



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

TAYLOR BRIAN LAVINSCKY PEREIRA

**PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

SÃO CARLOS

2018

TAYLOR BRIAN LAVINSCKY PEREIRA

**PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial. Área de concentração: ensino do indivíduo especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mey de Abreu van Munster

SÃO CARLOS

2018

Pereira, Taylor Brian Lavinsky

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR / Taylor Brian Lavinsky Pereira. -- 2018.
145 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Prof.^a Dr.^a Mey de Abreu van Munster

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Juliane Aparecida de Paula Perez Campos,
Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Tanure Alves

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Física. 3. Plano de Ensino
Individualizado. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) 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

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Taylor Brian Lavinsky Pereira, realizada em 27/02/2018:

Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves
UNICAMP

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RESUMO

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório do ensino básico detém grande potencial de proporcionar oportunidades de inclusão para estudantes com deficiência. Porém, muitos professores de Educação Física queixam-se da falta de conhecimento na área e escassez de recursos de apoio que possam auxiliá-los em seu planejamento. O Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF) consiste em um documento desenvolvido como um guia ou plano de ação para professores a partir das diferentes necessidades de cada estudante com deficiência. O objetivo geral deste estudo foi analisar o processo de construção e a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa e seus desdobramentos no processo pedagógico. Os objetivos específicos foram: analisar o PEI – EF como estratégia pedagógica no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física Escolar; identificar as possibilidades e limitações do PEI-EF segundo a perspectiva do professor de Educação Física e analisar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física antes e após o emprego do PEI-EF. Sob abordagem qualitativa, a presente pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa colaborativa. O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede de ensino regular em um município de médio porte do estado de São Paulo. Os participantes foram: duas professoras de Educação Física vinculadas à rede estadual de ensino, três estudantes com deficiências e seus respectivos pais/responsáveis. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas observação sistemática e entrevista semiestruturada, de forma a reunir informações para o preenchimento do PEI-EF e posterior análise do mesmo. O tratamento dos dados foi baseado em análise de conteúdo do tipo categorial. As categorias foram definidas a partir dos temas observados nas respostas dos professores e nos roteiros de observação. Os resultados sugerem que o PEI-EF pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica que permite auxiliar o professor de Educação Física a conhecer as limitações e potencialidades do seu estudante, bem como fazer adequações e adaptações em seu currículo e prática pedagógica, favorecendo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Física. Inclusão Escolar. Plano de Ensino Individualizado. Deficiência.

ABSTRACT

Since physical education is a mandatory curricular component of basic education, it has great potential to provide opportunities for inclusion of students with disabilities. However, many Physical Education teachers complain about the lack of knowledge in the area and scarcity of support resources that can assist in their planning. The Individualized Education Plan applied to Physical Education (IEP-PE) consists of a document developed as a guide or action plan for teachers about the different needs of each student with a disability. The general objective of this study was to analyze the construction process and applicability of the Individualized Education Plan in the context of Physical Education under a collaborative perspective and determine its consequences in the pedagogical process. The specific objectives were: to analyze the IEP-PE as a pedagogical strategy in the process of inclusion of students with disabilities in General Physical Education; to identify the possibilities and limitations of the IEP-PE according to the physical education teacher and analyze a participation of students with disabilities in physical education classes before and after the use of the IEP-PE. Under a qualitative approach, the present research was characterized as a collaborative study. The study was developed at two schools from the Regular School Network in a medium-sized city in São Paulo State. The participants were: two physical education teachers linked to the State Education Network, three students with disabilities and their respective parents/guardians. Data was collected through systematic observation and semi-structured interviews to gather information to complete the IEP-PE and for subsequent analysis. Data processing was based on categorical content analysis. The categories were defined from the themes observed in the teachers' responses and in the observation scripts. The results suggest that the IEP-PE can be used as a pedagogical strategy that allows the Physical Education teacher to understand the limitations and abilities of their student, as well as to adjust and adapt their curriculum and pedagogical practices, favoring the inclusion of students with disabilities in school Physical Education classes.

Key words: Special Education. Physical Education. Scholastic Inclusion. Individualized Education Plan. Deficiency.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Representação da primeira parte do PEI-EF relativa aos dados pessoais do estudante.....	34
Quadro 2. Representação do PEI-EF quanto aos aspectos das deficiências.....	35
Quadro 3. PEI-EF: expectativas, interesses e cuidados especiais.....	36
Quadro 4. PEI-EF: Avaliação do Estudante	37
Quadro 5. Programa de Educação Física.....	39
Quadro 6. PEI-EF: Adaptações no programa de Educação Física.....	40
Quadro 7. PEI-EF: Necessidades de acompanhamento profissional	41
Quadro 8. Identificação dos professores e seus respectivos estudantes	45
Quadro 9. Identificação dos professores	46
Quadro 10. Caracterização dos professores: formação inicial, continuada, experiência profissional e período de atuação	46
Quadro 11. Sintetização de informações sobre os estudantes	48
Quadro 12. Habilidades de avaliação do PAIE.....	64
Quadro 13 - Observação inicial e final do estudante Juliano	75
Quadro 14 - Observação inicial e final do estudante João	79
Quadro 15 - Observação inicial e final do estudante Cristiano	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pontuação do teste realizado com o estudante Cristiano	65
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO	19
1.1 Contextualização histórica.....	19
1.2 O PEI.....	20
1.3 Componentes do Plano de Ensino Individualizado	23
1.4 O PEI segundo Perspectivas Internacionais	25
1.5 O PEI no cenário brasileiro	27
CAPÍTULO 2 PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO APLICADO À EDUCAÇÃO FÍSICA	30
2.1 Informações relativas à condição do estudante.....	33
2.2 Avaliação do estudante.....	37
2.3 Programa de Educação Física	39
CAPÍTULO 3: MÉTODO	43
3.1 Procedimentos para a seleção dos participantes	
3.2 Critérios de inclusão.....	44
3.3 Participantes.....	45
3.4 Local de pesquisa	48
3.5 Materiais e equipamentos	49
3.6 Instrumentos de coleta de dados	49
3.6.1 Observação sistemática	49
3.6.2 Entrevistas semiestruturadas.....	50
3.6.3 Protocolos de avaliação motora complementares	51
3.7 Procedimentos.....	52
3.7.1 Procedimentos éticos.....	43
3.7.2 Procedimentos de coleta de dados	52
3.7.3 Construção colaborativa do PEI	54
3.7.4 Procedimento para análise dos dados.....	56
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1 PARTE 1: Preenchimento do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física	58
4.1.2 Informações relativas ao estudante	59
4.2 Avaliação dos Estudantes	62
4.3 Programa de Educação Física.....	66

4.4	PARTE 2: PEI-EF na perspectiva do professor de Educação Física	70
4.4.1	Conhecimento prévio com relação ao PEI	70
4.4.2	Reconhecimento do despreparo para identificar as necessidades especiais de estudantes com deficiências	71
4.4.3	Reconhecimento da necessidade e a importância das informações contidas no PEI....	71
4.4.4	Mudança de percepção do professor quanto à capacidade do estudante.....	72
4.4.5	Liberdade de planejamento.....	73
4.4.6	Dificuldade na aplicação do PEI.....	73
4.5	Parte 3: Inclusão dos estudantes com deficiências	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICES	97
	ANEXOS	127

APRESENTAÇÃO

Às vezes me deparo com pensamentos a respeito de como me apaixonei pela Educação Física e, em especial, pelo ensino da pessoa com deficiência. Gosto de uma palavra chamada “*Maktub*”, de origem árabe, cujo significado se refere àquilo que “já estava escrito” ou “tinha que acontecer”. Acredito que talvez o destino tenha me trazido até aqui.

Essa caminhada começou a ser traçada desde o primeiro ano da minha graduação, no ano de 2012, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus, Bahia. No segundo semestre daquele ano fui aprovado no processo seletivo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ingressando no Núcleo de Esportes Paralímpico e Adaptado (NEPA). A partir daí começava minha trajetória no âmbito do ensino para pessoas com deficiências.

Permaneci dois anos e alguns meses no projeto, tive diversas vivências e oportunidades de conhecimento, como participação em grupo de estudo, experiências com esportes adaptados, atletismo para pessoas com deficiência intelectual, bocha para pessoas com paralisia cerebral, *Goalball*, natação, e, por fim, o Basquete em Cadeira de Rodas (BCR). Esta última foi a modalidade em que mais me aprofundei, com participações em campeonatos e apresentações de trabalhos sobre a modalidade. Com todas as experiências, me apaixonei pelo esporte adaptado e o ensino para pessoas com deficiências.

Durante minha graduação procurei aproveitar ao máximo as oportunidades que eram disponibilizadas. Uma destas, ainda em 2012, foi o curso de Formação Internacional de Árbitros de Triathlon, com o qual tive a oportunidade de viajar para alguns estados do Brasil para trabalhar como árbitro e ter contato com o Triathlon Paraolímpico, me fascinando ainda mais pelo esporte adaptado.

No segundo semestre de 2014 saí do PIBID para ingressar em um projeto de Iniciação Científica (IC). Me afastei relativamente da área e trabalhei com Psicologia do Esporte, mais precisamente com validação de instrumentos psicométricos. Neste projeto permaneci um ano, mas não deixei minha paixão de lado; fui convidado para ser professor voluntário do “Núcleo Aprendendo Down”, onde ministrava aulas de natação para crianças e adolescentes com Síndrome de Down e pessoas com deficiências.

Durante os estágios realizados na graduação, me deparei repetidamente com estudantes com deficiências. Entretanto, durante os períodos de observação anteriores à minha oportunidade de regência, observei que os estudantes com deficiência eram excluídos das aulas práticas da Educação Física e aquele cenário me incomodava. Com um pouco da experiência obtida no PIBID, busquei incluir aqueles estudantes em minhas aulas, porém, apenas isto não bastava.

Desde então, com todas essas experiências vivenciadas e a paixão assim desenvolvida pelo esporte adaptado e ensino de pessoas com deficiências, foi despertada em mim a vontade de buscar mais conhecimentos na área, para poder me preparar melhor e ajudar, de alguma forma, os estudantes com deficiências a serem incluídos nas aulas de Educação Física Escolar. A partir disto conheci o Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física e decidi escrever meu projeto de pesquisa, podendo assim participar da seleção de mestrado para o Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar.

Mas como conheci o programa? Não foi por acaso. Minha mentora durante a graduação, a Professora Dr.^a Joslei Viana de Souza, havia realizado seu doutorado no PPGEs, assim como duas amigas também o fizeram.

O processo seletivo não foi fácil: escrita do projeto, horas e mais horas de estudo, além da cansativa viagem de mais de 30 horas de ônibus de Itabuna, Bahia, para São Carlos. Em meio a isto, diversas atividades da graduação – conclusão do TCC, estágios e disciplinas. Porém, no fim, fui aprovado na seleção.

Ao chegar em São Carlos, tudo parecia novo e diferente - cultura, clima, pessoas... Até então eu nunca havia ficado longe de casa por mais de duas semanas e sabia que os desafios seriam grandes, mas a vontade de aproveitar essa nova experiência e adquirir mais conhecimento era maior.

As dificuldades iniciais foram resolvidas gradativamente, com o apoio dos novos mestres e colegas: minha orientadora, a professora Mey de Abreu van Munster, responsável por me proporcionar constantemente novos desafios e oportunidades de conhecimento, assim como o contato com a equipe de Handebol em Cadeira de Rodas. Ótimos professores e amizades incríveis contribuíram significativamente ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa, dos meus conhecimentos e na minha vida profissional e pessoal.

Estes dois anos têm sido de muito trabalho, esforço e dedicação, embora tenha consciência de que posso melhorar mais. O sacrifício de estar longe de casa é árduo em alguns momentos, mas todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo estão e estarão comigo sempre. A caminhada ainda é longa e tenho certeza que muita coisa está por vir. “*Maktub*”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais Clodoaldo Lima e Maria Lúcia, por todo amor e carinho, guiando meus passos, proporcionando diversas experiências e caminhos para que eu pudesse estar aqui hoje.

Ao meu irmão mais novo Clodoaldo Júnior, e meu irmão mais velho Thalles que sempre será alguém que eu possa me espelhar.

À minha orientadora a Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, pela oportunidade de aprendizado, compreensão, seriedade e profissionalismo, sendo mais que uma orientadora, uma pessoa que sempre esteve presente e passando muita confiança. O seu amor pela Educação Física Adaptada é contagiante, fazendo me apaixonar mais ainda pelo ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Me sinto um profissional melhor e mais preparado. Obrigado por todas as oportunidades e ensinamentos.

À Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, por tudo que me proporcionou durante esses anos, trazendo muita inspiração e orgulho de estar em uma das maiores universidades do Brasil. Ao programa de Pós Graduação em Educação Especial, corpo docente e funcionários. Em especial à Eliane, sempre presente e disposta a ajudar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possibilitando que esta pesquisa fosse realizada por meio da concessão da bolsa de mestrado.

Aos participantes do estudo, estudantes, responsáveis e professores, a colaboração de vocês foi substancial para o desenvolvimento da pesquisa. O meu desejo é de que tudo o que foi feito só tenha proporcionado ainda mais no processo de ensino e aprendizagem de todos vocês.

À Profa. Dra. Maria Luiza Tanure, Profa. Dra. Juliane Campos, Profa. Dra. Márcia Duarte pela disponibilidade e contribuição para o aprimoramento desse trabalho. Agradeço também a Profa. Dra. Maria Luiza Fiorini e Profa. Dra. Maria da Piedade pela disponibilidade como professores suplentes.

À minha orientadora da graduação Profa. Dra. Joslei Viana, a senhora foi essencial na minha vida acadêmica inicial, e ainda se faz presente. Muito obrigado pelas oportunidades e ensinamentos.

Ao Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada – NEAFA, obrigado pelas discussões e debates, foi essencial para o desenvolvimento do meu aprendizado.

Aos amigos e atletas da equipe de Handebol em Cadeira de Rodas, estar com vocês durante este período foi essencial para minha permanência em São Carlos. Muito obrigado a todos vocês!

Aos meus amigos alagoanos, Rodrigo, Jorge, David, e em especial a Flávio, a amizade de vocês foi muito importante durante minha vida acadêmica e pessoal em São Carlos.

Aos meus amigos conquistados no PPGEEs, Mayara, Gabi, Rafael e Ana Paula, obrigado pelos trabalhos em grupo, aprendizagens e principalmente companheirismo e amizade.

À Paty Santos e seu esposo Luiz Gorup, duas pessoas maravilhosas na minha vida em São Carlos, muito obrigado por tudo.

Aos meus amigos Tatau e Tarcísio, obrigado por toda amizade, parceria e positividade que vocês têm, vocês foram essenciais durante este processo, nossa “rep” vai sentir saudades de nós, rsrs. Obrigado por todos os momentos bons que vocês me proporcionam.

Ao meu amigo e irmão de alma André, sua presença, mesmo que de longe, é substancial para o meu desenvolvimento. Obrigado pela sua amizade e parceria.

À minha família, avós, tios, tias e primos, em especial a Matheus, Tia Zera, Keu, Sued e Marquinhos, obrigado pela presença de vocês na minha vida.

Enfim, obrigado a todas as pessoas que fizeram ou fazem parte da minha vida, vocês foram, e são essenciais na minha vida.

Muito obrigado a todos!

INTRODUÇÃO

A inclusão social provoca a condução de processos “bilaterais” no qual as pessoas com deficiências e a sociedade, em parceria, procuram “efetivar equiparação de oportunidades”, na qual todos usufruam sua cidadania e a heterogeneidade seja respeitada, havendo aceitação e reconhecimento das diferenças (MENDES, 2006).

Transportando esse movimento para a esfera educacional, surge a iniciativa de uma inclusão escolar efetiva, em que toda a comunidade escolar deve se mobilizar para acomodar as necessidades especiais da pessoa com deficiência. Assim, a disciplina de Educação Física (EF) não fica à parte deste movimento, principalmente porque é um componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996).

Como componente curricular da educação básica, a Educação Física proporciona as mais variadas vivências e práticas corporais, na medida em que tem a tarefa de introduzir e integrar o estudante na cultura corporal do movimento, possibilitando-o usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e das práticas da aptidão física, em benefício da qualidade de vida (BETTI; ZULIANI, 2009). Nesse sentido, Rodrigues (2003, p. 5) afirma que “a Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior possibilidade de diferenciação curricular”.

A inclusão escolar é um processo complexo. As escolas regulares são influenciadas pelos moldes tradicionais de educação, às vezes podendo caminhar contrariamente ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes. Para quebrar tal barreira é necessário recorrer a diversos procedimentos pedagógicos, visando modificar e atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência na Educação Física escolar (MUNSTER, 2013).

Muitas são as dificuldades encontradas no processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física. No Brasil, são encontrados estudos que reportam uma frequente queixa dos professores de Educação Física quanto à escassez de informações e ao desconhecimento acerca das características e necessidades especiais dos estudantes com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2012; ROSSI; MUNSTER, 2013).

Na literatura é possível encontrar alguns meios que buscam auxiliar professores quanto às suas dificuldades e angústias no ensino de estudantes com deficiências. Uma das práticas realizadas é a inserção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) nas escolas de ensino regular.

O PEI surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) a partir de políticas públicas e leis com o intuito de garantir os direitos à educação de estudantes com deficiências, mais precisamente com a

Lei Pública 94-142, de 1975, que em suas disposições garantia o direito de acesso à educação para todas as crianças com deficiência, prevendo que cada uma delas deveria ter um Plano de Ensino Individualizado (BOSTON, 1977).

O PEI se tornou um documento legal cuja finalidade é garantir e atender às necessidades específicas do estudante com deficiência, acompanhando toda a sua trajetória educacional. Tal plano é construído colaborativamente por todos os envolvidos com o estudante, podendo nele registrar e promover estratégias para o processo de desenvolvimento educacional escolar de estudantes com deficiência (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

O PEI se caracteriza como uma alternativa de auxílio para professores ao individualizar os procedimentos de ensino e focar nas potencialidades e necessidades dos estudantes com deficiência, o que facilita seu processo de aprendizagem no contexto escolar (SIQUEIRA et al., 2012).

Em síntese, o PEI é previsto como uma proposta de organização curricular auxiliar ao processo de desenvolvimento pedagógico do professor, a fim de possibilitar uma base estruturada para o progresso educacional de estudantes com deficiência. O registro das potencialidades e necessidades é fundamental para o estabelecimento de metas e alcance de objetivos traçados (PEREIRA, 2014).

No Brasil, entretanto, estudos observam que não há determinação ou dispositivos na legislação prevendo a garantia e obrigatoriedade do Plano de Ensino Individualizado ou documento similar no ensino regular brasileiro (TANNÚS VALADÃO, 2010; MUNSTER et al., 2014).

A partir da situação de não obrigatoriedade do PEI no sistema educacional brasileiro, Munster e colaboradores (2014) formularam e realizaram a validação, na versão em português, de um inventário para auxiliar o professor de Educação Física quanto à identificação das necessidades do estudante com deficiência, com potencial de direcionar o planejamento educacional no âmbito da Educação Física. Assim foi desenvolvida a ferramenta denominada “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” (PEI-EF), sugerindo sua aplicação em caráter complementar ao processo educacional.

No PEI-EF foram incluídos os principais elementos constituintes de um PEI convencional, abrangendo as peculiaridades e particularidades do componente curricular em questão. O PEI-EF foi estruturado em três partes, a saber: a primeira parte do plano abarca os dados pessoais e *informações relativas à condição do estudante*. A segunda parte do plano é destinada à *avaliação do estudante*, onde devem ser registradas informações provenientes de recursos e instrumentos formais e informais de avaliação, de modo a contribuir com a identificação dos *níveis de apoio* necessários à realização das tarefas e determinação do nível de desempenho do estudante. A terceira

e última parte refere-se ao planejamento específico do *Programa de Educação Física* (MUNSTER et al., 2014).

Munster e colaboradores (2014), em suas conclusões, explanam que o propósito da formulação do PEI-EF é auxiliar a construção do programa de ensino do professor de Educação Física, contribuindo para o processo de inclusão de estudantes com deficiências nesta disciplina.

A atual estrutura do sistema educacional brasileiro resulta em condições que dificultam a implementação de um programa de ensino adequado às características e necessidades de estudantes com deficiência por professores de Educação Física. Quando adequadamente empregado, o PEI-EF pode auxiliar os professores a tornar as aulas de Educação Física um ambiente inclusivo para seus alunos com deficiência. Entretanto, surgem alguns questionamentos: O PEI-EF pode, de fato, influenciar o processo de inclusão de estudantes com deficiências no contexto da Educação Física? Qual a perspectiva do professor sobre a utilização do PEI-EF no processo de inclusão de estudantes com deficiências?

Considerando as dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física para incluir estudantes com deficiências em suas aulas, as necessidades educacionais dos mesmos e as possíveis contribuições que esta disciplina pode proporcionar ao desenvolvimento desses indivíduos, surge a necessidade de um estudo que tenha como finalidade investigar as repercussões da utilização do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física nos programas de ensino sob a perspectiva colaborativa.

Com o intuito de responder as questões de pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar o efeito da construção e aplicação do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa, bem como seus desdobramentos no processo pedagógico.

Objetivos específicos

- 1) Analisar o PEI – EF como estratégia pedagógica no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física Escolar;
- 2) Identificar as possibilidades e limitações do PEI-EF segundo a perspectiva do professor de Educação Física.
- 3) Analisar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física antes e após o emprego do PEI-EF.

De tal forma, foi adotada a pesquisa colaborativa, sob abordagem qualitativa. A pesquisa foi conduzida em duas instituições da rede regular de ensino em um município de médio porte do Estado de São Paulo, sendo a amostra composta por dois professores de Educação Física e três estudantes com deficiência, sendo dois com deficiência física e um com deficiência visual, um pertencente ao nível médio e dois ao ensino fundamental. A coleta de dados deu-se por meio da técnica de entrevista semiestruturada e de observações sistemáticas, registradas em diário de campo.

A fundamentação teórica foi constituída e organizada em dois capítulos, o primeiro destinado à explanação sobre o Plano de Ensino Individualizado, apresentando um breve histórico, definições e o seu desenvolvimento em perspectivas internacional e nacional. Já o segundo capítulo foi reservado para o Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física, seu conceito, relação do professor de Educação Física com o plano, seu contexto de surgimento e, por fim, sua descrição.

CAPÍTULO 1

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

1.1 Contextualização histórica

A educação de estudantes com deficiência¹ nem sempre foi garantida por lei. Nos EUA muito foi discutido sobre o assunto, a ponto de pais entrarem com ações em nome dos filhos para que fosse garantido o processo educacional em escolas comuns. Como resultado das manifestações de pais na busca de direitos naquele país, dois dispositivos legais foram aprovados: a *Rehabilitation Act 1973 (Public Law 93-112)* e a *Education for All Handicapped Children Act 1975 (Public Law 94-142)*. Esta última foi submetida a várias atualizações e é atualmente conhecida como *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, IDEA 2004 (PL 108-446)* (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009).

Muitas foram as garantias conquistadas graças às leis públicas criadas especificamente para pessoas com deficiência nos Estados Unidos da América. Os componentes fundamentais da PL 94-142 foram mantidos e outros elementos foram adicionados ao longo dos anos. Estas leis têm afetado também a prestação de serviços na Educação Física escolar para estudantes com deficiências. A seção 504 da PL 94-142 estipula que nenhuma pessoa com deficiência deve ser discriminada ou ter negada a oportunidade igualmente concedida a pessoas sem deficiência, em qualquer atividade ou programas que recebem incentivo federal.

Esta estipulação tem sido especialmente significativa, pois todas as escolas públicas nos EUA recebem algum tipo de apoio federal. O resultado é que estudantes com deficiências têm suas garantias protegidas pela lei: uma destas é a determinação de que todos os estudantes com deficiências devem ter aulas de Educação Física e oportunidades em programas esportivos comparáveis aos disponíveis para os seus pares sem deficiência (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009).

A PL 94-142 garantiu também que a Educação Especial fosse fornecida para aos estudantes com deficiências e que suas necessidades específicas fossem atendidas. A maior contribuição dessa lei na área de EF escolar é a garantia de prestação de serviços diretos na área de Educação Física Adaptada. A lei estadunidense atribui à EF as finalidades de desenvolver (a) aptidão física e motora,

¹ O Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (MUNSTER et. al, 2014), tem abrangência para todo o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), porém neste estudo os participantes foram apenas estudantes com deficiências.

(b) habilidades motoras fundamentais, e (c) habilidades em esportes aquáticos, dança, esportes e jogos individuais e em grupo. Destaca-se que a Educação Física foi a única área curricular com especificações próprias identificadas na lei mantidas até hoje, o que não aconteceu com outras áreas de conhecimento. Em meio às suas disposições legais, a lei e os regulamentos da PL 94-142 preveem também que cada criança com deficiência deve ter um Plano de Ensino Individualizado (PEI) (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009).

1.2 O PEI

A ideia de organizar e direcionar o desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência é imprescindível. Na área da Educação Especial, o planejamento com especificações individualizadas tornou-se cabível através do Plano de Ensino Individualizado (PEI), este considerado uma ferramenta essencial para a garantia de resultados esperados no processo educacional de pessoas com deficiência (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Nos EUA, todos os estudantes com deficiências possuem um PEI que acompanha o estudante em todo seu processo de escolarização, visando assegurar um programa educacional de alta qualidade para cada estudante (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009). A proposta do planejamento educacional individualizado pode ser vista como a forma de produzir e registrar informações para promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes com deficiência (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

O significado e funcionalidade do PEI é assegurar que estudantes com deficiência recebam benefícios educacionais significativos, garantindo o desenvolvimento de um processo de escolarização adequado. Uma de suas premissas PEI é o desenvolvimento colaborativo entre uma gama de participantes, envolvendo parcerias entre professores de Educação Especial, professor da sala de ensino regular, pais, o próprio estudante com deficiência (sempre que possível), especialistas e assessores ou assistentes de professores. Educar estudantes com necessidades educacionais especiais demanda a colaboração de muitas pessoas, requerendo trabalho em equipe (MITCHELL, 2008; MITCHELL; MORTON; HORNBY, 2010).

A participação dos professores de Educação Especial e da sala de ensino regular é importante na construção do PEI de um aluno com deficiência, se tornando naturalmente parte integrante do plano, pois ele é o profissional que tem bases teóricas para auxiliar este público em seu processo de escolarização. Davis (2008) destaca que professores da Educação Especial têm uma grande representatividade, pois são conhecedores dos recursos para programação e assistência das necessidades individuais dos alunos. Além disso, de acordo com a PL 94-142 nos EUA, especifica-

se que é necessário incluir pelo menos um professor do ensino regular da criança com deficiência na construção de um Plano de Ensino Individualizado, pois ele é quem acompanha todos os dias esta criança, se tornando parte importante no processo.

A colaboração entre professores é um ponto-chave no desenvolvimento de um Plano de Ensino Individualizado. A exemplo disso, Fennick e Liddy (2001) realizaram um estudo em uma escola nos EUA com base em coensino², oportunizando ações de esforços inclusivos e reestruturação de currículos escolares por meio do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e especial. Nesse trabalho, os professores do ensino regular ficaram responsáveis por selecionar os conteúdos, enquanto os professores da Educação Especial inseriram ideias e modificações registradas no PEI, para beneficiar a aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência no ensino regular. Se concluiu que a colaboração entre professores possibilita um Plano de Ensino Individualizado mais bem elaborado, sistematizando um planejamento baseado em adaptações necessárias para atender as necessidades individuais de cada estudante.

Outro agente que não pode ser deixado de fora no processo de construção do PEI é a família do estudante com deficiência, pois possui a capacidade de fornecer informações relevantes sobre a condição do mesmo. Ninguém melhor que a família para fornecer informações sobre a criança, sendo capaz de estabelecer com detalhes os pontos fortes e os desafios do estudante, tornando-se assim uma peça crucial na elaboração do PEI (DILIBERTO; BREWER, 2012).

Segundo o IDEA (2004), os participantes do processo de elaboração do Plano de Ensino Individualizado devem ser:

- Os pais/responsáveis, familiares do estudante com deficiência;
- O professor do Ensino Regular;
- Um professor de Educação Especial;
- Representante da administração da escola: este que é qualificado para prover ou supervisionar o fornecimento de materiais e recursos disponíveis na escola, de acordo com as necessidades de cada estudante, e é bem informado sobre o currículo escolar geral;
- Especialistas que possam interpretar implicações pedagógicas dos resultados das avaliações, podendo ser psicólogos ou professores capacitados.

²“O coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (VILARONGA; MENDES, 2017).

- Qualquer especialista que tenha conhecimento ou formação especial sobre o estudante. Estes podem ser convidados pela própria escola ou pais, como um fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta;
- E por fim, quando apropriado, o próprio estudante, de acordo com o nível de envolvimento e capacidade de compreender as informações que são discutidas no desenvolvimento de um PEI.

Nos EUA, o IDEA (2004) estabelece que a participação dos pais deve ser integral no desenvolvimento do PEI. Os familiares podem ser participantes ativos na elaboração do PEI do estudante, cujo envolvimento garante que acompanhem se os serviços de Educação Especial estão ajudando seus filhos a alcançarem o progresso esperado.

A participação ativa do estudante no desenvolvimento do seu PEI é imprescindível. O estudante é o maior interessado no seu processo educacional. Quando envolvidos no processo de desenvolvimento do PEI, passam a compreender melhor sua deficiência e seus direitos legais, estimulando a capacidade de defender seus próprios interesses. Envolver-se com a construção do PEI faz com que o estudante assuma responsabilidades, atentando às limitações e recursos necessários a ele, assim apropriando-se do seu processo de escolarização (DILIBERTO; BREWER, 2012).

O Plano de Ensino Individualizado proporciona aos estudantes com deficiência o desenvolvimento do seu processo de escolarização, aprendendo a tomar decisões sobre sua própria aprendizagem, sendo o PEI um plano consideravelmente positivo para o progresso acadêmico deste público (JENKS et al., 2010; KEHLE; GUIDUBALDI, 1980; WOLF; STEPHENS, 1979).

Além de acompanhar o progresso acadêmico, o PEI proporciona ao professor conhecer as necessidades e possibilidades de seus alunos, possibilitando uma melhor adequação no seu planejamento, e desta forma contribuindo no processo educacional inclusivo. A chave para determinação de um programa adequado é sempre respeitar as necessidades individuais do estudante com deficiência, as quais são identificadas pela equipe multidisciplinar e representada pelo PEI. Assim é produzido o ambiente ideal para o oferecimento de maiores oportunidades para que cada estudante desenvolva o seu máximo (KEMPINSKI; EL TASSA; CRUZ, 2015; SMITH; DOWDY, 1998; PEREIRA, 1993).

Embora muitos professores sejam parte importante durante o processo de construção do PEI, vários profissionais ainda não estão familiarizados com tal documento. Na literatura existem estudos que procuram subsidiar professores de disciplinas como a Educação Física, no sentido de conscientizar sobre a importância da participação neste processo, fornecendo informações relativas

ao processo de construção de um PEI (HOUSTON-WILSON; LIEBERMAN, 1999; KOWALSKI et al, 2005; KOWALSKI; LIEBERMAN; DAGGETT, 2006; MOUCHA et al, 1997).

O PEI proporciona ao professor a sistematização da instrução, possibilitando o estabelecimento de programas de ensino e sendo capaz de ajustar seus ensinamentos de forma mais minuciosa. É importante formular claramente os objetivos, agregando qualidade ao PEI e, conseqüentemente, assegurando a melhora da educação e do suporte prestado aos estudantes (PIJL, 1983; POPPES et al., 2002).

Constituindo um documento legal, o PEI deve assegurar a maioria das necessidades de estudantes com deficiências. O PEI possibilita aos estudantes com deficiências acesso a serviços especiais, aumentando a obtenção de apoios, como terapia ocupacional, fisioterapia, transporte especial e acompanhamento com professor um-para-um. Estes serviços favorecem os estudantes com deficiências a progredir em direção aos seus objetivos (MURRAY, 2014; THIES; UNREIN 1981; WHITEHOUSE et al., 1989).

Um Plano de Ensino Individualizado é composto de componentes específicos, conforme será abordado no tópico seguinte.

1.3 Componentes do Plano de Ensino Individualizado

Os EUA dispõem de um modelo nacional da ASCA (*American School Counselor Association*), no qual os conselheiros são incentivados a levar mudanças sistemáticas à escola, devendo ter o papel de liderança, defesa e colaboração nas reuniões de desenvolvimento do Plano de Ensino Individualizado (PEI). A participação/envolvimento dos conselheiros da escola faz parte de um programa de assistência às escolas, estruturando e direcionando ações, contribuindo e colaborando com os estudantes, professores, administradores e pais, aumentando o potencial do sucesso do PEI (GELTNER; LEIBFORTH, 2008).

A estrutura tradicional das reuniões de desenvolvimento do PEI é uma ação corretiva. São projetadas as dificuldades dos estudantes anteriormente, as quais são observadas e documentadas com antecedência, para, assim, impedir e reduzir o impacto destas dificuldades na aprendizagem futura. Contudo, é possível transcender a ênfase corretiva, focando nas dificuldades do estudante durante as reuniões e estruturando-as na identificação e promoção das potencialidades de cada estudante, através da estrutura de reuniões da SBSC (*Strengths-based school counseling*), a qual seria um conselho escolar baseado nas potencialidades (GELTNER; LEIBFORTH, 2008).

As reuniões do desenvolvimento do PEI incluem discussões de alguns pontos importantes sobre o estudante: o seu desempenho acadêmico anual, a análise dos êxitos do estudante em relação

aos objetivos estabelecidos nas reuniões precedentes, os serviços da Educação Especial necessários às suas necessidades específicas, a participação e desempenho nos testes padronizados, as datas e locais onde serão realizadas as atividades da Educação Especial e os progressos para os objetivos estabelecidos (GELTNER; LEIBFORTH, 2008).

O Plano de Ensino Individualizado pode promover as potencialidades do estudante, pode tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, encorajador e bem-sucedido para o estudante, partindo assim para uma progressão construtiva (GELTNER; LEIBFORTH, 2008).

As necessidades do estudante são diversas, e desenvolver um PEI que disponha de objetivos e metas descritos de maneira precisa, garantindo sucesso ao resultado final, é importante. Diferentes estudos, como o de Goodman e Bond (1993), sustentam que produtos finais das intervenções advindas do PEI que não alcançam os resultados almejados são consequência de metas e objetivos mal delimitados.

Pretti-Frontczak e Bricker (2000) descrevem que ainda existem poucas evidências empíricas disponíveis para apoiar a relação adversa entre o PEI e os resultados dos estudantes, porém enfatiza que são necessárias estratégias para garantir uma relação positiva. Estratégias que auxiliem no progresso de metas e objetivos de qualidade do PEI, melhorem a ligação entre os componentes do programa de ensino e desenvolvam um avanço nos resultados da aprendizagem da criança são necessárias (GRISHAM-BROWN; HEMMETER, 1998).

É necessário considerar alguns fatores importantes: a identificação das potencialidades, pontos fortes do estudante. Deve-se atentar sempre à evolução no desenvolvimento educacional, os resultados das avaliações iniciais, e suas necessidades educacionais especiais (IDEA, 2004).

A identificação de todas as necessidades especiais do estudante é importante, pois podem exigir elementos adicionais no PEI. Alguns exemplos: o uso de intervenções positivas e estratégias para lidar com o comportamento de um estudante quando este interfere em sua aprendizagem ou na dos colegas; as necessidades linguísticas de um estudante com dificuldade em fluência na fala; instruções em Braille para estudantes com deficiência visual; necessidade de comunicação e comunicação alternativa para crianças com deficiência auditiva; ou necessidade de dispositivos de tecnologia assistiva, como *software* de computador especial, calculadoras entre outros (IDEA, 2004).

Um dos pontos importantes no desenvolvimento de um PEI é a determinação do nível de desempenho atual do estudante. Esta parte deve ser elaborada a partir de uma variedade de informações e dados. O nível de desempenho atual inclui informações sobre como a deficiência do estudante está afetando o seu progresso e envolvimento no currículo geral de educação. Isso pode fornecer o ponto de partida ou a base, propiciando um guia para desenvolvimento das metas do PEI,

então é importante que as informações sejam objetivas. Esses dados são provenientes de informações trazidas pelos pais ou resultante de testes e avaliações recentes do estudante (IDEA, 2004).

A partir da mensuração do nível atual de desempenho do estudante com deficiência, a etapa seguinte consiste em desenvolver metas anuais e objetivos de curto prazo. Estas metas devem ser projetadas para atender às necessidades de cada estudante, favorecendo para progressões no currículo da educação geral. Os objetivos devem ser descritos apenas nas áreas de dificuldades decorrentes da deficiência do estudante (IDEA, 2004).

O PEI pode ser considerado uma oportunidade de professores adequarem seus planejamentos, tornando-se mais consistentes e oportunizando que estudantes com deficiência passem a receber benefícios educacionais significativos, de acordo com as necessidades individuais.

A seguir será apresentada uma breve contextualização das perspectivas internacional e nacional sobre o Plano de Ensino Individualizado.

1.4 O PEI segundo Perspectivas Internacionais

Muitas das referências relacionadas à temática PEI são oriundas da América do Norte, em especial dos Estados Unidos da América (EUA), já que foi neste país que o PEI teve sua origem, em 1975, com o *Education for All Handicapped Children Act* (Public Law 94-142), determinando que cada estudante com deficiência deveria ter um PEI (MITCHELL; MORTON; HORNBY, 2010).

Nos EUA, o PEI consegue estabelecer um compromisso da escola, no sentido de fornecer os serviços relacionados à Educação Especial para os estudantes com deficiência. Os serviços incluem transporte, fonoaudiólogos, serviços de interpretação, psicólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, especialista em Educação Física Adaptada, orientação e mobilidade, serviços médicos, saúde escolar, enfermagem, ações sociais e aconselhamento para os pais/família (MITCHELL; MORTON; HORNBY, 2010). O PEI consiste em um documento oficial que acompanha o aluno em toda a sua trajetória acadêmica, sendo constantemente alimentado e atualizado.

O Canadá também desenvolve uma abordagem inclusiva para crianças com necessidades educacionais especiais em termos de igualdade de direitos, incluindo educação e saúde. Toda criança com necessidades especiais, seja emocional, comportamental, visual, intelectual, de linguagem, fala ou audição, possui direito à educação pública gratuita. No entanto, apesar das promessas do governo federal de apoiar pessoas com deficiência e necessidades especiais, a maioria do financiamento é alocada em nível municipal. A maioria das províncias e territórios tem uma Lei

de Educação que detalha sua política educacional de necessidades especiais. Os conselhos escolares geralmente fornecem programas para que as crianças com deficiências sejam matriculadas em escolas regulares, juntamente com o Plano de Ensino Individualizado.

Na Inglaterra, o PEI foi introduzido em 1994, com o “*Special Educational Needs: Code of Practice*”, e reiterado em 2001 (DfES 2001). O código original foi refletido nas regras e diretrizes compostas no *Education for All Handicapped Children Act 1994*, do EUA (MITCHELL; MORTON; HORNBY, 2010).

O DfEE³ estabelece uma estrutura de cinco estágios para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes, envolvendo os pais/familiares em cada etapa. Na primeira etapa os alunos com deficiência são identificados quanto à elegibilidade; na segunda fase se faz o envolvimento das necessidades educativas especiais no PEI; no terceiro estágio, a escola procura apoios externos, como psicólogos e outros especialistas; na fase quatro há um estágio de transição, quando pondera-se se há necessidade de uma avaliação multidisciplinar das necessidades educacionais do estudante; na quinta e última fase é feita uma declaração das necessidades educacionais, além do PEI, e por conseguinte é monitorada e revisada as necessidades de cada estudante (DfES, 2001). No país, o PEI está sujeito a variação entre escolas e funciona sob um prazo para análise. Um plano típico incluiria as metas, suportes com fins de atingir as metas e indicações sobre como o currículo comum deve ser adaptado para atender a criança (MITCHELL, 2010).

Na Escócia, orientações redigidas em 1999 indicaram para as escolas e unidades especiais que Planos de Ensino Individualizados devem ser formulados para todos os estudantes com deficiência. Os PEIs foram desenvolvidos para incluir metas de longo e curto prazo. O trabalho para estabelecer um currículo adequado para estudantes com deficiência foi marcado pelo desejo de garantir direitos a esses estudantes dentro de um currículo comum, enquanto que também são disponibilizados recursos apropriados e direcionados individualmente (KANE, 2003).

A Sérvia encontra-se no quadro de países que faz uso do PEI como uma medida fundamental introduzida por leis em níveis federativos, proporcionando orientações detalhadas determinando o direito do PEI com sua implementação e avaliação como estratégias e intervenção utilizada para permitir que crianças com deficiências garantam suportes adicionais para o progresso educacional (KOVÁČ-CEROVIĆ et al., 2016).

Em uma revisão de literatura sobre o Plano de Ensino Individualizado realizado por Mitchell; Morton e Hornby, 2010, em contrato com o Ministério da Educação da Nova Zelândia,

³ O DfES é um código de prática estabelecido em Londres para garantia das necessidades educacionais de crianças com deficiência (DfES, 2001).

constatou que a maioria dos países da Europa utilizam o Plano de Ensino Individualizado. À exemplo, a Irlanda prevê um quadro legal para preparação e implementação de PEIs. Foi identificado que países como Finlândia, Suíça, República Checa, Suécia, Holanda, Áustria, Bélgica, Malta, Romênia, e Suíça empregam o uso do PEI nas escolas.

É possível visualizar que a utilização do Plano de Ensino Individualizado nas escolas vem sendo bastante difundida em países desenvolvidos, tendo os EUA como precursor, e em alguns países europeus, como identificado no estudo de Michell et al. (2010). No próximo tópico, será abordada a situação do PEI em um panorama nacional, refletindo sobre as possibilidades de implantação desse documento na realidade brasileira.

1.5 O PEI no cenário brasileiro

Na legislação brasileira não se encontram dispositivos legais que garantam a obrigatoriedade ao direito de que estudante Público-alvo da Educação Especial, se beneficie de um Plano de Ensino Individualizado, o qual permitiria acompanhar a evolução e desempenho deste em seu processo de escolarização (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Porém, no Brasil é possível identificar uma resolução que se aproxima à proposta do PEI, denominado “Plano de Atendimento Educacional Especializado”. As disposições da resolução n. 4/2009, estabelecem as funções de um docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A resolução n. 4/2009, no seu Art. 5º, define que o AEE:

É realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.17).

E em seu Art. 13º, estabelece as funções do docente do Atendimento Educacional Especializado (grifo do autor):

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 17).

Das funções do docente do AEE, é possível destacar a individualização do ensino e o estabelecimento de um plano de atendimento que aproxima-se do propósito de um PEI.

Braun e Vianna (2011) destacam que salas de recursos multifuncionais, juntamente com o professor do AEE, são recursos importantes e interessantes. Entretanto, há necessidade de um trabalho colaborativo, necessitando uma incorporação destes na cultura escolar, fazendo parte dos projetos político-pedagógicos, interagindo com as metodologias de ensino e professores do ensino regular.

Contudo, Tannús-Valadão (2013), em seu estudo, identificou que, no Brasil, alguns estados e municípios se utilizam de uma ferramenta semelhante ao PEI, o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Tais estados e suas resoluções foram citados:

Minas Gerais (Resolução nº 451; Parecer nº 424/03; Orientação SD nº 01/2005) (MINAS GERAIS, 2003; MINAS GERAIS, 2005), de Goiás (Resolução CEE nº 07/2006) (GOIÁS, 2006), de Santa Catarina (Parecer nº. 06/2008) (SANTACATARINA, 2008), de São Paulo (Projeto de Lei 214/2007) (SÃO PAULO, 2007) e de Rondônia (Resolução n. 138/1999-CEE/RO) (RONDÔNIA, 1999), e também nas políticas de municípios, como, por exemplo, em Uberlândia (MG) (MINAS GERAIS, 2003, MINAS GERAIS, 2005), Ribeirão Preto (SP) (Lei Nº 9809/2003) (RIBEIRÃO PRETO, 2003) e Santa Cruz (SC) (Parecer nº. 06/2008) (SANTA CATARINA, 2008) (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 52).

No Estado de São Paulo, mais recentemente, foi publicada a resolução 61/2014, cujo artigo 9º estabelece que uma das funções do professor especializado, quer atue em Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE, é elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado, este semelhante à proposta do Plano de Ensino Individualizado.

Em um estudo de caso realizado em um município do Rio Grande do Sul, foi evidenciada a importância da utilização do PEI pelo professor da sala de ensino regular, nele foi descrita a experiência de uma professora que teve a oportunidade de fazer um curso oferecido pelo MEC, através do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, no qual a mesma teve a chance de conhecer o Plano de Ensino Individualizado. Embora o PEI não faça parte da legislação brasileira, a professora reconheceu nele uma possibilidade de melhorar a forma de encarar as dificuldades do planejamento educacional de alunos com deficiência. Desta forma, em reunião com

a direção da escola, apresentou a proposta da utilização do PEI e a escola aceitou e adotou o plano com uma ferramenta a ser utilizada por todos (GALERY; ALONSO, 2009).

Alguns estados e municípios vêm se mobilizando no que tange à individualização de ensino de estudantes com deficiência, por meio de recursos semelhantes. Foi encontrado apenas um estudo (GALERY; ALONSO, 2009) no qual se menciona que, a partir da mobilização do próprio professor da sala de ensino regular, se mostrou possível inserir o PEI no sistema de ensino da escola onde lecionava, explanando suas possibilidades no trato do ensino de estudantes com deficiência.

Tannús-Valadão (2013) aponta que a literatura da área de Educação Especial tem, sucessivamente, assinalado o Plano de Ensino Individualizado como um plano essencial para se garantir resultados esperados no ensino de estudantes com deficiência, reforçando continuamente a sua necessidade.

O Plano de Ensino Individualizado, como constatado na literatura é um dispositivo legal utilizado como um recurso pedagógico produtivo, no ensino de estudantes com deficiências, estabelecendo também a importância do ensino colaborativo para o desenvolvimento do processo de escolarização deste público. Porém este fato é constatado principalmente no cenário internacional, pois no Brasil o PEI não é referenciado na legislação federal brasileira, entretanto existindo documentos semelhantes para tal objetivo. No próximo capítulo será discutido o Plano de Ensino Individualizado e a Educação Física, buscando discernir a utilização do PEI nesta área de conhecimento.

CAPÍTULO 2

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO APLICADO À EDUCAÇÃO FÍSICA

Como componente curricular da educação básica, a Educação Física proporciona as mais variadas vivências e práticas corporais, tendo a tarefa de introduzir e integrar o estudante na cultura corporal do movimento, possibilitando o usufruto do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e das práticas da aptidão física, além de benefícios na qualidade de vida (BETTI; ZULIANI, 2009).

Na busca de uma formação educacional efetiva, quando adequadamente promovida, a disciplina de Educação Física torna-se um componente curricular com potencial de contribuição no processo de inclusão. Nela é possível desenvolver a socialização, a integração e a cooperação entre os alunos, além de favorecer a autonomia e o conhecimento das potencialidades e limitações de cada aluno (BRASIL, 1997).

As escolas regulares cada vez mais têm recebido o Público-alvo da Educação Especial, o que necessita de conhecimento, metodologia e formação adequada para o atendimento a este público (FIORINI; MANZINI, 2014; SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008). Entretanto, vários estudos no Brasil relatam que, ao ser demandado o atendimento de alunos com e sem deficiência na mesma turma, professores de Educação Física têm encontrado muitas dificuldades para atender a todas as particularidades.

A falta de subsídios durante a formação acadêmica, o pouco contato com pessoas com deficiências, uma única disciplina durante a formação, ou até mesmo o não oferecimento desta disciplina são indicados como fatores que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (BRITO; LIMA, 2012; FIORINI, 2011; CRUZ, 2008; FALKENBACH et al., 2008). Outro obstáculo para inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física é a insegurança dos professores (FIORINI, 2011) por ausência de diagnóstico ou desconhecimento das características dos estudantes com deficiências

Frente aos relatos das pesquisas (BRITO; LIMA, 2012; CRUZ, 2008; FALKENBACH et al., 2008; FIORINI; MANZINI 2014; FIORINI, 2011; SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008), encontra-se como sugestão o uso de um documento direcionador para as práticas pedagógicas, tal como o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que reúne informações capazes de auxiliar professores a compreender as dificuldades dos estudantes público-alvo da Educação Especial no processo de ensino e aprendizagem.

Por constituir um mapeamento dos serviços da Educação Especial indispensáveis ao estudante com deficiência, o PEI é essencial à adaptação do planejamento do ensino, orientando a integração dos componentes curriculares às necessidades individuais (DILIBERTO; BREWER, 2012).

Como foi descrito no primeiro capítulo, referente apenas ao PEI, o planejamento de ensino individualizado pode ser visto como a forma de produzir informações e registros para promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, por meio da ação compartilhada pelos seus responsáveis ou os que deverão trabalhar com esses estudantes (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

Mesmo nos países onde existe obrigatoriedade do PEI, muitos professores de Educação Física desconhecem ou não são familiarizados com tal assunto, podendo não compreender claramente a sua finalidade ou de que forma este documento pode ajudá-los (KOWALSKI et al., 2005).

Em estudos realizados na América do Norte, foi identificada e relatada a relação entre o professor de Educação Física e o Plano de Ensino Individualizado. Houston-Wilson e Lieberman (1999) identificaram no estudo de LaMaster et al (1998) alguns problemas típicos que eram associados aos professores de Educação Física regular e o PEI. Neste foi identificado que o professor de Educação Física:

- Não tem conhecimento da existência do PEI.
- Quando estavam cientes da existência, não procuravam se envolver no processo de elaboração do PEI, com objetivos para Educação Física;
- Não são incentivados a participar das avaliações e desenvolvimento de metas;
- E por fim, quando familiarizados com o PEI, este não tem a inclusão da Educação Física.

Diante da situação, Houston-Wilson e Lieberman (1999) propuseram-se, em seu estudo, auxiliar os professores de Educação Física a se tornarem efetivamente envolvidos no desenvolvimento do PEI, fornecendo estratégias para superar possíveis barreiras comuns no ensino de estudantes com deficiência. Nele foram fornecidas informações dos direitos e responsabilidades que o professor necessita para se tornar efetivamente envolvido no processo de implementação de um PEI, quem são as pessoas responsáveis neste desenvolvimento e como é o passo a passo da elaboração de tal documento.

No estudo de Kowalski, Lieberman e Daggett (2006), os autores explanaram que o professor de Educação Física continuamente é deixado de fora do processo de construção do PEI, o que condena o componente curricular à marginalização desse processo. Quando não reconhecido o valor da participação do professor de Educação Física na elaboração do PEI, alguns professores se sentem frustrados e despreparados quando estudantes com deficiência são inseridos em suas turmas. Portanto os autores procuram fornecer informações pertinentes, para que professores de Educação Física se tornem participantes ativos do processo de desenvolvimento de um PEI.

Em pesquisa realizada nos EUA, Samalot-Rivera e Lieberman (2017), constataram que o nível de envolvimento do professor de Educação Física no processo de planejamento do PEI ainda é pequeno, sendo possível identificar diversas barreiras para tal. Professores de Educação Física relataram a falta de valor para a área de Educação Física, e de valorização dos mesmos como profissionais capacitados. Outro impedimento identificado foi, a falta de comunicação da parte administrativa com os professores de Educação Física, muitas vezes estes não eram informados ou convidados a participarem do processo de elaboração do PEI. Por fim, foram indicadas sugestões de soluções através das respostas dos professores, para que estes participassem do processo de elaboração do PEI.

Na América do Norte, a grande dificuldade é fazer com que professores de Educação Física sejam participantes ativos no processo de desenvolvimento do PEI. Já no Brasil a realidade é a falta do plano no ambiente da escola do ensino regular. Com todas as dificuldades do professor de Educação Física sobre o conhecimento e envolvimento no processo de desenvolvimento de um Plano de Ensino Individualizado comum, Munster et al. (2014) buscaram e não identificaram uma ferramenta que fizesse referência ao contexto da Educação Física, que tratasse de adaptar o planejamento do processo educacional de um estudante com deficiência frente a suas necessidades e potencialidades específicas nesse âmbito.

A ausência de parâmetros para adaptações curriculares na Educação Física apresenta-se assim como uma dificuldade recorrente, dificultando o processo de ensino do professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiências.

Diante desta situação, Munster et al. (2014) formularam e validaram um inventário próprio ao campo da Educação Física, que pudesse auxiliar o professor deste componente curricular quanto ao diagnóstico das necessidades específicas do estudante com deficiência e, sobretudo, que fornecesse elementos capazes de direcionar o planejamento das ações nesse contexto. O inventário é

denominado “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” (PEI-EF) (ANEXO A), com sua validação de conteúdo na versão em Português feita por 10 juízes brasileiros.⁴

Embora não haja uma determinação legal prevendo a obrigatoriedade de um documento similar ao Plano de Ensino Individualizado no sistema educacional brasileiro, é possível reconhecer a necessidade e importância do PEI ao processo educacional de estudantes com deficiências, sugerindo sua implementação na dinâmica escolar em caráter complementar (MUNSTER et al., 2014).

Munster et al. (2014, p. 44) afirmam:

Em um PEI convencional, as informações específicas da área de Educação Física não possuem um campo próprio para registro. Usualmente o professor de Educação Física recorre a observações que remetem à descrição do desenvolvimento motor relativas ao estudante, ou ainda encontra dicas sobre como lidar com o aluno dissipadas em outros campos do PEI. No inventário ora proposto, tal dificuldade pretende ser superada reunindo informações em um tópico específico. Dessa forma espera-se auxiliar o professor de Educação Física a compreender as necessidades do estudante, estabelecer metas e propor ajustes curriculares e modificações metodológicas especificamente concebidas para as aulas de Educação Física.

Em um Plano de Ensino Individualizado comum existem alguns componentes particulares, conforme descrito no primeiro capítulo. Kowalski et al. (2005) resumem os componentes básicos: o desempenho atual do estudante, objetivos, metas de curto prazo, colocação do estudante, procedimentos de avaliação, entre outros.

Em reflexões em conjunto com professores e pesquisadores da América do Norte e do Sul, Munster et al. (2014) procuraram identificar as necessidades das diferentes realidades educacionais, para levar em consideração os elementos e parâmetros a serem estabelecidos para elaboração dos componentes do PEI-EF.

Por conseguinte, Munster et al. (2014) destacam que o principal intuito foi formular um plano com particularidades do contexto da Educação Física, sendo incorporados conteúdos e tópicos característicos, envolvendo propriedades e peculiaridades desta disciplina. Os autores dividiram o PEI-EF em três partes: a primeira corresponde a informações relativas à condição do estudante; a segunda baseia-se na avaliação do estudante, visando identificar o nível de desempenho atual; na terceira e última parte encontra-se o detalhamento dos ajustes a serem implementados especificamente no programa de Educação Física escolar.

2.1 Informações relativas à condição do estudante

⁴ O instrumento já se encontra validado também no idioma espanhol (SAMALOT-RIVERA et al., 2017).

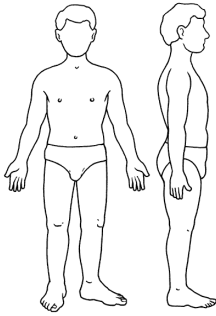
deficiência e seus companheiros de turma:	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Insuficiente	Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica

Fonte: Munster et al. (2014)

Partindo para especificidades das deficiências, ainda nesta parte, é possível assinalar a classificação topográfica, quando o estudante apresentar deficiência física e se este necessita de recursos para locomoção. Posteriormente deve ser assinalada a forma de comunicação preferida do estudante, podendo indicar se é verbal, não verbal, Língua Brasileira de Sinais, comunicação alternativa, ou outros.

No caso de deficiência auditiva, é possível assinalar e descrever o nível de perda auditiva, o tipo de perda e se há utilização de recursos auxiliares para comunicação, como aparelhos auditivos, implante coclear, etc.. Na parte específica para deficiência visual, é possível assinalar qual olho possui melhor acuidade visual, campo de visão preferencial, se tem percepção de luz, identificação de cor, preferências de superfícies, e se utiliza recursos auxiliares para visão, como óculos etc.

Quadro 2. Representação do PEI-EF quanto aos aspectos das deficiências.

Aspectos Motores:	
Recursos necessários para locomoção: <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: <input type="checkbox"/> 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: <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa <input type="checkbox"/> Outro _____	

2.2 Avaliação do estudante

A segunda parte do plano é reservada à identificação e descrição do *atual nível de desempenho do estudante*. Estas informações devem ser levantadas por meio de outros recursos ou instrumentos formais ou informais de avaliação, assim contribuindo para garantia de informações quanto aos níveis de apoio necessários, as potencialidades e limitações do estudante.

Na Educação Especial, historicamente, a avaliação sempre foi utilizada como instrumento e mecanismo de identificação das necessidades especiais do educando. Por meio de avaliações é possível determinar critérios de elegibilidade para garantia de serviços, como provisão de recursos humanos e técnicos, com intuito de garantir o desenvolvimento do estudante durante sua escolarização (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

O atual nível de desempenho deve ser, em termos, capaz de mensurar e refletir o que os estudantes com deficiência são capazes de realizar. Com uma avaliação formal, é possível projetar metas e objetivos relacionados com os resultados produzidos pela avaliação. Com o atual nível de desempenho documentado, o professor pode desenvolver metas e objetivos de curto e longo prazo, estes devendo ser observáveis e mensuráveis (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009).

O processo avaliativo torna-se fundamental para direcionar e tomar decisões sobre quais respostas individualizadas são necessárias no processo de planejamento e adaptação do programa educacional escolar. A avaliação se torna um componente necessário para garantir que os estudantes com deficiências tenham experiências adequadas na Educação Física.

No PEI-EF é possível assinalar o domínio que está sendo testado - motor, cognitivo ou social -, descrever o tipo de avaliação utilizada e os resultados das avaliações inicial e final. Nesta parte são descritas as potencialidades do estudante com deficiência e quais são suas necessidades especiais, em que o professor de Educação Física poderá identificar e descrever as particularidades do estudante e quais tipos de apoio serão necessários.

Quadro 4. PEI-EF Avaliação do Estudante.

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <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		
Social:	<input type="checkbox"/> Lista de checagem de habilidades sociais <input type="checkbox"/> Cenário comportamental <input type="checkbox"/> Outro		
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante:			

TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE						
Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:	RI	AV	DV	AFP	AFT	NR

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.
2.
3.

Fonte: Munster et al., (2014)

Protocolos e testes padronizados podem apresentar desafios à Educação Física. Alguns testes não são funcionais para determinar as necessidades de serviços em relação ao conteúdo da disciplina. Existe uma escassez de instrumentos de avaliação no âmbito da Educação Física voltados a pessoas com deficiências, e esse é um ponto que merece especial atenção do professor para determinação de parâmetros a serem considerados como referência do progresso do aluno (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009). A segunda parte do plano deve ser complementada com a aplicação de outros instrumentos - é considerada importante dentro do processo de construção do PEI porque nela serão descritas as dificuldades e potencialidades do estudante. Após

as duas primeiras partes do plano, vem a terceira e última, na qual será descrito o programa de Educação Física, bem como seus objetivos e adaptações necessárias.

2.3 Programa de Educação Física

A terceira e última parte é referente ao *programa de Educação Física*. Nesta, serão descritos os objetivos e metas que se pretende alcançar, com base no currículo comum da escola, estimando-se em quanto tempo e quando pretende-se alcançar os objetivos propostos. As metas serão estabelecidas a curto, médio e longo prazo.

Os objetivos devem envolver direcionamentos a partir das áreas educacionais que foram identificadas nas avaliações com necessidade de desenvolvimento. Os objetivos são organizados a partir das necessidades individuais do estudante e não devem ter distanciamento do currículo comum (KOWALSKI et al., 2005).

Metas anuais são propósitos a serem atingidos a longo alcance. Estas vão auxiliar o professor a priorizar as áreas mais importantes a serem trabalhadas, permitindo que o estudante possa alcançar objetivos do seu programa mais facilmente. Já as metas de curto prazo (semanal e bimestral) são mais específicas e empregadas para alcançar metas anuais. Estas são consideradas passos intermediários mensuráveis entre o atual nível atual de desempenho do estudante e as metas anuais que se pretende alcançar. As metas de curto prazo são importantes pois são mais facilmente observadas e mensuradas, se tornando uma ferramenta eficaz para determinar se está havendo progresso no sentido de alcançar metas anuais e objetivos do programa (KOWALSKI et al., 2005).

Quadro 5. Programa de Educação Física

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.	() Semanal:
	() Bimestral:
	() Anual:
2.	() Semanal:
	() Bimestral:
	() Anual:

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

Fonte: Munster et al. (2014)

Posteriormente são indicadas as *Adaptações no programa de Educação Física*, para assinalar se é necessário ou não haver adaptações no estilo de ensino, nas estratégias de ensino, materiais, ambiente, regras e forma de avaliação. Em caráter complementar, há um campo onde devem ser descritas as adaptações empregadas. Em todas as opções, o plano traz indicações encontradas na literatura da Educação Física Adaptada.

Quadro 6. PEI-EF Adaptações no programa de Educação Física.

ADAPTAÇÕES 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	

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	
Recursos materiais: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	
Ambiente: <input type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas	
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	
Forma de avaliação: <input type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	
Comentários: 	

Fonte: Munster et. al, (2014)

Por fim, há no plano o campo de indicação “necessidade de acompanhamento profissional na aula de Educação Física”. Este campo é utilizado quando o estudante precisa do acompanhamento de terceiros, além do professor de Educação Física. É possível indicar um professor de Educação Física Assistente, cuidador, colega tutor, ou até mesmo um profissional de Educação Física Adaptada. É necessário que seja justificada a necessidade desta assistência profissional ou recursos humanos especializados.

Nesta fase, diretores ou representantes da escola têm fundamental importância, pois estes têm conhecimento de legislações e regulamentos que possam auxiliar na obtenção de assistência profissional e recursos humanos, quando houver necessidade. Diliberto e Brewer (2012) compartilham que a participação de pessoas que tenham conhecimento no poder de destinar recursos da escola às necessidades apresentadas pelo estudante e indicadas no PEI é necessária. Ter alguém com conhecimento das legislações e capacidade de interpretar as leis é fundamental para favorecer a garantia de recursos.

Quadro 7. PEI-EF Necessidades de acompanhamento profissional.

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF

Assinalar uma ou mais alternativas e incluir justificativa.

<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: _____	

Fonte: Munster et al., (2014)

No final do PEI-EF, encontra-se um glossário com a intenção de diminuir possíveis dúvidas em relação a terminologias técnicas específicas encontradas no plano. Munster et al. (2014) salientam que é importante que professores de Educação Física possuam um vocabulário mínimo em termos técnicos da sua profissão, fazendo com que agregue informações específicas sobre as necessidades especiais do estudante e permitindo discussões em situações interdisciplinares.

Munster et al. (2014, p. 44-45) ressaltam que a formulação do Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF) tem por finalidade “auxiliar o professor de Educação Física a compreender as necessidades do estudante, estabelecer metas, propor ajustes e modificações curriculares metodológicas”, especificamente direcionado para a área de Educação Física.

Kempinski, El Tassa e Cruz (2015) discutiram o conceito de inclusão através de uma proposta de intervenção utilizando o PEI-EF durante as aulas de Educação Física. Os autores concluíram que é possível, através do PEI-EF, proporcionar ao professor o conhecimento das necessidades e possibilidades de seus alunos, possibilitando uma melhor adequação no seu planejamento, e desta forma contribuindo no processo educacional inclusivo e conseqüentemente no desenvolvimento acadêmico do estudante.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Para a realização deste estudo foi adotada a pesquisa colaborativa, sob abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa é muito utilizada na área educacional com o propósito de identificar e explicar, com caráter científico, a natureza dos fenômenos educativos. “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A pesquisa colaborativa busca envolver os pesquisadores e professores nos processos de conhecimento e no desenvolvimento interativo da própria pesquisa, fazendo com que juntos produzam saberes, reflexões de problemáticas e compartilhem estratégias que promovam o desenvolvimento profissional. “Nessa perspectiva, é uma atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver problemas que afligem a educação” (IBIAPINA 2008, p. 25).

A pesquisa colaborativa se caracteriza dessa forma na resolução de dificuldades de ordem prática, buscando proporcionar um desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo condições para o aprimoramento da prática docente.

No presente estudo tornou-se necessária a escolha de uma pesquisa colaborativa, pois o Plano de Ensino Individualizado necessita da participação de todos aqueles interessados no processo de escolarização do estudante com deficiência. Envolver o professor de Educação Física, os pais, o próprio aluno e o pesquisador como professor especialista no processo de modelagem do PEI é indispensável.

3.1 Procedimentos éticos

Antes de iniciar a fase de coleta de dados, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da Plataforma Brasil, respeitando a resolução CNS nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O presente projeto de pesquisa obteve aprovação pelo comitê, com o parecer substanciado de número 1.834.175 (anexo B), assim podendo dar início ao mesmo. Desta forma, o pesquisador entrou em contato com os participantes (professores, pais/responsáveis e estudantes com deficiência), apresentando os objetivos, procedimentos e possíveis riscos e benefícios do estudo, assim verificando o interesse em participar da pesquisa.

Após confirmação de interesse, o pesquisador entregou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores (apêndice B), e pais/responsáveis (apêndice C), e também o Termo de Assentimento para os estudantes participantes (apêndice D). Neles constavam informações sobre possíveis riscos e benefícios da pesquisa, e a autonomia dos participantes em desistir da pesquisa em qualquer momento que julgassem necessário. Concomitantemente, o pesquisador explicou as informações contidas nos documentos, destacando a importância da assinatura, sendo imprescindível para a participação dos mesmos na pesquisa.

3.2 Participantes

O critério de seleção dos participantes foi intencional, a partir da indicação da diretoria de Ensino de um município de médio porte do interior de São Paulo.

A seleção dos participantes deu-se a partir das seguintes etapas:

- i. Submissão do projeto de pesquisa e parecer do comitê de ética (aprovação do projeto) para apreciação do coordenador da Educação Especial e Diretoria de Ensino, de um município de médio porte do interior de São Paulo;
- ii. Reunião com o coordenador de Educação Especial de ambas as redes para a apresentação do projeto;
- iii. Obtenção da aprovação permitindo realização da pesquisa pela Diretoria de Ensino e Secretaria Municipal de Educação;
- iv. Com base nos dados fornecidos pela Secretaria e Diretoria de Ensino, foi feito um mapeamento das escolas nas quais havia estudantes com deficiência matriculados;
- v. Levantamento sobre a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas, por meio de ligações telefônicas e visitas;
- vi. Visitas e retorno às escolas para reunião da apresentação do projeto de pesquisa aos gestores, para obtenção - ou não - da autorização para realização do mesmo;
- vii. Reunião com os professores de Educação Física, para apresentação do projeto e verificação do interesse em participar da pesquisa;
- viii. Obtenção da autorização através do preenchimento do TCLE pelos professores de Educação Física, pais/responsáveis e do termo de assentimento pelos estudantes com deficiência.

3.2.1 Critérios de inclusão

i. Professores do Ensino de Educação Física:

Os professores participantes desta pesquisa são profissionais graduados em Educação Física, atuantes em turmas onde há estudante com deficiência frequentando as aulas de Educação Física.

ii. Estudantes:

Estudantes matriculados no segundo ciclo do ensino fundamental, apresentando condição de deficiência física, sensorial ou intelectual e participantes das aulas de Educação Física ministradas pelos professores atuantes na pesquisa.

iii. Responsável:

Solicitou-se que consentisse a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa e concordância em fornecer informações referentes ao desenvolvimento de seu(sua) filho(a).

3.2.2 Caracterização dos participantes

Participaram desta pesquisa dois professores de Educação Física da rede regular de ensino, três estudantes com deficiências, um com deficiência visual e dois com deficiência física, acompanhados de seus respectivos pais. Para preservar as identidades dos principais sujeitos da pesquisa (professores e estudantes), foram atribuídos nomes fictícios (professores: Joana, Conceição; estudantes: Juliano, João e Cristiano) para possibilitar a identificação e distinção entre os participantes da pesquisa (Quadro 8).

Quadro 8. Identificação dos professores e seus respectivos estudantes.

Escolas	Professores	Estudantes	Deficiência
1	Joana	Juliano	Física
		João	Visual
2	Conceição	Cristiano	Física

3.2.2.1 Professores da rede regular de ensino

Participaram do estudo dois professores vinculados à rede regular de ensino, ambos vinculados à rede Estadual de Educação. Joana ministra aula para dois estudantes em turmas diferentes, Juliano e João, ambos no ensino médio. Já Conceição leciona apenas para Cristiano, este

cursando o ensino fundamental II. Para melhor entendimento, os dados apresentados são demonstrados no quadro 9.

Quadro 9. Identificação dos professores.

PROFESSORES				
Nome	Gênero	Idade	Nível de ensino atuante	Estudante Vinculado
Joana	F		Médio	Juliano e João
Conceição	F		Fundamental II	Cristiano

Fonte: elaborado pelo autor.

Se fez necessária a caracterização dos professores para conhecê-los em relação à formação inicial ou continuada de cada um, possibilitando, assim, uma constituição sobre aspectos que podem influenciar em sua prática pedagógica. Para tal, por meio do bloco A do Roteiro de Entrevista de Professores da Rede Regular de Ensino (REPREE), constante no APÊNDICE A (COSTA, 2015), o qual foi adaptado para os objetivos desta pesquisa, foram obtidas informações referentes à formação inicial, continuada, experiências profissionais e período de atuação. Para uma melhor visualização os dados foram resumidos no Quadro 10.

Quadro 10. Caracterização dos professores: formação inicial, continuada, experiência profissional e período de atuação.

Professor	Formação inicial		Formação continuada		Outras experiências com estudantes com deficiência	Período de atuação
	Nome	Acadêmica	Disciplina	Curso		
Joana	Educação Física	Educação Física Adaptada	Simpósio de Atividade Física Adaptada - SESC	Presencial	Física	13 anos
			Especialização em Educação Física Escolar – Um módulo com ênfase em Educação Física Adaptada			
Conceição	Educação Física	-	-	-	Intelectual e Física	20 anos

Fonte: Adaptado de Costa (2015).

a. Professora “Joana”

Durante a graduação, Joana teve contato com o tema da inclusão apenas em uma disciplina inserida obrigatoriamente na grade curricular, chamada “Educação Física Adaptada”. Para além disso, Joana teve contato com o tema em mais duas oportunidades: durante formação continuada, promovida em um módulo da especialização em “Educação Física Escolar”, e no Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas; entretanto, Joana considera que estes cursos não forneceram informações suficientes para que pudesse adequar suas abordagens pedagógicas.

Em relação à sua experiência profissional, Joana está vinculada à educação básica de ensino regular na Diretoria de Ensino Estadual há 13 anos. Nesse período ela teve a experiência de lecionar, além dos dois estudantes da pesquisa, junto a um estudante com deficiência física, usuário de cadeira de rodas. Durante um ano, no qual conseguia incluí-lo nas aulas, a professora pedia para que outros colegas empurrassem a cadeira durante as atividades; porém, posteriormente, ela percebeu que o estudante poderia ficar mais livre durante as atividades utilizando um skate, e fez disso uma adaptação para melhorar a participação do estudante nas aulas, de forma mais independente. Joana considerou esta oportunidade em específico muito produtiva, pois conseguia incluir o aluno nas aulas e o mesmo demonstrava aptidão e vontade em participar.

b. Professora “Conceição”

Conceição formou-se em Educação Física no ano de 1978, porém ficou sem exercer a profissão durante algum tempo e apenas no ano de 1997 começou a lecionar, permanecendo na rede regular de ensino por 20 anos, até o presente momento. Sua formação foi praticamente nula em relação ao tema inclusão, pois a mesma relatou que não existiam disciplinas que tratassem sobre o assunto durante a graduação, e nem posteriormente, em uma possível formação continuada. Não fez nenhum curso dentro da temática inclusão.

Durante o período de experiência em sala de aula, ela teve a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual e física, destacando que tinha mais dificuldades em desenvolver um trabalho com os estudantes com deficiência intelectual, pois estes não conseguiam “fazer nada”, segundo sua observação.

Ambas as professoras em sua prática pedagógica seguem o caderno do professor disponibilizado pelo secretaria de Educação do estado, como parâmetro de planejamento da disciplina.

3.2.2.2 Estudantes com deficiência

Participaram do estudo três estudantes com deficiência, dois com deficiência física e um com deficiência visual, todos do gênero masculino, com faixa etária entre 13 e 17 anos, matriculados no sistema regular de ensino. A seguir serão sintetizados no quadro 11 as informações sobre os estudantes.

Quadro 11. Sintetização de informações sobre os estudantes.

ESTUDANTES						
Nome	Idade	Gênero	Deficiência	Dispositivos auxiliares	Ano	Turma
Juliano	17	M	Física	Muletas	3º	B
João	15	M	Baixa visão	Óculos	1º	A
Cristiano	13	M	Física	Cadeira de rodas	8º	B

3.3 Local de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de ensino regular localizadas em um município de médio porte do interior de São Paulo, ambas pertencentes à Rede Estadual de Ensino.

3.3.1 Instituição de ensino 1

Escola Estadual de médio porte, atendendo classes nos níveis fundamental (anos finais) e ensino médio, em período integral de ensino. A escola não possui uma sala de recursos multifuncionais, ou professor de Educação Especial. As aulas de Educação Física ocorriam em sala de aula e em uma quadra poliesportiva coberta, ambos os espaços bem iluminados e com pouco ruído externo.

3.3.2 Instituição de ensino 2

Escola Estadual de médio porte, atende classes no nível de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio em turno matutino e vespertino. Assim como a instituição de ensino 1, a mesma não conta com um profissional da Educação Especial, nem sala de recursos multifuncionais para atendimento do estudante com deficiência.

As aulas de Educação Física ocorrem em uma sala de aula, bem iluminada e ventilada, uma quadra poliesportiva coberta, além de um amplo pátio que a professora também utiliza para ministrar suas aulas. O que chamou atenção nesta instituição é que, por ter sido inaugurada há

poucos anos, foi toda projetada para ser acessível à criança com deficiência física, encontrando-se rampas em todos os acessos da escola.

3.4 Materiais e equipamentos

Para a coleta de dados foram utilizados: um aparelho gravador de áudio digital Sony; folhas de papel A4; canetas; prancheta; computador; e celular com câmera filmadora.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Como técnicas de coleta de dados foram utilizados, neste estudo, observação sistemática e entrevistas semiestruturadas, com intuito de reunir informações adequadas para o preenchimento do PEI-EF, e responder aos objetivos de pesquisa. Além destas técnicas, recorreu-se à consulta ao prontuário escolar do aluno quando houve necessidade.

Em caráter complementar, recorreu-se a instrumentos de avaliação motora.

3.5.1 Observação sistemática

Nesta fase de coleta de dados foram feitas observações diretas das aulas de Educação Física ministradas pelos professores participantes da pesquisa. Estas foram registradas nas fichas de Roteiro de Observação (ROA) (ANEXO C) das aulas de Educação Física (COSTA, 2015), com pequenas adaptações aos objetivos da pesquisa. A técnica consiste em observar os eventos por meio da utilização dos sentidos, sendo percebidos de forma direta, reduzindo a possibilidade de subjetividade que podem se envolver durante o estudo (GIL, 2008).

Entre os vários tipos de observação, nesta pesquisa foi utilizada a sistemática, na qual “o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações” (GIL, 2008, p. 104). A observação ocorre em dois momentos distintos, antes e após o emprego do PEI-EF.

O ROA tem como finalidade analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física durante atuação na sala de aula, suas estratégias de ensino e recursos, assim como contribuições para a inclusão do estudante com deficiência. Este roteiro será utilizado antes e após o emprego do PEI-EF, visando verificar possíveis modificações na prática pedagógica do professor.

Além do ROA, as observações foram registradas em diários de campo, este sendo considerado como um dos principais meios de registro em pesquisas qualitativas. Com ele é

possível registrar relatos além dos previstos por um roteiro de observação estruturado, podendo contribuir ou complementar dados importantes para os objetivos do estudo (MINAYO, 2012).

3.5.2 Entrevistas semiestruturadas

Além da observação foram feitas entrevistas com o professor de Educação Física, com os estudantes e pais ou responsáveis. A entrevista é entendida como um meio ou instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa (MANZINI, 1990/1991).

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p.9).

Foram empregadas entrevistas semiestruturadas, as quais se caracterizam como uma técnica focada na elaboração de um roteiro com perguntas fundamentais e passíveis de modificações, de acordo com as necessidades encontradas durante a coleta de dados. Esse tipo de entrevista se diferencia por contemplar o surgimento de informações sem o condicionamento de padronização fechada de perguntas (MANZINI, 1990/1991).

As entrevistas semiestruturadas foram registradas por meio de gravações digitais. Foram utilizados roteiros diferentes para cada participante, necessários para o preenchimento do PEI-EF e obtenção de repostas para os objetivos da pesquisa.

a) Roteiro de entrevista para o professor de Educação Física

Os instrumentos foram compostos por perguntas abertas. O primeiro instrumento de entrevista aplicado foi o Roteiro de entrevista para o Professor (REP), (AÊNDICE A), adaptado de Costa (2015), aplicado posteriormente ao período de observação das aulas de Educação Física.

No primeiro bloco constaram perguntas para garantir informações sobre a formação inicial e continuada do professor de Educação Física, para proporcionar uma base de entendimento sobre as práticas pedagógicas adotadas por este, além de informações sobre o conhecimento do professor a respeito de práticas pedagógicas inclusivas. Estas perguntas foram adaptadas do Roteiro de Entrevista para o Professor (REP), (APÊNDICE A), adaptado de Costa (2015).

Além do bloco A, composto por perguntas retiradas do REP (COSTA, 2015), foi elaborado pelo pesquisador o bloco B, este com questões relativas à garantia de informações pertinentes para o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF).

Além das questões necessárias para o preenchimento do PEI-EF, o professor de Educação Física participou de uma segunda entrevista, realizada após o preenchimento do PEI-EF. Este segundo instrumento tinha o intuito de verificar possíveis modificações que o PEI-EF trariam para sua prática pedagógica. Este segundo instrumento foi elaborado pelo pesquisador (APÊNDICE B).

b) Roteiro de entrevista para os estudantes

Este instrumento (elaborado pelo autor) teve como finalidade obter informações sobre a sua participação nas aulas de Educação Física e reunir conteúdo para preenchimento do PEI-EF. Este foi aplicado após o período de observação. O roteiro foi constituído somente por perguntas abertas, escrito com uma linguagem adequada ao nível de ensino do estudante, para que o entendimento por parte do estudante não fosse comprometido.

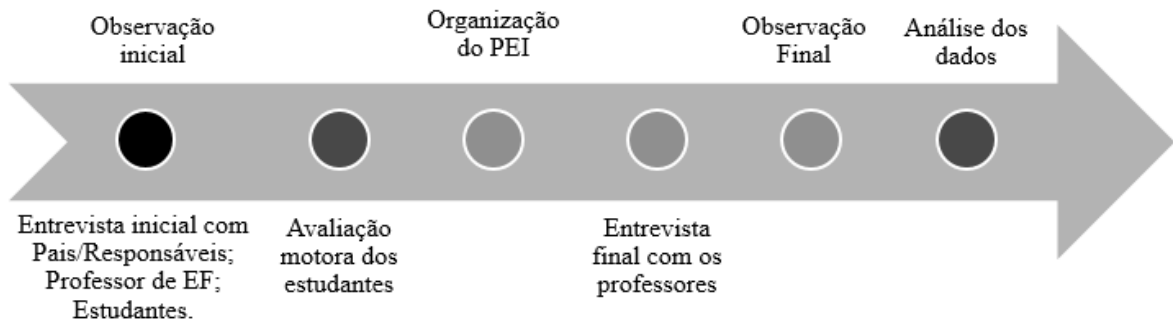
c) Roteiro de entrevista para os pais ou responsáveis

O roteiro de entrevista para os pais ou responsáveis (elaborado pelo autor) teve por objetivo conseguir informações a respeito do seu filho(a), como histórico da deficiência, instrumentos de apoio utilizados, potencialidades e limitações. Salientando que estas informações foram importantes para o preenchimento do PEI-EF.

3.5.3 Protocolos de avaliação motora complementares

Além destes instrumentos também foram utilizados o Manual de Avaliação Motora de Rosa Neto (2002) e o Protocolo Avaliativo de Iniciação Esportiva em Cadeira de Rodas (MELO, 2014). Estes inventários foram utilizados a fim de reunir informações para o preenchimento da segunda parte do PEI-EF, o *atual nível de desempenho do estudante*.

3.6 Procedimentos



3.6.1 Procedimentos de coleta de dados

A seguir serão descritos os procedimentos relacionados à coleta de dados, subdivididos em dois tópicos:

3.6.1.1 Realização das observações

O período de observação foi efetuado em duas escolas, contando com a participação de cinco pessoas, dois professores de Educação Física e três estudantes com deficiência. Para cada estudante foi feita a observação de três aulas ministradas pelo professor. Em ambas as instituições eram destinadas para aula de Educação Física duas aulas de 50 minutos cada, dispostas da seguinte forma:

- Instituição de ensino 1 (Joana) – em ambas as turmas, de Juliano e João, as aulas eram separadas duas vezes durante a semana, uma nas terças-feiras durante o período vespertino e a outra nas sextas-feiras no período matutino.
- Instituição de ensino 2 (Conceição) – as duas aulas ocorriam simultaneamente, em apenas um dia da semana, nas quartas-feiras, no período vespertino.

No início da coleta de dados, no primeiro contato com a turma em que o estudante com deficiência estava presente, os professores de Educação Física apresentaram o pesquisador, para que todos ficassem cientes de sua presença durante algumas semanas no ambiente.

Posteriormente, ao longo das semanas, foram feitas as observações das aulas, o período de observação na instituição 1 se alongou, pois em alguns momentos as turmas tiveram aulas teóricas, e são nas aulas práticas os momentos em que o professor de Educação Física sentia dificuldade em

incluir seu aluno, sendo estas as mais importantes de se obter informações pertinentes para o andamento da pesquisa.

3.6.1.2 Aplicação das Entrevistas

A coleta de dados das entrevistas com professores e estudantes, com intuito de coletar informações para o preenchimento do PEI-EF, foram realizadas após o período de observação das aulas de Educação Física; desta forma, ocorrendo em momentos distintos. Apenas as entrevistas com os pais foram feitas durante o período de observação, entretanto em dias e horários diferentes, acordados com cada pai/responsável individualmente. Para sintetizar melhor as informações, foi elaborado o quadro 12 para visualização do local e duração de cada entrevista. As entrevistas foram colocadas no quadro por ordem de realização.

Quadro 12. Informações sobre local e duração das entrevistas.

Participante	Local	Duração
Pai/responsável Juliano	Coordenação da escola	16min
Pai/responsável João	Coordenação da escola	12min.
Pai/responsável Cristiano	Ligação Telefônica	15min.
Joana	Coordenação da escola	22min.
Conceição	Sala de multimídia	40 min.
Juliano	Sala de aula	11 min.
João	Sala de aula	10 min.
Cristiano	Direção da escola	11 min.

Todas as entrevistas foram agendadas previamente de acordo com a disponibilidade. As entrevistas dos professores foram realizadas nas instituições em que lecionam, em horário que não estivessem em sala de aula. A entrevista com os estudantes Juliano e João foram realizadas no mesmo horário da aula de Educação Física, com justificativa de se tratar do único horário disponível; porém, como era de curta duração, não houve muitos prejuízos em relação às aulas. Com o estudante Cristiano, este da instituição II, foi escolhido o horário de intervalo para que fosse realizada a entrevista.

As entrevistas com os pais/responsáveis dos estudantes da instituição I (Juliano e João) foram realizadas na coordenação da escola, os horários e dias foram agendados previamente por telefone. A realização de entrevista com o pai/responsável do estudante Cristiano foi através de uma ligação telefônica, pois foi a única forma encontrada para tal. A ligação foi feita por telefone celular, pois era possível colocá-lo no modo “viva voz”, permitindo assim fazer uma gravação em

áudio digital da entrevista, esta realizada em uma sala de ambiente fechado e em silêncio para evitar interrupções ou ruídos.

Antes de iniciar as entrevistas, foi feita uma introdução do que se tratava e seu objetivo. O roteiro foi levado impresso às entrevistas e foi seguida sua ordem de questões, porém, em alguns momentos, apareciam respostas da próxima pergunta em um questionamento anterior; desta forma, para evitar redundância e desperdício de tempo do entrevistado, estas perguntas não foram feitas. Além disso, foram esclarecidas dúvidas e questionamentos sobre as perguntas contidas no questionário. Em todas as entrevistas foi tomado o cuidado em conduzir em fluência de conversa, com a finalidade de deixar os entrevistados mais tranquilos para responder às questões.

3.6.1.3 Procedimentos de avaliação motora (complementares)

O procedimento de avaliação motora dos estudantes foi realizado posteriormente às entrevistas com pais, professores e o próprio estudante. Todos os testes foram elaborados no ambiente escolar e filmados para garantir avaliação dos resultados.

Antes da aplicação do instrumento com os estudantes, foi feita uma reunião com a professora em seu período de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para apresentação do instrumento escolhido para avaliação. Nesta reunião foi acertado que as aplicações dos testes seriam no horário da aula de Educação Física e acordado com a professora Joana em dias que não houvesse prejuízos no conteúdo programático da disciplina, o que necessitou da utilização de duas aulas. As professoras não puderam estar presentes no momento do teste, pois este só pôde ser realizado no horário da aula de Educação Física.

3.6.2 Construção colaborativa do PEI

3.6.2.1 Pais/responsáveis

Ao iniciar a construção do PEI, foi feita a entrevista com os pais/responsáveis, que tiveram participação pontual, apenas neste momento. Com esta entrevista foi possível adquirir informações pessoais sobre o estudante, necessárias para implementar na primeira parte do plano. Foram adquiridas informações sobre a deficiência do estudante, aspectos motores desde a infância, tipos de recursos necessários para locomoção, visão ou comunicação, como também o histórico do envolvimento em atividades físicas e cuidados especiais para a prática da Educação Física.

3.6.2.2 Estudantes

A participação e envolvimento dos estudantes durante a construção do plano foi através das entrevistas semiestruturadas. Foi possível adquirir informações a respeito de experiências motoras anteriores e prática de atividades físicas independentes das aulas de Educação Física, como também suas expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física.

3.6.2.3 Professores

O professor de Educação Física tem participação importante durante todo o processo de desenvolvimento do PEI, mais especificamente na terceira parte do plano, onde é colocado o programa de Educação Física, metas, objetivos e as adaptações necessárias. Durante o período em que o pesquisador esteve presente na instituição de ensino, foram feitas 4 reuniões com os professores participantes da pesquisa durante o momento de HTPC, para que fosse discutido e construído o plano de cada aluno.

Na primeira reunião foi feita a entrevista, a qual serviu para conhecer o professor quanto à sua trajetória de trabalho, formação e, especificamente para o plano, o envolvimento social de cada aluno. Na segunda reunião o professor apresentou os conteúdos do bimestre e o pesquisador explicou os instrumentos de avaliação que seriam utilizados para avaliar os estudantes. Inicialmente era proposto que as professoras estivessem presentes durante a aplicação dos instrumentos de avaliação; entretanto, o único horário possível para a aplicação foi durante o momento da aula de Educação Física, portanto apenas o pesquisador esteve presente neste momento. Assim, foram gravadas as aplicações dos instrumentos por meio de filmagens para que fossem analisadas e mostradas aos professores, o que foi feito em uma terceira reunião. Por fim, foi feita uma quarta e última reunião, onde foram discutidas as metas, objetivos e as adaptações necessárias para o programa de Educação Física de cada estudante.

3.6.2.4 Pesquisador

Quanto à participação do pesquisador no trabalho colaborativo de construção do PEI, este participou como um mediador e especialista da área. As observações realizadas pelo pesquisador foram necessárias para identificar informações sobre os aspectos sociais dos estudantes com os colegas e a professora, como também a participação e envolvimento deste com as aulas de Educação Física. Estas intervenções foram mais especificamente para a primeira parte do plano. Na segunda e terceira parte do PEI o pesquisador contribuiu com as aplicações dos instrumentos

complementares, e posteriormente na mediação das metas, objetivos e adaptações necessárias a cada estudante em colaboração com o professor nas reuniões HTPC.

3.6.3 Procedimento para análise das observações e entrevistas

Os dados obtidos com o auxílio dos instrumentos foram reunidos e analisados conforme os objetivos traçados. Para tal, foi necessária uma organização destes através das transcrições na íntegra das entrevistas, a realização de leituras e análises das observações, para assim identificar os principais pontos relevantes.

3.6.3.1 Análise das entrevistas

A análise dos dados da pesquisa procedeu a partir da análise de conteúdo categorial segundo Bardin (2000, p. 153) que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. A técnica de análise de dados escolhida foi também proposta por Bardin (2009), que caracteriza as interpretações dos dados a partir de três fases: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados.

Para as unidades de registro foram adotados o tema e o personagem, sugerido por Bardin, (2009, p. 106):

O tema: [...] tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.

O personagem: o ator ou atuante pode ser escolhido como unidade de registro. Neste caso, o codificador indica os «personagens» (ser humano ou equivalente, tal como um animal, etc.) e, no caso de uma análise categorial, as classes em função da grelha escolhida. Tal grelha é geralmente estabelecida em função das características ou atributos do personagem (traços de caráter, papel, estatuto social, familiar, idade, etc.)

Ademais, para melhor entendimento do leitor, a unidade de contexto foi determinada pela caracterização da instituição em que cada participante estava inserido. Esta forma de escolha proporciona também ao pesquisador a possibilidade de compreensão mais profunda das dimensões das ações dos participantes durante as observações, como também das informações emitidas durante as entrevistas.

Desta forma, neste estudo, as unidades de contexto são representadas pelas instituições, os personagens são os professores, alunos e os pais/responsáveis.

3.6.3.2 Dados das observações

Após o período da coleta de dados para obtenção de informações para o preenchimento do PEI-EF, o pesquisador reuniu todos os roteiros relativos das observações e diários de campo, referentes a cada escola e seus respectivos participantes. Posteriormente a análise dos dados foram feitas a partir da análise de conteúdo das observações, referenciando as categorias do Roteiro de Observação das aulas de Educação Física (ROA), (COSTA, 2015), comparando a prática pedagógica e participação do estudante com deficiência pré e pós a elaboração do PEI.

3.6.3.3 Dados das entrevistas

Em duas fases, a análise das informações obtidas com as entrevistas perpassaram por uma análise prévia e análise propriamente dita, as quais são detalhadas a seguir:

A pré-análise consiste no momento em que é feita a transcrição da entrevista em informações orais para escritas. É dotado como a primeira análise, pois nesse período o pesquisador já consegue ter uma visão geral e suas primeiras opiniões sobre o material analisado, das quais poderão ser analisadas mais profundamente durante a fase de análise propriamente dita (BARDIN, 2009; MANZINI, 2014).

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, descritas em arquivos individuais, identificadas por instituição e participantes. Somente após esta fase foi possível passar para a análise propriamente dita. As análises foram feitas de acordo com as partes integrantes do PEI-EF, informações relativas ao estudante, desempenho atual do estudante e o programa de Educação Física.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas etapas:

Parte 1: Na primeira parte, serão apresentadas as sínteses dos PEI-EF dos estudantes com deficiência, estes expostos de acordo com as particularidades do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF): *Informações do estudante, avaliação do estudante, nível de desempenho do estudante, e programa de educação física e as adaptações necessárias*. O plano de Ensino individualizado de cada estudante encontra-se nos apêndices E (Estudante Juliano), F (Estudante João) e G (Estudante Cristiano).

Parte 2: Visando analisar a adequação do PEI – EF como ferramenta pedagógica no processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física Escolar, bem como identificar as possibilidades e limitações do PEI-EF segundo a perspectiva do professor de Educação Física, serão discutidos os temas emergentes da entrevista final realizada com as professoras de Educação Física, os quais foram categorizados em grupos temáticos, considerando as respostas da entrevista realizada.

Parte 3: Com a finalidade de analisar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física antes e após o emprego do PEI-EF, foram extraídas informações obtidas por meio de observação sistemática.

4.1 PARTE 1: Construção do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física

Para o desenvolvimento do PEI-EF, foi necessário atentar-se a algumas etapas nesta pesquisa: observação, entrevista com os pais/responsáveis, professores de Educação Física e o próprio estudante, além da avaliação do atual nível de desempenho do estudante feito pelo pesquisador, e por fim, descrição das adaptações identificadas como necessárias.

Em poucas áreas da educação é requerida a necessidade do trabalho em equipe. O processo de desenvolvimento educacional do estudante com deficiência e suas necessidades educacionais especiais por certo necessita desta demanda de colaboração, e este acaba se tornando o ponto-chave do desenvolvimento de um PEI (MITCHELL, 2008).

A seguir serão descritas e discutidas as fases de preenchimento do PEI-EF dos estudantes com deficiência participantes do estudo.

4.1.2 Informações relativas ao estudante

A primeira parte do PEI-EF consiste em reunir o máximo de dados possíveis para preenchimento das *informações relativas à condição do estudante*. Para tanto, em um primeiro momento, recorreu-se a entrevistas com os pais.

Mitchell, Morton e Hornby, (2010) afirma que a participação ativa dos pais de estudantes com deficiência no processo de desenvolvimento do PEI é amplamente considerada como um elemento essencial para garantir um processo educacional eficaz para esses indivíduos. Além disso, nos EUA, tal como consta na lei federal 94-142 (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009), se especifica que a participação dos pais é considerada um dos elementos principais na educação de estudantes com deficiência dentro da escola de ensino regular.

Para chegar a tais informações foi necessária a participação dos pais e do próprio estudante, por meio de perguntas relativas a informações sobre o estudante, incluindo questões sobre tipo de deficiência e sua manifestação, aspectos sociais, motores, sensoriais, experiências motoras anteriores e cuidados relativos à prática de exercícios físicos.

A participação do estudante é muito importante neste processo, pois estes são os maiores interessados no seu processo de aprendizagem. Quando envolvidos, tendem a compreender melhor a sua deficiência, assumindo responsabilidades por si mesmos e tornam-se atentos a suas limitações e recursos destinados a eles (MUNSTER et al., 2013).

A partir das informações adquiridas pelas observações, entrevistas com os pais/responsáveis e o próprio estudante com deficiência, serão apresentados os dados adquiridos de cada estudante individualmente.

4.1.2.1 Informações relativas ao estudante “Juliano”

A deficiência do estudante Juliano foi diagnosticada, ainda recém-nascido, como “disrafismo espinhal”, que, segundo Silva, Carvalho e Carreira (2013), é a malformação de estruturas ósseas e neurais da região da coluna vertebral, sendo um espectro congênito, classificado nos subtipos aberto e fechado. No disrafismo espinhal oculto, com o qual Juliano foi diagnosticado, a lesão resultante é coberta por pele, sem exposição do tecido neural. Esta pode causar

malformações ortopédicas, como assimetrias dos membros inferiores, escoliose e alterações da marcha.

Quanto aos aspectos motores, Juliano começou a andar com um ano de idade, porém houve a necessidade fazer uma cirurgia corretiva nos pés, o que o fez perder um pouco o equilíbrio, como relatado pelos pais: “Ele tem falta de equilíbrio, ele não tem equilíbrio. Depois da cirurgia a gente pensou que ele não ia voltar a andar... então ele teve que aprender a andar de novo” (Responsável/Juliano).

Atualmente, Juliano consegue se locomover sozinho com o auxílio de muletas e órteses nos pés/tornozelos, porém foi identificado, através das nossas observações, que em alguns momentos ele consegue se locomover sem o auxílio das muletas, o que também foi relatado pelos pais. Juliano não as utiliza em sua residência.

As experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares foram por meio de Equoterapia, hidroterapia e jogos durante a infância, porém atualmente Juliano se limita apenas às aulas de Educação Física. Os interesses e expectativas relacionadas à Educação Física foram descritos pelo estudante durante a entrevista: o gosto pelos alongamentos e o xadrez como prática esportiva.

4.1.2.2 Informações relativas ao estudante “João”

O estudante João é deficiente visual, foi diagnosticado na infância com “baixa visão”. A baixa visão, segundo Sá et al. (2007, p. 15-16), é

[...] complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral.

O crescimento e desenvolvimento motor de João foi “normal”, como relatado pelo responsável. Os aspectos sociais com professor e colegas é bom. Quanto aos aspectos sensoriais, a comunicação preferida é a verbal, e utiliza óculos para melhorar os resquícios de visão, sendo o olho direito com a melhor acuidade visual.

O estudante João foi agraciado com várias oportunidades de vivências motoras durante a infância, como natação e jogos, porém durante o período de coleta se limitava apenas à prática das atividades das aulas de Educação Física.

4.1.2.3 Informações relativas ao estudante “Cristiano”

Para conseguir informações sobre o diagnóstico do estudante Cristiano foi necessário, além da entrevista com o responsável, ter acesso ao prontuário da escola, o que tornou possível identificá-lo. Seu responsável deu a seguinte resposta quando foi questionado a falar um pouco sobre a deficiência e o tipo:

Ah, olha, como ele nasceu prematuro de 5 meses, aí atrofiou todos os nervos, como ele foi tirado antes do tempo, aí ele não gatinhou, não fez nada, sabe? Quando a mãe dele faleceu, eu trouxe ele pra cá. Daí eu comecei a cuidar, aí foi que eu comecei a levar no médico e ele falou que o... osso da bacia de um lado tinha gastado, sabe? Então ele precisou fazer uma cirurgia, ele fez a cirurgia, ficou 6 meses engessado em cima de uma cama e... ele falou: “olha eu garanto que o menino vai andar”... o menino já tava andando, andando de andador, depois da cirurgia ele fez fisioterapia e daí num num... conseguiu andar mais não... [...] Daí ele não nasceu assim não, é que ele ficou muito na cama né?... A mãe dele era doente né, aí ele ficou muito na cama... então ele não teve os movimentos necessário né! E a idade também né, que ele foi tirado do tempo de gestação, ele foi tirado com 5 meses, 5 meses, então quando eu levei na neurologista, ela me explicou que muita coisa só ela é, ela é... é formada no ventre da mãe e como ele foi tirado antes [...] (Responsável/Cristiano).

Diante destas informações, foi necessária a consulta ao prontuário do estudante, para buscar entender melhor sua deficiência. Ao ser consultado, foi possível identificar o diagnóstico da sua deficiência como: “luxação congênita no quadril” e espasticidade elástica nos membros inferiores.

A Luxação Congênita do quadril é descrita como o deslocamento da cabeça femoral para fora do acetábulo, pois normalmente o acetábulo apresenta formato anatômico raso (PIRES; MELO, 2005). E a espasticidade é uma alteração motora caracterizada por “hipertonia e hiper-reflexia”, identificado um aumento do tônus muscular, que se manifesta por crescimento da resistência do músculo ao estiramento (LEITÃO et al., 2006).

Entender a deficiência do estudante é importante para o processo de planejamento pedagógico do professor, pois, a partir disto, é possível compreender melhor o aluno e projetar suas aulas com mais segurança.

Aspecto importante para o desenvolvimento do PEI-EF é a sociabilidade do estudante. Em sua pesquisa, Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) relatam que a habilidade social vem ganhando sua importância e reconhecimento dentro do processo de desenvolvimento educacional, sendo um componente crucial para a aprendizagem e progresso do sucesso escolar de todas as crianças de forma mais generalizada.

Outra informação essencial, para o PEI-EF, diz respeito às experiências motoras anteriores dos estudantes. Além desta, questionou-se também em relação aos cuidados referentes à prática de atividades físicas. Neste ponto, o que chamou mais a atenção foi o relato dos pais do Juliano, que é

alérgico ao látex, pois professores de Educação Física costumam utilizar materiais fabricados com o material, como por exemplo os balões de festa. Outro fator é que o estudante não possui sensibilidade nos pés, o que torna importante tomar cuidados durante as aulas práticas.

Conhecer o estudante é uma das funções fundamentais do professor. Quando feito este processo, todo o planejamento educacional tem maior validade, pois, na medida em que os objetivos são adequadamente direcionados às necessidades individuais de cada criança em particular, são obtidos melhores resultados (GUENTHER, 2006).

A primeira parte do PEI-EF funciona como uma anamnese. Esta etapa do processo é representativa para promoção de assistências e planejamentos futuros direcionados a cada estudante, permitindo definir objetivos e metas, estabelecer cuidados, e planejar com mais relevância as aulas e conseqüentemente se ter mais cautela na escolha de materiais e intensidade dos exercícios.

Com a primeira parte do PEI, que tem como objetivo reunir informações sobre o estudante, foi exposta, no próximo tópico - a *avaliação do estudante* - todo o processo de avaliação será descrito.

4.2 Avaliação dos Estudantes

A avaliação do estudante condiciona-se como a segunda parte do plano, onde foi possível identificar o atual nível de desempenho. Estas informações são adquiridas com a utilização de recursos e instrumentos de avaliação formais ou informais, como descrito por Munster et al. (2013). Com ela é possível incluir no PEI-EF informações sobre as potencialidades e necessidades individuais de cada estudante.

Gallahue e Ozmun (2005) indicam que, quando as finalidades da programação de atividades físicas são apropriadas e direcionadas para cada criança, o processo de avaliação motora para identificação dos níveis de desenvolvimento motor é essencial.

Com a primeira parte do PEI-EF definida, foi possível fazer a seleção dos instrumentos de apoio para avaliação de cada estudante. Com os estudantes da instituição de ensino I, Juliano e João, foi aplicada a “Escala de Desenvolvimento Motor” (ROSA NETO 2014). Com o estudante da instituição II, Cristiano, foi utilizado o Protocolo de Avaliação de Iniciação Esportiva (MELO, 2014).

Os objetivos da EDM são estabelecidos por Rosa Neto (2014) como a possibilidade de analisar e diferenciar tipos de necessidades através de suspeitas e afirmações da descoberta de dificuldades escolares e motoras, além de permitir acompanhar a criança em diferentes etapas evolutivas. Com tal instrumento foi possível a avaliação em diversas categorias do comportamento

motor: a motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização temporal e lateralidade.

Após a aplicação do instrumento foi obtido o perfil motor de cada estudante, que serão demonstrados nas figuras a seguir.

Gráfico – 1 Perfil motor do estudante Juliano

Pontuação	Motricidade fina	Motricidade global	Equilíbrio	Esquema Corporal	Organização Espacial	Organização temporal
11	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•
09	•	•	•	•	•	•
08	•	•	•	•	•	•
07	•	•	•	•	•	•
06	•	•	•	•	•	•
05	•	•	•	•	•	•
04	•	•	•	•	•	•
03	•	•	•	•	•	•
02	•	•	•	•	•	•
Lateralidade:	Destro	Mãos:	Destro			
Olhos:	Destro	Pés:	Destro			

Fonte: Adaptado do Manual de Avaliação Motora (ROSA NETO, 2014).

O estudante Juliano obteve bom desempenho em habilidades de motricidade fina, esquema corporal, organização espacial e temporal, porém em atividades de motricidade global e equilíbrio obteve pontuações mais baixas, sendo o equilíbrio a que teve mais dificuldade.

Gráfico 2 - Perfil motor do estudante João

Pontuação	Motricidade fina	Motricidade global	Equilíbrio	Esquema Corporal	Organização Espacial	Organização temporal
11	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•
09	•	•	•	•	•	•
08	•	•	•	•	•	•
07	•	•	•	•	•	•
06	•	•	•	•	•	•
05	•	•	•	•	•	•
04	•	•	•	•	•	•
03	•	•	•	•	•	•
02	•	•	•	•	•	•
Lateralidade:	Destro	Mãos:	Destro			
Olhos:	Destro	Pés:	Destro			

Fonte: Adaptado do Manual de Avaliação Motora (ROSA NETO, 2014).

O perfil motor do estudante João foi traçado com pontuações boas, de acordo com o teste, sendo motricidade global, organização espacial e temporal pontuação máxima. Atividades de equilíbrio, esquema corporal e motricidade fina tiveram pontuações mais baixas, porém em um nível satisfatório.

A partir da avaliação feita com o instrumento proposto por Rosa Neto (2014), foi possível traçar o perfil motor dos dois estudantes, traçando suas potencialidades e necessidades específicas. Medina-Papst (2009) destaca que a avaliação motora é um instrumento importante. Ela vai favorecer dados específicos do desenvolvimento motor da criança e conseqüentemente dar opções para planejamento de intervenções relacionadas às necessidades específicas de cada indivíduo.

Como citado anteriormente, o instrumento escolhido para avaliação do estudante da instituição II foi diferente dos demais participantes da pesquisa, visto a impossibilidade de aplicação, já que Cristiano é usuário de cadeira de Rodas. Para tal, foi selecionado o Protocolo de Iniciação Esportiva (PAIE) (MELO, 2014).

O protocolo proposto por Melo (2014) foi baseado nas habilidades motoras fundamentais estabilizadoras, locomotoras e manipulativas, descritas por Gallahue e Ozmun (2005) como necessárias nas diversas atividades e situações diárias, não se diferenciando da prática das modalidades esportivas individuais e coletivas. No PAIE foram adicionados a estas habilidades fundamentos básicos de atividades e modalidades esportivas em cadeira de rodas, como passe, arremesso, progressão, drible e toque (MELO, 2014).

No quadro elaborado por Melo (2014) é possível identificar a caracterização das habilidades motoras, fundamentos esportivos e testes presentes no protocolo:

Quadro 12. Habilidades de avaliação do PAIE.

Habilidades motoras fundamentais	Fundamentos	
Locomotoras	Deslocamento	- Deslocamento de um ponto a outro - Agilidade;
Manipulativas	Arremesso; Passe; Recepção; Drible.	- Precisão de arremesso no alvo - Precisão de arremesso na baliza - Precisão de passe e recepção - Drible estático;
Estabilizadoras	Equilíbrio do tronco.	- Controle de Tronco - Flexão de Tronco; - Flexão lateral direita de tronco; - Flexão lateral esquerda de tronco.
Combinadas	Drible; Deslocamento	Teste de habilidades motoras combinadas: - Drible em deslocamento;

Fonte: (MELO, 2014).

De acordo com os testes realizados do protocolo de Melo (2014), em que para cada habilidade motora é feita uma pontuação que vai de um a cinco, somando um total de 50 pontos no

final, o estudante Cristiano teve um *score* de 33 pontos, se destacando principalmente nas habilidades de arremesso (tabela 1).

Tabela 1. Pontuação do teste realizado com o estudante Cristiano.

TESTES	PONTUAÇÕES POR TESTE (número de pontos)					Pontuação Max / Teste
	1	2	3	4	5	
Flexão Anterior de Tronco	NR	5° a 20°	25° a 40°	45° a 60°	Acima de 65°	3
Flexão Lateral de Tronco (direita)	NR	5° a 15°	20 a 35°	40° a 55°	Acima de 60°	3
Flexão Lateral de Tronco (esquerda)	NR	5° a 15°	20 a 35°	40° a 55°	Acima de 60°	4
Deslocamento (velocidade)	NR	>1min	35seg – 1min	20seg a 35seg	<20seg	4
Deslocamento (agilidade)	NR	>1min	45seg – 1min	30seg a 45seg	<30seg	4
Passo / recepção	NR	1 acerto	2 acertos	3 acertos	4 a 5 acertos	3
Arremesso alvo	NR	1 acerto	2 acertos	3 acertos	4 a 5 acertos	4
Arremesso na Baliza	NR	1 a 3 acertos	4 a 6 acertos	7 a 9 acertos	10 a 12 acertos	5
Drible estático	NR	1 a 10 dribles	11 a 25 dribles	26 a 40 dribles	>40 dribles	2
Drible em Deslocamento	NR	>1min	30seg – 1min	<30seg	<30seg	1
		Até 5 perdas de controle	Até 3-4 perdas de controle	Até 1-2 perdas de controle	Nenhuma perda de controle	
Subtotal	10	20	30	40	50	33
TOTAL						

Fonte: Melo (no prelo)

Para melhor visualização dos dados obtidos do protocolo avaliativo de Melo (no prelo), os dados obtidos foram sintetizados em um gráfico (Gráfico 3), a partir das pontuações adquiridas pelo estudante Cristiano em cada habilidade.

Gráfico 3 – Resultados individuais dos testes com o estudante Cristiano



Fonte: Elaborado pelo autor.

A avaliação dos estudantes permite ao professor de Educação Física a identificação de necessidades e potencialidades, conhecendo mais ainda seu estudante. Assim determinando seu atual nível de desempenho, são adquiridas informações necessárias para projeção de objetivos e metas individuais.

Pela avaliação é possível identificar em qual estágio motor o estudante se encontra, possibilitando a identificação de possíveis déficits e realizar comparações posteriores, obtendo resultados que permitem planejamentos e atividades futuras (ROSA NETO, 2002).

A partir destas informações foi possível passar para o próximo estágio do PEI-EF, relativo ao *Programa de Educação Física*.

4.3 Programa de Educação Física

Estudantes com deficiências em determinadas áreas curriculares podem apresentar dificuldades e em outras não, com o nível de desempenho atual bem definido, os objetivos e metas são desta forma estabelecidos por áreas específicas, porém associadas ao currículo (SHERRIL, 2004).

4.3.1 Instituição I

As informações relativas ao programa de Educação Física foram obtidas através das entrevistas com os professores. Para tanto foi feito o seguinte questionamento: “Quais conteúdos você costuma abordar em suas aulas?”.

O currículo, o currículo... porque eu sou obrigada a seguir o currículo do estado de São Paulo e foi o que eu falei pra você, que nem eu dei, quando o conteúdo era vôlei, eu dei o vôlei adaptado, o vôlei sentado né, não é adaptado, o vôlei sentado, éé... o *goalball*... tudo que nem no currículo eu faço, o futebol pra cegos a gente já tentou fazer, mas não deu muito certo porque eles se espancam... (rsrs). É... a corrida que é o atletismo fizemos com guia, que é o visual... então assim... eu sigo o currículo, o que eu busquei de inclusão foi tudo de fora, porque no currículo não tem (Professora Joana).

A professora Joana afirmou utilizar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como referência e ressalta que os conteúdos não estão especificados, como, por exemplo, quando estava ministrando o conteúdo vôlei, passou para turma o vôlei sentado.

Foi constatado nas observações que a professora Joana, em algumas aulas ministradas para ambos os estudantes, no momento da prática as atividades eram relacionadas à teoria, porém em outros momentos foram realizadas atividades esportivas ou jogos diferentes da proposta bimestral.

Foi disponibilizado para o pesquisador o conteúdo programático da proposta curricular do estado. Com essa informação foi feita uma reunião com a professora Joana em sua instituição, para traçar os objetivos e as metas no PEI de cada estudante de acordo com o conteúdo do bimestre.

Os objetivos devem envolver especificações das áreas educacionais que necessitam de aprimoramento a partir do nível atual de desempenho do estudante. Estes serão direcionados a partir das necessidades individuais, sem fugir das propostas curriculares utilizadas pela instituição (KOWALSKI et al, 2005).

Na Instituição I, na reunião com a professora Joana, foi discutido que o conteúdo do bimestre era Ginástica Laboral para o estudante Juliano. O objetivo foi traçado a partir do currículo, que eram as aprendizagens sobre o tema e seus benefícios através de atividades teóricas e práticas. A partir das avaliações e observações foram definidas como metas alavancar a participação do estudante nas atividades práticas e melhorar as habilidades de equilíbrio.

4.3.1.1 Programa de Educação Física de Juliano

O conteúdo programático do estudante Juliano no bimestre em que o pesquisador esteve presente na instituição foi a Ginástica Laboral. Os objetivos para o programa de Educação Física eram os benefícios e controvérsias sobre o conteúdo, com propostas de atividades teóricas e práticas. A meta traçada semanalmente foi melhorar a participação durante as aulas práticas. Quanto ao bimestre, foi objetivado o desenvolvimento da ginástica corretiva/postural, envolvendo alongamentos e fortalecimento de musculaturas em pouco uso. A meta anual teve como finalidade a evolução do estudante quanto ao seu equilíbrio, que foi identificado como sua maior dificuldade.

As adaptações relativas no programa de Educação Física do estudante Juliano foram bem pontuais. O estilo de ensino indicado foi a “Tarefa”, que tem como característica básica a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução, sendo as estratégias de ensino a instrução verbal e demonstração visual da atividade a ser realizada.

Os recursos materiais convencionais são necessários para a inclusão do estudante nas aulas de Educação Física, e o ambiente sem modificações. As regras devem ser parcialmente

modificadas, como, por exemplo, em atividades que envolvam deslocamentos rápidos diminuir a intensidade do movimento.

4.3.1.2 Programa de Educação Física “João”

Para o estudante João, no bimestre em que estava, eram ministrados conteúdos sobre “Corpo, saúde e beleza e exercícios físicos”. Os objetivos foram traçados de acordo com o currículo. As principais metas para se atingir foram identificadas a partir da avaliação, que indicava necessidades de aprimoramento do equilíbrio e noções de direita e esquerda. João participava assiduamente das aulas práticas e foram necessárias poucas adaptações no programa de Educação Física. O estilo de ensino indicado foi a “Tarefa”, que tem como característica básica a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução e, quanto às estratégias de ensino, a instrução verbal e demonstração visual da atividade a ser realizada.

Os recursos materiais convencionais são necessários para a inclusão do estudante nas aulas de Educação Física, porém, em algumas situações, como atividades com bolas, foi indicado que um material com cores mais contrastantes fosse utilizado. As regras devem ser parcialmente modificadas quando, a partir da percepção do professor, forem identificadas dificuldades em sua participação na atividade, como, por exemplo, atividades que envolvam troca de passes longos com bolas em movimentos rápidos.

4.3.2 Instituição II

Para obtenção de respostas sobre o programa de Educação Física da professora da instituição II foi feita a seguinte pergunta: “Quais conteúdos você costuma abordar em suas aulas?”.

A gente segue aquele, o.. o currículo do estado, tem aquela apostila, mas a proposta curricular quando saiu, eu comecei em dois mil e oito a proposta curricular e tô seguindo, de primeiro você dava uma atividade aqui, você ia pra outra escola você aprendia outra coisa na mesma série, ia pra outra, era outra coisa, agora não, é unificado, só que tem professor que segue e outros não, mas desde 2008 eu passo a pesquisa daquela proposta unificada no preto e branco, faço a proposta e... e há... o caderno do aluno, que cada bimestre vem um, por exemplo, esse de agora veio o primeiro e o segundo, daí eles encerram o primeiro semestre, daí quando chegar de agosto em diante, chega outra apostila, que é o terceiro e quarto bimestre, então muitos conseguem fazer em casa, porque só temos duas aulas e essas duas aulas é dupla, então só tem um dia da semana, então ó, a gente pede pra que eles façam em casa pra dar mais tempo da gente fazer parte prática do que teórica, todas as salas combinaram assim, mas tem gente que não faz de jeito nenhum (Professora Conceição).

Na fala da professora Conceição, ela informa que segue a proposta curricular do estado. Nas aulas em que o pesquisador esteve presente, foi possível observar que a mesma tinha uma prática comum entre alguns professores: deixava a critério dos alunos as atividades que iriam realizar, as quais foram futebol e vôlei, e o estudante Cristiano ficava apenas observando. Essa prática é denominada por Salgado, Salles e Alves (2014) como “rolar a bola”, que se tornou uma expressão empregada no cotidiano escolar, caracterizando as aulas de Educação Física em que não ocorrem ações pedagógicas orientadas.

Essa prática acaba descaracterizando o papel do professor de Educação Física e não fornece subsídios para a inclusão do estudante com deficiência (COSTA, 2015). Esta prática foi constatada pelo pesquisador em todas as aulas observadas. O estudante Cristiano ficava apenas observando os demais colegas jogarem.

Na instituição II o conteúdo estava dentro do conteúdo programático - a aprendizagem de modalidades individuais ou coletivas -, abordando seus princípios técnicos e táticos e contextos históricos. Os objetivos foram definidos a partir desses contextos, e as metas foram mais pontuais, como participação nas atividades práticas e aprendizagem de fundamentos das modalidades escolhidas pelo professor, além da anual, que foi definida como a assiduidade do estudante em aulas práticas e aprimoramento em atividades motoras combinadas entre materiais (bola) e a utilização da cadeira de rodas.

As adaptações no programa de Educação Física foram descritas no PEI do estudante. Para o estilo de ensino foi escolhida a Tarefa, que basicamente é a mudança de decisões do professor para o aluno durante a execução da atividade, deixando o aluno de forma independente, porém sempre retroalimentado informações sobre a execução e as estratégias de ensino com instruções verbais e visuais. Quanto às regras, foi indicado que fossem parcialmente modificadas, em atividades que envolvam deslocamentos muito rápidos entre os colegas, pedir para algum colega ficar próximo ou empurrar a cadeira de rodas, ou apenas diminuir a intensidade da atividade quando necessário. Ex.: Em vez de fazer a atividade correndo, fazer andando, delimitar distâncias e troca de passes em distâncias curtas.

Foram descritas as adaptações necessárias para incluir o estudante nas aulas práticas, e observações, como a possibilidade de o estudante sair da cadeira de rodas, situação que foi identificada pela fala do responsável e que a professora não sabia da possibilidade. E a indicação de que havia a possibilidade de solicitar que um colega de Cristiano o auxiliasse no deslocamento da cadeira de rodas quando houvesse necessidade.

Posteriormente à finalização da construção do PEI-EF de cada estudante foi realizada uma entrevista com as professoras, para verificar as possibilidades que o plano poderia oferecer a partir daquele momento. Estas serão descritas e discutidas no próximo tópico.

4.4 PARTE 2: PEI-EF na perspectiva do professor de Educação Física

Para compreender a opinião do professor de Educação Física sobre a aplicabilidade do PEI-EF foram feitos alguns questionamentos sobre o plano, com a intenção de saber sobre suas perspectivas em relação ao PEI-EF e as modificações que supostamente este plano poderia desencadear em sua prática pedagógica.

As respostas dos professores foram categorizadas e analisadas dentro de suas singularidades e sua coletividade. As categorias foram divididas em seis temas principais: 1) Conhecimento prévio sobre o PEI; 2) Reconhecimento do despreparo para identificar as necessidades especiais de estudantes com deficiências; 3) Reconhecimento da necessidade e da importância das informações contidas no PEI; 4) Mudança de percepção do professor quanto à capacidade do estudante; 5) Liberdade de planejamento; 6) Dificuldades na aplicação do PEI.

4.4.1 Conhecimento prévio com relação ao PEI

As professoras participantes do estudo não tinham conhecimento prévio em relação ao PEI, o que promoveu o sentimento de dúvidas. Esta incompreensão relacionada ao PEI levou a uma descrença quanto à importância e à necessidade do PEI. Fato que pode ser observado na passagem em que a professora Joana diz:

E eu vou falar a verdade pra você, eu não acreditava no plano individualizado, porque eu não conhecia e nem sabia da existência. Na hora que você falou, eu pensei “isso não vai ser viável” [...] (Professora Joana).

Não, agora que você apareceu com esse projeto pro Juliano. Não se tinha inclusão nas escolas né? De uns anos pra cá que se começou a inclusão na escola. (Professora Conceição)

Em seu estudo, Kowalski et al (2005) relatam que professores de Educação Física frequentemente desconhecem ou não são familiarizados com tal assunto, deixando de compreender claramente a finalidade do Plano de Ensino Individualizado e, conseqüentemente, sem saber como este plano pode ajudá-los. LaMaster et al. (1998) identificaram alguns problemas associados ao PEI e o professor de Educação Física regular, e um deles era exatamente que muitos professores não sabiam da existência do Plano de Ensino Individualizado.

A segunda categoria ficou relacionada ao reconhecimento do despreparo para identificar as necessidades especiais do estudante com deficiência.

4.4.2 Reconhecimento do despreparo para identificar as necessidades especiais de estudantes com deficiências

A falta de conhecimento sobre questões específicas na inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física é continuamente relatada por professores desta área de estudo (FIORINI; MANZINI, 2012; ROSSI; MUNSTER, 2013). Neste estudo não foi diferente, as professoras relataram e reconheceram essa carência de conhecimento.

[...] como é que a gente vai lidar com uma criança de inclusão se a gente não tem especialidade com isso né... [...] (Professora Conceição).

A carência de informações e o desconhecimento de estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências em suas aulas fez com que as professoras reconhecessem a necessidade do suporte de profissionais especialistas para auxiliá-los.

[...] você aplicando (pesquisador) é uma coisa, eu aplicando e dando aula... eu não sou especializada nisso, e quando você fez, você agilizou o meu trabalho, melhorou a qualidade de vida dos alunos (Professora Joana).

Esta situação implícita no cotidiano destas professoras remete à possibilidade da consultoria como uma forma de auxiliar estes professores quanto a suas aflições. A consultoria funciona quando o professor da classe regular recebe assistência do especialista em Educação Física Adaptada⁵, para planejamento e dúvidas sobre a inclusão de alunos com deficiências em suas aulas, não havendo intervenção do consultor em sala de aula (SOUZA, 2008).

4.4.3 Reconhecimento da necessidade e a importância das informações contidas no PEI

Houve uma mudança de percepção relacionada ao PEI-EF. As professoras reconheceram a necessidade e a importância das informações contidas no Plano de Ensino Individualizado, o que levou à lamentação por não ter havido acesso aos dados proporcionados pelo PEI no início do processo de escolarização dos estudantes.

⁵ No Brasil ainda não existem leis que regulamentem a formação e atuação do especialista em Educação Física Adaptada. Nesse caso, a consultoria normalmente vem sendo desempenhada por pesquisadores e/ ou estudantes de pós-graduação.

Eu ia até sugerir de você fazer um projeto pra tentar vender pra prefeitura, alguma coisa assim, porque auxilia tanto nós e ajuda na qualidade de vida das crianças [...]. Se eu tivesse feito isso lá atrás, o trabalho tinha sido completamente outro, eu errei nisso (Professora Joana).

Com o Plano de Ensino Individualizado... os professores poderão ter mais liberdade para trabalhar com esse “tipo de criança” que tiver incluído na escola [...] (Professora Conceição).

Kovač-Cerović, Jovanović e Pavlović-babić (2016) afirmam que o PEI tem entre seus objetivos o benefício no desenvolvimento de um estudante com deficiência, referente à sua inclusão no grupo de pares e nas conquistas de resultados educacionais. Salienta-se que a inclusão no grupo de seus pares, a promoção da autoconfiança e a sensibilização de outros estudantes são frequentemente mencionados como benefícios do PEI. Ainda em seu estudo, os autores afirmam que o PEI tem influência muito positiva para a inclusão social e todos os alunos beneficiados pelo PEI têm progressos significativos.

As professoras das escolas pesquisadas recomendaram que o PEI-EF fosse implementado na rede regular de ensino. A professora Joana relata que o PEI-EF tanto auxiliaria os professores de Educação Física quanto influenciaria a qualidade de vida dos estudantes com deficiência, pois estes estariam incluídos nas aulas. Em seu estudo, Siqueira et al. (2012) tiveram como proposta levar o Plano de Ensino Individualizado para uma turma de uma escola especializada, onde estudavam apenas pessoas com deficiência intelectual. As autoras concluem que é de fundamental importância a individualização do ensino, visto que naquele caso facilitou o processo educacional do estudante, respeitando suas individualidades. Destacam ainda que o grande desafio da Educação Especial, tanto nas escolas especiais como nas escolas comuns, é a individualização do ensino, e em seu estudo foi possível demonstrar a eficácia do PEI diante do aprendizado e avanço educacional do estudante.

4.4.4 Mudança de percepção do professor quanto à capacidade do estudante

O PEI-EF proporcionou uma mudança de percepção do professor relacionada à capacidade dos seus alunos, como citado pela professora Joana: “Após ter visto os testes, de ter feito o plano, NOSSA, foi totalmente diferente, a capacidade foi muito além do que eu imaginava das crianças, principalmente do Juliano, que eu tinha mais dificuldade”. Em outro trecho da entrevista Joana ainda cita: “[...] eu acho que esse plano individualizado, ele... só vem a SOMAR, porque você consegue ver mais o limite do aluno e exigir um pouco mais dele [...]” (Professora Joana).

Kovač-Cerović, Jovanović e Pavlović-babić (2016), em pesquisa realizada nas escolas da Sérvia, entrevistaram um total de 1461 pais de estudantes com deficiência e indicaram que 89,2% dos pais participantes da pesquisa estavam satisfeitos com os progressos de seus filhos provenientes da utilização do PEI no processo educacional. Percebe-se, então, que o Plano de Ensino Individualizado pode trazer diversos benefícios para a promoção e desenvolvimento de um programa de ensino adequado para estudantes com deficiências, promovendo possíveis alterações em seu processo educacional escolar.

4.4.5 Liberdade de planejamento

A falta de especialização sobre a inclusão de alunos com deficiências em suas turmas fazia com que os alunos ficassem à parte dos momentos práticos de suas aulas. Em seu estudo, Kowalski et al. (2006) relatam que alguns professores acabam se sentindo frustrados e despreparados quando estudantes com deficiências são colocados em suas turmas, muito constantemente por falta de subsídios para inclusão desses estudantes. Ademais, como Fiorini e Manzini (2014) descrevem, professores de Educação Física encontram muitas dificuldades quanto ao ensino de estudantes com deficiência e o atendimento de todas as suas particularidades. Desse modo, o PEI-EF proporcionou a liberdade de planejamento das professoras para inclusão destes estudantes, visto que apenas com o diagnóstico clínico não seria possível o fornecimento de indicativos de intervenção, e o PEI atua neste aspecto.

Liberdade pra planejar... exigir da criança e do adolescente... até onde você pode ir, até onde você pode recuar. [...] Eu fiquei muito no que a mãe, no laudo médico e no que ele diz. Assim que eu tiver um outro deficiente físico, vou pegar esse deficiente e fazer a aplicação dos testes, pra ver até onde ele consegue [...] (Professora Joana).

É porque a gente não tinha essa parte específica só pra um aluno... e agora... abre um horizonte pra ele, eu acho que vai melhorar muito. (Professora Conceição)

O PEI tem sido promovido como um plano que possibilita aos professores projetar adaptações ao planejamento do currículo escolar, para fins de registro das necessidades dos indivíduos e garantir que os estudantes com deficiência conquistem acesso à aprendizagem ao lado de seus pares (KOVAČ-CEROVIĆ; JOVANOVIĆ; PAVLOVIĆ-BABIĆ, 2016).

4.4.6 Dificuldade na aplicação do PEI

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. A insuficiência de tempo disponível para elaboração e reflexão dedicada à instrução do planejamento é um tema recorrente em estudos sobre Planos de Ensino Individualizados em todo o mundo. Graças à grande carga de trabalho imposta aos professores, a falta de tempo acaba se tornando uma barreira na elaboração do PEI (HIRSH, 2015).

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.

A seguir serão confrontadas as observações das aulas de Educação Física antes e após a aplicação do Plano de Ensino Individualizado, tentando identificar a influência do mesmo no processo de inclusão do estudante com deficiência nesse contexto.

4.5 Parte 3: Inclusão dos estudantes com deficiência

Após a construção do Plano de Ensino Individualizado de cada aluno, o mesmo foi apresentado e discutido junto às respectivas professoras. Procedeu-se, na sequência, a um segundo período de observação das aulas ministradas pelas professoras, com o intuito de verificar os desdobramentos da aplicação do PEI na participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

A inclusão escolar implica na matrícula, permanência e efetiva aprendizagem por parte dos estudantes com deficiência (VIANNA et al, 2011). Pletsch e Glat (2012) relatam que práticas pedagógicas e atividades educacionais desenvolvidas nas classes regulares geralmente não passam por adaptações ou modificações para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiências. Neste estudo não foi diferente: nas observações iniciais, verificou-se que dois dos estudantes com deficiência (Juliano, aluno da professora Joana, e Cristiano, aluno da professora Conceição) não participaram de nenhuma atividade prática nas aulas de Educação Física, em todas as sessões observadas.

A partir deste cenário, uma das propostas do estudo foi a construção colaborativa de um Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física para cada estudante. O PEI surgiria com a proposta de organização curricular das professoras, para permitir o auxílio no processo de

desenvolvimento pedagógico, a fim de possibilitar uma base estruturada para o progresso educacional dos estudantes com deficiência (PEREIRA, 2014).

Foram observadas três aulas de cada estudante após a construção do PEI-EF. A seguir serão descritas as observações das aulas ministradas pelas professoras para cada estudante.

Quadro 13 - Observação inicial e final do estudante Juliano

ESTUDANTE JULIANO				
Idade	Nível de ensino	Gênero	Deficiência	Dispositivos auxiliares
17	3º ano do ensino médio	M	Física	Muletas

	Observação Inicial	Observação Final	Conferência Pré e Pós PEI-EF
Conteúdo	Esporte e cultura do movimento, diferença e preconceito. A proposta era que os estudantes fossem capazes de identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática do esporte, como também assimilar de que maneira os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho esportivo dos jovens.	O conteúdo das observações finais foi a Ginástica Laboral. Os estudantes deveriam, ao final do bimestre, reconhecer os motivos pelos quais a ginástica laboral contribui para a prevenção de doenças relativas ao trabalho e vivenciar as possibilidades durante a prática da ginástica laboral. Além deste conteúdo, foi ministrado o voleibol, que não estava previsto no conteúdo programático.	As aulas observadas durante os bimestres foram ministradas em sala de aula e atividades práticas na quadra poliesportiva. Além do conteúdo de ginástica laboral, no segundo bimestre observado a professora abordou o voleibol, este praticado apenas na primeira aula prática observada. Ressalta-se que o PEI não modifica o conteúdo programático do professor, e sim auxilia o professor a incluir o estudante com deficiências nos temas propostos.
Estilo de ensino	O estilo de ensino comando, que tem por característica básica o estímulo-resposta. O ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é baseado na reprodução. Todas as decisões são tomadas pelo professor	Estilo de ensino tarefa, no qual o professor toma decisões sobre o conteúdo, o aluno executa a tarefa enquanto passa a tomar algumas decisões durante a execução, e o professor observa a	Nas aulas iniciais o estilo de ensino identificado nas observações foi por comando. Após a construção do PEI-EF foi aconselhado que a professora utilizasse a Tarefa. O objetivo principal é tornar o aluno mais independente do professor em relação à tomada de decisões durante as atividades. Foi possível

	(MOSSTON; ASHWORTH, 2008)	execução sempre fornecendo retroalimentação durante execução da atividade. (MOSSTON; ASHWORTH, 2008)	observar a mudança de estilo, mais precisamente durante o jogo de voleibol; a professora Joana estava atenta ao jogo e fornecendo <i>feedback</i> dos movimentos a serem executados para Juliano.
Método⁶	Na prática do ensino de educação física há alguns métodos mais recorrentes. O Método Misto é aplicado quando o professor se utiliza do método parcial e depois parte para o método global. No Método Global, o professor utiliza-se do “todo” para a explicação da atividade (geralmente é empregado o jogo), informando aos estudantes somente qual a atividade que deve ser realizada, porém não explica como esta deve ser feita. Por exemplo, o professor diz que a atividade do dia será jogo de futebol, entrega a bola para os estudantes, mas não explica regras, técnica, tática, etc. No Método Parcial o professor explica de forma fragmentada a atividade; por exemplo, realização somente da manchete do voleibol.	Misto	A metodologia de ensino da professora Joana era constituída de aulas teóricas e práticas, com a utilização do método misto. Durante as observações iniciais e final, foi possível observar nas aulas práticas que a professora Joana ministrou o voleibol, com uso do método misto, quando em um primeiro momento a professora ensinava técnicas da modalidade parcialmente e posteriormente aplicava o jogo, para que os estudantes utilizassem as técnicas previamente praticadas.

⁶Método: refere-se à maneira adotada pelo professor de Educação Física para a explicação da atividade, podendo ser dividido em (TENLLORER; MERINO; 2006): Método Global - o professor utiliza-se do “todo” para a explicação da atividade(geralmente é empregado o jogo), informando aos estudantes somente qual a atividade que deve ser realizada, porém não explica como esta deve ser feita. Por exemplo, o professor diz que a atividade do dia será jogo de futebol entrega a bola para os estudantes, mas não explica regras, técnica, tática, etc.; Método parcial - o professor explica de forma fragmentada a atividade, por exemplo, realização somente da manchete do voleibol.

<p>Estratégia de ensino/ Recursos pedagógicos</p>	<p>Durante o período de observações iniciais não foi identificada estratégias de ensino para inclusão do estudante Juliano nas aulas de Educação Física.</p>	<p>Após o PEI-EF a professora utilizou-se de adaptação de regras no jogo vôleibol. As adaptações nas regras foram, em um primeiro momento, a permissão aos alunos segurarem a bola, e esta era passada de um colega para o outro em passes por cima da cabeça. Após este momento, foram utilizados apenas o toque e depois apenas a manchete para execução da atividade. Durante as práticas de ginástica laboral a professora pediu que Juliano fizesse as aulas sentado em um colchonete, sempre auxiliando com assistência verbal e física quando necessário.</p>	<p>O uso de adaptações nas regras e nos materiais possibilitou que o aluno compreendesse as atividades propostas em um nível que permitiu uma adequação ao seu nível de desempenho motor, aumentando o nível de participação na atividade.</p>
<p>Interação com Colegas</p>	<p>Bom</p>	<p>Muito bom</p>	<p>A interação com os colegas de turma nas observações iniciais já era boa, porém com a participação nas aulas práticas, a interação durante as aulas melhorou, pois ao invés de ficar sentado do lado de fora da quadra, a participação durante as práticas favorecia o contato com os colegas durante a aula, existiam conversas e trocas de informações durante o jogo do vôleibol, e durante as aulas de ginástica os colegas buscavam o colchonete sem que a professora solicitasse, e também passaram a interagir espontaneamente/ mais</p>

			frequentemente com Juliano durante a aula.
Interação com a professora	Muito bom	Muito bom	A interação com a professora demonstrou ser muito boa desde o início das observações. Durante parte da aula teórica o estudante tirava dúvidas com a professora, nos momentos de transição da sala de aula para a prática, em alguns momentos, professora e aluno também conversavam. Após o desenvolvimento do PEI, a professora Joana notou as potencialidades de Juliano, passando assim a acompanhá-lo e cobrá-lo mais de perto durante as práticas, favorecendo uma maior interação entre os dois.
Auxílio dos colegas	Não se aplica, pois o estudante não participou em nenhuma aula prática.	Os colegas auxiliam espontaneamente.	A partir da participação nas aulas práticas os colegas o auxiliavam espontaneamente, oferecendo ajuda durante o andamento da aula, como pegar as muletas e colocar em um outro local e buscar os colchonetes para auxílio das atividades da ginástica.
Frequência de participação	Participava dos alongamentos antes da parte principal da aula.	Participou em todas as atividades ministradas.	A frequência de participação passou de apenas nos alongamentos iniciais para todas as atividades ministradas após a construção do PEI-EF. O estudante Juliano participou do jogo voleibol, a partir de adaptações feitas pela professora (passe por cima da cabeça, apenas toque, e após apenas manchete, e a obrigatoriedade da bola passar por todos os jogadores), como também das atividades ministradas durante o conteúdo de ginástica laboral, baseada em alongamentos de diversas partes do corpo, como tronco, cabeça, membros superiores e

			membros inferiores. Estes exercícios foram realizados com auxílio verbal e físico da professora Joana.
--	--	--	--

O estudante Juliano era quem a professora Joana mais sentia dificuldades em incluir em suas aulas. Isto foi constatado tanto no período inicial das observações como na entrevista. Conforme descrito anteriormente, Juliano não participou de nenhuma aula prática ministrada pela professora durante o período de observação inicial.

Após o PEI-EF planejado para Juliano, a professora mudou sua perspectiva sobre as capacidades do estudante. A partir disto, a professora Joana conseguiu fazer com que Juliano participasse em todas as sessões observadas - foram duas aulas de ginástica laboral e uma de voleibol. As adaptações requeridas foram mínimas: nas aulas de ginástica laboral o estudante fazia as atividades em um colchonete, em alguns momentos, e em outros sentado em uma cadeira; durante a aula de voleibol o estudante conseguiu participar, dentro dos seus limites, e a partir do pedido da professora de que a bola só poderia ser passada com passes sobre a cabeça, toque ou manchete.

O que chamou a atenção foi a compreensão dos seus colegas de turma em participar da atividade com as adaptações nas regras durante o jogo de voleibol. Em um primeiro momento, os alunos poderiam segurar a bola, e esta era passada de um colega para o outro em passes por cima da cabeça. Após este momento, foram utilizados apenas o toque com objetivo de ataque e defesa, e depois apenas a manchete para execução do jogo. Além destes, era obrigatório que a bola passasse por todos os jogadores, assim diferenciando da regra original do jogo, porém os colegas de turma participaram com bastante entusiasmo da atividade.

Quadro 14 - Observação inicial e final do estudante João

ESTUDANTE JOÃO				
Idade	Nível de ensino	Gênero	Deficiência	Dispositivos auxiliares
15	1º ano do ensino médio	M	Visual/Baixa visão	Óculos

	Observação Inicial	Observação Final	Conferência Pré e Pós PEI-EF
Conteúdo	Ginástica aeróbica: Técnicas e Exercícios.	Corpo, saúde e beleza: atividade	O conteúdo nas aulas iniciais foi a ginástica: em sala de aula era trabalhado o conteúdo, nas práticas

	<p>objetivo principal do conteúdo era relacionar o exercício aeróbio ao desenvolvimento da capacidade física, da resistência, da melhoria do sistema cardiorrespiratório e da diminuição ou controle da gordura corporal.</p>	<p>física, exercício físico e saúde. O objetivo principal deste conteúdo era identificar e diferenciar atividade física e exercício e diferenciar saúde individual de saúde coletiva.</p>	<p>eram mescladas a ginástica e atividades esportivas. Nas práticas da ginástica aeróbica eram realizadas atividades com combinações simultâneas de passos básicos entre movimentos de braços e pernas, executados de forma consecutiva, alternando movimentos de alto e baixo ritmo. Durante a observação final as aulas eram constituídas também com atividades contidas no conteúdo programático, que foram os exercícios físicos (corridas de leve e alta intensidade, flexões, abdominais e polichinelos), além de atividades esportivas - voleibol e handebol - iniciando com técnicas da modalidade e posteriormente o jogo.</p>
Estilo de ensino	<p>Nas aulas iniciais o estilo de ensino identificado nas observações foi por comando. A professora apenas orientava a atividade a ser realizada, sem nenhuma interferência a mais.</p>	<p>Após a construção do PEI-EF foi aconselhado que a professora utilizasse a Tarefa como estilo de ensino, o que foi acatado pela mesma.</p>	<p>Com a mudança do estilo de ensino a professora orientava a execução da atividade, demonstrava o movimento quando necessário e durante a execução do estudante a professora o auxiliava com a retroalimentação da execução. Este estilo de ensino auxiliou o estudante João a compreender melhor as atividades e exercícios que a professora Joana passou a ministrar, pois a retroalimentação fornecida favorecia o entendimento do movimento e atividade durante a execução.</p>
Método	<p>Misto</p>	<p>Misto</p>	<p>A metodologia de ensino da professora Joana era constituída de aulas teóricas e práticas, com a utilização do método misto. Neste método a técnica é aplicada de forma separada, e quando se atinge um nível adequado, executava-se o jogo por completo. Isso facilitava a compreensão do estudante João para a execução dos exercícios.</p>
Estratégia de ensino/ Recursos pedagógicos	<p>Não se aplica, pois não foram identificadas durante as observações das estratégias de ensino e recursos pedagógicos diferenciados para inclusão do</p>	<p>Estratégias de ensino como mudanças de materiais foram indicadas no PEI do estudante.</p>	<p>Durante as observações iniciais o estudante João participou de todas as aulas ministradas. Para o PEI, foi indicado alteração de materiais, como, por exemplo, o uso de bolas de cores mais contrastantes, o que facilitaria a participação do estudante nos jogos com bola. Infelizmente, durante as observações pós preenchimento do</p>

	estudante, pois este já participava das aulas.		PEI, não foi possível a utilização de um material diferenciado, devido à solicitação de compra de material e a compra de equipamentos para a aula de Educação Física ocorrer anualmente.
Interação com colegas	Bom	Muito bom	Foi observado no período final de observações que a interação com os colegas melhorou após a construção do PEI-EF. Foi possível observar, após aplicação dos testes, que o estudante João conversava mais com os colegas de classe e também tinha participações mais extensas durante os jogos. Ele se fazia mais presente como integrante do jogo, mediante conversas sobre posicionamento, estratégias e sobre a atividade que estava sendo realizada.
Interação com a professora	Bom	Bom	A interação com a professora era boa. Durante as observações foi possível constatar conversas, como também questionamentos durante as aulas teóricas.
Auxílio dos colegas	Os estudantes auxiliam espontaneamente.	Os estudantes auxiliam espontaneamente.	Os colegas de sala do estudante João o auxiliavam sempre que achavam conveniente. Durante as aulas observadas foi possível identificar que durante o jogo de Handebol, os colegas o auxiliavam dando indicações de posicionamento e trocavam passes em distâncias mais curtas.
Frequência de participação	Participou de todas as aulas ministradas.	Participou de todas as aulas ministradas.	O estudante João, com deficiência visual considerada baixa visão, conseguia, com a utilização dos óculos para correção da visão, um desempenho bom na participação das atividades propostas pela professora durante todas as observações, iniciais e finais. No PEI do estudante foram dadas dicas para que sua participação nas atividades fosse ainda mais satisfatória para ele, como a alteração de materiais de cores neutras para cores mais contrastantes, atividades que envolvessem troca de passes rápidos e longos, mudanças nas regras para passes em um ritmo menor e em curtas distâncias, além da mudança do assento do estudante em sala de aula, para que este sentasse mais próximo

			do quadro negro.
--	--	--	------------------

Em todas as aulas práticas observadas do estudante João, o mesmo teve assiduidade em todas as atividades ministradas. Apenas durante as aulas teóricas que foi identificado que o estudante não conseguia enxergar bem o quadro da posição em que ficava sentado, então foi aconselhado à professora que o posicionasse nas cadeiras mais próximas do quadro.

Segundo as classificações do PEI-EF (MUNSTER et. al, 2014), no que se refere ao envolvimento nas atividades propostas (observações iniciais e finais), constatou-se que João teve envolvimento excelente nas atividades. Durante as observações finais em um outro bimestre, foram trabalhados exercícios físicos em duas sessões ministradas e o voleibol na última sessão. O que foi possível observar nas aulas observadas pós construção do PEI, foi o aumento no nível de interação do estudante João com os colegas de classe e também a demonstração de ter se tornado mais participativo durante os jogos. Ele se fazia mais presente como integrante do jogo, mediante conversas sobre posicionamento, estratégias e sobre a atividade que estava sendo realizada.

As adaptações necessárias e indicadas para o estudante João foram mínimas, pois o nível de sua perda visual etiologicamente era considerado como baixa visão. Costa e Munster (2017), em seu estudo sobre adaptações curriculares para estudantes com deficiência visual, identificaram que o grau de severidade da perda visual e a quantidade de adaptações curriculares estão associadas - estudantes com cegueira necessitam de uma maior frequência de modificações, enquanto estudantes com baixa visão necessitam de menos mudanças.

Quadro 15 - Observação inicial e final do estudante Cristiano

ESTUDANTE CRISTIANO				
Idade	Gênero	Deficiência	Dispositivos auxiliares	Nível de ensino
13	M	Física	Cadeira de Rodas	8º ano do ensino fundamental

	Observação Inicial	Observação Final	Conferência Pré e Pós PEI-EF
Conteúdo	No período de observações iniciais o conteúdo programático era o atletismo.	Modalidade coletiva: Handebol	Em todas as aulas observadas apenas aconteceu a prática do Futebol de salão. Consequentemente, o estudante Cristiano era deixado de fora das atividades, apenas observando do lado de fora da quadra poliesportiva. Após o desenvolvimento do PEI, a

			professora Conceição seguiu o conteúdo programático, desenvolvendo atividades da modalidade Handebol. Desta forma favoreceu a participação do estudante, pois a aula foi previamente elaborada com adaptações em regras e ambiente, estas direcionadas ao favorecimento da inclusão do estudante Cristiano, que conseqüentemente participou das atividades propostas.
Estilo de ensino	Nas aulas iniciais o estilo de ensino identificado nas observações foi por comando (MOSSTON; ASHWORTH, 2008), a professora determinava o conteúdo, cabendo ao aluno apenas obedecer.	Após a construção do PEI-EF foi aconselhado que a professora utilizasse a Tarefa (MOSSTON; ASHWORTH 2008) como estilo de ensino, a partir do qual ela poderia retroalimentar constantemente as atividades executadas pelo estudante, o que foi acatado pela professora.	Nas aulas observadas após o desenvolvimento do PEI, foi observado que a professora utilizou a tarefa como estilo (indicado no PEI), o que facilitou a participação do estudante, pois durante a execução dos movimentos a professora estava sempre fornecendo o auxílio com dicas verbais e visuais sobre as técnicas da modalidade, facilitando o entendimento e aprendizagem da execução do movimento pelo estudante Cristiano.
Método	Não foi possível identificar método de ensino presente, pois a professora apenas fornecia o material aos alunos para eles praticarem o futebol de salão.	Misto	A professora Conceição tinha nas observações iniciais a prática de apenas entregar a bola aos demais estudantes para eles jogarem o futebol de salão, enquanto o estudante Cristiano apenas observava do lado de fora da quadra poliesportiva. Após o PEI o método misto foi praticado. A professora dividia as atividades em parte técnica da modalidade handebol e posteriormente o jogo.
Estratégia de ensino/ Recursos pedagógicos	Nas observações iniciais não foram identificadas estratégias de ensino para inclusão do estudante Cristiano, já que o mesmo apenas observava os	Após o PEI-EF a professora utilizou-se de adaptação de regras e limitação do espaço físico do jogo, além de dividir a aula em	Foi observado que a professora utilizou uma abordagem instrucional, consistindo em solicitar que um estudante que tinha mais intimidade com Cristiano que o auxiliasse em alguns momentos, como quando a bola escapasse para muito longe ou durante

	demais colegas jogarem.	dois momentos, parte técnica (execução dos movimentos de arremesso) e deslocamentos com a cadeira de rodas	deslocamentos rápidos com a cadeira de rodas. Consistiu também na prática do uso de colega tutor.
Interação com colegas	Bom. Nas observações iniciais o estudante Cristiano interagiu mais assiduamente com apenas uma colega, esta que sempre o acompanhava durante as transições da sala de aula para a quadra poliesportiva, e sempre estavam conversando durante a aula, no momento em que Cristiano apenas observava os outros colegas participarem da prática.	Muito bom. Após o desenvolvimento do PEI o estudante Cristiano foi se tornando participativo nas aulas práticas.	Após o desenvolvimento do PEI e participação do estudante Cristiano nas aulas práticas, foi possível observar que o estudante passou a conversar e interagir mais com os demais colegas, sendo que a iniciativa de interação partia de ambas as partes.
Interação com a professora	Boa.	Boa.	A interação com a professora antes e após o desenvolvimento do PEI continuou da mesma forma. Ambos conversavam ou interagiam durante a aula, quando a professora iria explicar uma atividade ou para tirar dúvidas em sala de aula.
Auxílio dos colegas	Uma colega que o acompanhava sempre auxiliava o estudante espontaneamente, durante transições dentro da escola.	Além da colega que já auxiliava outros passaram a auxiliar.	Com a participação do estudante nas aulas práticas, além da colega que já o auxiliava, por ter mais afinidade, outros colegas passaram a auxiliar espontaneamente ou a partir do pedido da professora, durante os momentos de transição da sala de aula para a quadra poliesportiva (empurrando a cadeira de rodas), ou durante as atividades ministradas - isto em momentos em que a bola estava ao alcance de Cristiano -, ou em atividades de deslocamentos rápidos, em que os

			colegas o auxiliavam, ficando atrás da cadeira para lhe dar mais segurança.
Frequência de participação	Nenhuma. Durante as observações iniciais o estudante Cristiano não participava das aulas práticas. A professora Conceição tinha a prática de entregar a bola aos demais alunos para que esses jogassem o futebol de salão. Consequentemente Cristiano era deixado de fora, apenas observando os colegas jogarem, e conversando com uma colega.	Participou em todas as aulas ministradas após o desenvolvimento do PEI.	Após o desenvolvimento do PEI-EF, a professora Conceição pôde observar as potencialidades do Cristiano através dos testes, e a partir daí foram indicadas adaptações que a professora poderia desenvolver em suas atividades, como redução do espaço físico e alterações nas regras. A partir daí o estudante Cristiano passou a ser incluído e participar das aulas práticas de Educação Física.

Durante as aulas ministradas pela professora Conceição para a turma do estudante Cristiano, o mesmo não participou em nenhuma sessão, enquanto seus colegas participavam das aulas. Cristiano ficou apenas observando a aula do lado de fora da quadra poliesportiva e em outras duas sessões jogando cartas com uma outra colega de turma.

Em estudo realizado por Hutzler et al (2002), se constatou que a não participação de estudantes com deficiência física, como Cristiano e Juliano, nas aulas de Educação Física, está associada com a falta de adaptação, isolamento social e o sentimento de inferioridade, impedindo desta forma a participação dos alunos nas aulas.

Assim como o estudante Juliano, da instituição I, Cristiano, aluno usuário de cadeira de rodas, também não participou de nenhuma das aulas práticas ministradas pela professora Conceição durante o período de observação inicial. A falta da disciplina de Educação Física Adaptada em sua graduação, especificamente para inclusão de estudantes com deficiências em suas aulas, é uma das hipóteses para tal (FIORINI, 2011).

Após a construção do PEI-EF do estudante Cristiano, a professora conseguiu adequar suas aulas e inclui-lo em todas as três sessões observadas. Em todas as aulas observadas foi ministrado o conteúdo Handebol. Nas atividades construídas pela professora com o auxílio do PEI-EF, foram

feitas adaptações para a participação do estudante Cristiano. Na primeira sessão, a professora realizou atividades de arremesso e troca de passes; em alguns momentos, uma estudante que sempre acompanhava Cristiano empurrava a sua cadeira quando solicitado pelo estudante. Nas sessões seguintes a professora trabalhou “minijogos” de Handebol, para que poucos alunos disputassem ao mesmo tempo e em espaços menores, favorecendo a inclusão do estudante Cristiano.

Durante as observações finais, foi possível identificar a tutoria espontânea por parte de alguns colegas - isto é, os colegas sem deficiência se propõem a ajudar o estudante com deficiência na realização das atividades, independente da solicitação da professora (SOUZA et al, 2017). No estudo de Ward e Ayvazo (2006), foi identificado que o auxílio espontâneo dos demais colegas tem uma influência positiva no nível de participação de estudantes com deficiência em sua inclusão nas aulas.

O acesso a informações a partir das avaliações dos estudantes permitiu às professoras identificar os limites e potencialidades dos estudantes. Estudos sobre PEI afirmam que o plano proporciona ao professor o conhecimento das necessidades e possibilidades dos seus alunos, possibilitando adequação no seu planejamento, contribuindo para o processo educacional inclusivo (KEMPINSKI; EL TASSA; CRUZ, 2015; SMITH; DOWDY, 1998; PEREIRA, 1993). Este desenvolvimento do processo educacional inclusivo proporciona aos estudantes o progresso do seu processo de escolarização, sendo o PEI um plano consideravelmente positivo para o progresso acadêmico de estudantes com deficiência (JENKS et. al. 2010; KEHLE; GUIDUBALDI, 1980; WOLF; STEPHENS, 1979).

O PEI contribuiu para o processo de inclusão dos estudantes nas aulas de Educação Física, e conseqüentemente no desenvolvimento dos seus processos de escolarização, sendo mais efetivo quanto aos resultados do processo de conhecimento e avaliação dos estudantes, o que proporcionou as professoras visualizar as potencialidades de cada estudante, desta forma contribuindo para o planejamento e execução das atividades. O PEI-EF, provido por ações colaborativas, promoveu estratégias que pudessem auxiliar o processo de desenvolvimento educacional escolar dos estudantes, sendo esta uma das premissas indicadas por autores na literatura (AMANDO; MCBRIDE, 2001).

O processo de elaboração do PEI-EF colaborou para a mudança de percepção das professoras quanto aos estudantes com deficiências e na mudança da prática pedagógica delas. Houveram alterações quanto ao estilo e métodos de ensino empregado, e a tomada de iniciativa de estratégias de ensino que facilitassem a inclusão dos estudantes nas aulas, como por exemplo, a alteração de regras e ambiente das atividades. A demanda de alterações quanto a prática pedagógica no cenário contemporâneo é cada vez mais exigida, deparar-se com situações novas no cotidiano escolar exige um desenvolvimento cognitivo e criativo dos professores (FERNANDES, 2000), assumir essa

exigência é fundamental para contribuição das mudanças da prática pedagógica e por fim, contribuir para o desenvolvimento da escolarização dos estudantes com deficiências.

Esta alternativa de auxílio para os professores, individualizando os procedimentos de ensino, focando nas potencialidades e necessidades, facilita a inclusão e aprendizagem dos estudantes com deficiência participantes do estudo (SIQUEIRA et al., 2012).

Foi possível constatar no estudo que, através da proposta do PEI-EF (MUNSTER et al., 2014), o referido instrumento é conveniente como uma estratégia pedagógica para auxiliar o professor no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular na disciplina de Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de estudantes com deficiências nas aulas de Educação Física ainda passa por momentos de muito trabalho e dedicação dos professores e de pesquisas que se propõem a estreitar essa relação. O planejamento de ações com a finalidade de assegurar garantias para tal é essencial. A partir das observações permitidas por esta pesquisa, é possível destacar que esse processo necessita de modificações pontuais relacionadas a elementos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A pesquisa proposta pelo pesquisador foi desenvolvida a partir de angústias experimentadas em estudos da literatura e experiências vivenciadas, relacionadas ao envolvimento dos estudantes com deficiências nas aulas de Educação Física. Consequentemente, foi encontrada na literatura a proposta trazida para o Brasil por Munster et al. (2014), o PEI-EF, indicando o auxílio para professores de Educação Física no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e inclusão dos estudantes com deficiências.

Na literatura foi possível encontrar referências que evidenciaram as possibilidades, contribuições e potencialidades quanto à utilização do Plano de Ensino Individualizado no ensino de estudantes com deficiência. Porém, em uma revisão de literatura realizada por Pereira (2016), foi encontrada apenas uma referência sobre a utilização do PEI em prática nas aulas de Educação

Físicas, e os outros trabalhos encontrados apenas remetiam amplamente à falta de participação do professor de Educação Física no processo de desenvolvimento e indicações de como mudar este quadro. Desta forma, observa-se a necessidade de mais pesquisas relacionando o PEI e a Educação Física.

Os resultados indicaram que, a partir das perspectivas das professoras de Educação Física consultadas nesta pesquisa, não foi indicada a necessidade de adequações referentes ao Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física. Quanto às possibilidades e limitações, o PEI-EF permitiu às professoras conhecer os estudantes além do que os diagnósticos apontavam, proporcionando possibilidades de intervenções pedagógicas.

Portanto o PEI-EF, utilizado com uma estratégia pedagógica para o professor de Educação Física, no processo de adequação da sua prática pedagógica e assistência para o desenvolvimento do processo de ensino e inclusão do estudante com deficiência, mostrou-se válido.

Em tese, a proposta de uma estratégia pedagógica com caráter colaborativo acaba beneficiando todas as partes envolvidas - professores, pais, estudantes e pesquisador. Os resultados indicam que o PEI-EF possibilitou ao professor mais liberdade e autonomia para o planejamento das suas aulas, proporcionando novos horizontes a ele e seus alunos, estes que serão os maiores beneficiados em todo o processo.

A inclusão nas aulas de Educação Física, considerando as individualidades dos estudantes envolvidos neste meio e associando-os às estratégias de ensino, é viável. Os resultados do estudo concluem que o PEI-EF é uma estratégia de ensino conveniente para o processo educacional inclusivo e favorável ao desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência. Possibilita ao professor conhecer as limitações e potencialidades de seus alunos, adequando assim seu planejamento, as estratégias que busquem o progresso do seu aprendizado e formação, bem como adequando os métodos de ensino.

Ressalta-se que não existem métodos prontos, cabendo ao professor o dever de utilizar procedimentos para possibilitar o aprendizado e inclusão de estudantes com deficiências nos espaços educacionais. O PEI-EF, neste estudo, conseqüentemente, tornou-se conveniente como procedimento estratégico para auxílio desses professores.

O PEI-EF desenvolveu-se como estratégia pedagógica que atuou como auxílio para a prática pedagógica do professor, conseqüentemente contribuindo para a inclusão dos estudantes com deficiências nas aulas de Educação Física. De certa forma, a proposta do PEI-EF é uma estratégia colaborativa e provedora do processo de inclusão, de maneira que professores de Educação Física de escolas regulares possam utilizá-lo como instrumento para inclusão de estudantes com deficiências em suas aulas.

Considerando que o objetivo geral do estudo foi analisar o processo de construção e aplicabilidade do PEI-EF sob a perspectiva colaborativa, bem como seus desdobramentos no processo pedagógico, esta pesquisa possibilitou que os professores participantes da pesquisa repensassem sua atuação junto aos alunos com deficiências, o processo de construção do PEI-EF permitiu a conjunção entre família, estudante, especialista na área (pesquisador) e suas próprias experiências (professoras); oportunizou que as professoras pudessem notar as necessidades especiais e potencialidades de seus alunos, adquirir novos conhecimentos, contribuindo para garantir confiança e liberdade de planejamento da sua prática pedagógica, favorecendo desta forma que as aulas de Educação Física escolar se tornassem aptas à inclusão dos estudantes com deficiências, proporcionando efetividade de participação e conseqüentemente desenvolvimento do seu processo de escolarização.

Apesar das limitações encontradas, como 3 observações pré e pós desenvolvimento do PEI-EF e as interrupções entre estas, devido ao calendário escolar, considera-se que os resultados evidenciados são relevantes e precisam ser discutidos e ampliados na literatura. Mais além, com as possíveis necessidades e possibilidades de novos estudos sobre a utilização do PEI-EF na Educação Física Escolar, pode-se indicar a pertinência de pesquisas que colaborem com o desenvolvimento de programas de formação continuada em curto e médio prazo, a fim de auxiliar professores de Educação Física a se tornarem aptos no desenvolvimento de um PEI-EF para seus estudantes, como também evidenciar a necessidade do professor especialista em Educação Física Adaptada na rede regular de ensino, podendo assim contribuir em sua formação e prática pedagógica.

Para concluir, o PEI-EF mostrou resultados positivos, demonstrando ser adequado aos propósitos estabelecidos, sendo uma estratégia viável e eficiente no que se refere ao auxílio para o professor de Educação Física e no processo de inclusão e escolarização de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

- AMANDO, A.; MCBRIDE, M. **Increasing Person-Centered Thinking: Improving the Quality of Person-Centered Planning: A Manual for Person-Centered Planning Facilitators.** Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration. 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOSTON, B. O. Education Policy and the Education for All Handicapped Children Act (PL 94-142). **A Report of Regional Conferences**, January-April, 1977.
- BRASIL. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10/06/2016.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: SOBRENOME DO ORG DO LIVRO, Inicial do pré-nome. **Educação especial e inclusão escolar.** Rio de Janeiro: Ed. UFFRJ, 2011.
- BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, movimento e saúde**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.
- COSTA, C. M. Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Fevereiro de 2015.
- COSTA, C. M.; MUNSTER, M. A.. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 361-376, 2017.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.** EDUEL, 2008.

- DAVIS, P. School management concerning collaboration with social resources in the community: Its approaches and problems. **Primary and Middle Years Educator**, 6 (2), pp. 9-12, 2008.
- SOUZA, J. V., VAN MUNSTER, M. D. A., LEIBERMAN, L., e DA COSTA, M. D. P. R. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, pp. 34-55, 2017.
- DfES. **Special educational needs: code of practice**. London: HMSO. 2001
- DILIBERTO, J. A.; BREWER, D. Six tips for successful IEP meetings. **Teaching Exceptional Child**, v. 44, n. 4, p. 30-37, 2012.
- FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.3, p.118, 2010.
- FENNICK, E.; LIDDY, D. Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Co-teachers' perspectives. **Teacher Education and Special Education**, v. 24, n. 3, p. 229-240, 2001.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. Trabalho Completo. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. 2012. p. 1-12.
- FIORINI, M. L. S. Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência. 2011. 143 f. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 387-404, 2014.
- GALERY, A; ALONSO, D. **O Caso da Escola Alexandre Bacchi**. Guaporé, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-escola-alexandre-bacchi-guapore-rio-grande-do-sul-brasil/>. Acesso em 30/06/2017.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GUENTHER, Z. C. Conhecendo o seu aluno, como estudar uma criança. **Consultado em:** Seminário Regional de Vitória- ES, v. 6, p. 08-13, 2006.
- GELTNER, J.; LEIBFORTH, T. Advocacy in the IEP process: Strengths-based school counseling in action. **Professional School Counseling**, v. 12, n. 2, p. 162-165, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.
- GOODMAN, J. F.; BOND, L. The individualized education program: A retrospective critique. **The Journal of Special Education**, v. 26, n. 4, p. 408-422, 1993.
- GRISHAM-BROWN, J; HEMMETER, M. L. Writing IEP goals and objectives: Reflecting an activity-based approach to instruction for young children with disabilities. **Young Exceptional Children**, v. 1, n. 3, p. 2-10, 1998.

- HIRSH., IDPs at work. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 59, n. 1, p. 77-94, 2015.
- HOUSTON-WILSON, C.; LIEBERMAN, L. J. The individualized education program in physical education: A guide for regular physical educators. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 70, n. 3, p. 60-64, 1999.
- IBIAPINA, I. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IDEA. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004**. P.L. 108- 446. EUA, 2004.
- JENKS, K. M. et al. Quality of arithmetic education for children with cerebral palsy. **International Journal of Rehabilitation Research**, v. 33, n. 1, p. 19-25, 2010.
- KANE, J., RIDDELL, S., BANKS, P., BAYNES, A., DYSON, A., MILLWARD, A., e WILSON, A. Special educational needs and individualised education programme: issues of parent and pupil participation. **Scottish Educational Review**, v. 35, n. 1, p. 38-47, 2003.
- KEHLE, T. J.; GUIDUBALDI, J. Do too many cooks spoil the broth? Evaluation of team placement and individual educational plans on enhancing the social competence of handicapped students. **Journal of learning disabilities**, v. 13, n. 10, p. 26-30, 1980.
- KEMPINSKI, I. V. EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C. Plano Educacional Individualizado: uma Proposta de Intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 16, n. 01, 2015.
- KOVAČ-CEROVIĆ, T.; JOVANOVIĆ, O.; PAVLOVIĆ-BABIĆ, D. Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: different perspectives, achievements and new dilemmas. **Psihologija**, v. 49, n. 4, p. 431-445, 2016.
- KOWALSKI, E. M., LIEBERMAN, L. J.; DAGGETT, S. Getting involved in the IEP Process. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 77, n. 7, p. 35-39, 2006.
- KOWALSKI, E., PUCCI, G., LIEBERMAN, L.; MULAWKA, C. Implementing IEP or 504 goals and objectives into General Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, p. 3-37, 2005.
- LAMASTER, K., KINCHIN, G., GALL, K., e SIEDENTOP, D. Inclusion practices of effective elementary specialists. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 64-81, 1998.
- LEITÃO, A.; MUSSE, C.; GRANERO, L.; ROSSETTO, R.; PAVAN, K.; LIANZA, S. **Espasticidade: Avaliação Clínica. Projeto Diretrizes**. Associação Médica Brasileira e Conselho Federal de Medicina. São Paulo: Sociedade Brasileira de Medicina Física e Reabilitação, 2006.
- LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C.. **Strategies for inclusion: A handbook for physical educators**. Human Kinetics, 2009.

- HUTZLER, Y., FLIESS, O., CHACHAM, A., e VAN DEN AUWEELE, Y. Perspectives of children with disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. **Adapted Physical Activity Quartely**, Illinois, v. 19, p. 300-317, 2002.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais, Bauru, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p.
- MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.**, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.
- MELO, F. A. P. Influência de um programa de iniciação esportiva em crianças com deficiência física. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 213 p.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012.
- MITCHELL, D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Chapter 6: **Collaborative teaching**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2008. pp. 60-67.
- MITCHELL, D.; MORTON, M.; HORNBY, G. **Review of the literature on individual education plans**. Report to the New Zealand Ministry of Education. College of Education University of Canterbury Christchurch New Zealand. May. 2010.
- MOUCHA, S. et al. Can students with disabilities be adequately accommodated in today's physical education classes?. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 68, n. 1, p. 7, 1997.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education**. 1. online ed. Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning, 2008.
- MUNSTER, M. A. V. et al. 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
- MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v.14, n.2, p.27-34, jul./dez., 2013.

- MURRAY, D. W. et al. Prevalence and characteristics of school services for high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. **School mental health**, v. 6, n. 4, p. 264-278, 2014.
- PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
- PEREIRA, L.. Strategies to stimulate motor learning in visually impaired children. **European Journal of Special Needs Education**, v. 8, n. 1, p. 24-31, 1993.
- PEREIRA, T. B. L.; MUNSTER, M. A. V. Plano de Ensino Individualizado e Educação Física: Revisão Sistemática In: **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2016, SAO CARLOS. VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. , 2016.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R.. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, 2012.
- PIJL, Sip J. Individual Educational Plans in Dutch Special Education: So Far, No Good?. **International Conference on Learning Disabilities**. Supported by funds from the Dutch National Foundation for Educational Research.. Speeches/Conference Papers (150) . Reports Research/Technical (143). San Francisco, CA, October, 1983
- PINOLA, A. R. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Rev. Bras. Ed. Esp**, v. 13, n. 2, p. 239-256, 2007.
- PIRES, K. A.; MELO, M. R. Luxação congênita do quadril: uma abordagem inicial. **Medicina (Ribeirão Preto, Online)**, v. 38, n. 2, p. 143-149, 2005.
- POPPE, P., VLASKAMP, C., DE GEETER, K. I., E NAKKEN, H. The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. **European Journal of Special Needs Education**, v. 17, n. 3, p. 241-250, 2002.
- PRETTI-FRONTCZAK, K.; BRICKER, D. Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. **Journal of Early Intervention**, v. 23, n. 2, p. 92-105, 2000.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.
- RODRIGUES, D. A. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.
- ROSA NETO, Francisco. **Manual da Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- ROSSI, P.; MUNSTER, M. A. V. **Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso**. Trabalho Completo. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: UEL, 2013.

SALGADO, S. S; SALLES, F. L.; ALVES, C. F. P. A. A Educação Física e os fatores estressores do cotidiano escolar: situando professores e gestores. **Motrivivência**, n. 39, p. 92- 100, Dez., 2014.

SAMALOT-RIVERA, A. et al. Validación de contenido del Plan Educativo Individualizado Aplicado a la Educación Física: versión en español. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, [S.l.], v. 43, n. 2, p. 293-314., 2017.

SAMALOT-RIVERA, A.; LIEBERMAN, L. J. Adapted Physical Educators'current level of involvement in the IEP process. **Palaestra**, v. 31, n. 3, 2017.

SEABRA JUNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

SILVA, Helena M.; CARVALHO, Carmen; CARREIRA, Luísa. Disrafismo espinhal oculto - acuidade para o diagnóstico. **Acta Pediátrica Portuguesa**, v. 43, n. 6, p. 263-267, 2013.

SIQUEIRA, C. F. O et al. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. 2012. p. 11671-11686.

SMITH, T. E. C; DOWDY, C. A. Educating young children with disabilities using responsible inclusion. **Childhood Education**, v. 74, n. 5, p. 317-320, 1998.

TANNÚS-VALADÃO, G. Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Agosto de 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. et al. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Dezembro de 2013.

THIES, A. P.; UNREIN, J. Preserving Education: Policies and Procedures for Individual Educational Plans. **Journal of learning disabilities**, v. 14, n. 6, p. 335-336, 1981.

USA. **Education for Persons With Special Educational Needs Act 2004**. Disponível em: <<https://www.oireachtas.ie/viewdoc.asp?DocID=3138>,> Acesso e: 10/06/2017.

VIANNA, M. M., PLETSCHE, M. D., MASCARO, C. A., & AQUINO, D A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado. **Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de, v. 8, p. 3150-3158, 2011.

VILARONGA, C. A.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 4, n. 1, 2017.

WHITEHOUSE, R. et al. Children with Juvenile Rheumatoid Arthritis at School Functional Problems, Participation in Physical Education. **Clinical pediatrics**, v. 28, n. 11, p. 509-514, 1989.

WARD, P.; AYVAZO, S. Classwide peer tutoring in physical education: assessing its effects with kinder gartners with autism. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 23 , n. 3, p. 233-244, jul.2006. DOI: 10.1123/apaq.23.3.233

WOLF, J.; STEPHENS, T. Individualized educational planning for the gifted. **Roeper Review**, v. 2, n. 2, p. 11-12, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR REGULAR DE ENSINO (ADAPTADO)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR REGULAR DE ENSINO

BLOCO A: Obtenção de Informações sobre o professor

1. Em que ano se formou em Educação Física?

1.1 Durante a sua formação inicial você cursou alguma disciplina a respeito da inclusão escolar ou sobre a pessoa com deficiência?

1.2 O que você achou dessa (s) disciplina (s)?

1.3 Era optativa ou obrigatória na grade?

1.4 Como você avalia a sua formação inicial/graduação em termos de abordagem ao tema inclusão?

2. Você já participou de algum curso sobre inclusão escolar?

Resposta na outra pergunta...

2.1 Qual?

2.2 E cursos sobre alunos com deficiência (visual/intelectual/física/auditiva) nas aulas de Educação Física?

3. Há quantos anos você trabalha como professor EF no Sistema Regular de Ensino?

3.1 Você trabalha em outras escolas?

3.2 E nesse período, você trabalhou com estudantes com deficiência antes desta experiência atual?

Por quanto tempo?

3.3 Quais deficiências? Como foram as experiências?

4. Você já trabalhou com pessoas com deficiência em outros ambientes, que não o escolar?

5. E qual é a sua opinião sobre a inclusão de estudantes com deficiência?

BLOCO B – Informações pertinentes para o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado-PEI

Em sua opinião, o que é preciso para promover a inclusão do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física?

O que você entende por deficiência?

1. Pensando especificamente na turma em que o estudante com deficiência está matriculado, você pode me contar como você planeja as aulas?

2.1. Quais conteúdos você costuma abordar em suas aulas?

2.2. Como os conteúdos são selecionados? Experiência própria, PCN, proposta curricular do estado ou município?

2.3. Durante as aulas ministra o mesmo ou conteúdos diferentes para os estudantes com deficiência em relação à turma? Durante suas aulas, você utiliza/utilizou esportes adaptados como conteúdo?

Por quê?

3. Sobre as atividades, como você as escolhe?

3.1. Na sua opinião, as atividades podem ser as mesmas para estudantes sem deficiência e com deficiência?

3.2. Como isso ocorre nas suas aulas?

4. Como é a participação do estudante com deficiência nas atividades propostas?

5. O aluno faz as mesmas atividades que os demais colegas, ou você prepara outras atividades separadas?

6. Quais tipos de atividades o estudante com deficiência consegue fazer nas aulas de EF? Quais não consegue? Por quê?

7. O estudante com deficiência necessita de alguma ajuda para fazer as atividades?

7.1 Qual ajuda?

7.2 Quem ajuda?

7.3 Os colegas de sala o auxiliam? Como?

7.4 Você fornece algum tipo de auxílio? Como?

8. E as estratégias de ensino, você pode me contar quais você estabelece quando tem um estudante com deficiência na turma?

8.1. Você acha que as estratégias tradicionais da Educação Física são suficientes?

8.2 Você acha necessário adaptar/ alterar as estratégias quando há um estudante com deficiência?

9. E as instruções das atividades, como você explica as atividades na turma do estudante com deficiência visual/intelectual/auditiva/física?

10. No desenvolvimento de uma atividade, como são as regras do jogo quando tem um estudante com deficiência visual/intelectual/auditiva/física?
 - 10.1. Você modifica?
11. Qual/quais estilos de ensino você costuma utilizar geralmente em suas aulas? Por quê?
 - 12.1. Você costuma seguir alguma abordagem de ensino específica? Qual? Por quê?
 - 12.1. E os recursos pedagógicos, os materiais, quais você utiliza na turma do estudante com deficiência?
13. O estudante com deficiência utiliza algum recurso ou a escola fornece, que auxilie sua participação nas aulas de Educação Física?
14. Na sua opinião, você acha que devem ocorrer adaptações nos recursos pedagógicos, para o estudante com deficiência? Por quê?
 - 14.1. Você faz adaptações? Como?
 - 14.2 De modo geral, para você os recursos pedagógicos influenciam na qualidade da sua aula de que modo? E em relação ao estudante com deficiência?
15. Como é o espaço físico em que você ministra suas aulas Educação Física?
 - 15.2. Quadra: aberta ou fechada?
 - 15.3. E a iluminação?
16. Você considera o/os espaço físico (os) destinado para suas aulas acessível para os estudantes com deficiência?
 - 16.1. Como deveria ser, para você, a quadra em que você dá as aulas?
17. Você poderia me contar como se dá o processo de avaliação dos estudantes em sua aula?
18. O estudante com deficiência já sentiu algum mal-estar ou desconforto durante as aulas?
19. Como é a relação do estudante com deficiência com os demais amigos e colegas?
20. Como é sua relação com o estudante com deficiência?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para o professor a respeito do PEI-EF

1. Você já conhecia o Plano de Ensino Individualizado? E na Educação Física?
2. Na sua opinião, pode haver diferença na participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física depois da construção do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física? No caso de sim, qual(is)?
3. Para você, o que o Plano de Ensino Individualizado poderá modificar ou não nas suas aulas?
4. Como professor(a), você pensa que o Plano de Ensino Individualizado poderá te dar uma liberdade maior para planejar suas aulas?
5. Na sua opinião, o Plano de ensino individualizado aplicado à Educação Física é uma ferramenta conveniente para inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física?
6. O que você mudaria ou acrescentaria no Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física?
7. Você acredita que o Plano de Ensino Individualizado utilizado nas aulas de Educação Física deve ser implantado na rede regular de ensino? Por quê?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): PROFESSORES

Eu, _____, portador(a) do RG _____, fui convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulada “Análise da aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado no contexto da Educação Física escolar” sob a responsabilidade do acadêmico Taylor Brian Lavinsky Pereira, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral verificar a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa. Como objetivos específicos esta pesquisa terá: Analisar a adequação do PEI – EF segundo a perspectiva do professor de Educação Física; Identificar as possibilidades e limitações e contribuições do PEI-EF na prática pedagógica do professor de Educação Física; Comparar a prática pedagógica do professor de Educação Física antes e após o emprego do PEI-EF.

Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa se justifica pela importância da Educação Física na contribuição no processo inclusivo dos estudantes, pois as dinâmicas nela contida podem possibilitar sociabilização, integração e a cooperação, visto também que esta disciplina detém grande potencial de proporcionar a esta população vivências necessárias ao desenvolvimento humano, de forma a tentar compensar o suposto atraso inicial supostamente atrelado a essa população.

Fui selecionado(a) por ser profissional licenciado em Educação Física, por lecionar em turma(s) onde haja estudante(s) com deficiência e por apresentar interesse e disponibilidade em participar dessa pesquisa. Meu envolvimento consistirá em ministrar regularmente as aulas de Educação Física Escolar, conforme os dias e horários estabelecidos pela direção da escola, além de participar de reuniões e entrevistas com o pesquisador. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola onde regularmente ministro aulas de Educação Física.

Concordo que as aulas que incluam a participação de estudante(s) com deficiência, sob minha responsabilidade, sejam observadas, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso exclusivamente acadêmico-científico. Estou ciente de que deverei ainda, ao término do período de observação, passar por entrevista semi-estruturada, a qual será registrada por meio de

gravação, a ser agendada pelo pesquisador em horários conforme minha disponibilidade e local de minha preferência.

Fui informado(a) também que a minha participação será voluntária, estando à vontade para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no meu relacionamento com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Estou ciente de que poderá ocorrer um possível desconforto psicológico durante o período da observação das aulas sob minha responsabilidade. Tais desconfortos deverão ser minimizados por meio de condutas específicas do pesquisador, o qual procurará realizar a observação de maneira discreta, procurando não interferir no andamento das mesmas.

Fui informado(a) que poderá ocorrer constrangimento durante a minha participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local de minha preferência para responder à entrevista, reservando-me o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de verificar a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa. E esta pesquisa tem como benefício esperado o de contribuir de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência visando a participação ativa e segura deste estudante em conjunto com os demais colegas, além de poder contribuir para a equiparação de acesso aos conteúdos.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pelo acadêmico Taylor Brian Lavinsky Pereira, sob orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster, a partir de observação sistematizada, que serão registradas em uma ficha de observação.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Estou ciente de que deverei receber uma via deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome, telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

<hr/> <p>Pesquisador principal Taylor Brian Lavinsky Pereira Tel.: (16) 981099653 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: taylor.uesc@gmail.com</p>	<hr/> <p>Orientadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br</p>
--	---

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Nome: _____

RG: _____

APÊNDICE C – TCLE – Pais/Responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): Pais/ responsáveis de estudantes

Eu, _____, portador(a) do RG _____, responsável pelo(a) menor _____, estou ciente que meu (minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa com o título “ANÁLISE DA APLICABILIDADE DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” sob a responsabilidade do pesquisador Taylor Brian Lavinsky Pereira, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEES/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Fui informado(a) que o objetivo geral desta pesquisa é verificar a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa. Os objetivos específicos desta pesquisa serão: Analisar a adequação do Plano de Ensino Individualizado no contexto da Educação Física, segundo a opinião do professor de Educação Física; Identificar as possibilidades, limitações e contribuições deste Plano de ensino na prática pedagógica do professor de Educação Física; Comparar a prática pedagógica do professor de Educação Física antes e após a utilização do Plano de ensino nas aulas.

Foi informado que a realização da pesquisa se justifica pela importância da Educação Física na contribuição no processo inclusivo dos estudantes, pois a Educação Física pode possibilitar sociabilização, integração e a cooperação, além de poder proporcionar às crianças com deficiência vivências necessárias ao desenvolvimento humano.

Meu (minha) filho(a) foi selecionado(a) por ter uma deficiência e frequentar o ensino regular no ensino fundamental; O envolvimento do(a) meu (minha) filho(a) será na participação regular das aulas de Educação Física Escolar, como normalmente, nos dias e horários estabelecidos pela escola, além de em uma pequena entrevista, a fim de conseguir informações para o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado no contexto da Educação Física. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola que meu (minha) filho(a) está regularmente matriculado(a).

Permito que o(a) meu (minha) filho(a) seja observado(a) durante as aulas de Educação Física. Concordo que as observações sejam anotadas em um roteiro de observação elaborado pelo pesquisador, e terá o uso exclusivo na pesquisa.

Fui informado(a) também que a participação de meu (minha) filho(a) será voluntária, estando meu (minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, cancelando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em permitir que o(a) meu (minha) filho(a) participe da pesquisa ou a recusa do(a) meu (minha) filho(a) em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu (minha) filho(a) com o pesquisador, professor da escola ou com a instituição responsável.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa no período da observação do(a) meu (minha) filho(a), que poderá ser desconfortos psicológicos, como timidez e insegurança. Portanto tais desconfortos serão minimizados através de intervenções específicas do pesquisador, como realizar a observação sem interromper a aula proposta pelo professor do meu(minha) filho(a). Além disso, ocorrerão contatos muito breves entre o pesquisador e meu(minha) filho(a).

Fui informado(a) que durante as entrevistas meu(minha) filho(a) poderá constranger-se. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local da preferência do meu(minha) filho(a) para responder a entrevista, reservando-se o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de tirar dúvidas com o pesquisador sempre que considerar necessário.

Fui informado(a) que poderá ocorrer constrangimento durante a minha participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local de minha preferência para responder a entrevista, podendo não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de tirar dúvidas com o pesquisador sempre que precisar.

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de verificar a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa. E esta pesquisa tem como resultado esperado uma contribuição de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência, visando a participação ativa e segura deste estudante em conjunto com os demais colegas, além de poder contribuir para a igualdade de acesso aos conteúdos.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pelo pesquisador Taylor Brian Lavinsky Pereira, sob orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster, a partir da observação e entrevista, que serão registradas para o andamento da pesquisa.

Sua participação e do meu(minha) filho(a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta resultante da sua participação na pesquisa.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade e do meu(minha) filho(a) não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

<hr/> <p>Pesquisador principal Taylor Brian Lavinsky Pereira Tel.: (16) 981099653 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: taylor.uesc@gmail.com</p>	<hr/> <p>Orientadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br</p>
--	---

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu (minha) filho(a), na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Nome: _____

RG: _____

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE): Estudante

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa com o título “Análise da aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado no contexto da Educação Física Escolar” por possuir frequência nas aulas de Educação Física e por estar matriculado no ensino regular. Sendo que esta pesquisa está sob a responsabilidade de Taylor Brian Lavinsky Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, com a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Nesse período de pesquisa você irá apenas responder algumas perguntas sobre a sua participação nas aulas de Educação Física, como são essas aulas, tipos de atividades que você gosta de realizar, as fáceis de fazer e o que você acha das aulas de Educação Física.

Você pode escolher se quer participar ou não, pois mesmo que concorde inicialmente, se tiver dúvida, poderá me perguntar qualquer coisa, e também desistir, sendo que você não terá nenhum prejuízo em nossa relação ou até mesmo na sua escola. Seus pais ou responsáveis sabem que iremos fazer essa pesquisa com vocês e concordaram. Esclareço que você não precisa fazer parte da pesquisa, não é obrigado, mesmo que seus pais tenham concordado.

O acompanhamento da pesquisa será feito por mim, Taylor Brian Lavinsky Pereira, com orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados apenas em eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas a sua identidade (seu nome) não será em nenhum momento informada. Seus pais foram informados que não receberão dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.

Este termo de assentimento foi elaborado em duas vias (duas cópias), sendo uma para mim e a outra para você. No final deste documento tem o meu telefone e endereço, para que tire dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em outro momento.

Desde já agradeço a sua colaboração.

<hr/> <p>Pesquisador principal Taylor Brian Lavinsky Pereira Tel.: (16) 981099653 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: taylor.uesc@gmail.com</p>	<hr/> <p>Orientadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br</p>
--	---

--	--

Informo que entendi porque será realizada esta pesquisa, porque fui convidado, como será minha participação, o que poderei sentir, as contribuições que trarei para outras pessoas sobre o assunto, o que será feito com as informações que eu der e que poderei conversar com o pesquisador sempre que desejar. Diante do que foi explicado pelo pesquisador neste documento concordo em participar como voluntário da pesquisa: “Análise da aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado no contexto da Educação Física Escolar”. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Participante da Pesquisa,

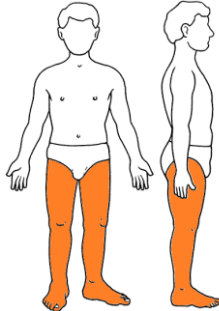
Nome e assinatura do (da) estudante

São Carlos, ____ de _____ de 2016

APÊNDICE E – PEI-EF JULIANO

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO aplicado à EDUCAÇÃO FÍSICA – PEI-EF

DADOS PESSOAIS						
Nome do estudante: Juliano						
Gênero: (X) Masculino () Feminino		Data de Nascimento: 13/10/1999				
		Idade: 17 anos				
Nível de escolarização: 3º B		Nome do Professor de EF: Joana				
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE						
Tipo de deficiência/ necessidade especial: <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input checked="" type="checkbox"/> Deficiência Motora - Disrafismo Espinhal Oculto <input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista <input type="checkbox"/> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade <input type="checkbox"/> Outras condições: <hr/>						
Tempo de manifestação:		(X) Congênito () Adquirido. Há quanto tempo?				
Aspecto Cognitivo: Não tem comprometimentos cognitivos.						
Aspecto Social: O estudante tem um bom relacionamento com os colegas de turma.						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	(X) Insuficiente	() Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	() Excelente	() Muito bom	(X) Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	(X) Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	() Excelente	(X) Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica

<p>Aspectos Motores: Começou a engatinhar com um ano de idade, e com um ano e meio já andava. Fez uma cirurgia de correção nos pés antes de completar dois anos de idade.</p> <p>Apesar da deficiência nos membros inferiores, o aluno consegue se locomover com o apoio de muletas e em alguns momentos sem, porém, tem perda de equilíbrio.</p>	<p>Colorir os segmentos não funcionais.</p> 	
<p>Recursos necessários para locomoção: Assinalar uma ou mais alternativas</p> <p>() Bengala (Hoover)</p> <p>(X) Órtese (Tornozelos para auxiliar no equilíbrio)</p> <p>() Prótese</p> <p>(X) Muletas</p> <p>() Andador</p> <p>() Cadeira de rodas manual</p> <p>() Cadeira de rodas elétrica</p> <p>() Outro</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Classificação Topográfica: Assinalar com um X.</p> <p>(X) Monoplegia () Monoparesia</p> <p>() Diplegia () Diparesia</p> <p>() Triplegia () Triparesia</p> <p>() Quadruplegia Quadriparesia</p> <p>() Hemiplegia () Hemiparesia</p> <p>() Paraplegia () Paraparesia</p> <p>() Tetraplegia () Tetraparesia</p> <p>() Dupla () Dupla</p> <p>Hemiplegia Hemiparesia</p>	
<p>Tipo e forma de comunicação preferida: Assinalar com um X.</p> <p>(X) Verbal</p> <p>() Não Verbal () Língua Brasileira de Sinais</p> <p>() Comunicação Alternativa</p> <p>() Outro _____</p>		
<p>Nível de perda auditiva: Assinalar com um X.</p> <p>() Leve 27 - 40 dB</p> <p>() Moderada 41 – 55 dB</p> <p>() Moderadamente Severa 56 – 70 dB</p> <p>() Severa 71-90 dB</p> <p>() Profunda – maior que 90 dB</p>	<p>Tipo de perda auditiva: Assinalar com um X.</p> <p>() Condutiva</p> <p>() Neurosensorial</p> <p>() Mista</p>	<p>Recursos auxiliares para comunicação: Assinalar com um X.</p> <p>() Aparelho auditivo</p> <p>() Implante coclear</p> <p>() Sistema de comunicação alternativo</p> <p>() Outro</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Perda Visual:</p> <p>Em qual olho possui melhor acuidade visual? () () Direito Esquerdo</p> <p>Campo visual preferencial: () () Central Periférico</p> <p>Possui percepção de luz? () Sim () Não</p> <p>Identifica cor? () Sim () Não</p> <p>Prefere superfícies brilhantes? () Sim () Não</p> <p>Prefere superfícies contrastantes? () Sim () Não</p>	<p>Recursos auxiliares para visão:</p> <p>(X) Óculos (para correção ou proteção)</p> <p>() Telalupa ou telescópio</p> <p>() Binóculos</p> <p>() Prótese Ocular</p> <p>() Outro</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares: Fez prática de equoterapia, hidroterapia.
Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física: Xadrez como prática esportiva. Gosta de fazer os alongamentos.
Cuidados especiais relacionados à Educação Física: Houve a presença da hidrocefalia, mas aos 7 anos de idade fez uma cirurgia em que o procedimento utilizado não precisou da utilização de válvulas. O estudante não tem sensibilidade nos pés. Infecções urinárias recorrentes. Nenhum histórico de convulsões ou desmaios. Alérgico à látex.
Comentários: Tomar cuidado com a falta de sensibilidade nos pés, pois foi relatado episódios de que quando criança, machucou os pés gravemente sem percepção.

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input checked="" type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input checked="" type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <input type="checkbox"/> Outro	30/06/2017 Teste de desenvolvimento motor de Rosa Neto	Data e descrição.
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante: Consegue realizar atividades com as muletas e sem. Porém a utilização das muletas é ideal na realização das atividades.			

TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE						
Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:	RI	AV	DV	AFP	AFT	NR
Assistência Verbal		X				
Demonstração visual			X			

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. O estudante tem dificuldade em atividades que envolvam equilíbrio, saltos, e

deslocamentos rápidos.

2. As muletas podem ser instrumentos auxiliares na realização de atividades.

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. Aprendizagem da Ginástica laboral: benefícios e controvérsias, em atividades teóricas e práticas.	(X) Semanal: Participação nas aulas práticas.					
	(X) Bimestral: Melhorar equilíbrio estático					
	() Anual: Melhorar equilíbrio em movimento					
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?	(X) Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
2. O estudante com deficiência é avaliado pelos mesmos critérios que seus colegas?	(X) Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
3. Com que frequência é necessário recorrer a mudanças na forma de avaliação?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	(X) Não se aplica
4. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas orientações/ instruções?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	(X) Raramente	() Nunca	() Não se aplica
5. Com que frequência é necessário fazer ajustes no equipamento/ materiais?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	(X) Raramente	() Nunca	() Não se aplica
6. Com que frequência é necessário fazer ajustes no ambiente/ local?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	(X) Não se aplica
7. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas regras dos jogos e atividades?	() Sempre	(X) Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica

ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA Assinalar uma ou mais alternativas e relatar as adaptações empregadas.	
Estilos de ensino: <input type="checkbox"/> Comando <input checked="" 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: Tarefa: a característica básica deste estilo é a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução.
Estratégias de ensino: <input checked="" type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input checked="" type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento	Descrição das diferentes estratégias de ensino empregadas: Fornecimento de informações verbal (falada) sobre a habilidade a ser executada previamente à execução. Demonstração representativa da tarefa a realizar.
Recursos materiais: <input checked="" type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	Descrição dos ajustes necessários nos materiais e equipamentos: Materiais convencionais são suficientes.
Ambiente: <input checked="" type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas	Descrição das modificações no ambiente: O ambiente fornecido pela instituição não precisa de modificações para a inclusão do estudante nas aulas de Educação Física.
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input checked="" type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	Descrição dos ajustes nas regras: Em atividades que envolvam deslocamentos rápidos diminuir a intensidade. Ex. Atividades de corridas podem ser feitas andando, passos largos, em alguns momentos.
Forma de avaliação: <input checked="" type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	Descrição das mudanças na forma de avaliação: A forma de avaliação utilizada pela professora já é eficiente.
Comentários: No Bimestre atual, em que o conteúdo é ginástica laboral, atividades práticas podem ser realizadas sentados em colchonetes ou cadeira. Em jogos que envolvam deslocamento, para melhor participação do estudante, adaptar o jogo para deslocamentos mais lentos ou espaços mais curtos.	

--

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF

Assinalar uma ou mais alternativas e incluir justificativa.

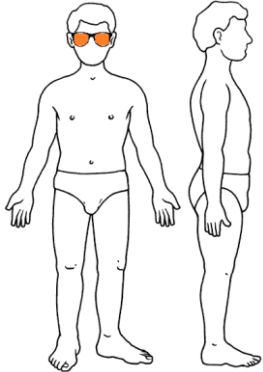
<input type="checkbox"/> Professor de Educação Física Assistente <input type="checkbox"/> Profissional de Educação Física Adaptada <input type="checkbox"/> Cuidador <input type="checkbox"/> Colega tutor <input checked="" type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro	Justificar a necessidade de assistência profissional ou recursos humanos especializados:
---	--

Informante: Responsáveis, Professor de Educação Física e Estudante.	Data:
Contato para informações:	
Avaliador: Pesquisador	
Contato para informações:	

APÊNDICE F – PEI-EF JOÃO

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO aplicado à EDUCAÇÃO FÍSICA – PEI-EF

DADOS PESSOAIS						
Nome do estudante: João						
Gênero: (X) Masculino () Feminino		Data de Nascimento: 12/12/2002				
		Idade: 15 anos				
Nível de escolarização: 1º A		Nome do Professor de EF: Joana				
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE						
Tipo de deficiência/ necessidade especial:						
<input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva <input type="checkbox"/> Cegueira <input checked="" 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:						
<hr/>						
Tempo de manifestação: (X) Congênito () Adquirido. Há quanto tempo?						
<hr/>						
Aspecto Cognitivo: Nenhum comprometimento intelectual.						
Aspecto Social: O estudante se relaciona bem com os demais colegas.						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	() Excelente	(X) Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	() Excelente	() Muito bom	(X) Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	(X) Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	() Excelente	(X) Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica

Aspectos Motores: Crescimento e desenvolvimento motor normal.			
Recursos necessários para locomoção: Não utiliza <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 <hr/>		Classificação Topográfica: <input type="checkbox"/> Monoplegia <input type="checkbox"/> Monoparesia <input type="checkbox"/> Diplegia <input type="checkbox"/> Diparesia <input type="checkbox"/> Triplegia <input type="checkbox"/> Triparesia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <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 <input type="checkbox"/> Dupla <input type="checkbox"/> Hemiplegia <input type="checkbox"/> Hemiparesia	
Tipo e forma de comunicação preferida: <input checked="" type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa <input type="checkbox"/> Outro			
Nível de perda auditiva: <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"/> Neurossensorial <input type="checkbox"/> Mista	
		Recursos auxiliares para comunicação: <input type="checkbox"/> Aparelho auditivo <input type="checkbox"/> Implante coclear <input type="checkbox"/> Sistema de comunicação alternativo <input type="checkbox"/> Outro <hr/>	
Perda Visual: Em qual olho possui melhor acuidade visual? Campo visual preferencial: Possui percepção de luz? Identifica cor? Prefere superfícies brilhantes? Prefere superfícies		<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Direito Esquerdo <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Central Periférico <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Não Sim <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Não Sim <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Não Sim <input type="checkbox"/> Não	
		Recursos auxiliares para visão: <input checked="" type="checkbox"/> Óculos (para correção ou proteção) <input type="checkbox"/> Telelupa ou telescópio <input type="checkbox"/> Binóculos <input type="checkbox"/> Prótese Ocular <input type="checkbox"/> Outro <hr/>	

contrastantes?	
Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares: Fez prática de natação, vôlei, queimada, diversas atividades recreativas entre 2010 e 2013.	
Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física: Não tem preferências, gosta de participar de todas as atividades, exceto futebol.	
Cuidados especiais relacionados à Educação Física: Nenhum cuidado específico relatado pelo responsável.	
Comentários: Não tem preferência pelo futebol pois tem medo de cair e receio de realização errada da atividade.	

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input checked="" type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input checked="" type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <input type="checkbox"/> Outro	30/06/2017 Teste de desenvolvimento motor de Rosa Neto	
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante: O estudante consegue realizar de forma independente todas as atividades. Necessidade em melhorar o equilíbrio, atividades que o façam estimular a utilização de ambos os membros (direto e esquerdo).			

TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE						
Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:	RI	AV	DV	AFP	AFT	NR
Durante a descrição de atividades.		X	X			

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. Consegue realizar atividades independentes com alguma facilidade. Habilidade óculo-manual é um pouco restrita.
2. Houve perda de equilíbrio em algumas atividades do teste.

3. Atividades de motricidade fina e noções de direita e esquerda devem ter sua melhoria estimuladas.

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. Corpo, saúde e beleza. Exercícios Físicos.	<input type="checkbox"/> Semanal: Aprender noções de direita e esquerda					
	<input checked="" type="checkbox"/> Bimestral: Aprimoramento do equilíbrio					
	<input type="checkbox"/> Anual: Desenvolvimento do equilíbrio e noções de direita e esquerda.					
1. O estudante com deficiência participa dos mesmos conteúdos e atividades que os demais?	<input checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Estilos de ensino:

Tarefa: a característica básica deste estilo é a mudança de

<input type="checkbox"/> Comando <input checked="" 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	certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução.
Estratégias de ensino: <input checked="" type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input checked="" type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento	Fornecimento de informações verbais (faladas) sobre a habilidade a ser executada previamente à execução. Demonstração representativa da tarefa a se realizar.
Recursos materiais: <input checked="" type="checkbox"/> Convencionais <input checked="" type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	Bolas com cores mais contrastantes podem melhorar na execução de tarefas. Tem a necessidade de ampliação de letras em leituras impressas e escrita no quadro.
Ambiente: <input checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	A partir da percepção do professor, quando houver necessidade modificar regras parcialmente para não prejudicar a participação do aluno e nem desfavorecer os demais da turma. Necessidades específicas: Deve-se atentar a atividades com troca de passes rápidos com bola.
Forma de avaliação: <input checked="" type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	A forma de avaliação utilizada pela professora já é eficiente.

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF	
<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 checked="" type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro <hr/>	Justificar a necessidade de assistência profissional ou recursos humanos especializados:

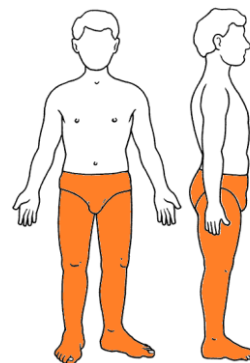
Informante: Professor, Responsáveis e Estudante	Data:
Contato para informações:	
Avaliador: Pesquisador	
Contato para informações:	

APÊNDICE G – PEI-EF CRISTIANO

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO aplicado à EDUCAÇÃO FÍSICA – PEI-EF

DADOS PESSOAIS						
Nome do estudante: Cristiano						
Gênero:	(X) Masculino	Data de Nascimento: 07/05/2003				
	() Feminino	Idade: 13 anos				
Nível de escolarização: 8º B	Nome do Professor de EF: Conceição					
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE						
Tipo de deficiência/ necessidade especial:						
<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 checked="" type="checkbox"/> Deficiência Motora - Luxação congênita no quadril.				<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:						
<hr/>						
Tempo de manifestação:	(X) Congênito	Há quanto tempo?				
	() Adquirido.					
Aspecto Cognitivo: Não há comprometimentos cognitivos.						
Intensidade ou níveis de apoio:				Descrição de quando e em quais situações o apoio é necessário:		
() Intermitente: esporádico e em curtos períodos						
() Limitado: consistente por determinado período de tempo						
() Extensivo: contínuo e de longa duração						
() Intensivo: constante e de alta intensidade						
Aspecto Social: O estudante se relaciona bem com amigos e colegas.						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	() Exce nte	() Muito bom	() Bom	() Regul ar	(X) Insuficie nte	() Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	() Exce nte	(X) Muito bom	() Bom	() Regul ar	() Insuficien te	() 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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
<p>Aspectos Motores: Retardo na aquisição da marcha. Aos quatro anos ainda tinha dificuldade para sentar-se sozinho. Somente aos quatro anos conseguiu andar com auxílio.</p> <p>Aos 7 anos conseguia andar com o apoio de um andador adaptado, porém, depois de uma cirurgia no quadril ficou 6 meses com o gesso em cima de uma cama e houve um retardo no desenvolvimento. Atualmente se locomove apenas com a cadeira de rodas.</p>						
<p>Recursos necessários para locomoção: <input type="checkbox"/> Bengala (Hoover) <input type="checkbox"/> Órtese <input type="checkbox"/> Prótese <input type="checkbox"/> Muletas <input type="checkbox"/> Andador <input checked="" type="checkbox"/> Cadeira de rodas manual <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas elétrica <input type="checkbox"/> Outro</p>			<p>Classificação Topográfica: <input checked="" type="checkbox"/> 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</p>			
<p>Tipo e forma de comunicação preferida: <input checked="" type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa <input type="checkbox"/> Outro</p>						
<p>Nível de perda auditiva: <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</p>	<p>Tipo de perda auditiva: <input type="checkbox"/> Condutiva <input type="checkbox"/> Neurosensorial <input type="checkbox"/> Mista</p>	<p>Recursos auxiliares para comunicação: <input type="checkbox"/> Aparelho auditivo <input type="checkbox"/> Implante coclear <input type="checkbox"/> Sistema de comunicação alternativo <input type="checkbox"/> Outro</p>				



<p>Perda Visual:</p> <p>Em qual olho possui melhor acuidade visual? () () Direito Esquerdo</p> <p>Campo visual preferencial: () () Central Periférico</p> <p>Possui percepção de luz? () () Não Sim</p> <p>Identifica cor? () () Não Sim</p> <p>Prefere superfícies brilhantes? () () Não Sim</p> <p>Prefere superfícies contrastantes? () () Não Sim</p>		<p>Recursos auxiliares para visão:</p> <p>(X) Óculos (para correção ou proteção)</p> <p>() Telelupa ou telescópio () Binóculos () Prótese Ocular () Outro</p>
<p>Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natação; • Programa de iniciação esportiva em cadeira de rodas. 		
<p>Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gosta de praticar o Handebol. 		
<p>Cuidados especiais relacionados à Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de alergia. • Sem ocorrências de desmaios ou convulsões. 		
<p>Comentários:</p> <p>Em casa se locomove engatinhando, a cadeira é utilizada apenas na rua e escola.</p>		

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input checked="" type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input checked="" type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <input type="checkbox"/> Outro _____ _____	Protocolo avaliativo de iniciação esportiva em cadeira de Rodas.	
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante: Bom desempenho em arremessos. O estudante consegue se deslocar com facilidade na cadeira de rodas em movimentos lentos. Falta de segurança em movimentos rápidos com a cadeira de rodas, havendo a necessidade de um colega ou o cuidador acompanhá-lo durante estas atividades.			

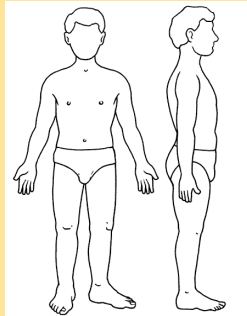
NÍVEL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE	
1. O estudante consegue realizar bem atividades com bola, tais como arremesso, passe e recepção. Consegue se desenvolver bem em movimento com a cadeira de rodas. Tem dificuldade na realização de atividades combinadas. Ex. Manuseio da cadeira e drible com a bola.	
2. O estudante tem um controle de tronco razoável, porém, sentado na cadeira de rodas não consegue pegar com facilidade objetos (bola) no chão.	
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	METAS
1. Aprendizagem de modalidades coletivas: Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo. <ul style="list-style-type: none"> • identificar os procedimentos necessários para a prática do esporte coletivo • reconhecer as ações técnico-táticas do esporte coletivo • identificar os sistemas e as principais regras de jogo do esporte coletivo 	(X) Semanal: Locomoção com a cadeira de rodas de forma independente.
	(X) Bimestral: Independência em deslocamentos rápidos com a cadeira de rodas; Atividades combinadas: Deslocamento com a cadeira de rodas e drible com a bola.
	(X) Anual: Realizar movimento de pegada da bola no chão, em posição estática e em

		movimento.				
1. O estudante com deficiência participa dos mesmos conteúdos e atividades que os demais?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> Não se aplica
7. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas regras dos jogos e atividades?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input checked="" type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Estilos de ensino: <input type="checkbox"/> Comando <input checked="" type="checkbox"/> Tarefa <input type="checkbox"/> Recíproco <input type="checkbox"/> Auto-checagem	Tarefa: a característica básica deste estilo é a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o
--	---

<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	aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em dar <i>feedback</i> sobre a execução.
Estratégias de ensino: <input checked="" type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input checked="" type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento	Fornecimento de informações verbal (falada) sobre o movimento a ser executado. Demonstração representativa da tarefa a realizar.
Recursos materiais: <input checked="" type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	Materiais convencionais são suficientes.
Ambiente: <input checked="" type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas	Não há necessidade de modificações no ambiente, a escola possui uma estrutura adequada para inclusão do estudante.
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input checked="" type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	Em atividades que envolvam deslocamentos muito rápidos entre os colegas, pedir para a colega que está sempre o auxiliando ficar próximo ou empurrar a cadeira de rodas. Diminuir a intensidade da atividade quando necessário. Ex. Em vez de fazer a atividade correndo, fazer andando. Limitar distâncias. Ex. Fazer passes em distâncias curtas um do outro.
Forma de avaliação: <input checked="" type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	Não há necessidade em mudança na forma de avaliação.
Comentários: O estudante consegue sair da cadeira sozinho e engatinhar.	

Aspectos Motores:			
Recursos necessários para locomoção: <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: <input type="checkbox"/> 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 <input type="checkbox"/> Dupla Hemiplegia Hemiparesia	
Tipo e forma de comunicação preferida: <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa <input type="checkbox"/> Outro _____			
Nível de perda auditiva: <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: <input type="checkbox"/> Condutiva <input type="checkbox"/> Neurossensorial <input type="checkbox"/> Mista	Recursos auxiliares para comunicação: <input type="checkbox"/> Aparelho auditivo <input type="checkbox"/> Implante coclear <input type="checkbox"/> Sistema de comunicação alternativo <input type="checkbox"/> Outro _____	
Perda Visual: Em qual olho possui melhor acuidade visual? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Direito Esquerdo Campo visual preferencial: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Central 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: <input type="checkbox"/> Óculos (para correção ou proteção) <input type="checkbox"/> Telalupa ou telescópio <input type="checkbox"/> Binóculos <input type="checkbox"/> Prótese Ocular <input type="checkbox"/> Outro _____		
Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares:			
Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física:			
Cuidados especiais relacionados à Educação Física:			
Comentários:			

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <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		
Social:	<input type="checkbox"/> Lista de checagem de habilidades sociais <input type="checkbox"/> Cenário comportamental <input type="checkbox"/> Outro		
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante:			

TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE

Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:	RI	AV	DV	AFP	AFT	NR

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.
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:
	<input type="checkbox"/> Bimestral:

	() Anual:
2.	() Semanal:
	() Bimestral:
	() Anual:

1. O estudante com deficiência participa dos mesmos conteúdos e atividades que os demais?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
2. O estudante com deficiência é avaliado pelos mesmos critérios que seus colegas?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
3. Com que frequência é necessário recorrer a mudanças na forma de avaliação?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
4. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas orientações/ instruções?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
5. Com que frequência é necessário fazer ajustes no equipamento/ materiais?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
6. Com que frequência é necessário fazer ajustes no ambiente/ local?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica
7. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas regras dos jogos e atividades?	() Sempre	() Frequente	() Às vezes	() Raramente	() Nunca	() Não se aplica

ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

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	
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	
Recursos materiais: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	
Ambiente: <input type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas	
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	
Forma de avaliação: <input type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	
Comentários:	

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF

<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:	

GLOSSÁRIO

Altas habilidades/superdotação: estudantes que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Classificação Topográfica: conforme a região do sistema nervoso central (medula e/ou encéfalo) afetada pela lesão, a perda ou diminuição da função motora pode envolver segmentos corporais distintos. O sufixo “**plegia**” indica a ausência de função dos movimentos corporais e o termo “**paresia**” indica a presença de movimentos parcialmente funcionais (Munster, 2012). De acordo os segmentos afetados, a perda da função motora pode ser classificada em:

- **Monoplegia/ Monoparesia:** comprometimento de um único segmento corporal;
- **Diplegia/ Diparesia:** os quatro segmentos corporais são acometidos, sendo que os membros inferiores são mais afetados que os superiores;
- **Triplesia/ Triparesia:** acometimento de três membros, podendo ser dois membros inferiores e um superior, ou dois membros superiores e um inferior;
- **Quadriplesia/ Quadriparesia:** acometimento dos quatro membros (inferiores e superiores), tronco, pescoço e face, podendo envolver dificuldades de comunicação e na deglutição;
- **Paraplesia/ Paraparesia:** comprometimento dos movimentos de membros inferiores e tronco;
- **Tetraplesia/ Tetraparesia:** comprometimento dos movimentos dos quatro membros (inferiores e superiores) e tronco;
- **Hemiplesia/ Hemiparesia:** envolvimento dos segmentos corporais (membro inferior e membro superior) de um dos lados do corpo;
- **Dupla hemiplesia/ Dupla hemiparesia:** quatro membros corporais acometidos, sendo um hemisfério corporal mais afetado que o outro.

Comportamento Adaptativo: pode ser definido como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são adquiridas pela pessoa durante a vida, para corresponder às demandas do cotidiano (AAIDD, 2010).

Comunicação Alternativa: área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. A comunicação alternativa destina-se a pessoas com dificuldades de fala ou disfunção de escrita ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

Deficiência: caracteriza-se por impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva do indivíduo na escola e na sociedade (Brasil, 2008).

Diferença entre **meta e objetivo:** o *objetivo* remete à definição daquilo que é almejado, enquanto a *meta* responde a duas perguntas: *quanto?* e *até quando?* A título de exemplificação: se o objetivo de um indivíduo é perder peso, a meta é estabelecida a partir de quantos quilos o mesmo pretende eliminar dentro de tanto tempo.

Dificuldades de Aprendizagem: são ocasionadas por transtornos funcionais específicos como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia entre outros (Brasil, 2008).

Distúrbio emocional:

Estilos de ensino: em 1966, Muska Mosston propôs um contínuo de estilos de ensino com base nas diferentes possibilidades de tomada de decisão durante o processo de ensino aprendizagem, propondo um espectro de transição gradual no nível de autonomia do educando entre os estilos de A a K (Mosston & Ashworth, 2008):

- A. Comando:** Sua característica básica é o estímulo-resposta, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é baseado na reprodução do conteúdo. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta, cabendo ao aluno seguir, realizar, obedecer.
- B. Tarefa:** a característica básica deste estilo é a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução.
- C. Recíproco:** este estilo tem como característica principal a interação social em parceria, conduzindo a um trabalho em duplas. Os alunos aprendem a executar a tarefa e receber retroalimentação de seus companheiros, ainda com base nos critérios estabelecidos pelo professor.
- D. Auto-checagem:** a característica deste estilo é a mudança da responsabilidade da retroalimentação do professor (nos estilos A e B) ou de outro aluno (estilo C) para si próprio. O aluno aprende a realizar sua auto-avaliação, usando critérios da execução propiciados pela própria tarefa.

- E. Inclusão:** neste estilo são planejados para uma mesma tarefa, vários níveis de dificuldade, com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, de acordo com as possibilidades de cada um. O professor explica a atividade e oferece algumas opções de níveis de dificuldade, o aluno determina o nível de execução da tarefa.
- F. Descoberta guiada:** A característica deste estilo é o relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões do professor acarreta ou ocasiona uma sequência de respostas do aluno em um processo convergente levando o aluno a descobrir o conceito desejado.
- G. Solução de problemas (Convergente):** a característica básica deste estilo é a proposição de um problema com possibilidade única de solução. Os alunos são estimulados a descobrir a solução para um problema por meio de raciocínio e pensamento lógico, chegando a determinada solução.
- H. Solução de problemas (Divergente):** a característica básica deste estilo é a busca de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para ampliação do repertório motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo baseiam-se na compreensão e percepção da estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado.
- I. Programa individualizado:** este estilo visa maior independência do aluno, por meio da individualização do programa, ainda com base no conteúdo decidido pelo professor. Neste estilo o professor planeja a área geral de conteúdo, cabendo ao aluno escolher o tópico, demonstrar disciplina e desenvolver sua capacidade criativa, além de propiciar a oportunidade de praticar as habilidades aprendidas nos estilos anteriores.
- J. Iniciado pelo aluno:** o aluno é responsável por conduzir seu processo de ensino e aprendizagem. As decisões são tomadas pelo aluno, cabendo ao professor ouvir, observar e alertar sobre essas decisões, quando solicitado.
- K. Auto-ensino:** dispensa a presença do professor. O aluno é o único responsável pela tomada de decisões em todas as fases do processo, dispensando a presença do professor.

Habilidades adaptativas: constelação de habilidades que permite às pessoas se adaptarem efetivamente, nas atividades diárias, em casa, na escola, no trabalho e na comunidade (Harrison; Oakland, 2008). As habilidades adaptativas são subdivididas em três grupos ou domínios do comportamento adaptativo:

- Habilidades conceituais: relacionadas aos aspectos como linguagem, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e capacidade de autodirecionamento;
- Habilidades sociais: baseadas na capacidade de relacionamento interpessoal, responsabilidade, autoestima, credulidade, ingenuidade, capacidade de seguir regras, etiqueta e solução de problemas.
- Habilidades práticas: envolvem atividades pessoais e instrumentais da vida diária, habilidades ocupacionais, saúde e segurança.

Meta: definição em termos quantitativos e mensuráveis dentro de um prazo determinado.

Níveis de apoio: atualmente a classificação da deficiência intelectual tem sido baseada nos níveis de apoio ou suporte às diferentes áreas da vida de um indivíduo, conforme frequência e grau de intensidade necessários (AAIDD, 2010).

- **Intermitente:** apoio necessário ocasionalmente por um indivíduo durante a vida, mas não de forma diária ou contínua.
- **Limitado:** apoio ao longo de um período de tempo limitado, como durante a transição de um ambiente para outro. Este tipo de apoio envolve um limite de tempo necessário para fornecer suporte adequado para um indivíduo em período determinado.
- **Extensivo:** assistência contínua que um indivíduo necessita em determinada área por período de tempo não determinado. Pode haver necessidade de suporte em um ou mais ambientes.
- **Generalizado:** refere-se ao apoio constante e permanente, em todos os ambientes e áreas da vida, de forma a assegurar a sobrevivência do indivíduo.

Objetivo: descrição daquilo que se pretende alcançar.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: caracterizado por déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, tal transtorno inicia-se na infância e pode perdurar até a vida adulta, eventualmente acarretando inadequações psicossociais (Munster, 2012).

Transtorno do Espectro Autista: conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social, a capacidade de comunicação, implicando em um padrão restrito de comportamento, geralmente acompanhado por deficiência intelectual (Brasil, 2008).

Transtornos Globais do Desenvolvimento: resultam em alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008).

Plano de ensino Individualizado aplicado à Educação Física	Pessoas participantes durante o preenchimento
Informações relativas ao estudante	Pais/Responsável, Professor de Educação Física, Professor de Educação Especial e Estudante.
Avaliação do estudante/Nível de desempenho do estudante	Professor de Educação Física e Professor de Educação Física Especializado.
Programa de Educação Física	Professor de Educação Física e Professor de Educação Física Especializado.

REFERÊNCIAS

AAIDD (2010). Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports (11 ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC.

Harrison, P. L. & Oakland, T. (2008). Adaptive Behavior Assessment System (2 ed.) San Antonio: The Psychological Corporation.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education. (1st online ed.). Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Munster, M. A. V. (2012). Educação Física Especial e Adaptada. Batatais: Centro Universitário Claretiano.

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA APLICABILIDADE DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: Taylor Brian Lavinsky Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58216816.1.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.834.175

Apresentação do Projeto:

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório do ensino básico detém grande potencial de proporcionar oportunidades de inclusão ao Público Alvo da Educação Especial. Porém, muitos professores de Educação Física queixam-se da falta de informações sobre os estudantes e respectivas necessidades especiais durante o planejamento do processo educacional. O Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física (PEI-EF) consiste em um instrumento desenvolvido como um guia ou plano de ação para professores a partir das diferentes necessidades de cada estudante com deficiência.

O objetivo deste estudo centra-se em verificar a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa. Sob abordagem qualitativa, a presente pesquisa será caracterizada como uma pesquisa colaborativa.

Será realizada em ambientes escolares onde se encontram estudantes com deficiência, matriculados no nível de ensino fundamental II e frequentando as aulas de Educação Física. Os participantes serão professores de Educação Física, professores das Salas de Recursos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Continuação do Parecer: 1.834.175

Multifuncionais, estudantes que apresentem a condição de deficiência física, sensorial ou intelectual e seus respectivos pais ou responsáveis. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados observação e entrevistas, de forma a reunir informações para o preenchimento do PEI- EF. A análise dos dados será efetuada a partir dos conteúdos reunidos e analisados conforme os objetivos traçados. Serão feitas as transcrições das entrevistas na íntegra, e assim será feita a análise de conteúdo do tipo categorial. É aguardado, com este estudo, compreender se o PEI-EF, a partir da perspectiva do professor, servirá como um instrumento auxiliador para seu planejamento para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar a aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado ao contexto da Educação Física sob perspectiva colaborativa.

Objetivo Secundário:

- 1) Analisar a adequação do PEI – EF segundo a perspectiva do professor de Educação Física;
- 2) Identificar as possibilidades e limitações do PEI -EF na prática pedagógica do professor de Educação Física;
- 3) Comparar a prática pedagógica do professor de Educação Física antes e após o emprego do PEI-EF.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Professor de Educação Física e Sala de Recursos Multifuncionais:

Poderá ocorrer um possível desconforto psicológico durante o período da observação das aulas. Tais desconfortos serão minimizados por meio de condutas específicas do pesquisador, o qual procurará realizar a observação de maneira discreta, buscando não interferir no andamento das aulas. Poderá ocorrer constrangimento durante a participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local de preferência dos professores para responder a entrevista, reservando o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Pais ou responsáveis:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.834.175

Poderá ocorrer constrangimento durante a participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local de preferência dos pais ou responsáveis, para responder a entrevista, reservando o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário. Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa no período da observação do(a) seu (sua) filho(a), poderão ser desconfortos psicológicos, como timidez, e insegurança. Tais desconfortos serão minimizados através de condutas específicas do pesquisador, como realizar a observação de maneira imparcial, ou seja, sem interferência na situação de aula proposta pelo professor do seu(sua) filho(a). Além disso, ocorrerá contatos muito breves entre o pesquisador e seu(sua) filho(a).

Durante as entrevistas, seu(sua) filho(a) poderá constranger-se. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local da preferência do seu(sua) filho(a) para responder a entrevista, reservando o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Estudantes:

Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa, no período da observação do estudante, poderão ser desconfortos psicológicos, como timidez e insegurança. Tais desconfortos serão minimizados através de condutas específicas do pesquisador, como realizar a observação de maneira imparcial, ou seja, sem interferência na situação de aula proposta pelo professor. Além disso, ocorrerão contatos muito breves entre o pesquisador e o estudante. Durante as entrevistas, estes poderão constranger-se. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local da preferência do estudante para responder a entrevista, reservando o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Pode-se pressupor que os benefícios apresentados suplantam ou pelo menos igualam os riscos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Trata-se de uma pesquisa com relevância científica e social e respeita os preceitos éticos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.834.175

estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Foram anexados os seguintes documentos obrigatórios: folha de rosto assinada, TCLE dos participantes, Termo de assentimento, projeto de pesquisa e Informações básicas e autorizações do Governo Municipal e Estadual para realização da pesquisa nas Instituições de ensino sob sua responsabilidade.

Os TCLES foram alterados de acordo com as sugestões do último parecer.

Recomendações:

Corrigir no TCLE professor:

Estou ciente que minha participação na pesquisa é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por essa atividade. Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da minha participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Fui informado que terei direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da minha participação na pesquisa.

Numerar todas as páginas do TCLEs e rubricá-la;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_753923.pdf	18/10/2016 11:45:58		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	18/10/2016 11:43:50	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
Outros	Parecer_Municipio.pdf	18/10/2016 11:43:24	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
Outros	Parecer_Estado.pdf	18/10/2016 11:42:22	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_edf.pdf	18/10/2016 11:36:41	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.834.175

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_responsaveis_edf.pdf	18/10/2016 11:35:58	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	06/07/2016 20:49:17	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
Outros	PEI_EdFis.pdf	06/07/2016 20:43:49	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	06/07/2016 20:42:10	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	06/07/2016 20:25:29	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 22 de Novembro de 2016.

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ROA)

INSTITUIÇÃO:	TURMA:	NÍVEL DE ENSINO:
ETIOLOGIA:	DATA:	Nº DE ALUNOS:
OBJETIVO: <u>PREVISTO</u> ()	TEMA: <u>PREVISTO</u> ()	CONTEÚDO: <u>PREVISTO</u> ()
<u>IMPROVISADO</u> ()	<u>IMPROVISADO</u> ()	<u>IMPROVISADO</u> ()
ATIVIDADES:		
MATERIAL:	LOCAL:	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DV:		
Todas as atividades () Parcialmente () Não participa ()		
		OBSERVAÇÕES
<p>1. Sobre o estilo de ensino, utiliza:</p> <p>a) Por comando;</p> <p>b) Por tarefa;</p> <p>c) Descoberta orientada;</p> <p>d) Resolução de problema;</p> <p>e) Programação individualizada;</p> <p>f) Avaliação recíproca;</p> <p>g) Outros.</p> <p>h) Não se aplica.</p>		
<p>2. Sobre a estratégia de inclusão, utiliza:</p> <p>a) Tutoria;</p> <p>b) Ensino colaborativo;</p> <p>c) Consultoria colaborativa.</p> <p>d) Não utiliza.</p> <p>e) Não se enquadra nos modelos estabelecidos.</p>		
<p>3. Sobre o método:</p> <p>a) Utiliza o método global;</p> <p>b) Utiliza o método parcial;</p> <p>c) Utiliza o método misto.</p> <p>d) Outros.</p>		
<p>4. Sobre as estratégias de ensino, utiliza:</p> <p>a) A mesma para todos os estudantes;</p> <p>b) Diferente para os estudantes com DV, somente nas aulas teóricas;</p> <p>c) Diferente para os estudantes com DV, somente nas aulas práticas;</p> <p>d) Diferente para os estudantes com DV, em aulas práticas e teóricas.</p>		

5. a) b) 1. 2. 3. 4.	Sobre o tipo de instrução voltada ao estudante com DV: Sem diferenciação; Diferenciada; Assistência Física 1; Assistência Física 2; Dica verbal; Assistência Física 1 e 2;	
	5.1 Ainda sobre a instrução: a) Diferencia da proporcionada aos demais estudantes, desde o início da aula; b) Modifica em partes específicas da aula. c) Modifica apenas após o insucesso do estudante com DV na atividade proposta; d) Não modifica (não é necessária modificação); e) Não modifica (é necessária modificação);	
6. a) 1. 2. b) c) d) e)	Recursos pedagógicos: Adapta: Modalidades coletivas; Modalidades individuais: Somente para o estudante com DV; Todos os estudantes; Não adapta (não é necessário adaptação); Não adapta (é necessário adaptação);	
	6.2 Sobre os recursos pedagógicos, utiliza: a) Materiais disponíveis na instituição; b) Materiais próprios; c) Outros.	
	6.3 Em caso de adaptação dos recursos pedagógicos: a) Adapta previamente; b) Adapta no momento da aula (improvisa);	
7. a) b)	Sobre o ambiente e espaço físico: Os mesmos para todos os estudantes; Diferente para o estudante com DV.	
	7.1 Ainda sobre o espaço físico: a) Adapta previamente; b) Adapta no momento da aula (improvisa); 1. Há adaptações para o estudante com DV. 2. Há adaptações para todos os estudantes. c) Não adapta (não é necessário adaptação); d) Não adapta (é necessário adaptação).	

<p>8. Sobre as regras</p> <p>a) Alterações:</p> <p>1. Pelos estudantes;</p> <p>2. Pelo professor;</p> <p>3. Ambos;</p> <p>b) Em caso de alterações:</p> <p>1. Prévias;</p> <p>2. Após insucesso;</p> <p>3. Partes específicas da aula. Anotar qual:</p> <p>i. São aplicadas a todos;</p> <p>ii. São aplicadas somente ao estudante com DV.</p> <p>c) Sem alterações (não é necessária alteração);</p> <p>d) Sem alterações (é necessário alteração);¹⁹ e) Não se aplica.</p>	
<p>9. Sobre o nível de complexidade da tarefa:</p> <p>a) Ajuste as necessidades do estudante com DV previamente;</p> <p>b) Ajusta as necessidades do estudante com DV após insucesso;</p> <p>c) Não ajusta as necessidades do estudante com DV (não é necessário ajuste).</p> <p>d) Não ajusta as necessidades do estudante com DV (é necessário ajuste).</p>	
<p>10. Sobre a ajuda/o auxílio prestada (o) pelos colegas:</p> <p>a) Ajudam naturalmente;</p> <p>b) São escolhidos e orientados pelo professor EF a ajudarem;</p> <p>1. Sempre os mesmos;</p> <p>2. Diversos;</p> <p>i. Em todas as atividades;</p> <p>ii. Em atividades específicas;</p> <p>²⁰ c) Não se aplica.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados referentes a esta pesquisa.

¹⁹ Se a alternativa “d” for assinalada, descrever qual alteração seria necessária no campo observações;

²⁰ Se a alternativas “ii” for assinalada, indicar em qual (ais) atividade (s) foi utilizado o auxílio/ ajuda do colega, no campo observações;

GLOSSÁRIO

Com o intuito de proporcionar aos leitores/ pesquisadores o entendimento sobre os termos abordados neste instrumento, os mesmos encontram-se descritos abaixo:

Estilo de ensino: refere-se à forma de ensino em que o professor se baseia para ministrar as suas aulas, que podem ser (MOSSTON, ASHWORTH):

- A. Comando: com base em um modelo de ensino tradicional, o professor assume o papel central do processo de ensino-aprendizagem, detendo todo o conhecimento necessário a ser transmitido para os alunos;
- B. Tarefa: o professor determina a atividade que será realizada pelos estudantes, emitindo o *feedback* sobre a execução da mesma;
- C. Recíproco: este estilo de ensino é caracterizado pela interação social entre os alunos, os quais formarão duplas para emitir e receber *feedbacks* sobre a execução da tarefa, com base nos critérios estabelecidos pelo professor;
- D. Auto-checagem: a principal característica desse estilo de ensino está na autonomia dos alunos no processo avaliativo, mesmo que ainda norteados pelos critérios estabelecidos pelo professor, os estudantes checam independentemente suas performances;
- E. Inclusão: o professor tem como base o princípio das especificidades de cada estudante, portanto, busca avaliar e na medida do possível trabalhar com estratégias/método/complexidade adequando-se ao ritmo de aprendizado apresentado por cada estudante presente na turma;
- F. Descoberta guiada: o professor assume o papel de “mediador” entre o conteúdo e o aprendizado dos estudantes, a partir de uma proposta de emprego de questões que buscam respostas em direção ao conceito que se deseja descobrir;
- G. Solução de problemas (Convergente): o estudante assume o papel preponderante nestas aulas, solucionando “problemas” sugeridos pelo professor. Desta maneira, o educador age como um facilitador para o aprendizado, incentivando através de questionamentos a descoberta para uma solução única do problema;
- H. Solução de problemas (Divergentes): semelhante às características do estilo de ensino por solução de problemas convergentes, porém diferencia-se no incentivo do professor a diferentes respostas para uma mesma questão proposta, estimulando a criatividade dos alunos.
- I. Programa individualizado: com o intuito de proporcionar uma maior independência dos estudantes, a função do professor é estimular para que as decisões tomadas pelos alunos sejam lógicas;
- J. Iniciado pelo aluno: caracterizado pela iniciativa do educando em decidir e estruturar como o processo de ensino-aprendizagem ocorrerá, enquanto o professor detém-se a aceitar o máximo de decisões dos estudantes, dando o suporte e participando quando solicitado.
- K. Auto-ensino: O destaque para este estilo de ensino está na ausência total da intervenção do professor durante o processo educativo, conseqüentemente a independência total do estudante nestas aulas é evidenciada.

Estratégias de ensino: são ações planejadas e adotadas pelo professor de Educação Física durante o processo de ensino-aprendizagem diante das especificidades apresentadas pelos estudantes (SEABRA, 2008; MANZINI, 2010).

Estratégia de inclusão: são estratégias que têm como finalidade possibilitar/auxiliar no processo de inclusão de indivíduos com deficiência, neste caso a visual. Podem ser classificadas em:

- Tutoria - é quando o professor prepara previamente apenas um, ou um grupo de estudantes com a mesma idade ou superior à do estudante com deficiência visual (DV), através de um programa, para ser o auxiliar do estudante com DV nas aulas de Educação Física, ajudando a realizar atividades, por exemplo, sendo guia, etc. (SOUZA, 2008; NABEIRO, 2010; ORLANDO, 2010).
- Ensino colaborativo - se refere a uma parceria estabelecida entre o professor de ensino regular com um profissional da Educação Especial, os quais, por meio de uma ação conjunta, buscam meios efetivos para proporcionar a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (CAPELLINI, 2004; SOUZA, 2008).
- Consultoria - na consultoria o professor de classe regular tem auxílio do especialista em Educação Especial para planejamento e dúvidas sobre a inclusão, mas não há intervenção do consultor em sala de aula (SOUZA, 2008).

Método: refere-se à maneira adotada pelo professor de Educação Física para a explicação da atividade, podendo ser dividido em (TENLLORER; MERINO; 2006):

- Método Global - o professor utiliza-se do “todo” para a explicação da atividade (geralmente é empregado o jogo), informando aos estudantes somente qual a atividade que deve ser realizada, porém não explica como esta deve ser feita. Por exemplo, o professor diz que a atividade do dia será jogo de futebol, entrega a bola para os estudantes, mas não explica regras, técnica, tática, etc.;
- Método parcial - o professor explica de forma fragmentada a atividade, por exemplo, realização somente da manchete do voleibol;
- Método misto - geralmente o professor se utiliza do método parcial e depois parte para o método global;

Tipo de instrução: está relacionado ao modo como o professor de Educação Física transmite as informações, que são (LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; SOUZA, 2008):

- Dica verbal - a atividade é explicada somente por meio da verbalização.
- Assistência Física I ²¹ - a atividade é explicada através da percepção tátil: o estudante com DV toca o professor, para entender o movimento.
- Assistência física II ²² - a explicação ocorre através da cinestesia, em que o professor reproduz o movimento desejado conduzindo o corpo do estudante.

Recursos pedagógicos: é todo e qualquer material utilizado pelos professores de Educação Física durante as aulas, que tenham como finalidade a mediação entre o conteúdo e a tarefa proposta para possibilitar o aprendizado, como, por exemplo, bolas, cones, cordas, livro didático, entre outros (SEABRA, 2008; MANZINI, 2010).

Ambiente e espaço físico: local destinado para o acontecimento das aulas de Educação Física, seja quadra, piscina, sala de aula, salão, pátio, etc.

Complexidade da tarefa: trata-se do nível de entendimento/realização da tarefa proposta pelo professor de Educação Física destinada à turma como um todo.

²¹ Lieberman e Houston (2009) denominam este tipo de instrução como assistência física ou orientação.

Ajuda/ auxílio: toda e qualquer ação proveniente de um indivíduo que tenha como finalidade ajudar o estudante com DV durante as aulas de Educação Física. Diferencia-se da tutoria, devido à inexistência de um programa voltado à preparação das pessoas que realizam esta ação.

Além da definição dos itens que compõem o ROA, é necessária a explicação de termos que estão presentes neste instrumento, que são:

Previsto: toda e qualquer ação previamente planejada pelo professor, antes da execução da aula.

Improvisado: é o oposto do conceito de previsto, ou seja, toda e qualquer ação não planejada pelo professor, durante a execução da aula.

Participação do estudante:

- Todas as atividades - trata-se da participação ativa do estudante com DV na atividade, seja com a presença de adaptações efetuadas pelo professor, ou não, desde que o estudante realize-as sem muita/nenhuma dificuldade que possa emergir devido à condição da deficiência.
- Parcialmente – o estudante com DV participa em alguns momentos da aula, ou executa as atividades com certa dificuldade.
- Não participa - quando o estudante com DV não participa das atividades propostas, seja devido à recusa do mesmo, exclusão pela turma ou ausência de estimulação advinda do professor de Educação Física.

Modificação/adaptação/alteração:

- Não ocorre, mas é necessário - refere-se a momentos durante a aula em que o pesquisador percebe, através da observação, a existência da necessidade de adaptações que possam contribuir para o processo de inclusão do estudante com DV, registrando suas sugestões no campo denominado observações.
- Não ocorre, não é necessário – refere-se a momentos da aula em que o pesquisador julga não haver necessidade de adaptações pelo professor de Educação Física para possibilitar a participação do estudante com DV, ou seja, o estudante participa sem apresentar nenhuma dificuldade.

Não se aplica: quando o fato observado não condiz com determinado item do roteiro.

Não se enquadra nos modelos estabelecidos: é quando o fato observado não se adequa a nenhum dos modelos descritos neste instrumento.

Outros: quando assinalada, o pesquisador deverá especificar no campo das observações qual estilo de ensino, método ou recurso identificado que não condiz com os itens propostos pelo roteiro.