com o professor da sala, enquanto está na sala, se você precisar de alguma coisa, eles ajudam, mas eles não vão junto na aula de EF (PP – Entrevista inicial).

Mesmo que implicitamente, por meio desses dados desvelam-se a ausência da cultura colaborativa entre os responsáveis pelo processo de escolarização dos ECD. E, diante da construção dessa categoria, infere-se e corrobora-se com o que tem sido apontado na literatura acadêmica, no sentido de que para ocorrer o trabalho colaborativo para a EI, é urgente a necessidade de transformação dos sistemas de ensino, para que desenvolvam e assumam a cultura colaborativa como uma filosofia de vida (TORRES; ALCÂNTRA; IRALA, 2000; COSTA, 2005; DAMIANI, 2008).

Ademais, por meio das verbalizações da PP, citadas acima, das anotações dos ROS e dos registros dos DC, foi possível verificar a atuação de três cuidadoras (uma para cada um dos estudantes: E3, E4 e E5) e uma estagiária de pedagogia, para E8. Ou seja, do total de 11 ECD matriculados nas aulas da PP, apenas quatro deles recebiam apoio de algum profissional para o processo de escolarização e oito eram atendidos pelo AEE nas SRM. O Gráfico 2 representa a porcentagem da oferta desses profissionais nas aulas da PP, na rede municipal em questão.

Gráfico 2 – Número de profissionais de apoio nas aulas da PP

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, ainda, que mais da metade dos ECD da PP (64%), que correspondem a sete estudantes no total, não dispõem de profissional de apoio. Por meio do mapeamento apresentado no Método e das análises realizadas na categoria anterior, no subtema que discute os ECD nas aulas da PP, foi possível identificar que, desses sete estudantes, os dois ECD do 3º Ano B (E10 e E11) de fato não necessitavam desses profissionais de apoio especificados pela rede municipal. Além disso, E6, foi transferido, portanto, não se pode relatar sua necessidade quanto a esses profissionais de apoio. No entanto, para os demais (E14, E15, E16 e E17) foi evidenciado a necessidade de acompanhamento de algum desses tipos de serviço de apoio, mas que não os dispunham, visto que foram mantidos e/ou incluídos na pesquisa, frente as demandas apresentadas pela PP (DC-01 e ROS-03) e por seus respectivos PEI-EF.

Frente ao exposto, quanto ao trabalho colaborativo para a EI, conforme discussão anterior, inferiu-se que pelo fato de as escritas dos documentos não determinarem de modo claro quais necessidades da criança e, nem mesmo, a formação específica exigida para desempenhar as diferentes funções de apoio, inúmeros problemas, relativos às interpretações e consequente efetivação prática desses documentos, têm sido gerados nas rotinas escolares (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; LOPES; MENDES, 2021).

Diante desse entendimento, com vistas a amenizar essa indefinição nas escritas dos documentos, em síntese, frente ao aporte teórico e análises desenvolvidos nos primeiros capítulos, cotejando-se com os dados emergidos, por meio da coleta de dados, há que se destacar, também, que pôde-se verificar as diferentes nomenclaturas, no contexto específico da pesquisa, relacionadas aos profissionais envolvidos e aos serviços de apoio que estão presentes tanto na legislação, quanto na literatura acadêmica, bem como, nas realidades escolares. Para

tanto, os Quadros 8, 9 e 10 delimitam, resumem e caracterizam cada um desses conceitos e foram apresentados em três partes, com a finalidade de se visualizar melhor as informações.

Quadro 8 – Nomenclaturas adotadas para essa pesquisa, relacionadas aos profissionais a serem envolvidos no trabalho colaborativo para a EI (Parte I)

NOMENCLATURAS ADOTADAS PARA ESSA PESQUISA, RELACIONADAS AOS PROFISSIONAIS A SEREM ENVOLVIDOS NO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PARTE I)	
Redes de apoio	Conjunto de organizações ou profissionais, constituídas em equipes multiprofissionais, que prestam serviços sincronizados e em colaboração com educadores, com a finalidade de apoiar a escolarização de ECD em classes regulares, visto que, apesar da matrícula garantida pela política educacional brasileira, os apoios disponíveis ainda são insuficientes e, nas redes de ensino brasileiras, o mais comum é o da sala de recursos no contraturno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021).

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 9 – Nomenclaturas adotadas para essa pesquisa, relacionadas aos profissionais a serem envolvidos no trabalho colaborativo para a EI (Parte II)

NOMENCLATURAS ADOTADAS PARA ESSA PESQUISA, RELACIONADAS AOS PROFISSIONAIS A SEREM ENVOLVIDOS NO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PARTE II)		
Profissional(is) de apoio	Profissional(is) de apoio especializado(s)	Compreendido(s) como aquele(s) que auxilia(m) o estudante em suas demandas específicas, para as quais são necessárias formações que os tornem especializados em determinadas técnicas, áreas e/ou funções, que não façam parte do magistério da Educação Básica. Incluiu-se nessa nomenclatura, por exemplo: guias-intérpretes e tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa; acompanhante especializado (BRASIL, 2012); técnicos de enfermagem; e outros.
	Profissional(is) de apoio escolar	Conforme Brasil (2015a), compreendido(s) como a(s) pessoa(s) que exerce(m) atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. Incluiu-se nessa nomenclatura: profissional de apoio escolar – a própria nomenclatura definida em Brasil (2015a); acompanhante e atendente pessoal (BRASIL, 2015a); bem como aquelas relacionadas a cuidadores; também, estagiários (dos cursos de graduação em licenciaturas); e outras.

Fonte: Elaboração própria.

³⁰ Para mais esclarecimentos, consultar Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 (BRASIL, 2010).

Quadro 10 – Nomenclaturas adotadas para essa pesquisa, relacionadas aos profissionais a serem envolvidos no trabalho colaborativo para a EI (Parte III)

NOMENCLATURAS ADOTADAS PARA ESSA PESQUISA, RELACIONADAS AOS PROFISSIONAIS A SEREM ENVOLVIDOS NO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PARTE III)			
Professor(es)	Conforme Brasil (1996), aqueles habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, bem como as demais disposições previstas na referida legislação (BRASIL, 1996).	Professor(es) regente / titular / do ensino comum / das classes regulares / de sala de aula / do ensino regular / da turma regular / de sala regular / das classes comuns	Habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, considerando-se as categorias previstas na legislação que permitem o exercício do magistério, na área do conhecimento em que se formaram. Incluiu-se nessas nomenclaturas, também quando se referiu aos Professor(es) de EF (e/ou Professores de EFG / Professor de EF regular); Professores de Educação Básica I e II (PEB I / PEB II).
		Professor de Educação Especial / Professor de AEE	Com formação específica em nível de graduação e/ou pós-graduação, sendo formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em EE, inicial ou continuada, conforme previsto na legislação, que atue nos diferentes níveis do ensino regular comum, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada, na área, e/ou que forneça o AEE. Incluíram-se nessas, também quando se referiu no aporte teórico a: professor especializado em EE e professor habilitado em EE “generalista” (que atenda todos os ECD, não com habilitação específica para determinada área/turma (deficiência auditiva, visual, física/motora, intelectual, TEA ou altas habilidades/superdotação).
		Professor(a) Especializado(a) / Professores das salas de recursos (SÃO PAULO, 2021a)	Docente que, devidamente habilitado(a) por área/turma (deficiência auditiva, visual, física/motora, intelectual, TEA ou altas habilidades/superdotação), atua na mediação pedagógica necessária ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos(as) estudantes, ou seja, com habilitação específica para cada deficiência, atuando nas Salas de Recursos das unidades escolares, desenvolvidas de forma especializada em turmas por área/turma (SÃO PAULO, 2021a).
		Professor auxiliar / segundo professor	Professores de apoio advindos principalmente dos processos de Judicialização, como, por exemplo, no estado de São Paulo, e, também, identificados em alguns estados do Brasil (como Santa Catarina), mas para os quais não há obrigatoriedade de formação específica em EE, inicial ou continuada.
		Professor de Apoio Especializado em Educação Especial (BRASIL, 2017)	Conforme PL 712/2017, propondo alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para dispor sobre o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno <i>deficiente</i> [sic] e dá outras providências. Fica criado o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial, caracterizado pelo docente que tenha frequentado cursos de extensão ou de especialização voltados para o AEE a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2017).
		Professores bilíngues em Libras e língua portuguesa / Professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis	Compreendidos como aqueles com formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, a qual deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras ou em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. E/ou com formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a qual deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).
		Professor de Educação Física Adaptada	Cargo identificado em alguns estados (como Bahia e São Paulo), em que devem possuir formação inicial em Licenciatura em EF e curso em nível de Pós-Graduação na área de EE, ou inclusiva, ou especificamente em EFA, no entanto, na Bahia, a atuação não ocorre nas redes regulares de ensino (SILVA, 2019) e, em São Paulo, não há informações suficientes para se delimitar a atuação desse professor, identificou-se, em Marques (2013), apenas que não há uma atuação direta com os professores e profissionais envolvidos nas escolas.
		Professor especialista em Educação Física Adaptada	Baseado na realidade estadunidense, é um professor altamente qualificado, com treinamento específico em EF para ECD, responsável por diferentes tipos de prestação de serviços de apoio para a EFE, que está consolidado naquele país, no qual, até mesmo, há parâmetros nacionais e, em alguns estados são, inclusive, certificados. Sua atuação ocorre pautada em alguns tipos de abordagens de prestação de serviços (consultoria, itinerante e colaborativa, na qual ocorre o ensino colaborativo, também chamado coensino). Diante do exposto no aporte teórico, esse tornou-se o objeto de estudo dessa pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, para fins dessa, delimitaram-se os conceitos compreendidos e adotados, bem como as respectivas definições dos profissionais que devem desempenhar um trabalho colaborativo para a EI. Com relação ao professor especialista em EFA, por ser objeto de estudo dessa pesquisa, esse será mais bem definido, delimitado e caracterizado na terceira e última categoria dos resultados e discussão, a qual pretende discutir questões relativas às atribuições, papéis, responsabilidades, estratégias e abordagens dos tipos de serviço que podem vir a ser desempenhados pelo professor especialista em EFA, voltados ao contexto brasileiro.

Por fim, é urgente, também, a necessidade de consolidação das redes de apoio pautadas na cultura, para que sejam ofertados variados tipos de serviços especializados e bem delimitados, de modo que o processo de escolarização de todos os estudantes em classes regulares seja apoiado e atenda à diversidade (TORRES; ALCÂNTRA; IRALA, 2000; COSTA, 2005; BRASIL, 2008, 2011a, 2012b; DAMIANI, 2008; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021), de forma que se promovam a responsabilização e a atuação em colaboração de todos os envolvidos, desde as comunidades escolares até os órgãos do poder público encarregados pelo processo de escolarização, incluindo-se, nesse contexto a EFE. Para tanto, cabe discutir, em seguida, o que a triangulação dos instrumentos de coleta, a análise e o diálogo dos dados com a base teórica contam sobre os serviços de apoio para a EFE.

4.2.2 Serviços de apoio para a Educação Física Escolar

Sobre os serviços de apoio para as aulas de EF, a PP relatou que as profissionais de apoio (cuidadora ou estagiária) permanecem com os ECD durante o período das aulas, quando os estudantes têm esse acompanhamento, pois não são todos que têm. E esses profissionais de apoio são o único tipo de suporte durante as aulas de EF. A única exceção, além desses profissionais de apoio, que a PP lembrou foi no caso de E8, quando não tinha o acompanhamento da estagiária e sua mãe que o acompanhou por um período:

PP: Se for, é o cuidador, ou o estagiário, dependendo do aluno que vai estar participando dessa aula, se ele tiver, o cuidador vai junto, se ele tiver o estagiário, também. Se não, eu vou sozinha. São poucos os que têm. [...] Antes, era a mãe, quando não tinha estagiário ou cuidadora, para acompanhar o aluno, E8, então, era a mãe que ficava na sala de aula, na aula de EF, ela que ajudava. Ele tem que fazer sempre com ajuda, mas, assim, não precisa adaptar a atividade para ele (PP - Entrevista inicial).

No entanto, há que se ressaltar que essa estagiária cursava Pedagogia e, não EF, de modo que não esteja no processo de formação superior na área da EF, desconhecendo as técnicas ou os procedimentos identificados aos da profissão específica da EF, legalmente estabelecida (BRASIL, 2015a; RIO DE JANEIRO, 2015). Além disso, nenhuma das envolvidas com E8 (professora de sala, estagiária, professora do AEE e PP) sabiam informar o motivo pelo qual E8 era acompanhado por uma estagiária e não por uma cuidadora, como os demais estudantes:

PE: No decorrer das últimas semanas, informalmente, questioneei a professora da sala, a professora do AEE, a PP e, hoje (12/11/2021), a estagiária, sobre o motivo pelo qual E8 era acompanhado por uma estagiária e não por uma cuidadora como os demais estudantes. E o fato a se destacar é que nenhuma delas sabia o motivo para que tenha sido designado esse tipo de serviço de apoio para E8. A estagiária apenas confirmou o relato da PP sobre a mãe de E8 tê-lo acompanhado anteriormente e comentou que E8 é bastante inteligente, faz as lições, gosta muito de ler e se ocupa com os livros quando as termina. Precisa do apoio na sala de aula mais pela parte de socialização, pois não se relaciona com as crianças e se incomoda muito com o barulho, que o faz ficar muito agitado. E a atuação da estagiária ocorre mais no sentido de acalmá-lo e manter o foco dele nas atividades (DC-11).

Por meio desses excertos, do mapeamento das turmas e dos PEI-EF elaborados para os ECD, é possível identificar algumas incoerências na designação desses profissionais, visto que as referidas necessidades de E8 se aproximam a de outros estudantes (E1; E2; E5; E7; E9; E12; E13; E14; E15 e E16), seja para os fatores relativos às atividades de aula, seja pela socialização. Mas o que se nota é que mesmo com as “semelhanças entre as necessidades”, para E1; E2; E7; E9; E12; E13; E14; E15 e E16; não havia qualquer profissional de apoio e para E5 foi designada uma cuidadora.

Diante do exposto, é possível considerar que esses tipos de apoio estejam enquadrados no que está previsto na legislação da esfera federal: 1) atendente pessoal; 2) profissional de apoio escolar e 3) acompanhante; compreendendo-se, também, outros profissionais, como estagiários e técnicos de enfermagem, por exemplo, das estadual e municipal (BRASIL, 2015a; SÃO PAULO, 2021a; REDE MUNICIPAL PESQUISADA, 2022), como visto na construção teórica dessa pesquisa. Porém, contrapondo-se esses excertos dos dados coletados com o referencial, verifica-se que não há a especificação tanto da formação, quanto das atribuições, para o desempenho dessas funções, gerando os problemas relativos à desvio de função e sobrecarga de trabalho e falta de serviços de apoio adequados (LOPES; MENDES, 2021; COSTA, 2021; SILVA; MENDES, 2021). Toda essa análise é comprovada pelo seguinte recorte:

PE: A PP relatou ser difícil trabalhar com a cuidadora de E4, pois ela se mantém distante de E4, intervindo, apenas caso considere necessário: quando E4 foge da aula, ou quando mexe nas garrafas de água dos colegas de sala, ou quando está muito agitado, ou para as necessidades básicas de hidratação e de uso do banheiro. Há uma dificuldade de diálogo para com a cuidadora, também, de acordo com a PP. Já sobre a cuidadora de E5, a PP relatou que ajuda em todos os momentos da aula, estando sempre perto dos estudantes, porém observou-se que se mantém a maior parte do tempo de mãos dadas a E13. Assim como a estagiária de E8, que permanece de mãos dadas com ele (ROS-11).

Corroborando-se com o que foi exposto, por meio do recorte acima, verifica-se, ainda, que não há funções bem definidas e/ou delimitadas para a atuação desses profissionais de apoio, visto que cada uma das profissionais atuava de uma forma diferente. No caso da cuidadora de E5, ainda, chama-se a atenção para o fato focar o desempenho de sua atuação a E13, observando-se problemas como os já mencionados anteriormente de que E5 permanecia brincando enquanto os demais já haviam encerrado a atividade, pelo fato de não perceber os comandos realizados pela PP e por não receber o apoio que deveria, conforme relatos destacados, anteriormente, do DC-07.

E conforme relatado, as condições específicas das aulas de EFE, frente a perspectiva da EI, provocam alguns desafios que se relacionam à falta de informação, com relação aos ECD, para os professores de EF; às estruturas físicas inadequadas ou ausentes; ao sentimento de despreparo profissional em atuar com a diversidade dos estudantes; aos problemas administrativos, que envolvem o grande número de estudantes por turma e a falta de tempo disponível para trocas coletivas entre a equipe escolar; bem como à ausência de apoio técnico pedagógico para essas especificidades (BRACHT, 2003; KRUG, 2004; AGUIAR; DUARTE, 2005; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; GORGATTI; DE ROSÉ JUNIOR, 2009; MARQUES, 2013, FIORINI; MANZINI, 2014, 2016).

Essas considerações são também comprovadas pelo fato de ter se identificado que não há um horário fora da aula para que sejam planejadas as ações, assim as orientações e combinados com esses profissionais de apoio ocorrem durante a aula:

PP: É durante a aula mesmo, eu não tenho outro horário que eu posso conversar. É mais durante a aula mesmo. A gente conversa, eu falo o que precisa fazer, o que o aluno vai ter que fazer na hora... Não tem um tempo específico, com o cuidador, não. Porque eles também já ficam, desde que o aluno chega, eles já estão juntos (PP - Entrevista inicial).

Complementarmente, por meio dos registros das falas da PP, dos ROS e dos DC, destacados anteriormente, pode-se inferir que as funções desempenhadas por elas durante as aulas não estão adequadas ao cargo que exercem e contrariam também o que está disposto na

referida legislação (BRASIL, 2015a; SÃO PAULO, 2021a; REDE MUNICIPAL PESQUISADA, 2022). Dessa forma, incorrem-se nos riscos identificados por Lopes e Mendes (2021) já elencados no referencial teórico, os quais também se estendem às aulas de EFE e já foram discutidos anteriormente. Essa análise é confirmada, ainda, pelos seguintes excertos, das falas da PP, quando questionada, sobre a atuação da estagiária de Pedagogia e das cuidadoras, durante as aulas de EF:

PP: Auxiliando o aluno na execução da comanda da aula. Se é para fazer alguma prática, às vezes, dependendo do caso, precisa auxiliar, segurando, apoiando. Em outros casos, não, fica mais para ir no banheiro, se precisar sair para beber água, **ou dependendo da comanda, tem que repetir e repetir, para o aluno entender**³¹ (PP - Entrevista inicial).

Essas constatações são possíveis visto que os excertos grifados explicitam, respectivamente, os modelos de coensino, de responsabilidade dos professores: um ensina/um assiste – um professor passa o conteúdo para todos e o outro presta assistência – e ensino alternativo – um professor ministra a instrução para a maioria dos estudantes em um grande grupo, enquanto o outro professor ministra a um pequeno grupo, com a instrução sendo um reensino (GATTI, 2019). Esses e os outros modelos de coensino foram investigados, no contexto brasileiro, por Gatti (2019) e serão mais bem discutidos na última categoria temática da pesquisa.

Além de todo o exposto, fora do horário de aula, não há também qualquer serviço de apoio, seja para o planejamento das aulas ou para conhecer os ECD. Quaisquer informações relativas aos estudantes são passadas à PP somente se ela buscar por tais informações:

PP: É quando a gente vai buscar essa informação é que a gente tem, porque não chega. Mas, assim, eu pesquiso sobre a deficiência, quando é deficiência. E o que eles podem. Ou com a professora do AEE, se precisa, ou por exemplo, com algumas mães, que eu tenho algum contato. Por exemplo, aquela aluna que é deficiente auditiva que usa o implante coclear, a mãe já conversou comigo, falando que ela não pode fazer muitos saltos, correr demais. Tem que ser mais moderada a atividade dela, por conta do implante. Pois ela colocou agora há pouco tempo. Então, tem restrição de correr e de saltar muito (PP - Entrevista inicial).

Assim, pela literatura também se evidenciou a necessidade de serviços de apoio especializados na área da EFA antes, durante e após as aulas de EFE. Além disso, foram identificadas as limitações do desempenho, por parte dos professores do AEE e/ou outros profissionais de apoio, desses serviços específicos para as aulas, principalmente ao se

³¹ Grifos nossos.

considerar as estratégias do trabalho colaborativo para a EI, baseadas nos modelos de serviço (consultoria; coensino; itinerante, por exemplo), destacando-se a necessidade de inserção de professores especialistas nas áreas da EE e da EF, concomitantemente, pensando-se na figura do professor especialista em EFA, nas redes de apoio, que atendam às especificidades e necessidades das aulas de EF (RODRIGUES, 2003; BRACHT, 2003; KRUG, 2004; CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; DAMAZIO; SILVA, 2008; SILVA; MARQUES, 2013; SANTOS; FUMES, 2014; SILVA, 2015; OLIVEIRA; SILVA, 2015; RAMOS et al., 2015; COSTA; KYRAKOSYAN; SEABRA JUNIOR, 2016; MUNSTER; ALVES, 2018; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; OLIVEIRA; MUNSTER, 2019; GATTI, 2019; ORLANDO-BACCIOTTI, 2022).

Essa análise é importante, pois, é fato que os serviços de apoio no Brasil não se atentam com a essencialidade das atividades práticas, do movimento humano, da dimensão procedimental, relacionadas aos conteúdos específicos da EF, sendo que, conforme já apontado, quando existentes destinam-se quase exclusivamente às disciplinas cujos conteúdos são essencialmente teóricos (OLIVEIRA, 2018).

Esses achados, também, foram diagnosticados pelos resultados dos instrumentos de coleta dos dados, visto que, ainda na entrevista inicial, a PP refletiu sobre os tipos de apoio, em casos específicos como o de E4, apesar de já ter o acompanhamento da cuidadora, destaca timidamente que sente a necessidade de apoio para a PP:

PP: Eu acho que precisaria de algum apoio, pelo menos no começo, pois como ele está no primeiro ano ainda, é uma novidade para ele. Já ficou o ano passado sem frequentar a escola, esse ano também. Então, chegar e já participar junto com a turma, já está sendo difícil. Então, nessa parte, às vezes precisa da cuidadora, se tivesse também um outro profissional que pudesse me auxiliar também seria importante. Mas é mais, no caso dele mesmo (PP - Entrevista inicial).

E, quando questionada sobre as possibilidades de um atendimento especializado na área da EFA, que realizasse serviços de suporte para o professor de EF, para os estudantes e que pudesse minimizar as dificuldades ainda postas, nas aulas de EF, a PP considerou que necessita de suporte durante as aulas:

PP: Ah, então, não sei se seria possível na prefeitura, mas que seria importante seria! Em determinados casos, não são todos que precisam. Mas em casos mais raros assim, de alguns alunos, seria ótimo! Nos casos mais graves, nos outros não, porque eles acompanham normalmente a turma, a maioria. Então, só os casos graves mesmo. Então, seria importante para dar um apoio ali na hora da aula (PP - Entrevista inicial).

No entanto, ao destacar uma dificuldade na atuação desse atendimento especializado na área da EFA: a quantidade de ECD na escola e na rede de ensino, para atuação direta com os ECD, desvela outras contradições em sua fala, visto que, novamente afirma que “os demais acompanham normalmente” e que, timidamente, destacou, no recorte anterior, que necessitava de serviços de apoio para PP:

PP: Às vezes tem muitos casos na escola, então ele teria que fazer uma agenda, alguma coisa, para conseguir atender a maior demanda possível. Então, se fosse em nível de rede, pelo menos para conhecer esses alunos. Não poderia vir em todas as aulas, não precisaria vir em todas as aulas, mas para conhecer como que é a clientela, quais precisariam mais, porque são poucos os que precisam atuação mais pontual, se fosse desse profissional (PP - Entrevista inicial).

Ora a PP afirma que são muitos casos, ora que são casos mais pontuais, no entanto, indica possibilidades para que esse serviço aconteça. Também, indicou possibilidades no que diz respeito à construção de materiais, por exemplo, pois infere-se que seu tempo não é suficiente para tal, apesar de reconhecer a necessidade dessa construção:

PP: Igual do autismo, ter algum cartaz, alguma coisa assim, mais concreta, sobre rotinas, por exemplo, porque tem alguns alunos que trabalham mais o concreto e quando você está com a sala toda, você não tem essa disponibilidade. Você até fala, mas, de ficar pontuando o tempo todo junto ao aluno, você não consegue (PP – Entrevista inicial).

E o fato de não existir essa disponibilidade, revela nova contradição, visto que quando questionada sobre o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas ao cargo de professor, a PP afirmou que o tempo era suficiente, inclusive, se dedicar, por exemplo, para os ECD, no sentido de pesquisar mais sobre; buscar informações para poder orientar as suas aulas; se precisaria de alguma determinada adaptação, enfim. Afirmou, contraditoriamente, que as Atividades Não Presenciais (ANPs) eram as únicas responsáveis por essa falta de tempo:

PP: Não, o tempo não atrapalha. Mas como a gente está tendo ANPs, que são as atividades não presenciais, está consumindo esse horário nosso de HTPI, às vezes do HTPC, e acaba não sobrando tempo pra você fazer. Você tem que fazer na sua casa, fora do horário de trabalho. E você acaba se prejudicando para querer resolver algum problema, ou preparar alguma aula e você acaba fazendo fora do seu horário de trabalho e por conta ainda da ANPs, que estão acontecendo, no município e no estado também (PP – Entrevista inicial).

Em síntese, verificou-se que são necessárias ações que permeiam desde o incentivo e fomento de processos formativos para os professores de EF, bem como ao desenvolvimento de políticas públicas, municipais, estaduais e federais, com essa finalidade; até aquelas relativas

ao contexto pedagógico das aulas, envolvendo-se os fatores relacionados ao planejamento, à prática pedagógica e à avaliação (AGUIAR; DUARTE, 2005; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; MARQUES, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016; OLIVEIRA; MUNSTER, 2019).

Dessa forma, há que se destacar: 1) diante do desconhecimento sobre e ausência do professor especialista em EFA; 2) frente aos problemas relacionados às indefinições na legislação das diferentes esferas, quanto à formação e função específicas de cada profissional de apoio e 3) em virtude dos problemas administrativos relacionados à forma como estão estruturados esses serviços de apoio, bem como à falta de momentos coletivos para trocas entre toda a equipe escolar, incluindo-se esses profissionais, identificados por meio do referencial teórico e desses dados emergidos da coleta, esses profissionais de apoio acabam por desempenhar funções que não são as deles, mesmo que o professor de EF não realize orientações para essas finalidades.

É importante ressaltar que não significa dizer que esses profissionais de apoio assumem a turma, ou seja, não lhes são atribuídas turmas administrativamente, visto que os professores de EF regentes, titulares, estão presentes. Entretanto, na prática, essas funções acabam sendo desempenhadas pelos profissionais de apoio, devido às condições que estão postas atualmente, precarizando os profissionais da área da EE (LOPES; MENDES, 2021), pelo fato de que esses serviços de apoio não estão sendo desempenhados por quem deveria realizá-los, no caso o professor especialista em EFA, tendo em vista a não existência desse profissional nas redes regulares de ensino, bem como o desconhecimento sobre suas possibilidades de atuação.

Além disso, diante das possibilidades do trabalho colaborativo para um processo de escolarização que atenda à diversidade dos estudantes, desde que pautado na cultura colaborativa como filosofia de vida e com papéis bem definidos, há que se compreender como esse deve ocorrer para a EFE, visto que essa está compreendida no contexto geral da Educação, mas, os desafios e condições específicos já apresentados, discutidos e comprovados pelo arcabouço teórico da pesquisa e pela análise dos dados compreendida desde a categoria relativa à aproximação das realidades das aulas da PP, exigem que seja um apoio que atenda as especificidades dessa disciplina no contexto escolar (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019).

Nesse sentido, por meio das verbalizações da PP verificou-se foram realizadas construções conceituais, bem como houve mudanças em algumas concepções, por parte da PP, que antes desconhecia a existência da figura do professor especialista em EFA e dos respectivos serviços ofertados:

PP: O especialista é bem mais importante, não mais importante, mas ajudou bem mais do que o cuidador, porque o cuidador é restrito ali os cuidados que eles têm com o aluno. Não é a parte pedagógica, não é planejamento, somente no acompanhamento mais individual, na hora de usar o banheiro, nas rotinas mais simples. Inclusive na estadual seria importante, porque eu trabalho na estadual, e lá também não tem esse tipo de apoio (PP – Entrevista inicial).

Contudo, há que se fomentar e disseminar, no Brasil, a construção da atuação do professor especialista em EFA, bem como o entendimento de que esse está para o professor de EF, assim como o professor de EE está para o professor de sala de aula (MARQUES, 2013). Portanto, pautando-se nos países, especificamente nos EUA, com maior tempo de experiências na EI, sendo essas diferenciadas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; OLIVEIRA, 2018; CALHEIROS, 2019; GATTI, 2019, COSTA, 2021; LOPES; MENDES, 2021; SILVA, MENDES, 2021) e exitosas.

Então, há que se discutir quais e como devem vir a ser os modelos de serviços para a EFE, especificando-se a função de cada um deles, tendo em vista as problemáticas identificadas em todo o arcabouço teórico e comprovadas pelos dados triangulados, com relação: 1) às condições das aulas de EF; 2) às limitações da colaboração entre professor de EE e de EF, durante as aulas e não no contraturno; 3) ao fato de que ficando a cargo de cada rede de ensino estipular quais profissionais de apoio oferecerão, esses profissionais atuando durante as aulas correm o risco de exercer a profissão de EF ilegalmente e 4) que, fora das aulas, os professores de EF não teriam o apoio especializado que necessitam com conhecimentos específicos relativos à área, como, por exemplo, em momentos de planejamento e formação.

Assim, considera-se que os serviços de apoio para a EFE, por suas condições especificidades, demandam, por esse motivo, soluções específicas e especializadas na área da EFA, para atender tanto à diversidade dos estudantes, quanto às variáveis intrínsecas a essas aulas (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019). Portanto, por meio dessas constatações emergidas na análise dos dados, cotejada com a legislação e literatura acadêmica, caminha-se no sentido de contribuir para o fortalecimento da produção científica relacionada à criação e ao estabelecimento das estratégias de apoio que atendam à diversidade, pautadas nas redes de apoio, fundamentadas na cultura colaborativa, que deem suporte ao processo inclusivo nas aulas de EFE.

Nesse sentido, adiante, avança-se na discussão sobre quem deve desempenhar esses serviços de apoio para a EFE, no Brasil, fomentando-se a figura do professor especialista em EFA, que deve ser um profissional devidamente qualificado, baseando-se nos indícios internacionais (KELLY, 2020; COOK, 2010). E, para isso, apresenta-se adiante, a terceira e

última categoria, na qual iniciam-se as indicações possíveis da colaboração entre o professor de EF com o professor de EFA, para o contexto brasileiro.

4.3 CATEGORIA 3 – ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Nessa categoria, como tema principal, pretendeu-se discutir questões relativas às atribuições, papéis, responsabilidades, estratégias e abordagens dos tipos de serviço desempenhados pela PE em EFA, confrontando os resultados obtidos por meio dos três instrumentos de coleta de dados, com o referencial teórico, verificando se houve relação ou não com aqueles já descritos, principalmente, na literatura nacional e internacional.

Para tanto, está compreendida em quatro subtemas, por meio dos quais, foram analisadas possíveis atribuições voltadas para o contexto brasileiro; bem como as implicações dessas ações para os ECD; também aspectos relativos à formação necessária para se implementar a figura do professor especialista em EFA e, por fim, os limites e possibilidades identificados nos dados emergidos dessa pesquisa, confrontando-os com os dos estudos estadunidenses e brasileiros.

Dessa forma, apresentam-se, adiante, os quatro últimos subtemas de análise: 1) Serviços de apoio prestados pelo professor especialista em EFA; 2) Implicações da atuação do professor especialista em EFA para os ECD; 3) Formação e perfil profissional do professor especialista em EFA: requisitos essenciais; e 4) Limites identificados e apontamento de possibilidades na atuação do professor especialista em EFA.

4.3.1 Serviços de apoio prestados pelo professor especialista em Educação Física Adaptada

Como parte dos resultados, identificou-se que a legislação educacional assegura alguns tipos de apoio aos ECD, mas fica sob responsabilidade de cada esfera governamental interpretar e efetivar esses serviços. Já a literatura acadêmica brasileira tem indicado a necessidade de implementação de serviços baseados na colaboração, enquanto rede de serviços de apoio à inclusão escolar, como promissores para o enfrentamento aos desafios ainda postos. Entretanto, a literatura atual sobre essa temática e a legislação educacional não preveem serviços de apoio especializado para as aulas de EF, contrariamente ao que tem sido identificado nos estudos da área de EF, os quais têm comprovado a necessidade desse apoio especializado em EFA, nos contextos escolares inclusivos.

Nesse sentido, internacionalmente, a literatura estadunidense dispõe sobre os serviços de apoio, que são desempenhados pelo professor especialista em EFA. Constatou-se, também, que não existe consenso no Brasil sobre quem deve vir a ser esse profissional, mas é necessário que seja incluído, nas redes de apoio, para que atendam às especificidades e necessidades das aulas de EF.

Nesse sentido, é importante destacar que, na literatura internacional foram verificadas, dentro do trabalho colaborativo, três tipos de **abordagem dos serviços**, que podem ser prestados pelo professor especialista em EFA: consultoria, itinerante e colaborativa, sendo que nessa última são desempenhados os modelos de coensino. Como visto, essas abordagens são projetadas para atender aos estudantes, professores de EF, bem como à comunidade escolar. Entretanto, há que se ressaltar que a consultoria compõe todas as abordagens como parte de seus serviços, variando-se o nível de consulta com base no número de casos, tamanho do distrito e especialistas em EFA disponíveis (UMHOFER; VARGAS; BEYER, 2015).

Para tanto, optou-se por iniciar as discussões relacionadas aos tipos de serviços que podem vir a ser prestados pelo professor especialista em EFA por meio da consultoria. E, diante de todo o exposto no referencial teórico e por meio da triangulação dos dados construídos nas duas primeiras categorias, apresentam-se algumas possibilidades de atuação do professor especialista em EFA identificadas frente a construção teórica e aos dados coletados da pesquisa, adequando-se ao contexto brasileiro, mais especificamente, aquele em que a pesquisa foi desenvolvida.

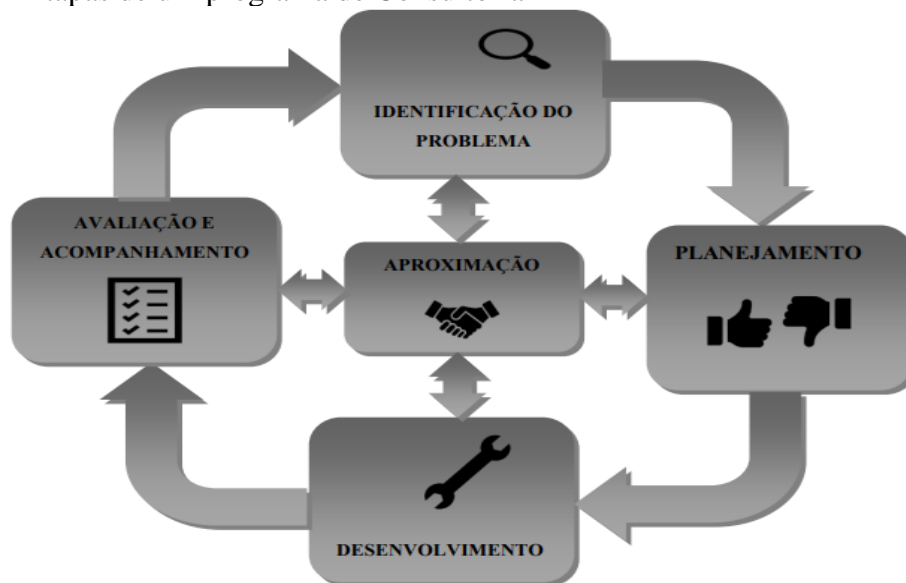
4.3.1.1 Consultoria

Inicialmente, como verificado, sobre a **abordagem de consultoria**, nos EUA, não inclui o trabalho direto com os ECD em um ambiente de EF. Dessa forma, é utilizada em muitos distritos, visto que se torna econômica e satisfaz a legislação do país, no caso a IDEA. Nessa abordagem, os especialistas em EFA colaboram com os professores da sala de aula, pais e professores de EFG, para fazer as acomodações na aula de EFG, de forma que as demandas dos estudantes sejam atendidas no ambiente menos restritivo possível, ou seja no contexto geral das aulas de EF, de modo que ocorra um esforço colaborativo de todos para atender às necessidades específicas e individualizadas deles. Assim, o professor de EF se torna o responsável por implementar as metas de EFA dos IEPs, mas sempre apoiado, por diversos meios de comunicação, pelo professor especialista em EFA. No entanto, cabe ao professor especialista

em EFA, como uma de suas funções, criar modelos ou fornecer assistência instrucional (UMHOFER; VARGAS; BEYER, 2015; LYTLE; COLLIER, 2002; LYTLE, 1999).

No contexto brasileiro, Oliveira (2018) apresenta um modelo de consultoria em que as etapas são: Aproximação – para apresentação e construção de vínculo entre todos os envolvidos – no processo de consultoria; Identificação do problema – por meio da qual se realiza um diagnóstico inicial, um levantamento das demandas e delimita-se o problema; Planejamento – para se elaborar o plano de ação, com indicativos de estratégias e alternativas de intervenção; Desenvolvimento – que configura a etapa de aplicação do plano de ação e registro da intervenção; e, por fim, Avaliação e Acompanhamento – na qual ocorre o *feedback* e a análise do processo de consultoria, por parte de todos os envolvidos, verificando-se, nesse momento, a necessidade de continuidade, alteração ou descontinuidade da intervenção (OLIVEIRA, 2018). A Figura 18, elaborada por Oliveira (2018), é uma representação de forma dinâmica das etapas descritas anteriormente, de como poderiam acontecer na prática.

Figura 18 – Etapas de um programa de Consultoria



Fonte: Extraída de Oliveira (2018).

No entanto, Oliveira (2018) chama a atenção para o fato de que, disponíveis na literatura internacional, existem diferentes possibilidades de intervenção em consultoria, que se assemelham e diferenciam em diversos aspectos, de forma que fica sob responsabilidade dos envolvidos decidirem qual modelo é o mais adequado à realidade e ao contexto em que estão inseridos e em que será realizada a consultoria (OLIVEIRA, 2018).

Diante dessas concepções, identificou-se que algumas ações realizadas entre PP e PE se adequavam a elas e, portanto, foram alocadas e analisadas nesse subtema relativo à consultoria.

Assim, inicialmente, foram verificadas ações voltadas à aproximação com as realidades da PP, por meio da construção das caracterizações e mapeamentos. Foi possível, com isso, identificar as demandas relativas às aulas de EF da PP, ou seja, foi possível conhecer melhor a realidade da escola, das turmas, da PP e dos ECD. Ressalta-se que, nesse momento, foram elaborados os PEI-EF, tanto dos ECD, quanto daqueles que a PP e a PE identificaram que necessitassem de algum tipo de serviço de apoio na EFE. No entanto, nessas construções foram identificadas algumas dificuldades relacionadas à elaboração do PEI-EF:

PP: Antes da pesquisa nós já tivemos contato com o PDI, com uma outra orientadora, na escola..., que é o geral da prefeitura, que a gente já tinha tido o contato. Não é o específico da EF. Mas, antes da pesquisa, eu não conhecia. Mas um problema é o tempo, porque o professor de EF já tem uma demanda grande, de aulas, de documentação, que têm que ser entregues, então, se tivesse um professor de EF que atuasse junto, especialista na área da educação inclusiva, seria mais fácil para preencher, trocar com o pessoal do AEE, com a família, com o professor da sala, seria mais fácil como um norte, pra gente ver a necessidade de cada um (PP – Entrevista final).

Essas dificuldades remetem ao desconhecimento por parte da PP com relação à existência da ferramenta do PEI-EF, sendo que, dessa forma, antes de elaborá-los, foi necessário apresentá-la à PP; bem como à ausência da cultura colaborativa para desenvolvê-los, conforme apontado pela PE:

PE: Um desafio para o dia de hoje (20/10/2021), foi a questão da dificuldade de planejamento em conjunto. Tem o cuidador, o professor do AEE, mas não existe um momento para esse planejamento coletivo, frente aos problemas e entraves administrativos. O professor do AEE está em atendimento aos ECD, enquanto a PP está em HTPI. Os cuidadores não têm um horário remunerado dentro da escola, sem estudantes para participarem dessas trocas. Isso chega a ser frustrante (DC-04).

Retoma-se, aqui, a necessidade de construção da cultura colaborativa como filosofia de vida (TORRES; ALCÂNTRA; IRALA, 2000; COSTA, 2005; DAMIANI, 2008). E, por último, foram relatadas dificuldades ao tempo insuficiente para a elaboração do PEI-EF, já destacada nas categorias anteriores, tanto pelos dados, quanto pela literatura da área. No entanto, esse destaque ao tempo, como limitação para desenvolvê-lo, revelou as contradições e contrapontos, que foram recorrentes nas falas da PP, e citadas ao longo da análise das categorias anteriores.

Em seguida, então, foi possível iniciar, em conjunto com a PP, o planejamento das possíveis ações para sanar as demandas identificadas, culminando-se no plano de ação (Partes I, II e III) representado nos Quadros 5, 6 e 7, apresentados no Método. Essas ações iniciais são ilustradas pelo seguinte excerto:

PP: Ah! Foi bastante proveitoso! Nós utilizamos os horários de HTPI, daí nesses a gente já ia fazendo as trocas. A gente definiu primeiro as salas que tinham... os alunos que tinham aula, que faziam parte do AEE, que tinham mais dificuldades, durante as aulas de educação física, e nós propomos as atividades que nós íamos fazer, quais alunos, quais estratégias e a metodologia que a gente ia usar com eles, cada um diferenciado, cada um tinha uma particularidade (PP – Entrevista final).

Frente as aproximações das realidades, diante das demandas identificadas, algumas ações foram discutidas entre a PP e PE, as quais remetem-se ao manejo tanto de questões relativos às estruturas da escola; bem como metodologia de ensino da PP, quanto das necessidades dos estudantes e da PP. Desse modo, como observado, a PP tinha uma estrutura para a aula, mas não adotava uma rotina para com as turmas, conforme registrado nos DC e anotado nos ROS, assim, foram relatados para a PP os dados do período de observações e, antes das primeiras aulas com turmas coensinadas, foram apresentadas algumas e discutidas com a PP, alterações possíveis, as quais a PP optou por tentar implementá-las no momento em que começássemos a atuar em coensino:

PE: Após apresentar à PP os dados preliminares do período de observações, discutimos sobre algumas possíveis alterações na prática pedagógica e foi sugerido que a PP estabelecesse momentos para que os estudantes fossem ao banheiro, antes e após a aula, e durante a aula estabelecesse momentos para que bebessem água. Além disso, que ela se certificasse que estivessem atentos a ela durante a explicação, visto que por conta do uso da máscara e do *faceshield* estava difícil, até para mim, compreendê-la. Por fim, no dia de hoje, também foram apresentadas as possibilidades de variação de estímulos durante as práticas educativas e sugerido que, por exemplo, no jogo “Jóquei-pô-na-linha”, ela utilizasse cones coloridos para indicar os caminhos a serem percorridos (DC-10).

Ao longo do tempo, percebeu-se que a PP realizava as alterações nas estratégias, rotinas e metodologias, minimizando algumas situações. Assim sendo, verifica-se que essas sugestões iniciais se relacionaram à pequenas adaptações centradas nas estratégias e metodologias de ensino (FIORINI; MANZINI, 2016; OLIVEIRA, 2018), as quais em suma foram: a) estabelecimento de momentos de pausas, para criação de rotinas, tanto para uso do banheiro e hidratação, quanto para orientação das atividades; b) do posicionamento da PP e da dispersão dos estudantes nos espaços das aulas; c) de indicação de variação de estímulos sensoriais e cinestésicos, por exemplo; por consequência d) variando-se tamanhos, cores, quantidade, distâncias, de materiais e equipamentos; bem como e) as regras das atividades. Além disso, com vistas a amenizar desafios relacionados à estrutura física e organizacional da escola, a PE realizou sugestões de implementação de sinais visuais, que complementassem a fala da PP, conforme verificado no DC-11, de 12/11/2021:

PE: Diante da problemática do barulho e da grande circulação de pessoas, confeccionei e entreguei à PP três cortes de tecido não tecido (TNT): vermelho, amarelo e verde. E sugeri que ela os utilizasse durante as aulas, para todos os estudantes, de modo que combinasse com eles que ao levantar a cor vermelha, eles deveriam parar o que estivessem fazendo: fosse o caminhar na fila, ou a atividade, ou o momento para tomarem água e irem ao banheiro. Ao levantar a cor amarela, eles deveriam prestar atenção, olhar para ela, para que ela pudesse conversar com eles ou realizar a troca de atividades, por exemplo. E ao levantar a cor verde eles deveriam iniciar alguma atividade ou dar continuidade ao que estivessem fazendo. Além disso, a sugestão foi de implementar o uso desses tecidos para com todas as turmas (DC-11).

No entanto, é importante ressaltar que, frente a concepção adotada de consultoria, uma das funções do professor especialista em EFA, é criar modelos ou fornecer assistência instrucional (UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015; LYTLE; COLLIER, 2002; LYTLE, 1999), o que não significa que a atuação deixou de ser colaborativa, apenas pelo fato de o professor especialista ter observado, analisado, refletido, sugerido e/ou criado, determinados materiais e ou modelos para assistência instrucional, mas sim que seu papel tem sido desempenhado, baseando-se nas necessidades identificadas por meio das realidades vividas, nas aulas de EF, neste caso em específico, da PP, estabelecendo-se a colaboração entre os envolvidos de diferentes formas.

Nesse sentido, também, com relação à demanda dos ECD, sintetiza-se, como ilustração o caso de E2, em que algumas possibilidades foram pensadas pela PE e discutidas com a PP, pois a mesma externou sua preocupação de colocar E2 em evidência, visto que se levantou a hipótese de levar uma cadeira para a quadra para que E2 tivesse apoio e pudesse se sentar em momentos como o do alongamento e, também, em que se sentisse cansado. PE e PP conversaram e concordaram que deveria haver a conscientização dos estudantes para que colaborem uns com os outros levando a cadeira, os materiais que seriam utilizados na aula e as garrafinhas uns dos outros. Dessa forma, permitiu-se que E2 ficasse com as mãos livres e melhorasse seu desempenho na marcha. E com o auxílio da cadeira, não precisou mais do auxílio direto da PE, conforme fora realizado nas primeiras aulas coensinadas (DC-12).

Porém, esses manejos não foram suficientes para sanar todas as demandas por completo (DC-24). Em alguns casos (E1; E4; E5; E8, E12, E13 e E14), apenas com o modelo do “ensino alternativo”, com o reensino (GATTI, 2019), por exemplo, que serão discutidos adiante, é que as demandas relacionadas à compreensão das comandas eram solucionadas. Dessa forma, as ações que, em comum acordo, necessitavam de apoio direto durante as aulas, foram alocadas na abordagem de ensino colaborativo e serão descritas e analisadas adiante.

Além disso, atuou-se colaborativamente, também, com demais membros da equipe escolar, como as professoras de sala, realizando-se orientações informais, mas registradas no DC-0, como, por exemplo no dia 08/12/2021, em que a professora de E2, solicitou que a auxiliasse com a escrita do relatório final da turma, com relação à E2, para que fossem realizados os encaminhamentos necessários, no ano letivo seguinte, para que a família trouxesse uma devolutiva à escola sobre as condições físicas de E2 e, então, essa possa realizar ações direcionadas às necessidades do estudante.

E, também, com as profissionais de apoio, como nos casos da estagiária de E8 e das cuidadoras de E4 e E5 (DC-11; DC-12, DC-15). No entanto, essas atuações, tanto com as professoras de sala, quanto profissionais de apoio eram desempenhadas em algum momento durante as aulas da PP, em virtude da problemática relacionada às estruturas administrativas, já discutidas nas demais categorias, nas quais não existem momentos para essas trocas, principalmente com relação aos profissionais de apoio. No entanto, optou-se por descrever essas ações pontuais realizadas em conjunto com PP e profissionais de apoio no subitem relativo às implicações da atuação do professor especialista em EFA para os ECD. Mas essa necessidade de atuação com os demais envolvidos no processo de escolarização dos ECD, também apareceu nas verbalizações da PP: “Seria bom também uma atuação dele para os PEB 1, seria importante para eles conhecerem também como que é a EF, a visão da EF com esses alunos...” (Entrevista final).

Outra atuação, relacionada à essa abordagem, refere-se aos momentos que ocorriam nos HTPI da PP, em que eram realizadas as trocas entre PP e PE, bem como estudados os assuntos apontados pela PP como aqueles em que sentia necessidade de aprofundamento e/ou desconhecia. Dessa forma, em suma, as temáticas abordadas foram: PEI-EI; histórico, conceitos e terminologias relacionados à EI; adaptações, materiais adaptados, estratégias e abordagens de ensino; trabalho colaborativo e serviços de apoio na EFE, conforme estabelecido no plano de ação (Partes I, II e III) representado nos Quadros 5, 6 e 7, apresentados no Método, construídos colaborativamente.

Assim, por meio das atribuições e funções identificadas nas literaturas acadêmicas nacional e internacional e da atuação desempenhada entre PP e PE, construiu-se o Quadro 11, no qual indicam-se algumas possibilidades que podem ser desempenhadas pelo professor especialista em EFA, no contexto brasileiro, baseadas na abordagem de consultoria.

Quadro 11 – Abordagem de consultoria: síntese das atribuições possíveis para o professor especialista em EFA

ABORDAGEM DE CONSULTORIA: FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EFA

- Aproximar das realidades; identificar as demandas; planejar e elaborar o plano de ação, com estratégias e alternativas de intervenção; desenvolver o plano de ação e registrar as intervenções; e, por fim, avaliar e acompanhar, verificando-se: a necessidade de continuidade, alteração ou descontinuidade da intervenção;
- Colaborar com e orientar os professores de EF, professores da sala de aula, familiares, profissionais de apoio, enfim, comunidade escolar, almejando-se as acomodações necessárias aos ECD;
- Realizar as referidas acomodações na aula de EF, para que as necessidades dos estudantes que se qualificam para os serviços de EFA, sejam atendidas no ambiente de educação geral;
- Projetar um esforço colaborativo para atender às necessidades específicas e individualizadas deles;
- Apoiar o professor de EF, que é o responsável, nessa abordagem, por implementar as metas de EFA dos PEI-EF;
- Promover o apoio aos professores de EF, por meio de reuniões presenciais, e-mail, telefone, dentre outras formas de interação;
- Promover processos formativos na área da EFA, para com os atores envolvidos nas redes de ensino;
- Criar modelos ou fornecer assistência instrucional;
- Não trabalha diretamente com os estudantes no ambiente de EF.

Fonte: Elaboração própria.

Paralelo ao contexto da pesquisa, a convite da SEDU, a PE ministrou uma palestra, a qual pode ser elencada como uma das ações possíveis aos professores especialistas em EFA, para o contexto brasileiro e, por esse motivo, foi registrada no DC-0:

PE: Pelo fato de a gestora de EF do município ter conhecimento sobre o desenvolvimento da pesquisa, na rede, ela me convidou para ministrar uma palestra sobre EFE e EI ao grupo de professores de EF da rede municipal, como uma ação formativa. E, no dia 25/11/2021, essa palestra foi realizada. Essa ação estaria prevista, caso a pesquisa tivesse sido desenvolvida em um período maior de tempo, no entanto, dada as condições em que foi desenvolvida, não aconteceu como parte de seu planejamento. Porém, ao final da palestra, muitos professores relataram que adorariam ter sido parte do estudo, questionaram o motivo pelo qual não foi estendida para mais de uma escola e, ainda, muitos professores consideraram a importância de se ter uma formação que se aproxima de suas realidades. Eles relataram que se sentiram contemplados com as falas, pois descreviam as realidades que vivem, na rede municipal e, destacaram, também, a importância desses processos formativos serem desempenhados por quem tenha conhecimentos não apenas teóricos, mas também da prática pedagógica e das realidades em que estão inseridos (DC-0).

Por fim, com relação à consultoria, assim como Oliveira (2018), concluiu-se que, enquanto um dos tipos de serviço de apoio voltado à EFE em contextos inclusivos, é de fato uma ferramenta importante para a superação dos desafios ainda postos. Entretanto, somente esse serviço pode não ser suficiente para suprir todas as demandas, mas por meio da identificação das necessidades, torna-se possível planejar as ações adequadas para cada situação, oferecendo-se e/ou combinando-se os tipos de serviços mais adequados às realidades existentes.

4.3.1.2 Itinerante

A **abordagem itinerante** foi identificada tanto na literatura nacional, quanto internacional, para os serviços de apoio à Educação, no geral, frente a EI. No entanto, com relação especificamente à atuação da prestação de serviços pelos especialistas em EFA, na realidade estadunidense, essa abordagem compreende aqueles que viajam para várias escolas para trabalhar com os estudantes que se qualificam para os serviços da EFA, nas aulas de EF em contextos inclusivos, mas que também recebem apoio do professor especialista fora da aula. No entanto, há que se destacar que esse serviço direto é fornecido incorporando um método de “retirar”, em um ambiente considerado independente, no qual o estudante é levado para fora da aula para receber suporte e serviços adicionais e exclusivos para ele por um período de tempo específico determinado nos PEI-EF (UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015).

Destaca-se que, no entanto, que a forte recomendação ocorre no sentido de que esses serviços sejam desempenhados em ambientes menos restritivos possíveis, ou seja, no contexto geral das aulas de EF, de forma que o método de “retirar” seja para salvas raras exceções e desde que previstas nos PEI-EF (LYTLE, 1999; LYTLE; COLLIER, 2002; ETZEL-WISE; MEARS, 2004; COOK, 2010; UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015).

Apesar de não ter sido fornecida durante a pesquisa, dada as condições de desenvolvimento dessa, sua necessidade foi verificada, tanto informalmente nas falas dos professores que estiveram presentes no processo formativo destacado anteriormente, quanto pelas falas da PP, ao indicar possibilidades para que os serviços de apoio prestados por professores especialistas em EFA possam ser desenvolvidos de forma contínua nas redes de ensino brasileiras:

PP: Como eu falei, se ele pudesse trabalhar nem que fosse em várias escolas, não precisava ser específica só em uma unidade escolar, então ele faria esse plano, faria o PEI ou PDI... Deveria ter como se fosse um cargo, para atender várias escolas, nem que fosse um, pelo menos na hora de elaborar as atividades, as adaptações dos materiais, das rotinas diárias, da prática, também... Poderia ser semanal, não precisava ser em todas as aulas, poderia ser feito reuniões, em HTPIs, para planejar, depois na aplicação, nem que fosse a cada quinze dias, ele participar das aulas juntamente com o professor (PP – Entrevista final).

Portanto, frente ao referencial teórico e a esses dados emergidos, construiu-se o Quadro 12, no qual indicam-se algumas possibilidades que podem ser desempenhadas pelo professor especialista em EFA, no contexto brasileiro, baseadas na abordagem itinerante.

Quadro 12 – Abordagem itinerante: síntese das atribuições possíveis para o professor especialista em EFA

ABORDAGEM ITINERANTE: FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EFA

- Fornecer serviços diretos aos ECD;
- Promover um ambiente divertido e seguro para aprendizagem;
- Desenvolver PEI-EF; projetar e entregar planos de aula;
- Avaliar o desenvolvimento das metas do PEI-EF e documentação do progresso em direção a essas metas enquanto trabalha diretamente com o estudante;
- Fornecer consultoria ao professor de EF para que os ECD participem da aula de EF, no contexto geral dessas aulas;
- Fornecer um serviço independente da aula de EF, devido às lições realizadas no método de “retirar”, fornecidas em um ambiente menos intensivo.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, há que se mantê-la como uma das abordagens possíveis de atuação para a prestação de serviços dos professores especialistas em EFA. Por fim, descreve-se a seguir, a terceira e última abordagem.

4.3.1.3 Ensino colaborativo (coensino)

E, finalmente, o terceiro e último meio de prestação de serviços, a **abordagem de ensino colaborativo** (ou o também chamado coensino). Nessa abordagem, os professores especialistas em EFA são atribuídos a uma escola, os dois professores (o especialista em EFA e o de EF) trabalham juntos em um ambiente colaborativo. As aulas compreendem todos os estudantes em um contexto inclusivo, que promovem o papel de pares no ambiente de EF (UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015).

Desse modo, essa atuação em coensino permite que sejam realizadas instruções em turmas pequenas conforme for necessário. Assim, é possível, também, que os planos de aula sejam elaborados junto com as acomodações e modificações criadas como parte da aula de EF, sendo uma das responsabilidades do professor especialista em EFA iniciar tais acomodações e modificações, enquanto o professor de EF instrui a classe. Além disso, essa abordagem prevê, também, a colaboração entre familiares, os professores da sala de aula e serviços relacionados como parte do processo de escolarização (UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015).

No entanto, os estilos e personalidades dos professores precisam ser compatíveis para que se promovam experiências e se compartilhem fatores positivos, como: suporte administrativo, tempo de planejamento, conhecimento do conteúdo e níveis de compatibilidade, que contribuem para o sucesso do coensino. Como visto, na literatura internacional são apontadas diversas configurações de coensino (GRENIER, 2011). E, nesses casos, é possível

que os professores especialistas em EFA sejam contratados como professores auxiliares, consultores ou itinerantes, atendendo às necessidades dos estudantes, como no estado da Califórnia, nos EUA, no qual o professor especialista em EFA realiza serviços ora como um consultor, fornecendo apoio pedagógico ao professor de EF regular, ora no coensino, no qual o professor especialista em EFA atua no mesmo ambiente que o professor de EF, e ambos são corresponsáveis em promover condições adequadas de aprendizagem a todos os estudantes (LYTLE; COLLIER, 2002; AKUFFO; HODGE, 2008; GRENIER, 2011).

Além disso, essa abordagem de ensino colaborativo é indicada com o potencial de ser a mais eficaz de apoio ao serviço em EFA por aumentar a eficácia do professor de EF, ao trabalhar com ECD (UMHOEFER; VARGAS; BEYER, 2015). E verifica-se que essa análise é possível também para os resultados das pesquisas brasileiras relacionadas à temática, visto que a PP relatou, quanto à atuação em coensino:

PP: Ah, foi bem válida, porque às vezes você fica com aquela agonia, que você vai dar aula lá, não sabe como que vai ser a turma e com o professor ali você já fica mais, você consegue executar seu trabalho com maior precisão, enfim, consegue fazer com que os outros participem também junto com aquele aluno que, às vezes, para você, você quer que ele participe, que ele seja acolhido e com o professor isso acontecia mais facilmente. Nossa, como é bom, né? Eu vinha tranquila! (Risos) (PP – Entrevista final).

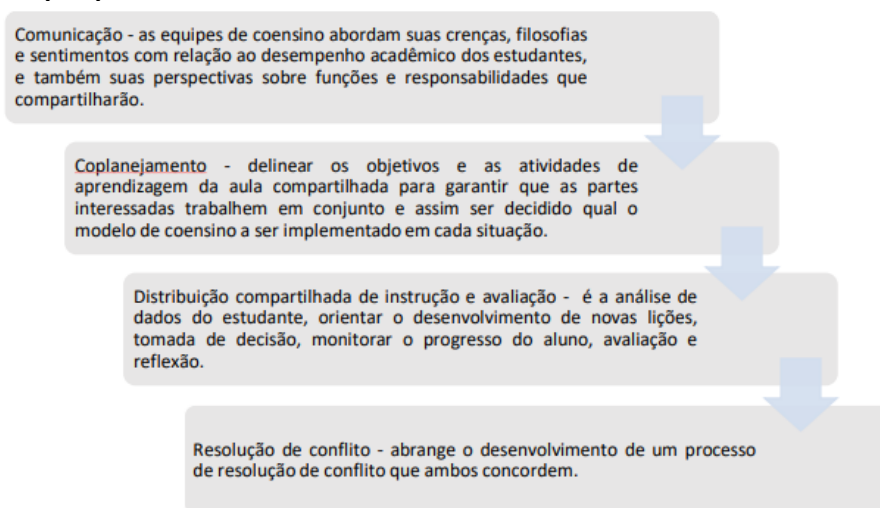
E, no caso do contexto brasileiro, Gatti (2018) analisou as possibilidades e limitações do coensino enquanto serviço de apoio para promover a inclusão de ECD no contexto da EFE, sob a perspectiva colaborativa, concluindo-se que o coensino proporcionou diferentes suportes favoráveis ao processo inclusão dos estudantes com deficiência; como modelo de ensino e serviço de apoio.

Gatti (2019) identificou na literatura seis modelos de coensino voltados para as salas de aula, sendo que realizou a transferência e a aplicação dos mesmos para o contexto da EFE, quais sejam: um ensina e um observa; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo; time; e um ensina e um assiste. Por meio do estudo, Gatti (2019) constatou que além de terem sido aplicados todos os modelos apresentados, também foi possível adequá-los para todas as configurações espaciais que ocorrem nas aulas de EFE: círculo, estafeta, duplas ou espalhados.

E, para o desenvolvimento do coensino, Gatti (2019) optou por cumprir quatro etapas indicadas na literatura, quais sejam: Comunicação – na qual as equipes devem discutir o que se espera com relação ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes; bem como das funções e responsabilidades que serão compartilhadas; Coplanejamento – para se estabelecer objetivos e atividades que serão desenvolvidas e decidir qual modelo de coensino melhor atende cada uma

das situações; Distribuição compartilhada de instrução e avaliação – que se relaciona ao monitoramento e avaliação do desempenho dos estudantes e, por fim, Resolução de conflitos – na qual todos devem concordar quanto à resolução de conflitos que vierem a existir. Essas etapas estão resumidas na Figura 19.

Figura 19 – Etapas para desenvolvimento do coensino



Fonte: Extraída de Gatti (2019).

Assim, frente a essa adequação para o contexto brasileiro, realizada por Gatti (2019), é que se estabeleceu conjuntamente com a PP, as configurações que mais se adequavam às atividades propostas no planejamento bimestral, realizado previamente pelo grupo de professoras de EF da unidade escolar. Assim, com relação à estrutura das aulas, por meio dos registros dos DC e dos ROS, observou-se que todas tinham uma parte inicial, principal e final.

Na parte inicial, a professora entrava nas salas de aulas das respectivas turmas e realizava a chamada. Em seguida, os levava para a quadra, eles se posicionavam nos “X” desenhados no chão e realizava o alongamento, com música, e um aquecimento. Esse último, ora era realizado com músicas, ora com brincadeiras. E não se relacionavam diretamente com as unidades temáticas da parte principal das aulas (ROS-01). Nessa parte inicial, conforme registros do DC-06, decidiu-se em conjunto, que o modelo de coensino utilizado seria “um ensina, um assiste” e as configurações relacionadas a ele (GATTI, 2019).

A parte principal referia-se ao desenvolvimento dos conteúdos e práticas educativas relacionados às unidades temáticas, delimitadas no planejamento pré-estabelecido pelas professoras de EF (ROS-01). Dessa forma, como na parte inicial, acordou-se por implementar um único modelo de coensino, no plano de ação (Partes I, II e III) representado nos Quadros 5,

6 e 7, apresentados no Método, optou-se por apresentar apenas os modelos de coensino selecionados para as partes principais das aulas de cada turma (DC-7).

Na parte final, conforme registros do ROS-01, a PP os reunia na formação em fila, para que retornassem à sala de aula. Nesse momento, a PE realizava os registros relevantes nos ROS e DC e, eventualmente, acompanhava a PP com os estudantes para retornar às salas, quando os estudantes E4 e E7 estavam presentes, devido aos comportamentos mais agressivos.

Verificou-se a mesma constatação de Gatti (2019), no que diz respeito aos modelos de coensino, que por mais que tivessem sido preestabelecidas, conforme plano de ação (Partes I, II e III) representado nos Quadros 5, 6 e 7, apresentados no Método, variaram em alguns momentos das aulas, de acordo com o suporte prestado ou a demanda de momentos específicos que surgiam nas aulas, como em dias que se planejava desenvolver o modelo “um ensina, outro assiste” e, pelo nível de dificuldade dos estudantes, durante a atividade, foi necessário que as professoras atuassem por meio do modelo de “ensino paralelo” (DC-15).

Portanto, quanto aos modelos de serviço de apoio ofertados por meio do coensino, a PP e a PE identificaram, ao final da pesquisa, que foi de fato possível desenvolver todos os modelos de coensino, apresentados por Gatti (2019). Assim, frente ao referencial teórico e aos dados analisados, construiu-se o Quadro 13, no qual indicam-se algumas possibilidades que podem ser desempenhadas pelo professor especialista em EFA, baseadas na abordagem de ensino colaborativo para o contexto brasileiro.

Quadro 13 – Abordagem de ensino colaborativo: síntese das atribuições possíveis para o professor especialista em EFA

ABORDAGEM DE ENSINO COLABORATIVO: FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EFA

- **Comunicar; Coplanear; Distribuir e compartilhar instrução e avaliação; e Resolver conflitos;**
- **Trabalhar junto com o professor de EF em um ambiente colaborativo e em contextos inclusivos, no qual os estudantes promovem o papel de pares no ambiente de EF;**
- **Realizar instruções em turmas pequenas conforme necessário, por meio da atuação em coensino;**
- **Elaborar os planos de aula, com as acomodações e modificações criadas como parte da aula de EF;**
- **Iniciar tais acomodações e modificações, enquanto o professor de EF instrui a classe;**
- **Atuar em colaboração, também, com familiares, professores da sala de aula e demais serviços relacionados como parte do processo de escolarização;**
- **Compartilhar estilos e personalidades dos professores para promover experiências e fatores positivos, como: suporte administrativo, tempo de planejamento, conhecimento do conteúdo e níveis de compatibilidade, que contribuem para o sucesso do coensino;**
- **Atuar em coensino por meio dos seis modelos: um ensina e um observa; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo; time; e um ensina e um assiste;**
- **Atuar como professores auxiliares, consultores ou itinerantes, atendendo às necessidades dos estudantes, realizando ora serviços como um consultor, ora no coensino.**

Fonte: Elaboração própria.

Enfim, diante do enredo construído, por meio dos dados e análise temática, cotejada com o referencial teórico, foi possível nesse subtema indicar possíveis atribuições voltadas para o contexto brasileiro, estabelecendo algumas diretrizes gerais para isso como: gerir os processos relacionados às aulas de EFE inclusivas, desde o planejamento e elaboração dos PEI-EF, para mapeamento dos estudantes e dos serviços de apoio necessários; realizar processos formativos, seja para professores de EF, em nível de unidade escolar e em nível de rede, bem como aos demais envolvidos no contexto escolar, inclusive para com os estudantes, pensando-se em treinamentos de estudantes para tutoria, por exemplo.

4.3.2 Implicações da atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada para os estudantes com deficiência

Nesse subtema, incluíram-se as discussões relativas às implicações da atuação do professor especialista em EFA para os ECD, seja por meio da abordagem de consultoria, ou pela abordagem de ensino colaborativo (ou coensino). Assim, optou-se por descrever as situações que mais sobressaíram durante os procedimentos de análise dos dados, elencando-se as ações realizadas em conjunto com a PP e, eventualmente, com demais profissionais de apoio, bem como uma síntese dos resultados dessas ações.

Para isso, a descrição de cada uma dessas situações será precedida por recortes do Quadro 3, apresentado no Método, que representa o mapeamento geral da caracterização das turmas e ECD, com a finalidade de contextualizar e facilitar a leitura sobre quais casos estão sendo abordados.

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
		E1	E2	
1º ano A	26	E1	Deficiência Auditiva	Nenhum
		E2	Deficiência Física	

Observando-se o Quadro 3, e confrontando-o com os dados coletados nos demais instrumentos, é possível descrever que, no 1º ano A, havia um estudante com deficiência auditiva (ECDA), denominada E1, com implante coclear, e um estudante com deficiência física (ECDF), denominado E2, porém sem laudo, um dos motivos que implicou na não matrícula dele no AEE da escola.

De forma que não se tinham informações, quanto ao E2 sobre a etiologia, apenas relatos da professora da sala e da PP, de que “o avô informara que era uma artrose, já havia feito

fisioterapia, mas não resolvera e iria operar” (DC-12). No entanto, não foram realizadas ações para convocação da família. A professora da sala deixou registrado no relatório final da turma, para que fossem realizados os encaminhamentos necessários, no ano letivo seguinte, sendo que solicitou a colaboração da PE, para a elaboração do relatório (DC-0).

Nesses casos, o “ensino paralelo” (GATTI, 2019) foi frequente, para ambos os ECD e foram realizadas adaptações com relação à alteração de regras das atividades, para que E2 não se cansasse tanto, também de organização e direcionamento da turma, para que colaborassem, levando a garrafa de água dos colegas, para que não se desgastasse pela locomoção limitada, no percurso da sala até os espaços da aula.

Por meio dos registros do DC-12, foi possível constatar que os manejos realizados para E2 foram positivos, sendo que com o decorrer da pesquisa, o estudante foi conseguindo realizar as atividades sozinho, com o auxílio da cadeira, não precisou mais do auxílio direto da PE, conforme fora realizado nas primeiras aulas coensinadas (DC-12), bem como tomava as próprias decisões quando julgava necessário parar, sentar nessa mesma cadeira e descansar, quando necessitava (DC-12).

No entanto, para E1, o apoio do PE foi necessário, durante todo o decorrer da pesquisa, visto que frequentemente se mantinha disperso e não conseguia desenvolver e atingir as metas das atividades, visto que não as compreendia. Assim, para com ele foi utilizado na maior parte do tempo o modelo de coensino “ensino alternativo”, corroborando-se com os resultados de Gatti (2019), também, nos quais se “beneficiava estudantes com alguma dificuldade de compreensão e/ou execução de um movimento” (GATTI, 2019, p. 59).

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
		E3	Deficiência Intelectual	
1º ano B	27	E12	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Nenhum

Na turma do 1º ano B, estava matriculada uma estudante com Deficiência Intelectual (ECDI), denominada E3, e um estudante com TDAH, denominado E12. Porém, em nenhuma das intervenções essa ECDI participou, pois ela não queria permanecer na escola. Assim, gritava e tinha comportamentos agressivos com a professora da sala, cuidadora e orientadora pedagógica, quando tentavam intervir. No DC-15, do dia 26/11/2021, foi registrado o único contato da PE com a E3:

PE: No horário da aula de EF da E3, ela estava com sua cuidadora e sua mochila, junto ao portão de saída, depois de ter caminhado e chorado pela escola inteira, desde o início da aula. A E3 grudava na grade do portão, chorava e gritava que queria ir embora e que queria a mãe. Tentei interagir com ela, conversar, criar algum tipo de vínculo. Porém, continuava a gritar. A cuidadora tentou colaborar e interagiu junto, explicando que eu estava ali para convidá-la para a aula de EF, que seria divertido e que ela iria brincar, mas a E3 continuou a gritar e chorar. Expliquei para ela que não precisava chorar ou gritar, pois ninguém a estava machucando. Houve alguns momentos de escuta por parte da E3, mas nada que a tirasse de perto do portão. O horário de adaptação para ela ir embora estava próximo e nesse instante a professora da sala também se aproximou para que apresentasse a ela a atividade que levaria para a casa. Mas a E3 permaneceu com o mesmo comportamento (DC-15).

Essa foi a única interação da PE com a E3, visto que, durante todo o período da pesquisa, ou a E3 havia faltado da aula, fato frequente, ou já havia ido embora, no horário da aula de EF, devido ao seu horário de tentativa de adaptação, o qual foi mantido durante todo o período da pesquisa. Sobre o caso da E3, foi realizado uma conversa informal com a professora do AEE, no momento de elaboração dos PEI-EF, porém, sem sucesso, conforme registros do dia 20/10/2021, no DC-04:

PE: Ao final do período das aulas, fui procurar a professora do AEE, para levantar informações sobre os ECD, para que realizasse junto à PP, a elaboração dos PEI-EF, no entanto, a informação que me foi passada é que a E3 não estava matriculada no AEE da escola, pela inexistência de vagas, na época em que a E3 fora matriculada. Dessa forma, e devido às faltas frequentes da estudante, não conseguimos realizar a elaboração do PEI-EF da mesma, para além dos dados observáveis (DC-04).

As aulas foram acompanhadas, mesmo assim, devido ao estudante com TDAH, que necessitava de acompanhamento especializado durante as aulas de EF. Para com esse estudante, apesar de suas faltas frequentes, também foi, em sua maior parte, desenvolvido o “ensino alternativo”. Nos momentos em que recebia a atuação direta, com a instrução verbal focada para ele, E12 conseguiu manter o foco e atingir as metas das atividades, como ocorreu, por exemplo, no dia 26/11/2021:

PE: Apesar da ausência de E3, a turma foi coensinada com o modelo “equipe”, atendendo-se às demandas das atividades, no entanto, em alguns momentos, foi necessário utilizar-se para com E12 o “ensino alternativo”. Dessa forma, no dia de hoje, E12 não escondeu sua alegria ao conseguir marcar um ponto para seu grupo, na atividade do “jôquei-pô-na-linha” (DC-15).

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
1º ano C	26	E4	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	1 cuidadora

No 1º Ano C, estava matriculado um estudante com TEA, denominado E4, bastante agressivo e com muitos comportamentos repetitivos. Nesse caso, inicialmente, foi preciso estabelecer uma relação com a cuidadora e o diálogo com a mesma. Esse processo foi bastante difícil, pois além de serem traçadas metas para E4, também, foi necessário realizar orientações para com a cuidadora, que num primeiro momento pareceu ser resistente, mas com os encaminhamentos da pesquisa, passou a colaborar (DC-10). Dessa forma, PE atuava nessa turma tanto na perspectiva do coensino, com a PP, quanto da Consultoria, com a cuidadora.

No período de observações, verificou-se que a cuidadora não estabelecia qualquer rotina para com E4: não chegavam juntos aos demais colegas da turma na aula, ela oferecia banheiro e água a todo o momento, além disso levava outros brinquedos, como carrinhos e os deixava à vontade para ele. Frequentemente, ele se dirigia às garrafas de água dos colegas; também, corria a maior parte do tempo; se jogava no chão e trombava com os colegas; batia neles e, poucas vezes, interagia com a música utilizada na parte inicial da aula (ROS-08). Confirmando o que foi relatado na entrevista inicial da PP.

Por toda essa situação, quando E4 estava presente, a aula dessa turma era bastante tumultuada. Assim, o caso de E4 foi discutido com a PP e ficou decidido que, inicialmente, atuaríamos com a cuidadora, orientando-a e realizando alguns combinados, ao passo que, também, atuávamos com o E4, visto que o momento que tínhamos para tanto era exatamente durante as aulas. E a PP foi orientada a ressaltar os combinados e as rotinas nos momentos em que a PE não estivesse presente (DC-10).

Então, nesse sentido, foi realizada uma conversa da PE, com a cuidadora, de modo que se identificasse também os interesses de E4, além das orientações relativas à rotina de E4 para as aulas. Assim, junto à PP, ficou decidido que, inicialmente, seriam estabelecidas as rotinas da aula e os comportamentos citados seriam redirecionados para as situações de aprendizagem das aulas. De forma que quando se dirigia às garrafas, por exemplo, era oferecido algum elemento que estivesse sendo utilizado na aula, no dia de hoje, a bola (DC-10).

Diante da identificação desses interesses de E4, a PE conversou com a PP e com a cuidadora para que os brinquedos e carrinhos ficassem como reforços positivos quando ele cumprisse alguma comanda de maneira adequada e que fossem estabelecidas as rotinas (DC-10). Com o decorrer da pesquisa, nas aulas em que a PE em EFA estava presente, as idas em direção às garrafas diminuíram drasticamente; as corridas ocorriam mais no início da aula e ficou combinado com a PP e com a cuidadora para que o deixássemos correr até que se acalmasse, para que, então, iniciássemos as introduções de elementos relativos às atividades propostas para a aula, com a finalidade de redirecionar os comportamentos (DC-12).

E, assim, foi possível que E4 começasse a realizar as atividades propostas para a turma, no dia 17 de novembro, com manipulação de bola (habilidades motoras básicas: lançar, agarrar, segurar, soltar) (DC-12) e, no dia primeiro de dezembro, por meio da manipulação de arco (lançar, girar, passar pelas partes do corpo) (DC-17), por meio do modelo de coensino “um ensina, um assiste” (GATTI, 2019). E, conforme relatos da entrevista da PP, já destacados nas demais categorias, bem como dos ROS, antes da atuação colaborativa entre PP e PE, E4 não havia participado efetivamente de nenhuma das aulas.

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
1º ano D	27	E5	Deficiência Auditiva	1 cuidadora
		E13	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Nenhum

E, no 1º Ano D, estava matriculada uma ECDA, com implante coclear, denominada E5, e um estudante com TDAH, denominado E13. Nesses casos também prevaleceu o modelo “um ensina, um assiste” e suas configurações, bem como o “ensino alternativo”, nos quais a PE dirigia-se a E5 e a E13 para reforçar o que havia sido passado pela PP. A cuidadora estava na sala devido à matrícula da ECDA, no entanto, realizava serviço de apoio ao E13, mais do que a E5. O diálogo com a referida cuidadora era constante e ela prontamente atendia às sugestões e orientações realizadas pelas duas professoras: PP e PE (DC-12).

Ao passo que, com o decorrer da pesquisa, com os manejos realizados anteriormente, nos quais implementaram-se os sinais visuais, E5 passou a olhar mais vezes para a PP e o “ensino alternativo” com E5 foram diminuindo. Mas, com E13, a necessidade em se manter o “ensino alternativo” foi maior, visto que não conseguia manter o foco na PP, nem nas atividades. Porém, a cuidadora passou a permanecer mais como apoio para as atividades de vida diária e as intervenções relativas à aula e às atividades eram desempenhadas por PP e PE, de modo que E13 não permanecia mais de mãos dadas à cuidadora e era estimulado a interagir com os pares. No entanto, há que se pontuar que as faltas de ambos foram frequentes durante a pesquisa (DC14; DC-17).

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
2º ano A	27	E6	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Nenhum
		E14	Em investigação	
		E15	Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) ³²	

³² Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), de acordo com APA (2014).

Já, no 2º ano A, estava matriculado um estudante com TEA (E6), no entanto ele foi transferido logo no início da pesquisa, sendo que, até então, não havia frequentado as aulas. Entretanto, a turma foi incluída na intervenção, em comum acordo entre PP e PE, devido à presença de duas estudantes que necessitavam de acompanhamento especializado durante as aulas de EF. Ambas, denominadas E14 e E15, sendo E14 sem laudo, dessa forma, não se teve conhecimento sobre a etiologia, mas necessitava de apoio especializado para as aulas de EF, e E15 com TOD conforme observado no ROS-03:

PE: O E6 não estava presente na aula, porém a PP solicitou que observasse as alunas E14 e E15, tanto no que diz respeito às capacidades de atenção e concentração, quanto de colocar em prática as comandas propostas. Além disso, solicitou que observasse o nível de desempenho motor das mesmas. Foi possível observar que E14 se dispersa por muitos momentos e não compreende as comandas realizadas. Não consegue se concentrar ou prestar atenção no que a PP está falando, interagindo a todo momento com outras crianças e sobre assuntos diversos, além de estar abaixo do nível de desempenho motor esperado para a idade, com dificuldades de equilíbrio, coordenação motora e em se realizar as habilidades motoras fundamentais como saltar com um ou com os dois pés. Já E15 é bastante observadora e proativa, entretanto, por essas características acaba por tumultuar a aula, por vezes interrompendo a professora e se dispersando facilmente, também, com as situações ao redor. Ela foi a primeira da sala a identificar minha presença no pátio e veio até mim, para dizer que me conhecia e questionar o que eu estava fazendo ali (ROS-03).

Nesse caso, PE sugeriu à PP que os comportamentos da E15 fossem redirecionados no sentido de colaborar com E14 e com os demais colegas da turma, demonstrando as atividades, por exemplo, bem como que valorizasse as situações em que os colegas de turma se dispunham a colaborar uns com os outros, mesmo que a PP não tenha solicitado, pois essas ações beneficiavam a PP mesmo (DC-12). Sugeriu-se que PP organizasse a turma de modo que E14 e E15 estivessem próximas uma à outra e, também, próximas à PE, mas garantindo-se que E15 colaborasse junto aos estudantes com as demonstrações e diminuindo-se as interrupções à professora, visto que, dessa forma, E15 passou a se concentrar mais nas comandas da aula. No entanto, para E14 o “ensino alternativo” era necessário e contínuo, direcionando sempre seu foco à atividade e aos colegas da turma. Essas situações foram percebidas nas aulas seguintes, conforme registros do dia 22/11/2021, no DC-13:

PE: Apesar de ter se mantido o modelo de coensino “um ensina, um assiste”, na maior parte da atividade principal, com E14 foi necessário em alguns momentos desenvolver, também, o “ensino alternativo”. Também, foi possível perceber que E15 interrompeu menos as explicações da PP, na aula de hoje, e se preocupou mais em prestar atenção para que pudesse ajudar na organização do seu grupo, durante o “jogo do quadrado” (DC-13).

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
2º ano B	26	E7	Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento	Nenhum

Na turma do 2º ano B estava matriculado um estudante (E7) com Transtornos Globais não especificados do desenvolvimento. Prevaleceu com esse estudante o “ensino paralelo” e o “ensino alternativo” (GATTI, 2019), de modo que ele passou a ter sucesso nas atividades, que antes não tinha. Era comum ouvir da professora, no início da pesquisa: “Ah, mas o E7 não adianta” (DC-10), no decorrer da pesquisa, conseguiu realizar as comandas com sucesso, apesar do fato de que:

PE: Durante a aula de hoje, E7 realizou todas as atividades, focando nas tarefas e sem se dispersar com os colegas, principalmente com a colega que ele mais gosta. No jogo “jóquei-pô-na-linha” foi muito bem, pela primeira vez, chegou até o final, mas a PP não insistiu para que as meninas cumprissem as regras, fazendo com que uma das colegas o vencesse no jóquei-pô, quando na verdade E7 já havia cumprido a meta. No entanto, ofereci reforços positivos fazendo-o refletir sobre seu desempenho, de modo que visualizasse seu sucesso (DC-14).

Dessa forma, assim como no caso de E12, nos momentos em que recebia a atuação direcionada, com a instrução verbal focada para ele, E7 conseguia manter o foco e atingir as metas das atividades. Verificou-se ao final da pesquisa, também, que E7 passou a interagir mais com os colegas de sala e, além disso, não foram observados mais episódios de agressão aos colegas da turma (DC-22).

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
2º ano C	27	E8	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estagiária
3º ano A	28	E9	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Nenhum
		E16	Transtorno de Oposição Desafiante	

Na do 2º ano C e na do 3º ano A, estavam matriculados um estudante com TEA em cada turma (E8 e E9), sendo que nessa última turma ainda estava matriculada uma estudante com TOD, denominada E16. O E8 era acompanhado por uma estagiária de Pedagogia, a qual permanecia de mãos dadas com ele a maior parte do tempo. E8 é extremamente inteligente e realizava as tarefas propostas. E ao discutir o desempenho de E8, com a PP, decidiu-se, em comum acordo, que E8 deveria melhorar sua interação com o grupo, de modo que a estagiária o auxiliasse apenas quando de fato necessitasse. Assim, atuou-se na perspectiva da Consultoria, para com a estagiária de E8 (DC-11), orientando-a de modo que fossem oferecidos os suportes adequados para que ele se tornasse mais independente e fosse estimulado seu relacionamento

para com a turma, de modo que ao final da pesquisa E8 passou a caminhar sozinho, inclusive, na organização em filas e durante as atividades. Também, passou a cumprir as metas das atividades sem permanecer o tempo todo de mãos dadas à estagiária (DC-21).

E E9 também realiza a aula ativamente, compreende facilmente as comandas, é bastante inteligente, se relaciona com a turma, mas é apegado a E16. Nesses dois casos, utilizou-se, junto à PP, prevalentemente do “ensino paralelo”, para uma instrução mais direcionada e do modelo “um ensina, outro assiste”, pois ambos têm dificuldade de equilíbrio e coordenação motora intra e intermembros, corroborando-se com os resultados de Gatti (2019).

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
		3º ano B	28	
		E11	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	

Na turma do 3º ano B, haviam dois ECD matriculados: um com DF – Paralisia cerebral não especificada, com Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem, Transtornos mistos da personalidade e outros transtornos da personalidade; e Distúrbios da atividade e da atenção (E10); e o outro com TEA (E11). No entanto, de acordo com os levantamentos junto à PP e por meio da elaboração dos respectivos PEI-EF, verificou-se que esses estudantes não necessitavam de apoio especializado durante a aula. E10 tinha episódios de alteração de humor, principalmente se contrariado, no entanto PP garantiu que esse fato não interferia nas aulas e quando acontecia, a PP conseguia contornar a situação em conversas com E10. Além disso, as aulas dessas turmas estavam nos dias em que a PE atuava como professora de EF na escola, dessa forma, essa turma não foi coensinada, mas realizaram-se serviços de apoio na perspectiva da Consultoria, no que diz respeito à elaboração do PEI-EF e às interações com PP, para acompanhamento do desenvolvimento das aulas dessa turma.

Turma	Total de Estudantes	ECD		Profissional de Apoio
		5º Ano B	28	

Apesar de não ter tido atuação da PE em EFA diretamente com essa turma, optou-se por mantê-la tanto no mapeamento das turmas da PP, no Método, quanto nos resultados e discussão, visto que se torna dado para a pesquisa, no sentido que se comprova a necessidade de atuação do PE em EFA nas redes regulares de ensino, mas não significando que precisará atuar com todas as turmas dessas redes. Além disso, por estar pautada na pesquisa colaborativa, sendo,

portanto, uma atividade de pesquisa, formação e aperfeiçoamento (DESGAGNÉ, 2007), infere-se que a PP pode ter implementado mudanças relacionadas à sua prática pedagógica, nessa turma, por meio das reflexões realizadas com sua colaboração na pesquisa, assim como, em ações futuras, poder-se-á contribuir para o desenvolvimento profissional de outros professores de EF.

4.3.3 Formação e perfil profissional do professor especialista em Educação Física

Adaptada: requisitos essenciais

Nesse subtema foram elencados os dados emergidos que se relacionavam à formação e perfil profissional para se desempenhar a função de professor especialista em EFA. Assim, cotejando-se os dados, com o referencial teórico, pretende-se iniciar as discussões sobre: 1) a formação necessária para se tornar esse profissional; 2) os conhecimentos que se deve dominar 3) como fomentar o surgimento da figura do professor especialista em EFA, no Brasil, e 4) a possibilidade/necessidade ou não de parâmetros nacionais para o exercício dessa função, indicando-se, assim, requisitos essenciais.

Com relação à formação profissional, baseando-se nos países em que já existe o professor especialista em EFA, mais especificamente, nos EUA, foram identificados programas de educação de professores especialistas em EFA, para os que ainda não iniciaram a atuação na área, nos quais são projetados conhecimentos teóricos e experiências de campo, baseadas na prestação de serviços de EFA em escolas locais. Além disso, foram identificados outros cursos voltados aos profissionais que necessitam manter suas licenças para atuação.

Portanto, verificou-se que o professor especialista em EFA, naquele país, é um profissional altamente qualificado, com treinamento específico em EF para ECD, em que, até mesmo, há parâmetros nacionais, existindo, em alguns estados, inclusive, uma certificação. Já na literatura nacional, Oliveira (2018) constatou a necessidade de se qualificar esse profissional, no que diz respeito à formação, aos parâmetros e às competências mínimas, para que seja fomentado no Brasil.

Fora dos contextos inclusivos um professor de EFA, necessita ter formação em Licenciatura em EF e curso em nível de Pós-Graduação na área de EE, ou inclusiva, ou especificamente em EFA (SILVA, 2019). Entretanto, por meio dos dados emergidos, é possível indicar, corroborando-se com Silva (2019), que essa formação não é suficiente para qualificar o professor especialista em EFA, visto que:

PE: Apesar de a PP ter realizado cursos de pós-graduação na área da EE e EF, observou-se, na data de hoje (20/10/2021), que algumas práticas voltadas aos ECDA já poderiam ser desenvolvidas, como a variação de estímulos visuais, complementando as instruções verbais, por exemplo, além do seu posicionamento e organização da turma, para que estivesse, sempre que possível, de frente para eles (DC-04).

Por meio do Quadro 2, apresentado no Método, foi possível verificar que, apesar do menor tempo de formada e de atuação na Educação Básica, a PE possui experiências relativas aos temas da EE, em diversos campos, desde a graduação, além da formação em nível de pós-Graduação, também, voltadas para a EE, bem como, é integrante do grupo de estudos NEAFA. Formação essa bastante semelhante à dos pesquisadores que, no contexto brasileiro, desenvolveram seus trabalhos relacionados às temáticas dessas áreas, na perspectiva colaborativa, junto aos professores de EF, nos quais desempenharam funções relacionadas aos do professor especialista em EFA (SOUZA, 2008; ORLANDO, 2010; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018; GATTI, 2019; OLIVEIRA, 2021; ORLANDO-BACCIOTTI, 2022).

E, mesmo não sendo uma formação específica na área de EFA, verificou-se que foi suficiente para que as finalidades dessas pesquisas fossem atingidas, assim como no estudo em questão:

PP: É, então, foi muito proveitoso, as formações que nós participamos, foi importante o material construído, os estudos que nós tivemos que fazer para poder atender esses alunos, avaliação, ver o comportamento do aluno na aula, foi importante, também, às vezes a mudança de comportamento, isso foi bem importante. Apesar de não ter tido um tempo muito extenso, mas a gente conseguiu, foi proveitoso. Foi produtiva a nossa parceria aqui na escola, tanto no coensino, como a consultoria colaborativa, na hora do planejamento, das metodologias, na construção dos materiais, foi bem proveitoso, como eu falei (PP – Entrevista final).

Sabe-se que a presença dos professores especialistas em EFA, no Brasil, ainda não é comum nas escolas regulares brasileiras, mas conforme a tessitura dessa pesquisa e seu embasamento teórico, é urgente a sua implementação. Além de todo o exposto, essa análise é ilustrada pela fala da PP, quando questionada sobre quem deveria realizar esse papel nas redes regulares de ensino, após todo o processo da pesquisa:

PP: Tem que ser por um especialista, que tenha feito um curso específico, uma pós-graduação, um mestrado, ou doutorado, com uma especialização específica da EFA, com bastante horas de participação, porque, só cursos simples assim, já não dá, tem que ser um engajamento maior. Tem que ser especialista, mas que a rede municipal necessitaria de um especialista ou mais pra poder fazer esse trabalho também em outras escolas, isso necessitaria (PP – Entrevista final).

Por meio desse excerto, denota-se a mudança de concepção da PP, visto que, antes da pesquisa, ela até mesmo desconhecia a existência da figura desse professor especialista em EFA. E diante do exposto, corroborando-se com o arcabouço teórico, para caminhar na direção de se formar professores especialistas em EFA, devidamente qualificados para atuar em contextos inclusivos, nas redes regulares de ensino, indica-se a necessidade de que seja um profissional 1) com formação inicial em EF; 2) com reconhecida experiência e atuação junto à PCD na EFE e em diversos campos da EFA e, inicialmente, 3) com especialização em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na área da EE e/ou da EFA.

Entretanto, a não existência de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* independentes na área da EFA (SILVA, 2019) é um dado extremamente preocupante, sendo urgente a modificação desse cenário, no contexto brasileiro, para que se garanta uma formação qualificada para esse professor especialista em EFA. Contudo, frente a urgência da necessidade de implementação desse profissional nas redes regulares de ensino, há que se fomentar o surgimento da figura desse professor especialista em EFA, no Brasil, pois apesar dessa inexistência, por meio desse estudo, verificam-se algumas diretrizes possíveis para se implementar essa proposta na prática.

Além disso destaca-se a importância de que esse papel possa ser exercido pelos professores da própria rede de ensino, que possuam a referida qualificação para e queiram exercê-lo, conforme apontado por Oliveira (2018) e, também, identificado nos dados dessa pesquisa, com a verbalização da PP quando questionada sobre a forma como poderia se tornar um tipo de suporte permanente nas redes de ensino:

PP: Então, como eu já falei, se tivesse um processo seletivo para a escolha desse profissional, ele ia ajudar, mesmo que ele atendesse mais de uma escola, ao mesmo tempo, que ele fizesse um rodizio, seria muito importante. Acho que primeiro atender os que já trabalham na rede, depois, se não tivesse esses profissionais na rede, aí abrir para a população, porque o que também acho que foi bom foi que você já conhecia a clientela, então dá pra aproveitar os profissionais que já têm essa formação na nossa rede (PP – Entrevista final).

Assim, essas análises fazem com que seja necessária a criação de cursos em nível de especialização de excelência, organizados por entidades sérias e qualificadas, relacionadas à EE, EF e EFA, como o próprio PPGEEs, para que sejam fomentados lócus de formação mais amplos e acessíveis, bem como, indica-se a necessidade de parceria de instituições, como o PPGEEs, com programas de formação de professores, a exemplo o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), pensando-se até mesmo a criação de programas de mestrado profissional em EFA, bem como com as instituições de Educação Básica e,

também, avaliando-se a necessidade ou não de implementação de parâmetros nacionais, em estudos futuros.

Parâmetros nacionais, os quais possam vir a ser pensados e desenvolvidos pelas referidas Instituições de Ensino Superior, promovendo-se, futuramente, por exemplo, uma certificação de cursos de especialização que formassem os professores aptos a atuar como especialistas em EFA, construindo-se, possivelmente, uma rede de cursos de especialização que cumpram determinados parâmetros sejam capazes de fornecer um selo de certificação adequadas às realidades das diferentes regiões do Brasil.

Em continuidade, foram identificados, como parte dos resultados, alguns conhecimentos e competências necessários ao perfil profissional do professor especialista em EFA, os quais estão sumariamente representados no Quadro 14 e foi construído com base no referencial teórico da pesquisa (HEALY et al., 2016; COOK, 2010; ETZEL-WISE; MEARS, 2004), sendo que as competências específicas da profissão da EF são os requisitos iniciais mínimos necessários para qualificar esse profissional.

Quadro 14 – Saberes e competências necessários ao professor especialista em EFA

Saberes e competências necessários incluem conhecimento geral sobre:

- ✓ Conteúdos de EF;
- ✓ Segurança;
- ✓ Estudos relacionados às deficiências;
- ✓ Métodos de avaliação;
- ✓ Legislação;
- ✓ PEI-EF;
- ✓ Estilos individuais de ensino e aprendizagem, adaptações, modificações e estratégias de ensino;
- ✓ Colaboração e consultoria, advocacia e práticas de inclusão;
- ✓ Recursos comunitários e familiares e liderança profissional;
- ✓ Habilidade sociais;
- ✓ Métodos de avaliação para qualificações de serviço, design instrucional e planejamento;
- ✓ Familiarização com técnicas de gerenciamento de comportamento, tecnologia assistiva para EF e habilidades sociais;
- ✓ Habilidades de colaboração com diferentes profissionais, incluindo familiares, as quais são essenciais para ensinar estudantes com necessidades únicas e complexas.

Fonte: Elaboração própria.

Essas competências e conhecimentos relacionados ao perfil do professor especialista em EFA são ilustrados, também pela ponderação de PP:

PP: Foi importante, nós duas fizemos muitas trocas entre a gente. Como a gente já se conhecia, se tornou mais fácil, também. Você já conhecia a clientela, já tinha trabalhado com alguns, mas tudo que eu precisei você foi pronta pra atender, pra fazer com que esse aluno evoluísse dentro da aula de EF, isso foi muito importante (PP – Entrevista final).

Por fim, considera-se que, esse é um estudo introdutório, que visa analisar as possibilidades e limites da atuação do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil, por meio da elaboração, desenvolvimento e análise de uma proposta de serviços de apoio à inclusão oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de São Paulo (SP), portanto, quanto à possibilidade e necessidade ou não de parâmetros nacionais para o exercício dessa função, faz-se necessário que sejam desenvolvidos novos estudos com essa finalidade, a partir dessa proposta.

4.3.4 Limites identificados e apontamento de possibilidades na atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada

Alguns desafios foram identificados durante o processo da pesquisa e demonstrados na análise dos dados, os quais vão ao encontro com os já relatados na literatura sobre o tema (OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2018; GATTI, 2019), como por exemplo: o número excessivo de estudantes por sala; a falta de suporte administrativo por parte da escola e, principalmente, aquelas relacionadas ao tempo, tanto de duração do serviço, que foi curta, quanto o pouco tempo que PP e PE dispunham para se encontrar, compartilhar informações e/ou solicitar/orientar a colaboração de outros profissionais da escola, sendo que esse último acabou sendo minimizado pela atuação da PE. Fato relatado pela PP:

PP: Só que o horário, o tempo, que tinha que ser meu e seu juntos, fora as suas aulas, as minhas aulas, então a gente tinha que entrar num consenso, para poder se reunir e tratar da nossa metodologia, da avaliação, do material. Então, o tempo não foi suficiente, porque a gente ia fazer antes da pandemia, e com ela não tivemos as aulas e depois não estavam presenciais, aí não tinha como executar com os alunos esse programa, então o que faltou foi um pouquinho de tempo, para gente ficar mais tempo juntas, analisando melhor cada aluno, porque a demanda é grande de aluno, a maioria das salas tinha um ou dois para a gente ver as particularidades deles, então acho que o que precisou mais é tempo mesmo, pra gente ter feito mais trocas, ver o que a gente podia fazer mais juntos, mas as demais coisas, foram supridas: planejamento, avaliação, material, participação, inclusão deles com a turma, foi tudo muito bom. Então, acredito apenas que esse tempo possa ser maior se for realizado por algum outro especialista, essa pesquisa, que seja feita no decorrer do ano letivo (PP – Entrevista final).

Nesse sentido ressalta-se que essas limitações há tempo vêm sendo apontadas nos estudos e remetem às mesmas problemáticas que permearam o desenvolvimento dessa pesquisa:

Para a realização desta pesquisa, foram encontrados alguns entraves, pois manter as obrigações profissionais e, ao mesmo tempo, as conciliar às obrigações de pesquisador não é uma tarefa fácil. A burocracia para se realizar uma pesquisa é muito grande, a começar pela autorização pelo comitê de ética (que, neste caso, fez com que as coletas de dados começassem tardiamente) (MARQUES, 2013, p. 107).

Pode-se realizar um paralelo entre esses desafios enfrentados na consecução da pesquisa, com os que foram identificados na literatura internacional, com relação à atuação do professor especialista em EFA, nos EUA. Assim, infere-se que essas limitações poderão surgir como barreiras quando esses profissionais forem implementados nas redes regulares de ensino e deverão ser superadas por meio de planejamentos e estudos, pautando-se nas indicações possíveis e preliminares dessa proposta.

Dessa forma, de antemão, são sugeridos estudos que sejam capazes de calcular a demanda necessária desses profissionais nas redes de ensino, como o de Zhang et al. (2000), de modo que as redes de ensino consigam prever quantos profissionais seriam suficientes para a implementação da proposta elaborada, desenvolvida e analisada nessa pesquisa. Destaca-se, também, que Oliveira (2018) propõe, com relação ao processo de consultoria, que deva ser precedido por um momento de aproximação, como foi realizado para fins dessa pesquisa, e sucedido por uma fase de acompanhamento, para que sejam definidas novas estratégias de intervenção. Mas, devido ao encerramento dessa pesquisa, no final do ano letivo de 2021, essa etapa não foi realizada.

No entanto, pensando-se na implementação do professor especialista em EFA, nas redes de apoio educacionais, como prestação de serviços permanente aos professores de EF e aos ECD, recomenda-se veementemente essa etapa, para que ocorra a continuidade dos processos, adequando-se à característica cíclica do processo de atuação desse profissional.

Ou seja, ainda que um problema ou dificuldade tenha sido solucionado, outras dificuldades podem surgir, e o ciclo inicia-se novamente. Assim, ao final do processo, a etapa de acompanhamento, que tem como finalidade avaliar a necessidade de continuação do serviço, é que vai determinar o reinício ou finalização do ciclo (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

Ainda mais pensando-se em todos os começos e recomeços que ocorrem a cada bimestre/semestre/ano letivos. Já como possibilidades relatam-se, inicialmente, os benefícios alcançados, que foram também os identificados na literatura (OLIVEIRA, 2018; GATTI, 2019), tanto para os estudantes, quanto para os professores de EF:

PP: Com as rotinas eu percebi que os alunos participavam mais das aulas, eles conseguiam realizar melhor as atividades propostas, porque às vezes o professor de

EF na quadra tem muitos alunos para prestar atenção, direcionar e aí você não consegue ficar só com o aluno que precisa mais, então como já tinha um apoio direcionado para ele, aí eu tinha mais tempo de ver os outros alunos, avaliar e acompanhar melhor a turma (PP – Entrevista final).

Verificando-se, assim, que essa atuação colaborativa beneficiou para aprendizagem de todos os estudantes, não somente do ECD. E com relação a esses estudantes especificamente, a professora cita que:

PP: Até para a inclusão deles melhorou porque as vezes quando você tá sozinha na quadra você não consegue incluir ele a todo momento. Ele sai, dispersa, aí você vai atrás, e nisso a aula continua. Então quando tem uma pessoa específica para te ajudar, colaborar, inserir ele, ali, dentro da atividade, todos acabam participando mais ativamente (PP – Entrevista final).

Aliando-se ao fato de que, para a PP, a atuação em conjunto com a PE também foi percebida como um processo de formação e reflexão sobre sua prática pedagógica:

PP: Ajudou muito porque eu, embora já tenha feito cursos, a atuação ali na prática, junto ali uma com a outra, foi bem proveitoso. Eu refleti sobre algumas coisas, principalmente, dos alunos com TEA, que é difícil trabalhar com eles, mas consegui colocar em prática algumas das sugestões, que ajudaram na participação deles na aula, principalmente no caso do E4 (PP- Entrevista final).

Salienta-se também que, além de todos esses benefícios para com os atores envolvidos no processo de escolarização, com a inserção, nas redes de ensino, de um professor especialista em EFA, devidamente capacitado para e com conhecimento da realidade, diminuir-se-ão o ônus aos próprios públicos, por estar previsto no quadro de funcionários e, então, não ser necessário pagar por consultorias, bem como, por motivar o grupo de professores que teriam alguém próximo para discutir, planejar e agir conjuntamente, frente as dificuldades que ainda encontram.

Assim, apresenta-se uma proposta de serviços de apoio à inclusão que podem ser oferecidos pelo professor especialista em EFA aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, adequada a um contexto específico brasileiro, que pode vir a ser replicado em diferentes contextos no Brasil, indicando-se suas possibilidades de atuação, sendo que foi elaborada e analisada por meio da triangulação dos dados (BRANTLINGER et al., 2005) e diálogos com o referencial teórico.

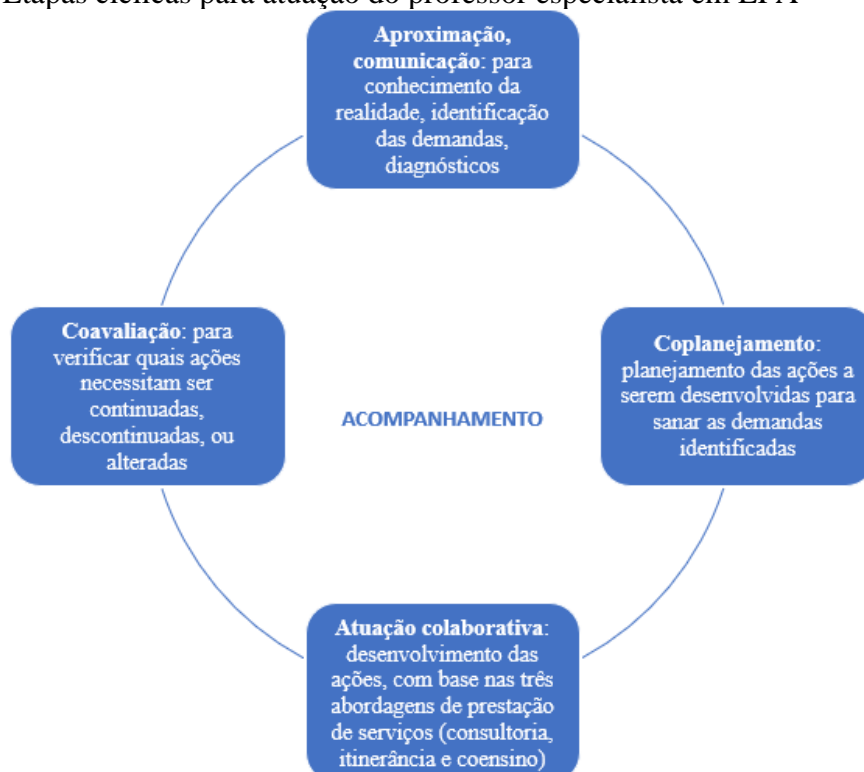
Essa proposta consiste em contribuir para aulas de EFE inclusivas que atendam à diversidade dos estudantes, a fim de direcionar e ampliar um serviço de apoio especializado por um especialista em EFA nessas aulas, no entanto, ressaltando-se, assim, que, baseando-se nas

propostas internacionais, este não deve vir a ser um professor exclusivo aos ECD, mas sim em colaboração ao professor de EF, em diversos aspectos coletivos, relacionados desde o planejamento até o apoio em intervenções para dirigir a turma (OLIVEIRA; MUNSTER, 2019).

Além disso, é importante considerar que não há um modelo ideal, sempre haverá desafios a serem superados, mas, nessa pesquisa, são indicadas possibilidades, que deverão ser constantemente avaliadas, verificando-se a manutenção de cada um dos tipos de serviços de apoio que podem vir a ser ofertados nas redes de ensino brasileiras.

Dessa forma, foi possível definir quatro etapas cíclicas para a atuação do professor especialista em EFA, como um modelo de colaboração entre esse, o professor de EF e demais atores do processo de escolarização, no Brasil. Essas etapas estão sumariamente descritas na representação da Figura 20 e devem ser seguidas tanto no contexto geral, das redes de ensino, quanto em contextos específicos de uma determinada região, ou escola. E que se verifique tal aplicabilidade, destacando-se as possibilidades e limites da implementação desse profissional.

Figura 20 – Etapas cíclicas para atuação do professor especialista em EFA



Fonte: Elaboração própria.

E, por meio da análise da atuação do professor especialista em EFA, verificou-se que é possível sua implementação nas redes regulares de ensino, para prestação de serviços de apoio à inclusão aos ECD e aos professores, nas aulas de EFE. Desde que as funções sejam

desempenhadas por professor especialista em EFA, devidamente capacitado. E como indicação de possibilidades para o professor especialista em EFA, no contexto brasileiro, pensando-se nas atribuições, papéis, responsabilidades, estratégias passíveis de serem desempenhados, foram definidas, as que estão em destaque no Quadro 15.

Quadro 15 – Atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias: indicação de possibilidades ao professor especialista em EFA

Atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias

- **Aproximar das realidades, identificar as demandas; Planejar e elaborar o plano de ação, com estratégias e alternativas de intervenção; Desenvolver o plano de ação, o PEI-EF, projetar e entregar planos de aula e registrar as intervenções; Avaliar e acompanhar, verificando-se a necessidade de continuidade, alteração ou descontinuidade da intervenção;**
- **Fornecer consultoria, promover processos formativos na área da EFA, colaborar com e orientar os envolvidos no processo de escolarização dos ECD, realizando as acomodações necessárias para que participem da aula de EF, no contexto geral dessas aulas;**
- **Apoiar o professor de EF, a implementar as metas de EFA dos PEI-EF e documentação do progresso em direção a essas metas;**
- **Fornecer serviços diretos e indiretos aos ECD;**
- **Promover o apoio, por meio de reuniões presenciais, e-mail, telefone, dentre outras formas de interação;**
- **Criar modelos ou fornecer assistência instrucional;**
- **Atuar em coensino por meio dos seis modelos: um ensina e um observa; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo; time; e um ensina e um assiste;**
- **Compartilhar estilos e personalidades dos professores para promover experiências e fatores positivos, como: suporte administrativo, tempo de planejamento, conhecimento do conteúdo e níveis de compatibilidade, que contribuem para o sucesso das estratégias;**
- **Estabelecer regras e rotinas; organizar e administrar aulas;**
- **Promover um ambiente divertido e garantir segurança para aprendizagem.**

Fonte: Elaboração própria.

Sendo que os serviços ofertados podem ser baseados nas abordagens da consultoria, itinerância e ensino colaborativo (coensino). Sobre os tipos de **abordagem dos serviços** em EFA, com a finalidade de se projetar um modelo, com base no referencial teórico, esclarece-se que são desenhadas não apenas para o estudante, mas também como um serviço para o professor de EF e comunidade escolar, no geral, sendo que o professor de EF, muitas vezes se torna o responsável pelas ações relacionadas aos ECD. E, também que as três abordagens incluem a consultoria como parte de seus serviços; no entanto, o nível de consulta irá variar com base no número de casos, tamanho das redes de ensino e quantidade de especialistas em EFA disponíveis.

Assim, recomenda-se que, para as atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias, dentro da **abordagem de consultoria**, os professores especialistas em EFA colaborem com os professores da sala de aula, famílias e professores de EF; realizem as acomodações na aula de EF, para que as necessidades dos estudantes, que se qualifiquem para os serviços de EFA, sejam

identificadas e atendidas no ambiente de educação geral e seja projetado um esforço colaborativo para atender às necessidades específicas e individualizadas deles.

No entanto, nessa abordagem não está incluído o trabalho direto com os ECD em um ambiente de EF. Neste sistema, o professor de EF é o responsável por implementar as metas de EFA identificadas no PEI-EF e é apoiado pelo especialista em EFA, por meio de reuniões presenciais, e-mail, telefone, dentre outras formas de interação. Além disso, uma das funções do professor especialista em EFA é criar modelos ou fornecer assistência instrucional. É uma abordagem econômica e promove bons resultados, conforme apresentado na análise dos dados.

Na **abordagem itinerante** de prestação de serviços, recomenda-se que os professores especialistas em EFA atendam uma quantidade, predeterminada e previamente calculada, de escolas, conforme sugestão de estudos futuros, para trabalhar com os estudantes que se qualificam para os serviços da EFA, nas aulas de EF. É possível que os ECD também recebam, nessa abordagem, o apoio do especialista fora da aula, porém apenas em casos específicos e previstos nos PEI-EF, para que se atinjam as metas específicas identificadas por meio dessa ferramenta. Nesse caso, o estudante recebe suporte e serviços adicionais por um período de tempo específico determinado nos PEI-EF, em um ambiente independente, ministrado exclusivamente aos estudantes com deficiência pelo professor especialista em EFA.

Nessa abordagem, também, o professor especialista em EFA deve fornecer um ambiente divertido e seguro para aprendizagem; desenvolver os PEI-EF; projetar e entregar planos de aula; avaliar e desenvolver as metas dos PEI-EF e documentar o progresso em direção a essas metas enquanto trabalha diretamente com o estudante. Além disso, fornecer consultoria ao professor de EFG para que os estudantes participem da aula de EF.

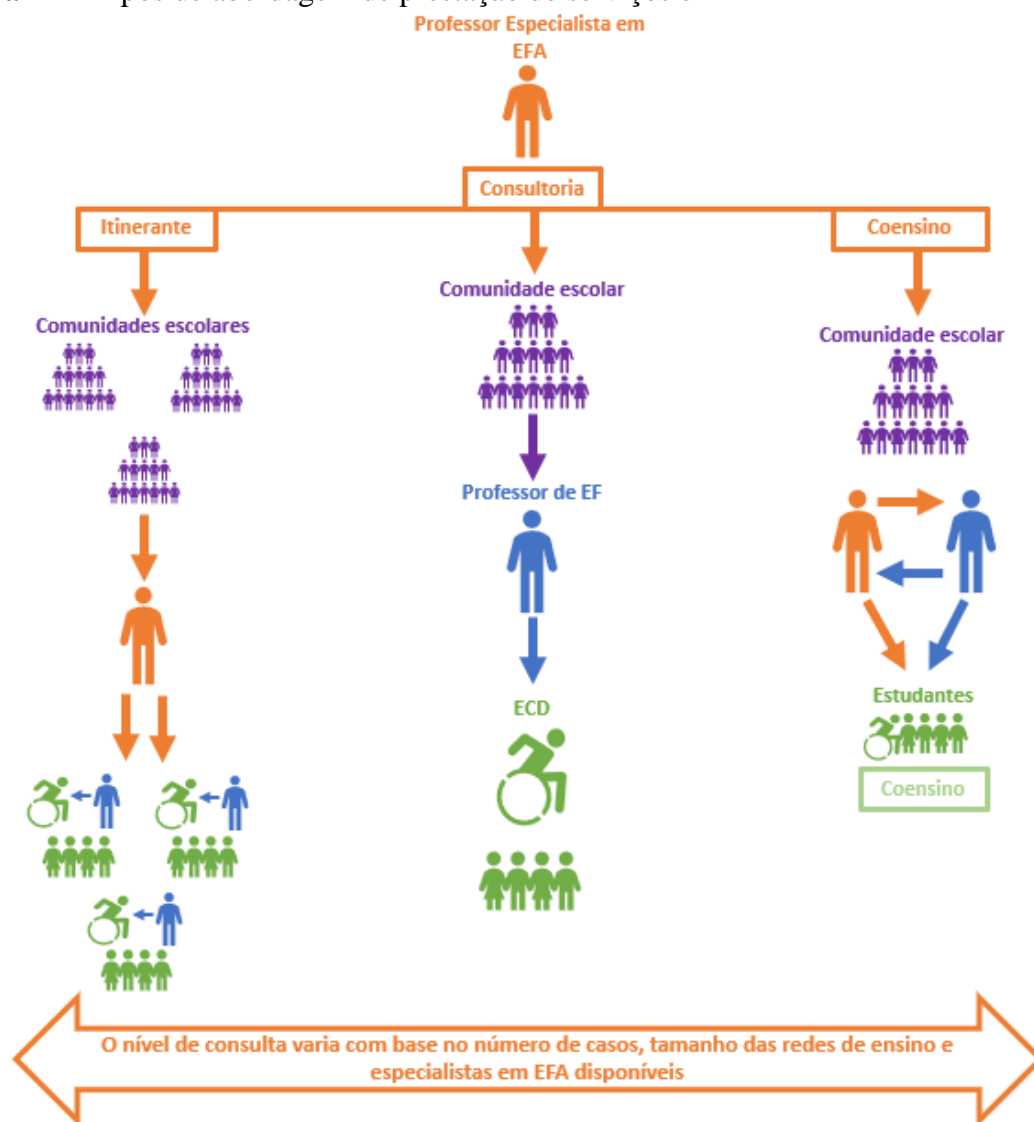
Por fim, a **abordagem de ensino colaborativo** prevê a colaboração das famílias, dos professores da sala de aula e dos serviços relacionados como parte do processo. No entanto, o professor especialista em EFA é atribuído a uma escola, para que trabalhe em um ambiente colaborativo junto ao professor de EF, em contextos inclusivos, com todos os estudantes, desenvolvendo o papel de pares no ambiente de EF, desempenhando-se o coensino, por meio dos seis modelos: um ensina e um observa; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo; time; e um ensina e um assiste.

Embora a abordagem itinerante não tenha sido desenvolvida nessa pesquisa, foi identificada a necessidade de que seja ofertada nas redes regulares de ensino, de modo que se possa realizar uma combinação entre as três abordagens. E, considera-se que por meio da atuação dos professores especialistas em EFA, nas redes regulares de ensino, sejam ofertados no contexto da EFE, os serviços de apoio especializado necessários às especificidades dessa

disciplina promovendo-se e atendendo-se às demandas que têm sido identificadas nos estudos da área, quais sejam: suporte administrativo, tempo de planejamento, conhecimento do conteúdo e níveis de compatibilidade, que contribuem para o sucesso do coensino.

Assim, os professores especialistas em EFA deverão atuar como professores assistentes, consultores ou itinerantes e, conforme apontado pelos dados, é fator determinante que conheçam e façam parte da realidade em que ocorrerá a atuação. Enfim, diante do enredo construído, por meio dos dados e análise temática, cotejada com o referencial teórico, foi possível nesse subtema indicar possíveis atribuições voltadas para o contexto brasileiro, estabelecendo algumas diretrizes gerais para isso. A Figura 21 é uma representação gráfica das três abordagens.

Figura 21 – Tipos de abordagem de prestação de serviços em EFA



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Em laranja, professor especialista em EFA; em azul, professor de EF; em verde, estudantes e, em roxo, comunidade (s) escolar (es).

Em suma, essas diretrizes referem-se a gerir os processos relacionados às aulas de EFE inclusivas, desde o planejamento e elaboração, tanto das aulas, quanto dos PEI-EF, para mapeamento dos estudantes e dos serviços de apoio necessários; realizar processos formativos, seja para professores de EF, em nível de unidade escolar e em nível de rede, bem como aos demais envolvidos no contexto escolar, inclusive para com os estudantes, pensando-se, por exemplo, em treinamentos para tutoria; ou atuação em coensino e/ou com atuação direta para metas específicas do PEI-EF. Seguindo-se, para essa atuação as etapas desenvolvidas e estabelecidas nessa pesquisa; indicando-se sua característica cíclica, ou seja, a necessidade de acompanhamento e avaliação periódicos.

Finalmente, por fins metodológicos, optou-se por responder aos objetivos dessa pesquisa, nas linhas relatadas no tópico “conclusões”, verificando-se quais e o que se alcançou nos referidos objetivos. E, após, optou-se por discorrer, nas “considerações finais”, um contexto geral da pesquisa, delimitando-se alguns pontos e contrapontos durante transcorrer da mesma, além de limites e possibilidades para essa e para pesquisas futuras.

CONCLUSÃO

As aulas de EF possuem condições e características específicas, diferentes das salas comuns de ensino, com uma diferença essencial relacionada à conformação espacial, de modo que muitas variáveis estão condicionadas aos espaços destinados para essas aulas, visto que estão sujeitos a todos os tipos de interferência, desde barulhos, clima, circulação de pessoas, que quando aliados aos conteúdos das aulas, intimamente relacionadas ao movimento humano, e aos desafios frente a perspectiva da EI, resultam-se em determinadas especificidades, as quais os estudos têm demonstrado que necessitam de apoio especializado na área da EFA, para e durante as aulas, no que diz respeito aos ECD.

Assim, em continuidade às investigações e proposições de novas possibilidades de serviços de apoio aos ECD e aos professores de EF, que sejam voltadas: à essas especificidades; a se amenizar a escassez de estudos; a se aprofundar nas necessárias discussões sobre a temática e, finalmente, a se avançar no que diz respeito a procedimentos e metodologias adequados para o desenvolvimento desses estudantes e de melhores condições para o trabalho dos professores de EF no ensino regular, buscando a garantia de seus direitos, justifica-se a relevância dessa pesquisa, que teve como objeto de estudo, a figura do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos da Educação Básica, visando-se, no futuro, sua inserção nas redes de ensino, como parte dos profissionais envolvidos nas redes de apoio à inclusão.

Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivos analisar as possibilidades e limites da atuação do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil. E como objetivos específicos: 1) identificar o que a legislação educacional, nas diferentes esferas governamentais, e a literatura acadêmica brasileira e internacional, dispõem sobre serviços de apoio e profissionais especializados voltados aos ECD, nas aulas de EFE; e 2) elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de serviços de apoio à inclusão oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de SP.

Considera-se que os objetivos tenham sido atingidos, pois, primeiro, por meio da legislação educacional, identificou-se que apesar das garantias legais sobre serviços de apoio, essas não atendem às demandas específicas das aulas de EFE. Já, por meio da literatura acadêmica brasileira no campo da EE, verificou-se que o desenvolvimento de redes de apoio tem sido estudado e recomendado, quando se trata de garantir os direitos dos ECD à Educação e de se construir escolas inclusivas, para que sejam ofertados variados tipos de serviços

especializados e se atenda à diversidade, de modo que o processo de escolarização desses estudantes em classes regulares seja apoiado.

No entanto, verificou-se, também que em ambas (legislação educacional e literatura acadêmica da área da EE brasileiras) não estão previstos serviços de apoio especializados para as aulas de EF. Em contrapartida, por meio da literatura acadêmica da área da EF brasileira, identifica-se a necessidade de que esses serviços sejam desempenhados por profissionais especialistas na área da EFA, bem como na internacional, mais especificamente com referência os EUA, em que foi possível identificar que esses serviços de apoio especializados para as aulas de EFE são desempenhados pela figura do professor especialista em EFA.

E, por meio do desenvolvimento da pesquisa, comprovaram-se os resultados obtidos por meio da fundamentação teórica, na prática do contexto brasileiro, visto que: 1) diante do desconhecimento sobre e da ausência do professor especialista em EFA nas redes de ensino; 2) frente aos problemas relacionados às indefinições na legislação das diferentes esferas, quanto à formação e função específicas de cada profissional de apoio e 3) em virtude dos problemas administrativos relacionados à forma como estão estruturados esses serviços de apoio, bem como à falta de momentos coletivos para trocas entre toda a equipe escolar, incluindo-se esses profissionais, demonstrou-se que esses profissionais de apoio acabam por desempenhar funções que não são as deles, mesmo que o professor de EF não realize orientações para essas finalidades.

Assim, revelaram-se as problemáticas relacionadas aos serviços e profissionais de apoio, com a identificação sobre quais e como estão dispostos, nas aulas de EFE. No entanto, é importante ressaltar que não significa dizer que esses profissionais de apoio assumem a turma, ou seja, não lhes são atribuídas turmas administrativamente, visto que os professores de EF regentes, titulares, estão presentes. Entretanto, na prática, essas funções acabam sendo desempenhadas pelos profissionais de apoio, devido às condições que estão postas atualmente e pelo fato de que esses serviços de apoio não estão sendo desempenhados por quem deveria realizá-los, no caso o professor especialista em EFA, tendo em vista a não existência desse profissional nas redes regulares de ensino, bem como o desconhecimento sobre suas possibilidades de atuação.

Dessa forma, em segundo lugar, apresentou-se uma proposta de serviços de apoio à inclusão que podem ser oferecidos pelo professor especialista em EFA aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, no Brasil, indicando-se suas possibilidades de atuação, sendo que foi elaborada e analisada por meio da atuação em colaboração entre a PP e a PE, envolvidas na pesquisa, em uma rede pública municipal do

interior de SP, confrontando-se com o referencial teórico. Para a qual definiram-se quatro etapas cíclicas, que devem ser seguidas tanto no contexto geral, das redes de ensino, quanto em contextos específicos de uma determinada região, ou escola.

Foram definidas, também, algumas diretrizes gerais, indicando-se possíveis atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias, voltadas para o contexto brasileiro. E em suma, essas referem-se a gerir os processos relacionados às aulas de EFE inclusivas, desde o planejamento e elaboração, tanto das aulas, quanto dos PEI-EF, para mapeamento dos estudantes, das demandas e dos serviços de apoio necessários; realizar processos formativos, seja para professores de EF, em nível de unidade escolar e em nível de rede, bem como aos demais envolvidos no contexto escolar, inclusive para com os estudantes, pensando-se, por exemplo, em treinamentos para tutoria; ou atuação em coensino e/ou com atuação direta para metas específicas do PEI-EF.

Para tanto, recomendou-se que esses tipos de serviços ofertados se baseiem nas abordagens da consultoria, itinerância e ensino colaborativo (coensino). E, embora a abordagem itinerante não tenha sido desenvolvida nessa pesquisa, foi identificada a necessidade de que seja ofertada nas redes, de modo que se possa realizar uma combinação entre essas três abordagens. Assim, o papel do professor especialista em EFA no contexto brasileiro deve ocorrer no sentido de atuar como professores assistentes, consultores ou itinerantes e é fator determinante que conheçam e façam parte da realidade em que ocorrerá a atuação.

Além disso, constatou-se que esses serviços deverão ser desempenhados por professor especialista devidamente qualificado, verificando-se que a formação desejada para qualificar esse profissional, bem como as competências e saberes envolvidos na atuação do professor especialista em EFA, os quais, primeiramente, devem ser aqueles específicos da EF. Sendo possível identificar, assim, que formação desejada e necessária para a atuação do professor especialista em EFA, nos contextos inclusivos, das redes regulares de ensino brasileiras, seja: 1) formação inicial em EF; 2) reconhecida experiência e atuação junto à PCD na EFE e em diversos campos da EFA; e, inicialmente, 3) com especialização em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na área da EE e/ou da EFA. Frente a essa necessidade, identificou-se, também, a urgência em se criar Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* independentes na área da EFA e a necessidade de implementação dos professores especialistas em EFA.

Dessas análises, verificou-se, ainda, a necessidade de criação de cursos em nível de especialização de excelência, organizados por Instituições de Ensino Superior sérias e qualificadas, relacionadas à EE, EF e EFA, como o próprio PPGEEs, para que sejam fomentados lócus de formação mais amplos e acessíveis. Bem como, indica-se a necessidade

de parceria dessas instituições, como o PPGEEs, com programas de formação de professores, a exemplo o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), pensando-se até mesmo a criação de programas de mestrado profissional em EFA. Além de parcerias com as instituições de Educação Básica, avaliando-se a necessidade ou não de implementação de parâmetros nacionais, em estudos futuros.

Parâmetros nacionais, os quais possam vir a ser pensados e desenvolvidos pelas referidas Instituições de Ensino Superior, promovendo-se, futuramente, por exemplo, uma certificação de cursos de especialização que formassem os professores aptos a atuar como especialistas em EFA, construindo-se, possivelmente, uma rede de cursos de especialização que cumpram determinados parâmetros sejam capazes de fornecer um selo de certificação adequadas às realidades das diferentes regiões do Brasil.

Contudo, considera-se que foi possível elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de serviços de apoio à inclusão oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos no processo de inclusão nas aulas de EFE, em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de São Paulo (SP). Mas, é importante considerar, também, que não há um modelo ideal, sempre haverá desafios a serem superados, mas, nessa pesquisa, são indicadas possibilidades, que deverão ser constantemente avaliadas, verificando-se a manutenção de cada um dos tipos de serviços de apoio que podem vir a ser ofertados nas redes de ensino brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente as possibilidades indicadas por meio da consecução dessa pesquisa, com vistas à superação dos desafios ainda postos nas aulas de EF perante a perspectiva da EI, identificaram-se também alguns desafios durante o processo da pesquisa, os quais vão ao encontro com os já relatados nas literaturas nacional e internacional sobre o tema como, por exemplo: o número excessivo de estudantes por sala; a falta de suporte administrativo por parte da escola e, principalmente, aquelas relacionadas ao tempo, tanto de duração do serviço, que foi curta, quanto o pouco tempo que PP e PE dispunham para se encontrar, compartilhar informações e/ou solicitar/orientar a colaboração de outros profissionais da escola e/ou da SEDU.

Sendo que tais desafios enfrentados na consecução da pesquisa, podem ser relacionados com as limitações que podem vir a surgir na atuação do professor especialista em EFA, conforme identificado, também na literatura estadunidense. Assim, infere-se que essas limitações poderão surgir como barreiras quando esses profissionais forem implementados nas redes regulares de ensino e deverão ser superadas por meio de planejamentos e estudos, pautando-se nas indicações possíveis e preliminares dessa proposta.

Além disso, há que se contextualizar que foram muitos os percalços no transcorrer do estudo, em virtude fundamentalmente dos problemas causados pela pandemia da COVID-19, que assolou o mundo e que atingiu a todos indistintamente, ademais a pesquisa foi desenvolvida sem quaisquer tipos de financiamento, sendo que durante todo o período a PP continuou atuando na referida rede municipal. Fatos esses que tornaram imperativas diversas reestruturações, principalmente no que diz respeito à burocracia para se realizar a pesquisa, que já é grande – como também identificado nos resultados e discussões como produto de outras pesquisas – e que se acentuou frente ao contexto da pandemia, principalmente no que diz respeito à aprovação no CEP, até que finalmente conseguiu-se desenvolvê-la.

Assim, o período de coleta não fora o inicialmente planejado, porém, apesar de todos os percalços, acredita-se que não se diminuiu a relevância da temática, nem mesmo os resultados alcançados por meio dela. Mas que, no entanto, impossibilitaram que a mesma fosse desenvolvida no decorrer de no mínimo um ano letivo, culminando-se em apenas um bimestre letivo.

Com todo o exposto nessas linhas das considerações finais, são sugeridos novos estudos que sejam capazes de calcular a demanda necessária desses profissionais nas redes de ensino, de modo que consigam prever quantos profissionais seriam suficientes para a implementação da proposta elaborada, desenvolvida e analisada nessa pesquisa; bem como, que verifiquem a

possibilidade e a necessidade (ou não) de parâmetros nacionais para o exercício dessa função e que verifiquem a replicabilidade dessa proposta com amostra e duração maiores.

Finalmente, considera-se que esse é um estudo introdutório, por meio do qual se analisaram as possibilidades e limites da atuação do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil. Além disso, destaca-se que foi um estudo realizado em um contexto específico, mas que a partir dessa proposta, começam a ser implementadas possibilidades práticas e embasamento científico, para que se caminhe no sentido de projetar políticas públicas, que amparem legalmente a inserção e a atuação dos professores especialistas em EFA, de modo que esses profissionais sejam incluídos nas redes de apoio e sejam ofertados os serviços de apoio especializados necessários às especificidades da EFE.

E, dessa forma, promova-se a responsabilização e a atuação em colaboração de todos os envolvidos, desde que as comunidades escolares e os órgãos do poder público, encarregados pelo processo de escolarização, estejam pautados na cultura colaborativa como filosofia de vida e com papéis bem definidos, visando sanar problemas relacionados a desvios de função e evitar os riscos relacionados ao exercício ilegal da profissão. Esperando-se, por fim, que essa seja uma semente que dê muitos frutos futuros e que esses alimentem não somente aos estudantes e colegas de profissão, em especial da EF, como também a Educação no geral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, mai-ago. 2005.

AKUFFO, Patrick. B.; HODGE, Samuel. R. Roles and responsibilities of adapted physical education teachers in an urban school district. **Education and Urban Society**, 40, 2, pp. 243-268, jan., 2008. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0013124507304132>. Acesso em: 14 set. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sxv5810>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, Sheila Lopes de; DAINÉZ, Débora. A judicialização na Educação Especial no município de Sorocaba. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2021, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2021. 13p.

BATALIOTTI, Soellyn Elene. **Portal do professor e educação física adaptada**: sugestões para a prática docente inclusiva. 158 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014. 158 f.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti Borges; RAIOL, Josivan João Monteiro; CAMARGO, Laureen Lopes; BACCIOTTI, Patrícia d'Azeredo Orlando. A proposta da nova (velha) política brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. **Políticas Educativas**, Montevideu: Programa de Políticas Educativas do Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades do Grupo Montev, v. 13, p. 122-131, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107368>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, ano XIX, n 48, p.69-89, ago. 2003.

BRANTLINGER, Ellen; JIMENEZ, Robert; KLINGNER, Janette; PUGACH, Marleen; RICHARDSON, Virginia. Qualitative studies in special education. **Exceptional Children**, vol. 71, n. 2, pp. 195-207, 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFEF nº 232 de 31 de julho de 2012**. Dispõe sobre especialidade profissional em Educação Física Escolar. Rio de Janeiro/RJ, 2012b. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/304>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFEF nº 307 de 09 de novembro de 2015**. Dispõe sobre o Código de Ética dos profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEF/CREFs. Preâmbulo. Rio de Janeiro/RJ, 2015b. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/381>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Ministério de Estado e da Saúde. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>. Acesso em: 21 set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: Modalidade Educação Especial**. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: SECADI/MEC, 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. Acesso em: 05 abr. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 08 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. SECADI/MEC, 2010. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Normas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados. **PL nº 7212, de 23 de março de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para dispor sobre o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial para atendimento ao aluno deficiente e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2126908>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011**. Dispões sobre o atendimento educacional especializado. MEC: Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 abr 2019.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. – Brasília, 2011b. Disponível em: <https://sisapidoso.icict.fiocruz.br/sites/sisapidoso.icict.fiocruz.br/files/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019. 204 f.

CAMARGO, Lauren Lopes. **Trajetórias de vida de pessoas com deficiência e educação física escolar**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2018. 122 f.

CAMARGO, Laureen Lopes; OLIVEIRA, Patricia Santos de; MUNSTER, Mey de Abreu van. Atuação dos professores de Educação Física Adaptada nos Estados Unidos da América: uma revisão integrativa. (em fase de elaboração).

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/872_401.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

CANO, Débora Staub; SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes. O método de observação na Psicologia: considerações sobre a produção científica. **Interação em Psicologia**, 11(2), p. 199-210, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/6849/8141>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Corpo e Motricidade) – 224p.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter (COLETIVO DE AUTORES). **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª Edição revista - 4ª reimpressão. São Paulo/SP: Cortez, 2012. 200p.

CHICON, José Francisco. Educação física na escola: caminhos para a inclusão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **Educação especial inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos, SP: Marquenzi & Manzini: ABPEE, 2015, p. 209-224.

COOK, Allison. H. **Parental perceptions of adapted physical education teachers working with children with autism**. 2010. 66p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação Física, State University of New York College, Cortland, 2010. Disponível em: <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/57161>. Acesso em: 04 set. 2019.

COSTA, Camila de Moura. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso**. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015. 212 f.

COSTA, Camila Rodrigues; KIRAKOSYAN, Lyusyena; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Educação Online**, PUC-Rio, n. 21, p. 151-185, jan.-abr., 2016. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/210>. Acesso em: 25 out. 2019.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021. 187 f.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2005, v. 9, n. 17, p.235-248, mar.-ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gx3Z8FPYVqJYdN6kDZ3HyfM/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, 11(2), 189-196, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. “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. 1-17. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t139.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Traduzido por Adir Luiz Ferreira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio-ago., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em 03 jan. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA. **Regimento interno**. 2022. 36p.

ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA. **Projeto Político Pedagógico**. 2021. 45p.

ETZEL-WISE, Diane; MEARS, Brad. Adapted physical education and therapeutic recreation in schools. **Intervention in school and Clinic**, 39, 4, pp. 223-232, mar., 2004. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/10534512040390040401>. Acesso em: 24 set. 2019.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí/RS, vol. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-24. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/at_download/file. Acesso em: 03 jan. 2020.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, pp. 49-64, jan.-mar., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000100049&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 dez. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. pp. 19-66.

GATTI, Melina Radaelli. **Coensino e educação física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019. 137 f.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela; REDIG, Annie. O papel das instituições filantrópicas na Educação Especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.): **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015. pp. 99-109.

GORGATTI, Márcia Greguol; DE ROSE JÚNIOR, Dante. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2971>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GRENIER, Michelle. Coteaching in physical education: a strategy for inclusive practice. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 28, pp. 95-112, abril, 2011. Disponível em: <http://web-b-ebscohost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0bef6a43-5446-4526-9c13-30afbd0d0b18%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 04 set. 2019.

HEALY, Sean; JUDGE, Joann P.; BLOCK, Martin E.; KWON, Eun Hye. Preparing adapted physical educators to teach students with autism: current practices and future directions. **Physical Educator**, US, 73, 1, pp. 97-109, 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Marcas da Educação Especial na história. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.): **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**, São Carlos: Marquezini & Manzini/ABPEE, 2015, pp. 27-31.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação E Pesquisa**, v. 45, pp. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692/156534>. Acesso em: 17 jan. 2022.

KELLY, Luke E. **Adapted Physical Education National Standards**. Cortland, Nova Iorque, EUA: National Consortium for Physical Education for Individuals with Disabilities (NCPEID), 2020.

KRUG, Hugo Norberto. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

KRUEGER, Deborah L.; DiROCCO, Patrick; FELIX, Manny. Obstacles adapted physical education specialists encounter when developing transition plans. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 17, 2, pp. 222-237, abril, 2000. Disponível em: <http://web-b-ebscohost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1becd37a-d3ea-4f62-8505-ec6ea11b2d44%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 05 set. 2019.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, pp. 1-18, 2021.

Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2013. Reimpressão, 2ª Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LYTLE, Rebecca Kaiser. **Adapted physical education specialists' perceptions and role in the consultation process**. 1999. 167p. Tese (Doutorado de Filosofia) - Departamento de Performance Humana, Oregon State University, Corvallis, 1999. Disponível em: <https://ir.library.oregonstate.edu/downloads/m039k6965>. Acesso em: 17 set. 2019.

LYTLE, Rebecca Kaiser; COLLIER, Doug. The consultation process: adapted physical education specialists' perceptions. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 19, pp. 261-279, jan., 2002. Disponível em: <http://web-b-ebscobhost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1becd37a-d3ea-4f62-8505-ec6ea11b2d44%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 05 set.

MAHL, Eliane. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016. 286 f.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012. 153 f.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, pp. 47-69, jan.-abr, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARQUES, André Eduardo. **Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em educação física escolar**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013. 124 f.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde. 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/inicio.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**, Araraquara, Junqueira & Marin, 2008. 472p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**, Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (org.): **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezzine e Manzini: ABPEE, 2015. 302p.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/29852?locale-attribute=es>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014

MIRON, Edson Martins. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar**. 2011. 338 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011. 338 f.

MUNSTER, Mey de Abreu van.; ALVES, Maria Luiza Tanure. Educação física e inclusão de estudantes com deficiências 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.

MUNSTER, Mey de Abreu van; LIEBERMAN, Lauren; SAMALOT-RIVERA, Amaury; HOUSTON-WILSON, Cathy. Plano de ensino individualizado aplicado à educação física: validação de inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, jan.-jun., 2014.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e. **Desenho Universal para Aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva**. 2021. 142 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021. 142 f.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017. 202 f.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de. **Consultoria Colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação

Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018. 182 f.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MUNSTER, Mey de Abreu van. A consultoria colaborativa como estratégia para inclusão de estudantes com deficiência na educação física escolar. In: ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani, VENDITTI JÚNIOR, Rubens (Org.). **Educação Física, diversidade e inclusão: debates e práticas possíveis na escola**, Curitiba: Editora Appris, 2019, p. 87-108.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; SILVA, Melina Thais da. Educação física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: 7º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Anais...** 2015. Disponível em: <http://conpuf.com.br/antiores/2015/artigos/23.pdf>. Acesso em: 24/04/2018.

ORLANDO-BACCIOTTI, Patricia D'Azeredo. **Formação continuada de professores de educação física para elaboração e aplicação do plano de ensino individualizado**. 2022. 111 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2022. 111 f. (em fase de elaboração).

ORLANDO, Patricia D'Azeredo. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010. 75 f.

PARK, Chan Woong; CURTNER-SMITH, Matthew. D. Influence of occupational socialization on the perspectives and practices of adapted physical education teachers. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 35, pp. 214–232, 2018. Disponível em: <http://web-b-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d8315820-e929-4b0e-8c73-8d209760208b%40sessionmgr102>. Acesso em: 06 set 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021, p. 1-23. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/rbedu/v26/1809-449X-rbedu-26-e260057.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018. 145 f.

RAMOS, Valmor; BRASIL, Vinicius Zeilmann; BARROS, Thais Emanuelli da Silva de; GODA, Ciro; GODTSFRIEDT, Jonas. O ensino inclusivo nas aulas de educação física: estudo a partir da percepção dos professores. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640869>. Acesso em: 23 dez. 2019.

REDE MUNICIPAL. **Relatório de avaliação institucional**. 2021. 156p. Disponível *online*.

REDE MUNICIPAL. **Orientações para o planejamento 2022**. 2022. 115p. Disponível *online*.

RIO DE JANEIRO. Conselho Regional de Educação Física, Primeira Região. **Notícias**: Você sabe o que é exercício ilegal da profissão de Educação Física? CREF1/RJ, 29 de jul. de 2015. Disponível em: <https://cref1.org.br/informe/voce-sabe-o-que-e-exercicio-ilegal-da-profissao-de-educacao-fisica/>. Acesso em: 04/01/2020.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas, **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81, 2003.

SAMALOT-RIVERA, Amaury; PORRETTA, David L. Perceptions and practices of adapted physical educators on the teaching of social skills. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 26, 2, pp. 172-187, abril, 2009. Disponível em: <http://web-b-ebscohost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=353cc90f-be3a-4ea4-98ea-afc0f8d65788%40pdc-v-sessmgr03> Acesso em: 15 set. 2019.

SANTOS, Tarcísio Bitencourt dos Santos. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018. 126 f.

SÃO PAULO. Ministério Público do Estado de São Paulo. Procuradoria Geral de Justiça. **Termo de Ajustamento de Conduta** – SÃO PAULO: Ministério Público do Estado de São Paulo/Governo do Estado de São Paulo/Secretaria Estadual da Educação/Secretaria Estadual de Saúde. 2013. 12p. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/noticias/publicacao_noticias/2013/marco_2013/2013%2003%2018%20tac%20CUIDADOR_0.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo** – SÃO PAULO: SEDUC-SP. 2021a. 70p. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Ensino Colaborativo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo** – SÃO PAULO: SEDUC-SP. 2021b. 49p. Disponível em: <https://desaobernardo.educacao.sp.gov.br/rede-248-2021/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 92**, de 28 de setembro de 2021, que altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. SÃO PAULO: SEDUC-SP. 2021c. 1p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202109280092>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 68**, de 12 dezembro de 2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino SÃO PAULO: SEDUC-SP. 2021b. 8p.

Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201712120068>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SATO, Takahiro; HAEGELE, Justin A. Professional development in adapted physical education with graduate web-based professional learning. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 22, 6, pp. 618-631, fev., 2017. Disponível em: <http://web-b-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=269b2e6e-704a-4bad-b63d-722c5929518d%40pdc-v-sessmgr03>. Acesso em: 14 set. 2019.

SATO, Takahiro; HAEGELE, Justin A. Physical educators' engagement in online adapted physical education graduate professional development. **Professional Development in Education**, 44, 2, pp. 272-286, fev., 2018. Disponível em: <https://www-tandfonline.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1080/19415257.2017.1288651?needAccess=true>. Acesso em: 15 set. 2019.

SATO, Takahiro; HAEGELE, Justin A.; FOOT, Rachel. In-service physical educators' experiences of online adapted physical education endorsement courses. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 34, pp. 162-178, abril, 2017. Disponível em: <http://web-b-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=9d6b0850-8b00-4649-8e9a-f8145df4ab9f%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 19 set. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, pp. 427-446, jul.-dez., 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar, **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, ABC: UFABC, v. 1, ed. especial, nov. 2021, pp. 33-56, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/issue/view/40/29>. Acesso em 15 dez. 2021.

SILVA, Franci Kelle Rodrigues. **Atendimento educacional especializado e educação física escolar**: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 123 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Alagoas, Maceió. 2015. 123 f.

SILVA, Franci Kelle Rodrigues; SANTOS, Darllanea Nascimento dos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. 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, 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/4181>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. A formação e produção acadêmica na Educação Física adaptada: uma discussão à luz das diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 214, 10-23, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/45248>. Acesso em 15 jan. 2022.

SILVEIRA, Adriana Dragone da. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: Anpae, v.4, n.3, set.-dez., 2008, p. 537-555).

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. Atendimento educacional especializado e educação física: possibilidades cooperativas no cotidiano escolar. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 57-79, jan.-jul., 2015. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/612>. Acesso em: 23 dez. 2019.

SOUZA, Joslei Viana de. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. 2008. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008. 136 f.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo. R.; IRALA, Esrom Adriano. 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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791011.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TRIPP, April. Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals, **Perceptual & Motor Skills**, 66, 2, pp. 425-426, abril, 1988. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467480.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

UMHOEFER, Donna L.; VARGAS, Tiffanye M.; BEYER, Robbi. Adapted physical education service approaches and the effects on the perceived efficacy beliefs of general physical education teachers. **The Physical Educator**, United States, 72, pp. 361-381, 2015. Disponível em: <http://web-b-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1cb7b4d2-aeb5-4c8c-ab14-31b2445d52fd%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 16 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. O PPGEs: história. 2022. Disponível em: <https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/historia>. Acesso em 16 mar. 2022.

WILSON, Wesley J.; RICHARDS, K. Andrew R. Socialization of preservice adapted physical educators: influence of teacher education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 36, pp. 472-491, out. 2019. <http://web-a-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ee6e7366-4c7b-4586-b509-b1ccf15384e0%40sdc-v-sessmgr02>. Acesso em: 14 set. 2019.

ZHANG, Jiabei; KELLY, Luke; BERKEY, Debra; JOSEPH, Daniel; CHEN, Shihui. The prevalence-based need for adapted physical education teachers in the United States. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 17, 3, pp. 297-310, jun., 2000. Disponível em: <http://web-b-ebshost.ez31.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=81d096bc-a6d5-48aa-ac88-fd99d0c24d70%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 15 set. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Resolução nº 510/2016 do CNS)

Eu, _____, estou sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Serviço de apoio na Educação Física escolar: proposta de implementação do professor especialista em EFA**”. Nesta pesquisa pretende-se analisar as possibilidades e limites da implementação de um professor especialista em Educação Física Adaptada (EFA), como serviço de apoio aos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) e aos professores de Educação Física escolar (EFE), em contextos inclusivos na Educação Básica. E, especificamente, pretende-se identificar o que a legislação educacional brasileira, nas diferentes esferas governamentais, e a literatura dispõem sobre serviços de apoio e profissionais especializados para o PAEE nas aulas de EFE; e analisar a atuação do professor especialista em EFA, como serviço de apoio à inclusão do PAEE e aos professores, nas aulas de EFE. O motivo para estudar esse assunto refere-se a possibilitar aulas de EFE realmente inclusivas, buscando-se diminuir as barreiras ainda postas nessas aulas para esses estudantes. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos de pesquisa: uma entrevista inicial com o professor para traçar os perfis das aulas de EF e as necessidades, expectativas e dificuldades dos professores; observações das aulas ministradas; a aplicação do programa envolvendo o professor especialista em EFA, representado pela pesquisadora, e registros em diário de campo. E, por fim, uma avaliação final, na qual será aplicada a entrevista final. Esclarece-se que os estudantes não serão participantes da pesquisa, não serão adotados procedimentos de pesquisa para com eles, apenas participarão normalmente das aulas de EFE, que serão planejadas e ministradas por seu respectivo professor (que será o participante da pesquisa). E a pesquisadora atuará em colaboração a esse professor, nos momentos de planejamentos e/ou durante as aulas, sendo que a instrução será realizada pelo professor aos estudantes e a pesquisadora atuará apenas como apoio a esse professor, reproduzindo as instruções para os estudantes PAEE, ou para a turma no geral, baseando-se nas modalidades de apoio do coensino na EF.

Os benefícios da pesquisa consistem em contribuir no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, a fim de direcionar e ampliar um serviço de apoio especializado por um especialista em EFA nessas aulas, e também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas nas aulas de EFE, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo, por consequência, um processo de formação em serviço. Com relação aos riscos esclarece-se que existem aqueles inerentes ao trabalho de professor de EF, ou seja, os já existentes na vida cotidiana do participante e, também, com relação aos riscos relacionados aos procedimentos metodológicos, por envolverem a utilização de dados que serão obtidos diretamente com o participante, sendo riscos de dimensão psicológica, intelectual ou emocional pela possibilidade de o participante sentir constrangimento, desconforto, vergonha, cansaço, estresse, ou qualquer alteração em seu bem-estar, relacionados à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, por se tratarem de entrevistas, observação e registros em diário de campo concernentes às suas próprias ações pedagógicas e locais de trabalho.

E para minimizar ou atenuar todos os riscos citados, será discutido com o participante as providências cabíveis, que podem ser desde a interrupção da aplicação dos instrumentos de coleta de dados ou de sua participação na pesquisa, até inclusive encaminhando-os aos profissionais adequados, se em alguma situação necessitarem de atendimento especializado ou solicitando-se serviços de urgência/emergência, para que sejam adequadamente atendidos e cuidados, garantindo-se a integridade dos participantes em primeiro lugar.

Já com relação aos estudantes, que estarão realizando as aulas de EF habitualmente, há os riscos de cansaço, quedas ou trombadas, inerentes às aulas e para atenuá-los, enquanto pesquisa e pesquisadora responsável, serão adotados e seguidos os procedimentos habituais tomados pela escola e pelo professor, os quais compreendem-se: avaliar o nível do dano, comunicar aos familiares e/ou responsáveis, registrar a ocorrência em registro específico da escola, por fim, caso necessário, preencher a documentação

específica da escola para que o (a) estudante seja encaminhado (a), por seus familiares ou responsáveis, para a unidade de pronto atendimento mais próxima da escola.

Também serão considerados os riscos relacionados à transmissão da COVID-19 e, para isso, serão adotados os protocolos necessários orientados pelas autoridades sanitárias, bem como as normas vigentes estabelecidas pelo município em questão, inclusive no que diz respeito ao cumprimento dos protocolos e documentos estabelecidos pela SEDU, enquanto perdurar o contexto de pandemia. Além de se cumprir as orientações dessas autoridades relacionadas ao distanciamento social e organização dos espaços, a pesquisadora disponibilizará também frascos de álcool em gel e máscaras descartáveis, que atendam às normas sanitárias internacionais, para utilização pessoal do participante durante a pesquisa.

Para preservar a privacidade, os dados serão divulgados de forma que a identificação deles não seja possível. E, também, garante-se ao participante o direito de não responder qualquer questão, como também o de acesso ao teor do conteúdo dos tópicos que serão abordados previamente. E para evitar ou atenuar os riscos, assume-se que todos os cuidados e providências serão tomados, por parte da pesquisadora. E essa estará sempre atenta a eles, adotando-se medidas de precaução e proteção. Por fim, ratifica-se que a qualquer momento o participante poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e sigilosas. O resultado desta pesquisa será divulgado através de uma tese de doutorado, sendo posteriormente publicado em forma de artigo.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: conep@saude.gov.br.

Pesquisadora: Laureen Lopes Camargo
laureen.camargo@gmail.com

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

Eu declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e consinto. Também, 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 e fui informado que o projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Semiestruturada (Inicial)

Fonte: Elaboração própria, baseado em e adaptado de Oliveira (2018)

BLOCO 1 – Identificação e informações gerais	
1. DADOS PESSOAIS	
Nome completo:	Idade:
E-mail:	Telefone:
2. IDENTIFICAÇÃO	
2.1 Nome da (s) escola (s) em que atua: Escola A: Escola B:	
2.2 Período em que você trabalha em cada uma das escolas mencionadas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola 1: () Manhã () Tarde () Ambos os períodos: ▪ Escola 2: () Manhã () Tarde () Ambos os períodos: ▪ Dias e Horários das aulas com as turmas dos estudantes com deficiência: ▪ Dias e Horários dos HTPs: 	
3. SOBRE A GRADUAÇÃO	
3.1 Ano de conclusão da Graduação em Educação Física:	
3.2 Tipo do curso: Licenciatura; Licenciatura Plena e/ou Bacharelado?	
3.3 Nome da Faculdade ou Universidade?	
3.4 Possui outra formação além de Educação Física? Se sim, qual formação e em qual instituição? E o ano de conclusão?	
3.5 Na grade curricular do curso de Educação Física havia alguma disciplina que abordava o tema pessoa com deficiência? Se sim, qual?	
3.6 Se sim, essa disciplina era de caráter obrigatório ou optativo?	
3.7 Durante o período da graduação em Educação Física você teve alguma experiência em trabalhar com pessoas com deficiência? Se sim, qual a experiência? Qual o tipo de deficiência?	
4. SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO (Formação após concluir a Faculdade)	
4.1 Depois de concluir a Graduação em Educação Física você buscou alguma atualização profissional?	
4.2 Se sim, presencial ou a distância?	
4.3 Tipo de Pós-Graduação? Lato Sensu? <i>Stricto Sensu</i> ?	
4.4 Área da Pós-Graduação:	
4.5 Instituição de cada uma das Pós-Graduações?	
4.6 Ano de conclusão de cada uma delas?	
5. SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE	
5.1 Há quanto tempo você trabalha como professor de Educação Física no Ensino Regular?	
5.2 Há quanto tempo você ministra aulas de Educação Física para ECD no Ensino Regular?	
5.3 Você possui alguma experiência de trabalho, fora do ambiente escolar, com pessoas com deficiência? E na vida pessoal (familiar, social, infância...)?	
5.4 Se sim, qual a experiência? Qual o tipo de deficiência?	

5.5 Do total de turmas que você ministra aulas, em quantas delas, há estudantes com deficiência?
5.6 Quais são os anos/série que eles estão matriculados?
BLOCO 2 – Contexto das aulas
1. SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR
1.1 O que você entende por inclusão escolar?
1.2 Você acredita que a inclusão seja possível em sua escola? Por quê?
1.3 Você encontra alguma dificuldade em incluir seus estudantes nas aulas? Se sim, quais?
1.4 O que você acredita que seja necessário para que o processo de inclusão escolar seja efetivado?
2. SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AULAS
2.1 A rede de ensino oferece alguma proposta pedagógica, preestabelecida, a ser seguida nas aulas de Educação Física? Se sim, explique?
2.2 Se sim, há algum elemento da proposta pedagógica que faça referência à inclusão de estudantes com deficiência? Qual?
2.3 Você consegue realizar algum planejamento pedagógico? Se sim com qual frequência?
2.4 Como você realiza a seleção de conteúdo para trabalhar nas aulas de EF? O que você leva em consideração no momento de selecionar um conteúdo?
3. SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
3.1 Em média, há quantos estudantes com e sem deficiência nas turmas em que você ministra aulas?
3.2 Esses estudantes chegam para a aula de Educação Física com diagnóstico?
3.3 Para os que chegam com diagnóstico, existe algum dado específico sobre atividades que o professor de Educação Física pode realizar com eles? Se sim, qual?
3.4 Para os que chegam com diagnóstico, há informações sobre atividades que o professor de Educação Física deve evitar para com eles? Se sim, qual?
3.5 O estudante com deficiência participa com qual frequência de suas aulas?
3.6 De que forma ele participa das aulas? Realizando as atividades junto com todos? Auxiliando o professor? Ou observando as aulas? Ou outra participação? Comente.
3.7 Como é a relação entre o estudante com deficiência e os demais estudantes?
3.8 Como é a relação do estudante entre os demais professores e direção escolar?
4. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
4.1 Alguma vez você já ministrou conteúdos exclusivos para um estudante com deficiência, ou seja, a atividade que o estudante com deficiência estava participando era diferente da atividade que o restante da turma realizava?
4.2 Você costuma fazer modificações ou ajustes nas estratégias de ensino e nos recursos pedagógicos para a inclusão do seu estudante com deficiência nas suas aulas? Quais?
4.3 Você já precisou realizar alguma adaptação nos materiais para facilitar a inclusão do seu estudante na atividade que você estava desenvolvendo? Comente.
4.4 Você realiza alguma adaptação no espaço físico durante as suas aulas para facilitar a inclusão do seu estudante com deficiência. Se sim, quais?
4.5 Considerando as suas turmas como um todo, quais são as facilidades encontradas?
4.6 Considerando as suas turmas como um todo, quais são as dificuldades encontradas?
5. SOBRE AVALIAÇÃO
5.1 Como os estudantes são avaliados?

5.2 Você utiliza algum instrumento para avaliação?
5.3 Quais parâmetros você considera para avaliação?
5.4 Quais os limites e possibilidades no processo de avaliação?
5.5 Como você avalia suas próprias aulas?
6. SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS
6.1 Quais são suas expectativas com relação aos processos formativos (inicial, continuado e em serviço)?
6.2 Quais são as dificuldades com relação aos processos formativos (inicial, continuada e em serviço)?
6.3 Como ocorrem os processos formativos nessa rede de ensino?
BLOCO 3 – Expectativas e dificuldades com relação à Educação Física
1. EXPECTATIVAS, POSSIBILIDADES E BENEFÍCIOS
1.1 Na sua opinião, quais são as possibilidades e os benefícios das aulas de Educação Física para os estudantes no geral?
1.2 E quais são as possibilidades e os benefícios das aulas de Educação Física para os estudantes com deficiência?
2. DESAFIOS E DIFICULDADES
2.1 Na sua percepção quais são os principais desafios que você encontra para ministrar suas aulas de Educação Física no contexto da inclusão escolar?
2.2 Considerando a sua realidade nessa escola e as características dos seus estudantes, o que dificulta a inclusão do estudante com deficiência em suas aulas?
BLOCO 4 – Sobre trabalho colaborativo e serviços de apoio
1. TRABALHO COLABORATIVO NA REDE DE ENSINO
1.1 Existe a colaboração de outros profissionais como serviço de apoio na rede? Quais?
1.2 Na rede, como ocorre essa colaboração? E em quais momentos?
1.3 Quais ações, funções ou responsabilidades são desempenhadas por esses profissionais?
2. TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA
2.1 Existe a colaboração de outros profissionais como serviço de apoio na escola? Quais?
2.2 Na escola, como ocorre essa colaboração? E em quais momentos?
2.3 Quais ações, funções ou responsabilidades são desempenhadas por esses profissionais?
3. TRABALHO COLABORATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
3.1 Existe a colaboração de outros profissionais para as aulas de Educação Física? Quais?
3.2 Como ocorre essa colaboração para as aulas? E em quais momentos?
3.3 Quais ações, funções ou responsabilidades são desempenhadas por esses profissionais?
3.4 Existe a colaboração com a gestão da Secretaria de Educação e/ou com a gestão escolar? Como ocorre essa colaboração e em quais momentos?
3.5 Quais são suas expectativas dessa colaboração com as gestões?
3.6 Existe a colaboração com os professores de outras disciplinas? Como ocorre essa colaboração e em quais momentos?
3.7 Quais são suas expectativas dessa colaboração com os professores de outras disciplinas?
3.8 Existe a colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado? Como ocorre essa colaboração e em quais momentos?

3.9 Quais são suas expectativas dessa colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado?
3.10 Existe a colaboração com outros professores de Educação Física (da escola ou da rede, ou de outras instituições de ensino)? Como ocorre essa colaboração e em quais momentos?
3.11 Quais são suas expectativas dessa colaboração com outros professores de Educação Física?
4. SERVIÇOS DE APOIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
4.1 Você sente necessidade de algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física?
4.2 Existe a colaboração de outros profissionais como serviço de apoio para as aulas de Educação Física? Quais?
4.2 Você acha que é possível um atendimento especializado na área de Educação Física Adaptada, que desse suporte ao professor de Educação Física regular?
4.3 Como acredita que seria trabalhar em parceria com outro profissional?
4.4 Que formação você acredita que esse profissional deveria ter?
4.5 De que forma você imagina que esse profissional poderia te auxiliar (ou como gostaria que fosse esse suporte)?
4.6 Em que momento esse suporte deveria acontecer?
4.7 Você acredita que a atuação em colaboração com o professor especialista em EFA possa favorecer a inclusão de estudantes com deficiência na aula de Educação Física? De que forma?
4.8 Você acha que poderia minimizar as dificuldades encontradas?
4.9 Você visualiza alguma dificuldade para a realização desse trabalho em parceria com outro profissional? Comente:
4.10 Quais seriam as expectativas com relação a esse tipo de apoio?

APÊNDICE C – Roteiro para Observação Sistemática (ROS)

Fonte: Elaboração própria, baseado em e adaptado de Oliveira (2018)

BLOCO 1 – Identificação e informações gerais						
1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR						
Nome da escola:				Ano de criação:		
Endereço:						
E-mail:				Telefone:		
Presença de projetos e parcerias: Sim () Não ()			Se sim, com qual instituição?			
Nº de funcionários do corpo técnico:						
Nº de professores:						
Nº de professores de Educação Física que atuam na escola:						
Nº de estudantes matriculados:						
Nº de estudantes com deficiência matriculados:						
Nº de estudantes de acordo com a deficiência:						
Física	Intelectual	Auditiva	Visual	Múltipla	TGD	Outras
2. CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA ESCOLAR						
2.1 Espaços pedagógicos:						
Sala de equipe gestora:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de professores:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de aula:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de atendimento educacional especializado	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de recursos multifuncionais	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de leitura/biblioteca	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de reuniões:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de materiais pedagógicos:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de materiais de Educação Física:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de informática:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sala de almoxarifado:	Sim ()	Não ()	Total:			
Laboratórios:	Sim ()	Não ()	Total:			
Secretaria:	Sim ()	Não ()	Total:			
Pátio/Refeitório:	Sim ()	Não ()	Total:			
Banheiro:	Sim ()	Não ()	Total:			
Quadra esportiva:	Sim ()	Não ()	Total:			
Parque:	Sim ()	Não ()	Total:			
Horta ou ambientes para educação ambiental:	Sim ()	Não ()	Total:			
Estacionamento:	Sim ()	Não ()	Total:			
2.2 Acessibilidade às estruturas da escola:						
Corrimão:	Sim ()	Não ()	Total:			
Sinais visuais e sonoros:	Sim ()	Não ()	Total:			
Piso tátil:	Sim ()	Não ()	Total:			
Banheiros adaptados:	Sim ()	Não ()	Total:			
Outras observações:						

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DOS ESPAÇOS UTILIZADOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
3.1 Em que espaços as aulas são realizadas?	
3.1.1 São cobertos?	Sim () Não ()
3.1.2 São ventilados ou arejados?	Sim () Não ()
3.1.3 Estão dentro ou fora da escola?	Sim () Não ()
3.1.4 Têm fácil acesso aos materiais utilizados nas aulas?	Sim () Não ()
3.1.5 Têm fácil acesso às demais estruturas da escola?	Sim () Não ()
3.1.6 Têm fácil acesso aos demais funcionários da escola?	Sim () Não ()
3.1.6 Possui bebedouros?	Sim () Não ()
3.1.7 Possui banheiros?	Sim () Não ()
3.1.8 São utilizados pela comunidade?	Sim () Não ()
3.1.9 Como é o chão desses espaços (cimentado, terra, plano, desnível, entre outros)?	
Outras observações importantes:	

BLOCO 2 – Contexto de cada aula		CÓDIGO DO ROS:
1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA AULA		
Turma:	Local:	
Data:	Dia da Semana:	
Horário:	Clima:	
Nº de estudantes presentes:	Nº de estudantes com deficiência:	
2. DESENVOLVIMENTO DA AULA		
2.1 Unidade temática:		
Parte inicial:		
2.2 Atividades desenvolvidas:	2.3 Objetivos das atividades:	
2.4 Organização e distribuição dos estudantes:	2.5 Materiais utilizados:	
Parte principal:		
2.2 Atividades desenvolvidas:	2.3 Objetivos das atividades:	
2.4 Organização e distribuição dos estudantes:	2.5 Materiais utilizados:	
Parte final:		
2.2 Atividades desenvolvidas:	2.3 Objetivos das atividades:	
2.4 Organização e distribuição dos estudantes:	2.5 Materiais utilizados:	

3. SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	
Parte inicial:	
3.1 Participação dos estudantes:	3.2 Interação entre os estudantes com deficiência, os demais colegas da turma e a professora:
Parte principal:	
3.1 Participação dos estudantes:	3.2 Interação entre os estudantes com deficiência, os demais colegas da turma e a professora:
Parte final:	
3.1 Participação dos estudantes:	3.2 Interação entre os estudantes com deficiência, os demais colegas da turma e a professora:
4. SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Parte inicial:	
4.1 Estratégias de instrução/comando utilizada:	4.2 Estratégia e tipos de adaptações:
4.3 Estratégias utilizadas que facilitaram a inclusão:	4.4 Estratégias utilizadas que facilitaram a exclusão:
Parte principal:	
4.1 Estratégias de instrução/comando utilizada:	4.2 Estratégia e tipos de adaptações:
4.3 Estratégias utilizadas que facilitaram a inclusão:	4.4 Estratégias utilizadas que facilitaram a exclusão:
Parte final:	
4.1 Estratégias de instrução/comando utilizada:	4.2 Estratégia e tipos de adaptações:
4.3 Estratégias utilizadas que facilitaram a inclusão:	4.4 Estratégias utilizadas que facilitaram a exclusão:
4.5 Estratégias utilizadas para finalização e consolidação dos conteúdos apresentados:	

5. SOBRE AVALIAÇÃO	
Parte inicial:	
5.1 Os estudantes foram avaliados?	5.2 Foi utilizado algum instrumento? Se sim, qual?
5.3 Parâmetros avaliados:	5.4 Limites e possibilidades identificados no processo de avaliação:
Parte principal:	
5.1 Os estudantes foram avaliados?	5.2 Foi utilizado algum instrumento? Se sim, qual?
5.3 Parâmetros avaliados:	5.4 Limites e possibilidades identificados no processo de avaliação:
Parte final:	
5.1 Os estudantes foram avaliados?	5.2 Foi utilizado algum instrumento? Se sim, qual?
5.3 Parâmetros avaliados:	5.4 Limites e possibilidades identificados no processo de avaliação:
BLOCO 4 – Sobre trabalho colaborativo e serviços de apoio nas aulas	
1. SERVIÇOS DE APOIO	
1.1 Existiu algum tipo de profissional de apoio (antes, durante e/ou depois da aula)? Se sim, qual?	
1.2 Houve colaboração entre os profissionais envolvidos? Se sim, como ocorreu essa colaboração e em quais momentos?	
1.3 Quais ações, funções ou responsabilidades foram desempenhadas pelos profissionais de apoio?	
1.4 Existiu algum tipo de colaboração com a gestão da Secretaria de Educação e/ou com a gestão escolar? Como ocorreu essa colaboração e em quais momentos?	
1.5 Existiu a colaboração com os professores de outras disciplinas ou com outros professores de Educação Física (da escola ou da rede, ou de outras instituições de ensino)? Como ocorreu essa colaboração e em quais momentos?	
1.6 Existiu alguma colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado? Como ocorreu essa colaboração e em quais momentos?	
Outras observações importantes:	

APÊNDICE D – Roteiro para Diário de Campo

Fonte: Elaboração própria, baseando-se em Falkembach (1987)

DIÁRIO DE CAMPO	
1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Local da aula:	Código DC:
Data:	Dia da Semana:
Hora de início:	Hora de fim:
Observador (a):	Clima:
2. INTERPRETAÇÃO DO QUE FOI OBSERVADO	
Intervenções na perspectiva do Ensino Colaborativo (Partes inicial, principal e final da aula)	
2.1 Atividades / Situações vivenciadas:	
2.2 Fatos e consequências:	
2.3 Outras observações importantes:	
Intervenções na perspectiva da Consultoria Colaborativa	
2.1 Atividades / Situações vivenciadas:	
2.2 Fatos e consequências:	
2.3 Outras observações importantes:	
3. CONCLUSÕES	
Considerações:	Desafios:
Dúvidas:	Aprofundamento:
Imprevistos:	Outras observações importantes:

APÊNDICE E – Roteiro para Entrevista Semiestruturada (Final)

Fonte: Elaboração própria, baseado em e adaptado de Oliveira (2018) e Gatti (2019)

BLOCO 1 – Coavaliação da proposta de implementação do professor especialista em EFA
1. SOBRE O PLANEJAMENTO
1.1 Como você avalia a forma de organização para definição dos encontros, nas perspectivas do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa?
1.2 Você conhecia sobre o Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF)? O que você considera como limites e possibilidades em sua aplicação?
1.3 Foram possíveis ou necessárias adequações ou alterações no planejamento, nos processos e metodologias, na avaliação, organização, realização, resolução de problemas? Comente sobre:
2. SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
2.1 O que você acredita que o trabalho colaborativo junto ao professor especialista em Educação Física Adaptada (EFA) tenha proporcionado aos estudantes com deficiência (ECD)?
2.2 Essa atuação colaborativa influenciou o envolvimento/a participação do (s) ECD nas aulas de Educação Física (EF)? Fale sobre isso:
2.3 Essa atuação colaborativa interferiu no relacionamento entre o ECD e os demais estudantes? De que forma?
2.4 Por meio do serviço de apoio especializado em EFA, você acredita que houve benefícios para os ECD? De que forma EF contribuiu para ele nesse sentido?
3. SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA
3.1 A atuação em colaboração contribuiu para a reflexão sobre sua prática profissional? Comente:
3.2 Por meio da sua participação houve benefícios para sua atuação profissional?
3.3 Você considera que te empoderou de alguma forma a solucionar problemas que venham a surgir? Relate sobre o processo de resolução das suas demandas:
3.4 Você percebeu alguma mudança na sua prática pedagógica e na forma de se relacionar com o (s) ECD?
3.5 A atuação colaborativa junto ao professor especialista em EFA auxiliou na organização e no desenvolvimento das aulas, de alguma forma?
3.6 As demandas que surgiram foram solucionadas?
3.7 Você considera que contribuiu para o seu processo formativo, principalmente no que diz respeito à formação em serviço? Se sim, quais foram essas contribuições?
3.8 Você acredita que, enquanto serviço de apoio permanente, o professor especialista em EFA continuaria a contribuir para a sua formação? E para a sua prática pedagógica?
3.9 Qual (is) etapa (s) do processo pedagógico foi (ram) mais influenciada (s) pela atuação do professor especialista em EFA nas aulas de EF (planejamento, organização, realização, resolução de problemas)?
3.10 Como você avalia a sua participação (vontade de colaborar; tempo dedicado para colaborar, disposição para propor sugestões/recomendações, feedback dado aos processos de implementação do professor especialista em EFA, disposição para colocar em prática as sugestões realizadas durante a prestação de serviços)?

4. SOBRE AS EXPECTATIVAS E DIFICULDADES RELACIONADAS AOS SERVIÇOS DE APOIO E AOS SERVIÇOS PRESTADOS PELO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EFA
4.1 Como foi a sua experiência de trabalhar em colaboração nas aulas de EF?
4.2 O que os serviços de apoio do professor especialista em EFA nas aulas de EF proporcionaram a você? Comente:
4.3 A atuação em colaboração alterou alguma concepção sobre a inclusão de ECD? Comente sua resposta:
4.4 A atuação colaborativa junto ao professor especialista em EFA modificou de alguma forma suas expectativas em relação ao desempenho do (s) ECD? Comente:
4.5 Você sentiu alguma dificuldade na realização do trabalho em parceria com outro profissional? Comente:
4.6 As experiências vivenciadas durante os encontros corresponderam às suas expectativas? Comente:
4.7 Destaque os pontos positivos da Consultoria Colaborativa e do Coensino
4.8 Você acredita que a atuação colaborativa junto ao professor especialista em EFA tenha minimizado algumas das dificuldades inicialmente mencionadas por você? Dê exemplos:
4.9 Destaque os pontos negativos da prestação de serviços, ou seja, em que aspectos poderia melhorar?
4.10 Como você avalia a atuação da professora especialista em EFA durante a prestação dos serviços (domínio sobre os assuntos propostos; trocas de conhecimentos; qualidade das informações compartilhadas; materiais e informações compartilhadas)?
4.11 Como você avalia a estrutura da prestação dos serviços (nas perspectivas do Coensino e da Consultoria Colaborativa; bem como a duração do período da prestação de serviços)?
4.12 Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaço e horário, o que achar pertinente:
4.13 Você acredita que na Educação Física qualquer tipo de serviço de apoio supre as demandas e está adequado para as aulas?
4.14 Você acredita que a atuação em colaboração com o professor especialista em EFA favoreceu a inclusão de ECD na aula de Educação Física? De que forma?
5. SOBRE A PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EFA COMO SERVIÇO DE APOIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
5.1 Você sente necessidade de algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física?
5.2 Você acredita que é possível um atendimento especializado na área de EFA, que desse suporte ao professor de EF regular?
5.3 Que formação você acredita que esse professor especialista deveria ter?
5.4 De que forma você imagina que esse profissional poderia te auxiliar (ou como gostaria que fosse esse suporte) se fosse um serviço permanente?
5.5 Em que momento esse suporte deveria acontecer?
5.6 Indique quais atividades das aulas junto à atuação do professor especialista em EFA parecem estar representadas nas figuras*: *Nesse momento foram apresentados os modelos de Coensino propostos em Gatti (2019)
5.7 Assim, você conseguiu visualizar os modelos de Coensino durante a atuação colaborativa com o professor especialista em EFA, nessa perspectiva (ou seja, durante as aulas)?

5.8 Quanto aos níveis de interação na perspectiva da consultoria colaborativa, quais níveis você indica que ocorreram?**

****Nesse momento foram apresentados os níveis de interação propostos em Oliveira (2018)**

5.9 Você acredita que o professor especialista em EFA poderia ter oferecido suporte/auxiliado nas aulas de outra forma? Comente:

5.10 Você recomendaria o trabalho colaborativo para outros professores de EF? Justifique:

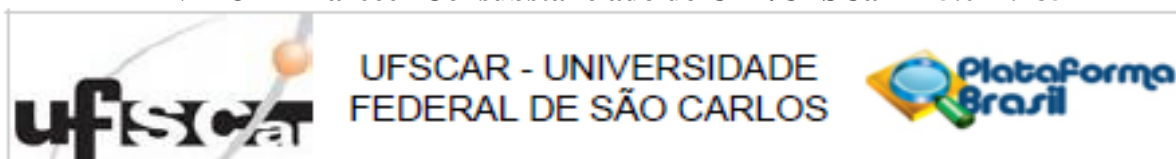
5.11 Você acha válida a inserção desse professor especialista em EFA nas equipes multidisciplinares/redes de apoio?

5.12 Você acredita ser um apoio possível/viável na sua realidade escolar (rede municipal e estadual)?

5.13 Gostaria de realizar mais algum comentário ou sugestão que considere pertinente? Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

ANEXO

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFSCar nº 5.024.285



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SERVIÇO DE APOIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Proposta de implementação do professor especialista em EFA

Pesquisador: LAUREEN LOPES CAMARGO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 48719421.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.024.285

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1744348.pdf, de 01/10/2021) e/ou do Projeto Detalhado (ProjetoDetalhado_Brochuradoinvestigador_versao3.pdf, de 11/09/2021): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo: Frente à perspectiva da Educação Especial (EE), dispositivos legais brasileiros asseguram alguns tipos de apoio ao público-alvo da EE (PAEE), na rede regular de ensino. Entretanto, ao se considerar as aulas de Educação Física (EF), que possuem condições e características específicas, diferentes das salas comuns, há que se pensar sobre quem deve vir a ser o profissional responsável por esse apoio. Assim, esse projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar as possibilidades e limites da implementação de um professor especialista em Educação Física Adaptada (EFA), como serviço de apoio aos estudantes pertencentes ao PAEE e aos professores de EF, em contextos inclusivos na Educação Básica. E como objetivos específicos: 1) identificar o que a legislação educacional brasileira, nas diferentes esferas governamentais, e a literatura dispõem sobre serviços de apoio e profissionais especializados para o PAEE nas aulas de EFE; e 2) analisar a

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.024.285

atuação do professor especialista em EFA, como serviço de apoio à inclusão do PAEE e aos professores, nas aulas de EFE em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de São Paulo. Como método de pesquisa, selecionou-se um dos tipos de pesquisa participante, a chamada pesquisa colaborativa. Com relação aos participantes, por amostragem intencional, como amostra, será selecionado um professor de EF (n=1), de uma rede municipal de ensino, de uma cidade no interior do estado de São Paulo, que atenda aos seguintes critérios de inclusão: 1. Formação inicial em graduação em EF; 2. Regime estatutário de trabalho, garantindo-se que cumpra horas de trabalho pedagógico, os chamados HTPs; 3. Atuação no ensino fundamental; 4. Com experiência de no mínimo cinco anos na EFE; 5. Turmas atribuídas com estudantes pertencentes ao PAEE matriculados; 6. Disposto a colaborar com a pesquisa. A pesquisadora faz parte dessa rede de ensino e atuará, na pesquisa, representando a figura do professor especialista em EFA. Para melhor compreensão dos movimentos dessa proposta de estudo, definiram-se quatro etapas, sendo que as três primeiras referem-se aos procedimentos de seleção dos participantes e de aplicação dos aspectos éticos. Já a quarta e última, está relacionada aos procedimentos de coleta e análise dos dados, sendo que a coleta será dividida em três fases: Pré Intervenção, para diagnósticos; Intervenção, configurada no programa envolvendo o professor especialista em EFA, no período de um bimestre escolar, e a Pós Intervenção, para a avaliação final. Para isso, serão utilizados três tipos de instrumentos de coleta (entrevistas, observação sistemática e diário de campo), a serem construídos contemplando-se os eixos temáticos do roteiro estruturado para tais instrumentos. E para a análise, por meio da leitura dos dados coletados, serão identificados, analisados e relatados os assuntos que mais se repetirem, adotando-se a análise temática. Além disso, serão estabelecidos três critérios de fidedignidade (triangulação, revisão por pares e verificação por membros). Como resultados, espera-se que seja possível descrever as etapas de diagnósticos, de planejamento; de implementação e de avaliação de um programa de EFE envolvendo a atuação do professor especialista em EFA,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.024.295

como serviço de apoio ao PAEE e aos professores de EF, em contextos inclusivos na Educação Básica, destacando-se as possibilidades e limites da implementação deste profissional nas redes de ensino.

Hipótese: Diante do que está disposto na legislação, frente aos estudos internacionais e nacionais, indicando a possibilidade de atuação do especialista em EFA, das limitações existentes entre a colaboração do professor do AEE e do professor de EF, durante as aulas e não no contraturno, surgem questionamentos como: Existe a possibilidade de implementação de um programa de EFE, envolvendo a atuação de um professor especialista, como serviço de apoio ao PAEE, para as aulas e professores desta disciplina? Quais os saberes envolvidos na atuação como professor especialista? Como este programa poderia ser realizado no contexto brasileiro? Quais seriam suas etapas e como poderia ser desenvolvido de forma que fosse replicável nas diferentes esferas de ensino, no Brasil? Quais ações seriam necessárias para que esse profissional de apoio seja estabelecido como política pública?

Metodologia: Como método de pesquisa, selecionou-se um dos tipos de pesquisa participante, a chamada pesquisa colaborativa. E para melhor compreensão dos movimentos dessa proposta de estudo, definiram-se quatro etapas, sendo que as três primeiras referem-se aos procedimentos de seleção dos participantes e de aplicação dos aspectos éticos. Já a quarta e última, está relacionada aos procedimentos de coleta e análise dos dados, sendo que a coleta será dividida em três fases: Pré Intervenção, para diagnósticos; Intervenção, configurada no programa envolvendo o professor especialista em EFA, no período de um bimestre escolar, e a Pós Intervenção, para a avaliação final. Para isso, serão utilizados três tipos de instrumentos de coleta (entrevistas, observação sistemática e diário de campo), a serem construídos contemplando-se os eixos temáticos do roteiro estruturado para tais instrumentos.

Critério de Inclusão:

Com relação aos participantes, por amostragem intencional, como amostra, será selecionado um

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.024.285

professor de EF (n=1), de uma rede municipal de ensino, de uma cidade no interior do estado de São Paulo, que atenda aos seguintes critérios de inclusão: 1. Formação inicial em graduação em EF; 2. Regime estatutário de trabalho, garantindo-se que cumpra horas de trabalho pedagógico, os chamados HTPs; 3. Atuação no ensino fundamental; 4. Com experiência de no mínimo cinco anos na EFE; 5. Turmas atribuídas com estudantes pertencentes ao PAEE matriculados; 6. Disposto a colaborar com a pesquisa. A pesquisadora faz parte dessa rede de ensino e atuará, na pesquisa, representando a figura do professor especialista em EFA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as possibilidades e limites da implementação de um professor especialista em EFA, como serviço de apoio aos estudantes pertencentes ao PAEE e aos professores de EF, em contextos inclusivos na Educação Básica.

Objetivo Secundário:

Identificar o que a legislação educacional brasileira, nas diferentes esferas governamentais, e a literatura dispõem sobre serviços de apoio e profissionais especializados para o PAEE nas aulas de EFE; e: Analisar a atuação do professor especialista em EFA, como serviço de apoio à inclusão do PAEE e aos professores, nas aulas de EFE em uma rede pública municipal de ensino no interior do estado de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Existem aqueles inerentes ao trabalho de professor de EF, ou seja, os já existentes na vida cotidiana do participante e, também, com relação aos riscos relacionados aos procedimentos metodológicos, por envolverem a utilização de dados que serão obtidos diretamente com o participante (BRASIL, 2016), compreendidos como "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente"

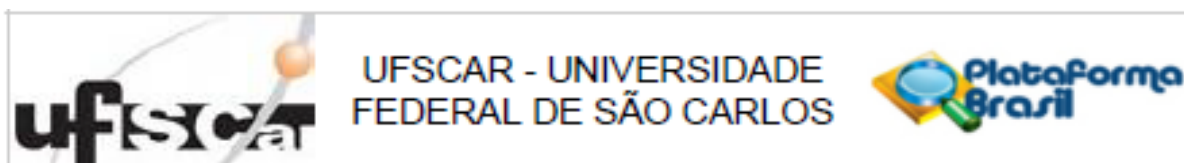
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.024.285

(BRASIL, 2016, s/ p.), esclarece que há riscos de dimensão psicológica, intelectual ou emocional pela possibilidade de o participante sentir constrangimento, desconforto, vergonha, cansaço, estresse, ou qualquer alteração em seu bem-estar, relacionados à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, por se tratarem de entrevistas, observação e registros em diário de campo concernentes às suas próprias ações pedagógicas e locais de trabalho. Entretanto, no geral, considera-se baixo potencial de causar danos maiores aos participantes do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2016). E para minimizar ou atenuar todos os riscos citados, será discutido com o participante as providências cabíveis, conforme prevê Brasil (2016), que podem ser desde a interrupção da aplicação dos instrumentos de coleta de dados ou de sua participação na pesquisa, até inclusive encaminhando-os aos profissionais adequados, se em alguma situação necessitarem de atendimento especializado ou solicitando-se serviços de urgência/emergência, para que sejam adequadamente atendidos e cuidados, garantindo-se a integridade dos participantes em primeiro lugar. Já com relação aos estudantes, que estarão realizando as aulas de EF habitualmente, há os riscos de cansaço, quedas ou trombadas, inerentes às aulas e para atenuá-los, enquanto pesquisa e pesquisadora responsável, serão adotados e seguidos os procedimentos habituais tomados pela escola e pelo professor, os quais compreendem-se: avaliar o nível do dano, comunicar aos familiares e/ou responsáveis, registrar a ocorrência em registro específico da escola, por fim, caso necessário, preencher a documentação específica da escola para que o (a) estudante seja encaminhado (a), por seus familiares ou responsáveis, para a unidade de pronto atendimento mais próxima da escola. Também serão considerados os riscos relacionados à transmissão da COVID-19 e, para isso, serão adotados os protocolos necessários orientados pelas autoridades sanitárias, bem como as normas vigentes estabelecidas pelo município em questão, inclusive no que diz respeito ao cumprimento dos protocolos e documentos estabelecidos pela SEDU, enquanto perdurar o contexto de pandemia. Além de se cumprir as orientações dessas autoridades relacionadas ao distanciamento social e organização dos espaços, a

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.024.285

pesquisadora disponibilizará também frascos de álcool em gel e máscaras descartáveis, que atendam às normas sanitárias internacionais, para utilização pessoal do participante durante a pesquisa.

Benefícios:

Já os benefícios da pesquisa referem-se à importante contribuição à produção do conhecimento, sendo que, por consequência do que preconiza a pesquisa colaborativa, os professores terão a oportunidade de participar de um processo de formação continuada e em serviço, bem como de refletir sobre seu processo de atuação profissional e de reconhecer que são atores sociais capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. E, ao garantir este processo de formação em serviço, os benefícios aos participantes relacionam-se, também, ao fato de que não terão custos ou prejuízos por sua participação, conforme descrito anteriormente. Também consistem em contribuir no processo de inclusão estudantes pertencentes ao PAEE, a fim de direcionar e ampliar um serviço de apoio especializado por um especialista em EFA nessas aulas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 3ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

1 - adequar a folha de rosto com o número de participantes - status: atendida.

Desta forma, considero o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.024.285

na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1744348.pdf	01/10/2021 17:06:41		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao3.pdf	01/10/2021 17:05:30	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_LaureenLopesCamargo.pdf	01/10/2021 17:04:10	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Outros	ComunicadoSEDU_GS133_2021.pdf	11/09/2021 05:23:57	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Outros	InstrucaoSEDU_GS22_2021.pdf	11/09/2021 05:22:59	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Outros	APENDICEF_Declaracaomaterial_dados_coletados_Versao3.pdf	11/09/2021 05:20:54	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICEE_TCLEresponsaveisestudantes_Versao3.pdf	11/09/2021 05:19:58	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICED_TALEstudantes_Versao3.pdf	11/09/2021 05:19:42	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICEC_TCLEprofessores_Versao3.pdf	11/09/2021 05:19:23	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Cronograma	Cronograma_versao3.pdf	11/09/2021	LAUREEN LOPES	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

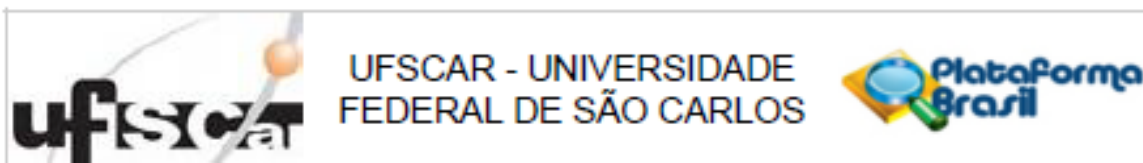
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.024.285

Cronograma	Cronograma_versao3.pdf	05:18:22	CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_Brochuradoinvestigador_versao3.pdf	11/09/2021 05:17:53	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Outros	APENDICEG_RoteiroEixosTematicos_Versao2.pdf	27/06/2021 20:26:15	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Outros	APENDICEB_CartadeApresentacao_Versao2.pdf	27/06/2021 20:22:53	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Outros	APENDICEA_CartadeAutorizacaoSEDU_Versao2.pdf	27/06/2021 20:22:19	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	06/05/2021 01:50:13	LAUREEN LOPES CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 07 de Outubro de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

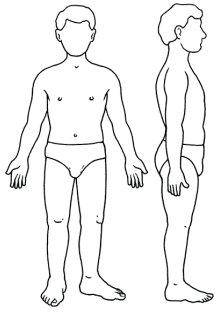
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B – Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF)
Extraído de Munster et al. (2014)

DADOS PESSOAIS						
Nome do estudante:			CÓDIGO PEI-EF:			
Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		Data de Nascimento:				
		Idade:				
Nível de escolarização: ano/série/turma		Nome do Professor de EF:				
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE						
Tipo de deficiência/ necessidade especial: Assinalar uma ou mais alternativas. <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Baixa Visão <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Dificuldades de Fala e Linguagem <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem <input type="checkbox"/> Deficiência Motora <input type="checkbox"/> Múltipla Deficiência <input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista <input type="checkbox"/> Distúrbio Emocional <input type="checkbox"/> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade <input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação <input type="checkbox"/> Outras condições: _____						
Tempo de manifestação: <input type="checkbox"/> Congênito <input type="checkbox"/> Adquirido. Há quanto tempo?						
Aspecto Cognitivo: Descrição do comportamento adaptativo do estudante e respectivas habilidades adaptativas - conceitual, social ou prática.						
Intensidade ou níveis de apoio: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Intermitente: esporádico e em curtos períodos <input type="checkbox"/> Limitado: consistente por determinado período de tempo <input type="checkbox"/> Extensivo: contínuo e de longa duração <input type="checkbox"/> Intensivo: constante e de alta intensidade			Descrição de quando e em quais situações o apoio é necessário:			
Aspecto Social: Descrição das habilidades intra e interpessoais do estudante						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
Aspectos Motores: Descrição dos marcos do desenvolvimento motor com a idade correspondente.			Colorir os segmentos não funcionais. 			
Recursos necessários para locomoção: Assinalar uma ou mais alternativas <input type="checkbox"/> Bengala (Hoover) <input type="checkbox"/> Órtese <input type="checkbox"/> Prótese <input type="checkbox"/> Muletas <input type="checkbox"/> Andador <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas manual <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas elétrica <input type="checkbox"/> Outro _____			Classificação Topográfica: Assinalar com um X. () Monoplegia <input type="checkbox"/> Monoparesia <input type="checkbox"/> Diplegia <input type="checkbox"/> Diparesia <input type="checkbox"/> Triplegia <input type="checkbox"/> Triparesia <input type="checkbox"/> Quadriplegia <input type="checkbox"/> Quadriparesia <input type="checkbox"/> Hemiplegia <input type="checkbox"/> Hemiparesia <input type="checkbox"/> Paraplegia <input type="checkbox"/> Paraparesia <input type="checkbox"/> Tetraplegia <input type="checkbox"/> Tetraparesia <input type="checkbox"/> Dupla Hemiplegia <input type="checkbox"/> Dupla Hemiparesia			

Tipo e forma de comunicação preferida: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa() Outro _____								
Nível de perda auditiva: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Leve 27 - 40 dB <input type="checkbox"/> Moderada 41 – 55 dB <input type="checkbox"/> Moderadamente Severa 56 – 70 dB <input type="checkbox"/> Severa 71-90 dB <input type="checkbox"/> Profunda – maior que 90 dB		Tipo de perda auditiva: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Condutiva <input type="checkbox"/> Neurosensorial <input type="checkbox"/> Mista		Recursos auxiliares para comunicação: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Aparelho auditivo <input type="checkbox"/> Implante coclear <input type="checkbox"/> Sistema de comunicação alternativo <input type="checkbox"/> Outro _____				
Perda Visual: Assinalar com um X. Em qual olho possui melhor acuidade visual? <input type="checkbox"/> Direito <input type="checkbox"/> Esquerdo Campo visual preferencial: <input type="checkbox"/> Central <input type="checkbox"/> Periférico Possui percepção de luz? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Identifica cor? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Prefere superfícies brilhantes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Prefere superfícies contrastantes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				Recursos auxiliares para visão: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Óculos (para correção ou proteção) <input type="checkbox"/> Telupla ou telescópio <input type="checkbox"/> Binóculos <input type="checkbox"/> Prótese Ocular <input type="checkbox"/> Outro _____				
Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares: Descrever com base nas experiências indicadas pelo estudante.								
Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física: Descrever com base nas preferências indicadas pelo estudante.								
Cuidados especiais relacionados à Educação Física: Relatar episódios de convulsão, presença de hidrocefalia, válvula de derivação ventricular, alergias ou contraindicações.								
Comentários: Inserir observações quando pertinente.								
AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE								
Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação						
		Avaliação Inicial		Avaliação Final				
Motor:	<input type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor							
Dominância lateral:	<input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física							
<input type="checkbox"/> Destro	<input type="checkbox"/> Análise de tarefas			Data e descrição.		Data e descrição.		
<input type="checkbox"/> Sinistro	<input type="checkbox"/> Lista de checagem							
<input type="checkbox"/> Ambidestro	<input type="checkbox"/> Outro _____							
Cognitivo:	<input type="checkbox"/> Escalas de Comp. Adaptativo de Vineland - VABS <input type="checkbox"/> Escalas de Comportamento Adaptativo - ABS <input type="checkbox"/> Sistema de Avaliação do Comp. Adaptativo - ABAS <input type="checkbox"/> Outro _____			Data e descrição.		Data e descrição.		
Social:	<input type="checkbox"/> Lista de checagem de habilidades sociais <input type="checkbox"/> Cenário comportamental <input type="checkbox"/> Outro _____			Data e descrição.		Data e descrição.		
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante: Descrever com base nos relatos do professor de Educação Física e demais profissionais.								
TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE								
Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:			RI	AV	DV	AFP	AFT	NR
Descrever as situações em que o aluno necessita de assistência e assinalar o tipo de apoio indicado.								
RI= Realiza de forma independente, sem assistência;AV = Assistência verbal; DV = Demonstração visual;			AFP = Assistência física parcial; AFT = Assistência física total; NR = Não realiza.					
NÍVEL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE								
1. Descrição do nível de desempenho do estudante com base nas avaliações realizadas.								
2. _____								
3. _____								

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA					
OBJETIVOS			METAS		
Descrição do que se pretende alcançar, com base em parâmetros curriculares nacionais, estaduais ou outros referenciais.			Estimativa de quanto e quando (em quanto tempo) pretende-se alcançar o objetivo proposto.		
1.			<input type="checkbox"/> Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo. <input type="checkbox"/> Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo. <input type="checkbox"/> Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.		
2.			<input type="checkbox"/> Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo. <input type="checkbox"/> Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo. <input type="checkbox"/> Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.		
Assinalar com um X a alternativa que melhor representa a condição de seu aluno.					
1. O estudante com deficiência participa dos mesmos conteúdos e atividades que os demais?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
2. O estudante com deficiência é avaliado pelos mesmos critérios que seus colegas?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
3. Com que frequência é necessário recorrer a mudanças na forma de avaliação?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
4. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas orientações/ instruções?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
5. Com que frequência é necessário fazer ajustes no equipamento/ materiais?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
6. Com que frequência é necessário fazer ajustes no ambiente/ local?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
7. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas regras dos jogos e atividades?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Não se aplica
ADAPTAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA					
Assinalar uma ou mais alternativas e relatar as adaptações empregadas.					
Estilos de ensino: <input type="checkbox"/> Comando <input type="checkbox"/> Tarefa <input type="checkbox"/> Recíproco <input type="checkbox"/> Auto-checagem <input type="checkbox"/> Inclusão <input type="checkbox"/> Descoberta Guiada <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Convergente <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Divergente <input type="checkbox"/> Programa individualizado <input type="checkbox"/> Iniciado pelo aluno <input type="checkbox"/> Auto-Ensino			Descrição dos estilos de ensino recomendados:		
Estratégias de ensino: <input type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento			Descrição das diferentes estratégias de ensino empregadas:		
Recursos materiais: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos			Descrição dos ajustes necessários nos materiais e equipamentos:		
Ambiente: <input type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas			Descrição das modificações no ambiente:		
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas			Descrição dos ajustes nas regras:		
Forma de avaliação: <input type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada			Descrição das mudanças na forma de avaliação:		
Comentários: Insere observações quando pertinente.					

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF	
<i>Assinalar uma ou mais alternativas e incluir justificativa.</i>	
<input type="checkbox"/> Professor de Educação Física Assistente <input type="checkbox"/> Profissional de Educação Física Adaptada <input type="checkbox"/> Cuidador <input type="checkbox"/> Colega tutor <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro	Justificar a necessidade de assistência profissional ou recursos humanos especializados:
Informante:	Data:
Contato para informações:	
Avaliador:	
Contato para informações:	