

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



RITA DE CÁSSIA DE ALMEIDA PAVÃO

**AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA
INCLUSÃO ESCOLAR**

São Carlos

2023

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



RITA DE CÁSSIA DE ALMEIDA PAVÃO

**AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster.

São Carlos
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Pavão, Rita de Cássia de Almeida

Ações colaborativas entre atendimento educacional especializado e educação física: possibilidades para inclusão escolar / Rita de Cássia de Almeida Pavão -- 2023.
142f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Mey de Abreu Van Munster
Banca Examinadora: Fátima Elisabeth Denari, Joslei Viana de Souza
Bibliografia

1. Trabalho Colaborativo. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Educação Física Escolar. I. Pavão, Rita de Cássia de Almeida. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rita de Cássia de Almeida Pavão, realizada em 28/02/2023.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Profa. Dra. Joslei Viana de Souza (UESC)

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

Aos meus alunos que me ensinam
tanto...

Agradecimentos

Aos meus pais pelo apoio, amor, força e compreensão.

Ao meu marido Fabrício pelo carinho e paciência.

A minha filha Michelle por caminhar junto comigo durante a construção desta pesquisa.

À Profa. Dra. Mey, pela orientação deste trabalho, por todas as palavras de incentivo, carinho, dedicação, disponibilidade, compartilhamento do seu conhecimento e por todo ensinamento.

Aos professores do PPGEEs, pela ajuda no meu desenvolvimento acadêmico.

À Profa. Dra. Fátima Denari e à Profa. Dra. Joslei Viana de Souza, pelas enriquecedoras contribuições e participação nas bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas do NEAFA pela colaboração e conselhos.

Aos professores e estudantes participantes da pesquisa, pela acolhida, parceria e disponibilidade.

Agradeço especialmente a meu irmão, pela inspiração, por ser único e por me mostrar diversas e diferentes maneiras de ver e entender o mundo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	24
2.1 Atendimento Educacional Especializado: políticas, objetivos e desafios	24
2.2 Profissionais do AEE: formação e atribuições	27
2.3 Salas de Recursos Multifuncionais: conceito e objetivo	30
3 INTERFACE ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	33
3.1 Educação Física como componente curricular	33
3.2 Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva	37
3.3 Ações Colaborativas	40
4 MÉTODO	45
4.1 Caracterização da pesquisa	45
4.2 Participantes da pesquisa	46
4.2.1 Caracterização dos estudantes	48
4.2.2 Caracterização e formação dos professores participantes.....	49
4.3 Aspectos Éticos.....	52
4.4 Descrição do local da pesquisa	53
4.5 Materiais e equipamentos	59
4.6 Procedimentos de coleta de dados	59
4.7 Instrumentos de coleta de dados	63
4.7.1 Roteiro de entrevistas	63
4.7.2 Roteiro de Observação	66
4.7.3 Documentação Complementar	67
4.7.4 Diário de Campo	67
4.8 Forma de análise dos dados	67
4.9 Fidedignidade.....	69
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	70
5.1 Etapa 1: Identificar dificuldades	71

5.2 Etapa 2 - Ações colaborativas.....	87
5.3 Etapa 3 - Avaliação das ações colaborativas	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
7 REFERÊNCIAS	112
8 APÊNDICES	123
9 ANEXOS.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de Recursos Multifuncional da escola 1	56
Figura 2 - Sala de Recursos da escola 2	58
Figura 3 - Diagrama correspondente às etapas da pesquisa	59
Figura 4 - Tutoria por pares	80
Figura 5 - Quadra poliesportiva da escola 1	82
Figura 6 - Pátio da escola 2	84
Figura 7 - Fluxograma correspondente às dificuldades identificadas em ambas as escolas	85
Figura 8 - Aula de ginástica rítmica	94
Figura 9 - Esportes de rede/parede	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos participantes por escola e código	47
Quadro 2 - Caracterização dos estudantes	48
Quadro 3 - Caracterização dos professores do AEE.....	49
Quadro 4 - Caracterização dos professores de EF.....	50
Quadro 5 - Caracterização da pesquisadora	51
Quadro 6 - Procedimentos e instrumentos utilizados em cada etapa da pesquisa.....	63
Quadro 7 - Organização dos encontros na rede municipal.....	89
Quadro 8 - Organização dos encontros na Rede Estadual.....	92

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com professores do ensino regular, verifica as barreiras para a aprendizagem, estabelecendo ambientes e formas de trabalho adequadas que efetivem o aprendizado dos estudantes pertencentes ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A Educação Física Escolar (EFE) tem como proposta a participação efetiva de todos os alunos nas aulas, inclusive estudantes com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades. Todavia, questiona-se de que forma tem sido estabelecida (ou não) a relação entre EFE e AEE. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a interface entre os professores do AEE e Educação Física (EF) no contexto da aprendizagem de estudantes com deficiência e propor momentos de interação e articulação que possibilitem uma parceria colaborativa, em duas escolas públicas do Estado de São Paulo, provenientes da rede municipal e estadual em municípios do interior paulista. Sob perspectiva qualitativa, foi utilizado como método a pesquisa colaborativa. Além da pesquisadora, participaram deste estudo, dois professores do AEE, dois professores de EF e três estudantes com deficiência. Os procedimentos de coleta de dados foram organizados a partir de três etapas: identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores de EF para a participação do estudante com deficiência no contexto das aulas; desenvolvimento das ações colaborativas e; avaliação. Como instrumento de coleta de dados foi empregada fonte documental em associação às técnicas de entrevista semiestruturada e; observação das práticas dos professores de EF. Para avaliar os impactos dessa parceria entre quem pesquisa, quem apoia e quem leciona EF, foi empregada a análise temática. Os resultados permitiram concluir que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, ações em parceria podem auxiliar a modificar e transformar a prática e a realidade dos professores de EF e estudantes com deficiência, visto que foi possível identificar melhoria da participação e aprendizagem dos alunos envolvidos no estudo. Foi possível constatar também que a interação entre professor de EF e professor do AEE se constitui como uma possibilidade de suporte, que auxilia na superação das dificuldades, inseguranças e angústias relacionadas à inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Física Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Trabalho colaborativo. Educação Inclusiva.

COLLABORATIVE PARTNERSHIPS BETWEEN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES AND PHYSICAL EDUCATION: POSSIBILITIES FOR SCHOOL INCLUSION

The Specialized Educational Service (SES) is a support service developed by a specialized professional who, in partnership with regular school teachers, verifies the barriers to learning, establishing suitable environments and ways of working that make the learning process effective for students Target Audience Special Education (TASE). The Educational Physical Education (EPE) proposes the effective participation of all students in classes, including students with disabilities, offering equal opportunities. However, is questioned how the relationship between EPE and SES has been established (or not). Based on this assumption, the present research had the general objective of analyzing the interface between SES teachers and EPE teachers in the context of learning for students with disabilities and proposing moments of interaction and articulation that enable a collaborative partnership, in two public schools. With a qualitative perspective, the collaborative research was used as a method. In addition to the researcher, an SES teacher and a PE teacher from the municipal network of a medium-sized city in the interior of São Paulo participated in this research, and an SES teacher and a PE teacher from the state network of a small city, also from the interior of São Paulo, in addition to their respective students with disabilities. Data collection procedures were organized based on three stages: identification of the difficulties faced by PE teachers for the participation of students with disabilities in the context of classes; development of collaborative actions; and assessment. As a data collection instrument a documentary source was used, associated with semi-structured interview techniques and observation of the practices of PE teachers. To assess the impacts of this partnership between, those who research, those who support and those who teach PE, was used thematic analysis. As a result it was identified that actions carried out in partnerships between the two areas of knowledge are origins in the context of PE classes and in the SES, although difficulties related to the establishment of collaborative work were found. It is concluded that, despite the restrictions faced, partnership actions can help to modify and transform the practice and reality of teachers and students with disabilities, since it was possible to identify, even if subtle, emotional effects on the improvement of participation and learning of these students. It was also possible to verify that the interaction between the PE teacher and the SES teacher constitutes a possibility of support, which helps in overcoming the difficulties and anxieties related to school inclusion.

Keywords: Special education. Educational Physical Education. Specialized Educational Service. collaborative work. Inclusive education.

APRESENTAÇÃO

O interesse e o entusiasmo pela Educação Especial surgiram ao longo da minha convivência com um irmão com deficiência intelectual, que influenciou diretamente na minha escolha profissional. Professora de Educação Especial, atuando desde 2000, me deparei diversas vezes com barreiras que impediam ou limitavam estudantes com deficiência de participar dos desafios de aprendizagem no contexto escolar, principalmente nas aulas de Educação Física.

O gosto e a vivência no esporte desde pequena, me levaram à graduação em Educação Física entendendo que a prática de atividades e exercícios físicos, o esporte e a cultura corporal do movimento são instrumentos fundamentais de inclusão social, pelas suas possibilidades de desenvolver a competência motora e afetiva das pessoas com deficiência.

Conviver com pessoas com deficiência em meu âmbito familiar e profissional e ter a possibilidade de acompanhar estudantes pertencentes ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no âmbito escolar, especificamente nas aulas de Educação Física e perceber neste contexto a pluralidade de conteúdos significativos que o estudante com deficiência pode se beneficiar foi imprescindível para o norteamento das ideias e reflexões suscitadas nesta pesquisa.

Essa diversidade de experiências e em lugares distintos me levou a perceber e entender que pessoas com deficiência são capazes de realizar uma infinidade de atividades, desde que lhe ofereçam condições adequadas para isso. Recursos e adaptações elaboradas especificamente para as reais necessidades destas pessoas transformam e ampliam as possibilidades de socialização, participações ativas, efetivas e significativas, experiências motoras e por conseguinte, sua visão e contato com o mundo.

A cada hipótese levantada, a cada limitação estudada, a cada necessidade específica discutida, a cada diálogo realizado por profissionais com o objetivo de criar soluções efetivas para a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física confirmam o quanto é importante e necessário pensar conjuntamente e em equipe as individualidades, especificidades, desejos e preferências dos estudantes. A eficiência ou não desta parceria entre profissionais me inquietou e me motivou a estudar a temática em questão.

Como integrante do processo tenho compreensão de como essa prática colaborativa acontece, mas como transformar essa prática de modo que ela se torne apropriada e válida, é o que me provocou a procurar novos conhecimentos; conhecimentos estes validados no chão da escola, mas alicerçados na literatura científica.

A convivência com uma pessoa com deficiência me mostrou o quanto é desafiador, enriquecedor e gratificante estar ao lado presenciando e colaborando com o seu desenvolvimento e, muitas vezes ser corresponsável pela superação das limitações e barreiras, no entanto, não só essa experiência mas também a minha dificuldade e a possibilidade de interagir e estabelecer parcerias significativas com os professores de Educação Física no meu dia-a-dia de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a resoluções de algumas inquietações relacionadas à atuação dos dois professores nas instituições escolares e suas ações para com o estudante com deficiência, levou-me à elaboração desse projeto de mestrado. Além, é claro da possibilidade de poder contribuir com as produções científicas já existentes.

Segundo Mahl e Munster (2015) que analisaram a produção discente (dissertações e teses) do PPGEEs/UFSCar na temática da interface Educação Física e Educação:

[...] é de grande importância conhecer o que está sendo produzido na área da EFA dentro do principal Programa de Pós-Graduação em Educação Especial brasileiro, por entender que estas produções constituem importante aporte como produto de ciência e evidenciam teorias, práticas, aplicações e delineamentos de pesquisa voltados às pessoas com necessidades educacionais especiais (MAHL; MUNSTER, 2015, p. 302).

Com base neste contexto e sentindo a necessidade de buscar novos conhecimentos e parcerias colaborativas procurei delinear essa pesquisa, a fim de viabilizar a participação integral dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, numa perspectiva inclusiva, abrangendo não só a participação dos estudantes, mas também dos profissionais do AEE e da EFE.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi orientada pela perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo a adaptação do sistema educacional de forma a garantir o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem para todos os alunos, ou seja, a construção de um espaço escolar democrático e de qualidade, com o atendimento das necessidades e especificidades dos estudantes (BRASIL, 2008). Isso demanda trabalhar com a diferença e a diversidade de forma inclusiva, envolvendo acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades (BUENO, 2001).

Importante mencionar que a escola busca, por meio da Educação Inclusiva, responder, de forma adequada e com qualidade significativa, não só as reais necessidades dos estudantes com deficiência, mas também a todas as formas de diferença (RODRIGUES, 2006).

A educação inclusiva é o caminho para uma sociedade transformada e disposta a acolher todos diante de suas diversidades. Mais do que aceitar a matrícula de pessoas com deficiência, para incluir é preciso se adaptar as suas necessidades e refletir estratégias que viabilizem o sucesso educacional desses alunos (MAIA; AMORIM, 2020).

Considerando as inferências acima, a Educação Inclusiva busca a eliminação de qualquer preconceito ou discriminação, baseada nos princípios de igualdade e da dignidade da pessoa humana, promovendo a valorização da diversidade e a efetiva participação de todas as pessoas no sistema educacional (CARVALHO, 2005).

Os princípios da inclusão escolar preveem que os estudantes com deficiência sejam escolarizados em sala de aula comum, porém, devido às suas particularidades e necessidades diferenciadas, pressupõe-se que o ensino comum não atenda às suas especificidades que demandam necessidade de apoio em seu processo de escolarização. Nesse contexto surge o AEE com a finalidade de garantir aos alunos pertencentes ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), entre eles estudantes com deficiência, igualdade de oportunidades em todo contexto escolar (SANTOS; TORRES; MENDES, 2016).

O AEE é um dos serviços prestados pela Educação Especial e tem como objetivo geral promover a inclusão dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em escolas comuns do

ensino regular, com a meta das políticas da educação inclusiva, mantendo a interação constante entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2008). Com base neste pressuposto, trabalhar cooperativamente é condição fundamental para que o AEE cumpra sua função.

Contudo, muitas escolas no Brasil enfrentam desafios e ainda carecem de estrutura física e pessoal para serem consideradas inclusivas de fato, dificultando o acesso à educação para pessoas com deficiência, inclusive em relação ao AEE (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011).

Desde a implementação do AEE como modelo de atendimento aos estudantes com deficiência ofertado no contraturno escolar (BRASIL, 2008), com o objetivo de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses estudantes, estudos vêm demonstrando o pouco impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011).

Para que o AEE possa se efetivar é essencial e urgente que os professores da classe comum, gestores escolares, professores especializados, familiares e responsáveis dos estudantes tenham clareza do objetivo desse serviço. Depara-se então com um dos maiores desafios do docente do AEE: articular-se com todos esses atores, esclarecendo sua função enquanto professor do estudante com deficiência, bem como parceiro da equipe escolar para trabalhos colaborativos com vistas a planejamentos, intervenções e avaliações conjuntas do aluno atendido (BENDINELLI, 2018).

A troca de conhecimentos e saberes entre os professores constitui o trabalho colaborativo que oferece ganhos para os estudantes e para os profissionais envolvidos, como demonstram importantes estudos sobre ensino colaborativo no Brasil (CAPELLINI; MENDES, 2007; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014).

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011) a elaboração e a execução de ações colaborativas requerem planejamento e, para que este se estruture, há necessidade da criação de espaços e momentos para realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias.

Além disso, é necessário apoio adequado para que os professores possam sustentar as iniciativas e manter a continuidade para viabilizar a revisão dos progressos dos estudantes para que sejam reformuladas ou reprogramadas as estratégias de trabalho pedagógico (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Como se pode observar a Educação Inclusiva enfrenta grandes desafios, tendo em vista que a inclusão não se realiza no ato da matrícula, mas sim com a efetiva participação

e aprendizagem do estudante no contexto escolar. Por isso, o AEE deve atender às reais necessidades, dificuldades e limitações dos estudantes PAEE, entre eles, os estudantes com deficiência (DANTAS; CORTÊS, 2016).

Nesse sentido, o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente por trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011), entre os quais se incluem os professores de Educação Física (EF). Munster et al. (2014, p. 43) afirma:

No âmbito escolar, também não se observam indicativos ou referências sobre como adequar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem às necessidades e possibilidades do estudante com deficiência no contexto da Educação Física, sendo esse processo inerente às demandas individuais e, portanto, não passível de generalização (MUNSTER et al., 2014, p. 43).

Soares e Baptista (2015) observaram mudanças positivas a partir da interação do professor de EF com o professor do AEE, refletindo em melhora qualitativa na participação do estudante com deficiência nas aulas de EF. Todavia, nos escassos estudos desenvolvidos sobre a relação de ambos os professores, prevalece o pouco diálogo entre o professor de EF e o professor do AEE, o que dificulta a inclusão escolar nesse contexto (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014).

Partindo desse pressuposto, a Educação Física Escolar (EFE) tem como proposta a participação efetiva de todos os estudantes nas aulas, inclusive dos alunos com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades. Todavia questiona-se de que forma tem sido estabelecida (ou não) a relação entre EFE e AEE.

Com base neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a interface entre professores do AEE e EFE, no contexto da aprendizagem de estudantes com deficiência e propor momentos de interação e articulação que possibilitem uma parceria colaborativa.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- a) Identificar as percepções dos professores do AEE e EF sobre parcerias interdisciplinares na perspectiva colaborativa;
- b) Promover parcerias colaborativas entre professores do AEE e EF com o propósito de possibilitar ações que possam contribuir para a efetiva participação do estudante com deficiência nas aulas de EF.

c) Analisar a interação AEE-EF antes e após as ações colaborativas entre os professores envolvidos a partir da prática docente do professor de EF e do diálogo e parceria com o professor do AEE.

Para entender melhor a funcionalidade e o desenvolvimento das ações colaborativas entre AEE e professores de EF é importante conhecer um pouco sobre a história e a legislação da Educação Especial, assim como os conceitos básicos sobre AEE e EFE, temas estes que comporão a fundamentação teórica.

A fundamentação teórica foi dividida em três itens: no item um foi abordado a questão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assunto bastante discutido no cenário atual com o interesse de profissionais da área para que aconteçam os avanços desejados, apesar dos desafios encontrados. Ainda neste item, foi mencionado a população elegível para esta modalidade. No item dois foram discutidos aspectos relativos ao AEE e Sala de Recursos Multifuncional (SRM) o que são, quais suas funções, como funcionam e quem atua. No item três serão apresentados os pressupostos da EFE e será analisado o conceito de trabalho colaborativo e as possibilidades de atuações em parceria como estratégia para a EFE no contexto inclusivo.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é uma área de conhecimento que surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis às pessoas com deficiências e começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), e passou a ser estruturada pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) como sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e realiza o AEE, assegurando e disponibilizando os recursos e serviços orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiências (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014).

Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 4) a PNEEPEI (2008), inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a:

Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público-alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento.

De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que descreve que a modalidade Educação Especial é compreendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, oferecendo o AEE (BRASIL, 1996).

Cumpra aqui destacar novamente a definição de PAEE de acordo com PNEEPEI (BRASIL, 2008) e com o Decreto Federal nº 6571/2008 (BRASIL, 2008), posteriormente substituído pelo Decreto Federal nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) no qual são considerados PAEE estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) considera-se pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O termo TGD foi substituído pelo termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) na coleta de dados do Censo Escolar, em acordo com as alterações nas normativas legais, Lei nº 12764/2012 (BRASIL, 2012).

Segundo Souza (2021, p. 1.465) “o TEA é caracterizado principalmente por prejuízos na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividades e interesses”.

Deste modo, “AH/SD caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância” (OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020, p. 126).

Elisabeth Denari (2021) sugere cuidado na utilização de alguns conceitos usados para definir a pessoa com deficiência, principalmente no contexto escolar, para que sejam evitadas definições pejorativas. Segundo a autora, a definição deve levar em consideração a influência do meio e da cultura na constituição da pessoa, buscando amenizar estigmas de classificação alicerçados em paradigmas médico e psicológico (ELISABETH DENARI, 2021).

No recente documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (PEE-SP, 2021) estabelecendo diretrizes e bases para organização e atuação da rede estadual na perspectiva inclusiva, o termo “Estudantes Elegíveis aos serviços da Educação Especial” é utilizado em substituição ao termo PAEE.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a expressão “estudante com deficiência” pois considera-se que o termo faz referência a estudantes que necessitam que suas necessidades educacionais específicas sejam atendidas, auxiliando no processo de inclusão escolar. Além disso, o termo valoriza as diferenças e não esconde a deficiência, ressaltando a pessoa como indivíduo, independente das suas condições sensoriais, físicas ou intelectuais.

A princípio, tentou-se incluir como objeto de estudo todo PAEE, no entanto, por obstáculos decorrentes das realidades escolares, o foco foi direcionado à estudantes com

deficiência intelectual, excluindo desta pesquisa a participação de estudantes com outras deficiências, estudantes AH/SD e TGD/TEA.

O termo pessoa com deficiência foi adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) alegando que essa terminologia não atribui qualquer tipo de discriminação, preconceito ou barreiras de nomenclaturas que disseminem uma ideia inferiorizada ou negativa destes indivíduos na sociedade.

Percebe-se que o público-alvo da educação inclusiva, orientada pelo direito universal à educação, envolve todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, no entanto, os alunos com deficiência têm sido um dos principais focos da área porque foram historicamente privados da participação nas redes de ensino.

Segundo Carvalho (2005) uma escola inclusiva é aquela que na sua rotina, em equipe e intrínseco às suas funções cria práticas metodológicas, as quais não excluem estudante algum, principalmente aqueles que já carregam consigo um histórico de estigmas, preconceito e exclusão, como os estudantes com deficiência.

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil teve um marco bastante expressivo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) passando a incluir todos os estudantes de classes especiais para salas de aula regular.

Como suporte a esses estudantes os mesmos passariam a contar com o apoio de forma complementar e suplementar no contraturno do ensino regular por meio do AEE, preferencialmente nas redes públicas de ensino (BRASIL 2008), garantindo a inclusão.

Inclusão, segundo Elisabeth Denari (2021) pretende:

[...] que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade; que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto aos aspectos referentes ao seu desenvolvimento biológico, psicológico e social, classe social, etnia; que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite suas necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais da pessoa; que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida ativa, de tal forma que possam mover-se na sociedade a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência possíveis (DENARI, 2021, p. 59).

Isso significa, como declara a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), assumir uma visão singular, plural e integral dos estudantes e promover uma educação voltada ao seu reconhecimento, acolhimento e desenvolvimento pleno, nas suas capacidades e particularidades.

A escola para se tornar um ambiente educacional inclusivo precisa garantir essa interface entre o direito à educação e o direito à diferença no desenvolvimento do

currículo. Dessa forma, fundamentado no conceito de equidade, proposto na BNCC, os currículos, escolas e toda comunidade escolar (gestores, docentes, profissionais da educação, pais e responsáveis dos alunos) devem reconhecer a importância das diferenças desses estudantes (BRASIL, 2018).

Desse modo, os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a organização, o planejamento e a oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta da inclusão plena.

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

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146/2015 (BRASIL, 2015) discute que o planejamento curricular com foco na equidade exige o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de flexibilização curricular, ou seja, deve-se adotar medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (BRASIL, 2015).

Segundo Carvalho (2005) a escola constitui um espaço democrático de transformação e interação, que combina ideias de políticas educacionais e sociais bem amplas e complexas, de forma a garantir os direitos de toda população. Por conta disso, a implantação de propostas para a Educação Inclusiva exige um olhar atento e diferenciado, uma prática bem-organizada e direcionada, pois, a educação é única, mas requer diferentes ajustes e adaptações para responder à diversidade e particularidades dos estudantes (CARVALHO, 2005).

Keller (2010) defende a Educação Inclusiva como sendo aquela que fortalece um novo modelo educacional de construção de uma sociedade aberta para todos, para a diversidade, para a solidariedade e para a cooperação.

A respeito disso, Rapoli et al. (2010) comenta que a:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (RAPOLI et al., 2010, p. 8).

Com base neste pressuposto, percebe-se que o processo de Educação Inclusiva valoriza as diferenças presentes em todos os estudantes, buscando uma educação de qualidade que não esteja apenas preocupada em apontar as limitações, mas que esteja preocupada em desenvolver potencialidades. Desse modo, Elisabeth Denari (2021, p.63) afirma que “ainda que não seja tão fácil encontrar opções que partam da diversidade do alunado, é necessário salientar a existência de estratégias que nos permitem variar a interpretação para dar-lhes encaminhamentos e soluções”.

Assim sendo, a Educação Inclusiva, deve ser de fato um processo inclusivo, integral e abrangente a todos, não só aos estudantes com deficiência, pois é preciso legitimar, respeitar e valorizar as diferenças, sendo necessário criar conteúdos pedagógicos que atendam todas as necessidades, e dessa maneira, construir um ambiente rico e diverso, considerando talentos, habilidades, gostos e preferências de aprendizado de cada estudante.

Lembrando que, apenas admitir a diversidade no contexto escolar, em si, não caracteriza uma Educação Inclusiva. Uma escola pode até ser um espaço diverso, que acolhe estudantes com diferentes vivências e realidades, mas ela só será inclusiva se valorizar essas diferenças e desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre todos, pois como já dizia Paulo Freire (1998, p. 108) a inclusão acontece “quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Desse modo, a fim de atender as necessidades particulares dos estudantes com deficiência e garantir uma Educação Inclusiva, a modalidade de ensino Educação Especial deve oferecer o AEE (BRASIL, 1996), tema do próximo capítulo.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A presente pesquisa reitera a abordagem do Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2008) mesmo entendendo que o processo perpassa por um período de ajustes e refinamento.

O Decreto em questão dispõe sobre o AEE na Educação Básica que é realizado preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade Educação Especial (BRASIL, 2008).

2.1 Atendimento Educacional Especializado: políticas, objetivos e desafios

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes pertencentes ao PAEE, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Esse serviço, segundo o Decreto 7.611, visa possibilitar a criação, o desenvolvimento e a implantação de recursos pedagógicos e de acessibilidade para minimizar ou eliminar barreiras que oportunizem espaço para a plena participação de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, considerando suas necessidades educacionais específicas, suas potencialidades, e não suas deficiências (BRASIL, 2011).

De acordo com a PNEEPEI “as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 16) e não se caracteriza como reforço escolar (PEE-SP, 2021).

Com base nas inferências acima, as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes daquelas atividades diárias que constituem a rotina escolar em sala de aula, no entanto, elas não substituem essas atividades, apenas complementam e/ou suplementam a formação dos estudantes, permitindo que eles possam se desenvolver como pessoas atuantes e participativas no mundo que vivemos (PEE-SP, 2021).

No entanto, Pacheco e Maia (2017) observaram estudantes com deficiência frequentando o AEE em SRM no turno da escolaridade e estas sendo utilizadas como espaço de reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe comum.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial se refere ao AEE como parte integrante do processo educacional na modalidade Educação Especial e considera o seu público-alvo:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 17).

Com base neste contexto, o AEE se destina a estudantes com Deficiência Física (DF); Deficiência Visual (DV); Deficiência auditiva (DA); Deficiência Intelectual (DI); Deficiências Múltiplas; TEA e AH/SD (PEE-SP, 2021).

Além de atender esse público, o AEE deve trabalhar em parceria com os demais professores e profissionais da escola para promover e garantir a aprendizagem e a participação integral desses estudantes (MENDES, 2008).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes pertencentes ao PAEE, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no contraturno ao da classe comum (BRASIL, 2008).

O artigo 10 da resolução 4/2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009) destaca que o AEE deve estar integrado ao projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2009).

O termo AEE vem sendo usado no Brasil desde 1988. Na Constituição da República Federativa do Brasil, o artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), que regulamenta o AEE, define no Art. 3º, quatro objetivos, sendo o primeiro: “I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”.

Cabe ao profissional do AEE identificar as necessidades dos estudantes e o que elas demandam no campo do ensino e aprendizagem, ou seja, entender de que forma as particularidades do estudante vão impactar na educação e quais serviços de apoio especializados serão necessários para que este aluno tenha acesso à escolarização (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011).

Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem devem estar voltados para a inclusão de todos nas classes comuns do ensino regular, sem exceção, consolidando-se por amparo dos direitos e garantias individuais (PEE-SP, 2021).

O segundo objetivo é “II – Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular” (BRASIL, 2011).

Conforme o PEE-SP (2021), garantir a transversalidade indica o desenvolvimento dos trabalhos com base no aspecto transversal da Educação Especial, integrando a educação regular em todos os seus níveis e modalidades. O fortalecimento de uma escola inclusiva e sua respectiva estrutura curricular devem considerar que os diferentes meios e modos de aprendizagem e ensino, executados nas salas de aula comuns e nas SRM, devem ser integrados, para uma educação cada vez mais inclusiva (PEE- SP, 2021).

O terceiro objetivo é “III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”. Assim, as ações pedagógicas deverão ser planejadas e construídas de modo a propiciar a elaboração de estratégias que garantam a acessibilidade como princípio, desde a concepção até a utilização de materiais e equipamentos, para beneficiar todos os estudantes, sem exceção, na sala de aula comum do ensino regular (PEE-SP, 2021).

Por fim, tem-se como objetivo “IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino”. Garantir ações de promoção da inclusão de todos os estudantes, com foco no processo pedagógico de ensino e aprendizagem apoiado por profissionais especializados, fortalecendo o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar e garantindo a educação ao longo da vida, por meio da articulação entre as diferentes áreas, como saúde, assistência social e cultura, comunidade escolar e sociedade (PEE-SP, 2021). Ou seja, a

condução das ações realizadas pelo AEE deve ir em direção ao futuro e à continuidade do processo de efetivar uma educação cada vez mais inclusiva e equitativa.

Com base neste contexto, a principal função do AEE é facilitar o processo de escolarização de estudantes PAEE levando em consideração suas especificidades e, portanto, para identificar as necessidades e tipos de apoio que este estudante necessita o professor do AEE se constitui uma das figuras principais nesse processo. A formação e o papel deste profissional foram abordados no subitem a seguir:

2.2 Profissionais do AEE: formação e atribuições

Sobre a formação dos professores para o AEE, essa é definida pela Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial. De acordo com o Art. 12, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

A Resolução Seduc 16/2022, que altera a Resolução SE 68/2017 (SÃO PAULO, 2022), que dispõe sobre o AEE aos estudantes com deficiência, na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, no seu artigo 19 define que:

[...] para atuar no AEE sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade:

I - Licenciatura em Educação Especial (Parecer CEE 65/2015);

II - Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva;

III - Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da deficiência (ou da necessidade especial);

IV - Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de especialização realizado nos termos das Deliberações CEE 112/2012 e 197/2021; V - Licenciatura em Pedagogia com Pós-Graduação lato sensu em educação especial, educação inclusiva, áreas das deficiências (auditiva, visual, intelectual, física, transtorno do espectro autista);

VII - Licenciatura nos componentes curriculares com Pós-Graduação lato sensu em educação especial, educação inclusiva, áreas das deficiências (auditiva, visual, intelectual, física, transtorno do espectro autista);

VIII - Licenciatura em Pedagogia bilíngue em Língua Portuguesa e Libras para a área de deficiência auditiva;

IX - Mestrado ou Doutorado na área de especialidade, com prévia formação docente em qualquer área de formação;

X - Especialização realizada nos termos das Deliberações CEE 112/2012 e 197/2021, com prévia formação docente em qualquer licenciatura;

XI - Especialização autorizada pelo MEC, CNE ou outros Conselhos Estaduais ou Distrital de Educação, com prévia formação docente em qualquer licenciatura.

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 foram criadas algumas atribuições referentes as funções do professor AEE, conforme apresenta-se a seguir:

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. 04).

O profissional que atua no AEE tem como atribuição identificar as necessidades dos estudantes pertencentes ao PAEE, elaborar planos de ação, produzir e tornar acessíveis materiais didáticos e pedagógico, acompanhar o uso dos materiais, apoiar e orientar os professores do ensino regular e a comunidade escolar (BRASIL, 2009).

Isso significa que, além do trabalho realizado diretamente com o estudante, o professor do AEE deve promover encontros com pais e/ou responsáveis quando necessário, incentivar estratégias de flexibilização do currículo e propor medidas de implicação mais extensiva na escola onde vai atuar (BRASIL, 2009), além de promover o trabalho colaborativo com os demais professores.

Percebe-se que uma das principais atribuições do AEE é a elaboração do plano de atendimento individualizado (PAI) (BRASIL, 2009; PEE-SP, 2021), também denominado como Plano Educacional Individualizado (PEI) (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Segundo Tánus-Valadão e Mendes (2018) o PEI é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, cuja referência é a trajetória individual de

cada um e quando aplicado numa perspectiva inclusiva torna-se um importante instrumento de apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) os planejamentos individualizados:

[...]se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.

Segundo Tánnus-Valadão e Mendes (2018, p.10) o PEI se caracteriza por:

- um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;
- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.

Munster et al (2014) realizaram o processo de validação de um inventário intitulado: Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF). O instrumento foi construído colaborativamente entre pesquisadores da América do Sul e do Norte e apresenta versões em português, inglês e espanhol.

Segundo Pereira (2018) o PEI-EF pode ser visto como uma estratégia pedagógica que funciona como auxílio para a prática pedagógica do professor contribuindo de forma efetiva para a inclusão dos estudantes com deficiências nas aulas de EF.

Para o autor “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 (PEREIRA, 2018, p. 88).

Ainda que se possa construir um PEI específico para diferentes componentes curriculares, ele precisa integrar um planejamento amplo, que compreenda todas as disciplinas e deve ser construído em parceria, baseado em avaliações discutidas e estudadas por todos os profissionais que atuam junto ao estudante pertencente ao PAEE (SANTOS, 2020).

Percebe-se que toda formação e atuação do profissional do AEE são embasadas em parcerias e interações com outros profissionais, segundo Capellini e Mendes (2007), o trabalho colaborativo se apresenta como uma alternativa de trabalho conjunto entre o professor da classe comum e o professor do AEE, visando à complementação, não a sobreposição de conhecimentos. Ambos trabalham juntos na classe comum desde o planejamento até a avaliação de todos os estudantes, integrando, assim, seus saberes e experiências (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Com base neste contexto, segundo Fiorini e Manzini, (2014) é necessária uma formação tanto dos professores do AEE quanto dos professores de sala comum aspirando à inclusão, por meio de um processo detalhado, em que seja possível transitar tanto pelos conteúdos teóricos, quanto pela parte prática, apoiado nas situações da rotina escolar do dia a dia destes profissionais, e que eles possam ter a oportunidade de refletir, aprender e praticar as informações e orientações compartilhadas.

Percebe-se que o AEE é um serviço da Educação Especial que tem como finalidade garantir que as instituições educacionais atendam as especificidades de cada estudante com deficiência, seja ela qual for, como também assegurar que elas disponham de espaços adequados e adaptados, como as SRM destinados à oferta do AEE, tema trabalhado no próximo subitem.

2.3 Salas de Recursos Multifuncionais: conceito e objetivo

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 5º, um dos espaços oferecidos pelo AEE é a SRM, que se caracteriza como um atendimento especializado oferecido no turno inverso ao da escolarização.

A SRM é considerada o espaço multifuncional localizado nas unidades escolares, dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e recursos de acessibilidade para a oferta do AEE” (BRASIL, 2011; PEE-SP, 2021).

Segundo o Decreto 7.611/11 a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua

Brasileira de Sinais – Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar (BRASIL, 2011).

Em âmbito nacional, essas salas são amparadas pelos seguintes marcos normativos: Portaria normativa nº 13/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009); a Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010); o Decreto nº 7.611/2011, que declara o dever do Estado com a educação dos estudantes PAEE e a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 e dá outras providências.

Na rede estadual do Estado de São Paulo o atendimento em SRM desenvolve-se de forma especializada em turmas por área: auditiva, física, intelectual, visual, TGD/TEA e AH/SD (PEE-SP, 2021).

Segundo Baptista (2011) as SRM têm como função flexibilizar o desenvolvimento da aprendizagem ao estudante com deficiência tendo como importante enfoque eliminar as barreiras do processo de ensino aprendizagem, oferecendo com isso recursos fundamentais para diminuir ou sanar suas dificuldades e ao mesmo tempo buscar enriquecer as habilidades e potencialidades.

A SRM deve contribuir para que a escola cumpra sua função social e estructure propostas pedagógicas que valorizem as diferenças e a inclusão, combinando a acolhida e o acesso à participação na classe regular e no AEE, neste ambiente (BAPTISTA, 2011). Para isso, além dos equipamentos, tecnologias e mobiliários adaptados, o trabalho dos profissionais é o que permite a conquista de tais objetivos.

O professor do AEE que atua na SRM deve promover parcerias e colaborar com o professor da classe regular para definição e organização de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e a sua socialização no grupo; promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da unidade escolar; orientar os responsáveis para a sua participação no processo educacional dos estudantes; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que promovam a inclusão educacional; preparar material específico e adaptado quando necessário para o uso dos estudantes nas SRM; orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na escola; articular com gestores

para que o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar se organize coletivamente numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2011).

O professor que atua em SRM oferecendo o AEE, utiliza-se de equipamentos, procedimentos e materiais próprios como jogos, computadores e atividades individuais com o objetivo de proporcionar experiências que auxiliem a superar as dificuldades no processo educacional, ou seja, ele é o docente devidamente habilitado responsável pela mediação pedagógica necessária para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes (PEE-SP, 2021).

Considerando que o profissional do AEE que atua em SRM deva promover parcerias com os demais professores, no próximo capítulo discutiremos os pressupostos do trabalho colaborativo, a interface entre AEE e EFE e analisaremos como essa interação acontece no contexto escolar.

3 INTERFACE ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Segundo Costa (2017) pesquisar a relação entre o professor do AEE e especificamente o professor de EF é instigante; instigante por ser um tema pouco abordado, embora o trabalho colaborativo entre professor do AEE e ensino comum seja um assunto regularmente estudado e instigante por identificar as premissas que devem constituir uma proposta de trabalho colaborativo com ambos os professores, mas que poderá colaborar com professores de outros componentes curriculares e com toda a equipe pedagógica que almejam trabalhar na direção desta proposta.

Compartilhando desse mesmo sentimento, tentou-se neste capítulo analisar e compreender os princípios que compõe uma proposta de trabalho colaborativo com professores do AEE e EF a fim de promover práticas inclusivas.

3.1 Educação Física como componente curricular

A Lei nº 10.793, de dezembro de 2003, § 3º instituiu a EF como componente curricular obrigatório da educação básica e a integrou a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2003), assim sendo, os estudantes com deficiência, matriculados nas escolas comuns da rede regular de ensino também devem ter a sua participação e o melhor aproveitamento garantido nas aulas de EF.

De acordo com Krug et al. (2018b, p. 59), “no contexto escolar, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão”, esses estudiosos salientam “a disciplina de EF como um importante componente obrigatório do currículo escolar, da Educação Básica”, que, segundo Telles e Krug (2014, p. 3), deve garantir “um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não)”.

A EFE como componente curricular, insere, adapta e incorpora o aluno no saber corporal do movimento (BETTI, 1992). Segundo Betti (1992) sua função é formar o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando o estudante para usufruir e aproveitar dos jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas de capacidade física, exercendo o exercício crítico dos direitos e deveres do sujeito com o objetivo de melhoria da qualidade de vida.

Em razão às diversas mudanças concedidas à EFE nos últimos anos, alguns documentos norteiam a EF como parte do currículo. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) estabelece que a EF faz parte integrante da proposta pedagógica da unidade escolar, atuando de forma conjunta com as outras disciplinas da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A EF como componente curricular, tem como objetivo difundir conhecimento sistematizado e estruturado sobre a cultura corporal de movimento, preparando o estudante para a regulação, interação e transformação em relação ao meio em que vive, contribuindo para a sua formação no sentido de ser humano (BRASIL, 1996).

Já os s Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente no ensino da EF, têm como orientação evidenciar os aspectos socioculturais dos estudantes, de forma a atender as diferentes realidades e culturas encontradas em âmbito nacional (BRASIL, 1997). Tal proposta delimita os conteúdos na perspectiva da cultura corporal do movimento, de modo a considerar as experiências e manifestações próprias expressadas pela diversidade e realidade dos estudantes (BRASIL, 1997).

A EFE além de possibilitar aos estudantes desenvolver habilidades corporais, participar de atividades culturais, jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, também tem como finalidade a promoção da saúde, esse olhar diferenciado, mesmo que de forma sutil pode ser identificado em alguns documentos curriculares oficiais da área (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021).

Segundo Mantovani, Maldonado e Freire (2021), este olhar pode ser percebido, nos PCNs (BRASIL, 1997): “No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade” (BRASIL, 1997, p. 25) e na BNCC:

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a reflexão crítica sobre a saúde é considerada uma competência específica da EFE e aparece também em alguns dos objetivos propostos(...). Portanto, nos documentos curriculares nacionais é possível encontrar a recomendação para que as aulas de EF sejam fundamentadas na concepção ampliada de saúde, em oposição à perspectiva que prioriza uma relação de causa e efeito entre atividade física e saúde (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021, p. 3).

Na BNCC o currículo está estruturado por áreas de conhecimentos e a EF está inserida na Área de Linguagens, conjuntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, ou seja, a disciplina de EF apropria-se de um papel sociocultural importante no desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC, as áreas devem ser trabalhadas por cada componente curricular de maneira integrada com as demais disciplinas, mantendo especificidades e saberes únicos e próprios elaborados e organizados nos diversos componentes. Neste sentido, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes e enfatiza as particularidades considerando tanto as suas características, quanto às especificidades e demandas pedagógicas dos diferentes níveis da escolarização (BRASIL, 2018).

A EF, segundo a BNCC apresenta a expressão dos estudantes por meio das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica e enquanto componente curricular, deve abordar as práticas corporais de acordo com as diferentes formas de expressão social, uma vez que o movimento humano representa aspectos culturais (BRASIL, 2018).

Nas áreas que atendem mais de um componente curricular, o caso da EF, são definidas competências específicas de cada componente a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do percurso da escolarização. Apesar de cada componente trabalhar com competências específicas, o currículo por áreas de conhecimento proporciona a importância quanto aos conteúdos, competência e habilidades comuns entre os componentes curriculares (BRASIL, 2018).

A organização por áreas, segundo o Parecer CNE/CP nº 11/2009, não elimina o fato de as disciplinas terem suas especificidades e saberes próprios construídos ao longo de sua história, mas sim, sugere o fortalecimento das relações e parcerias entre elas e a sua contextualização para conhecimento e intervenção na realidade, exigindo trabalho conjugado, cooperativo e colaborativo dos seus professores na elaboração e na aplicação dos planos de ensino (BRASIL, 2009).

Com base neste contexto e considerando que a EF está atualmente, de acordo com os documentos citados, inserida na Área das Linguagens introduzido em uma concepção de área de conhecimento norteadas pela organização de um currículo mais interdisciplinar, é imprescindível a necessidade de ações que possibilitem aos professores planejarem um trabalho colaborativo, intencionando o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias. Assim sendo, reuniões, planejamentos, discussões coletivas, encontros, debates, estudos, são algumas estratégias que podem contribuir para o diálogo entre os diferentes componentes curriculares e seus professores. Para Fonseca et al. (2015, p. 107) “o trabalho interdisciplinar desenvolvido por áreas de conhecimento tem sido um dos propósitos da educação escolar”, desse modo, os autores apontam a necessidade de:

Discutir a forma como serão abordados os conteúdos de cada componente de modo que seja preservada a especificidade da disciplina e, ao mesmo tempo, seja possibilitado o diálogo e seja promovido o compartilhamento entre os diferentes componentes (FONSECA et al. 2015, p. 107).

Observa-se que a EFE tem como propósito despertar nos estudantes o interesse em envolver-se com as atividades e exercícios corporais criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos, sendo capacitados para reconhecer e respeitar as características físicas e pessoais e comportamento de si próprio e de outros sujeitos, não segregando e nem desvalorizando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais e ou sociais (FALKENBACH, 2002).

A EFE além de possibilitar aos estudantes desenvolver habilidades corporais, participar de atividades culturais, jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, também tem como finalidade a promoção da saúde, esse olhar diferenciado, mesmo que de forma sutil pode ser identificado em alguns documentos curriculares oficiais da área (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021).

Segundo Mantovani, Maldonado e Freire (2021), este olhar pode ser percebido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), pois “no âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade”, bem como na BNCC (BRASIL, 2018), ao trazer que

[...] a reflexão crítica sobre a saúde é considerada uma competência específica da EFE e aparece também em alguns dos objetivos propostos(...). Portanto, nos documentos curriculares nacionais é possível encontrar a recomendação para que as aulas de EF sejam fundamentadas na concepção ampliada de saúde, em oposição à perspectiva que prioriza uma relação de causa e efeito entre atividade física e saúde (MANTOVANI; MALDONADO; FREIRE, 2021, p. 3).

As expectativas em relação à EFE buscam garantir e assegurar que os aprendizados sejam igualitários para todos, mesmo que cada um aprenda no seu tempo (PAES; BALBINO, 2005), levando em consideração suas potencialidades e limitações, não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os alunos envolvidos caracterizando uma Educação Física Inclusiva, tema abordado no subitem a seguir.

3.2 Educação Física na Perspectiva da Educação Inclusiva

A EF, como prática escolar, envolve o estudante na cultura corporal, ajudando na formação cidadã, para que este possa reproduzir e até mesmo transformar essa cultura (DARIDO, 2008).

De acordo com Darido (2008), a prática da EF tem como finalidade desenvolver aspectos individuais e coletivos, além de trabalhar o desenvolvimento motor, a aptidão física e o bem-estar social. Para os estudantes com deficiência, a “prática de atividades físicas beneficiam os aspectos sociais, de segurança e confiança diante de si mesmo e do mundo a sua volta” (LARA; PINTO, 2017, p. 73).

Segundo os autores supracitados, no contexto escolar, a prática de atividades físicas é considerada essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos estudantes, oportunizando também, um ambiente favorável para desenvolver a coletividade, cooperação, socialização e o respeito entre eles, independentemente de qualquer limitação ou deficiência.

Com base neste contexto, a EF, como um dos componentes curriculares da Educação Básica que segundo Aguiar e Duarte (2005) não pode ficar indiferente ou neutra diante do movimento da Educação Inclusiva.

Com o princípio da inclusão, a EFE deve ter como foco principal o estudante, portanto, deve desenvolver as competências de todos os alunos sem distinção e fornecer a eles condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe ou sugere, com participação plena, adotando para suas práticas estratégias adequadas, evitando a exclusão ou participações não adequadas que evidenciam suas limitações ou deficiências (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Partindo destes pressupostos, a EFE requer um ambiente acessível, que ofereça oportunidades iguais para todos os estudantes, com inclusão social e valorização das diferenças, que estimule o desenvolvimento de habilidades e valorize as competências socioemocionais.

Segundo Chicon (2008)

[...]incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2008, p. 28).

Segundo Breitenbach, Honnef e Costa (2016) acontece uma confusão de ideologia quanto ao tema inclusão escolar, diante desse contexto que afirma uma escola de acessibilidade, mas com uma infraestrutura não adequada, coloca-se o papel de um bom profissional de EF, que planeja e faz acontecer diante das dificuldades e coloca-se o acessível como uma realidade.

De acordo com Falkenback et al. (2007, p. 47) “a prática pedagógica de caráter inclusivo na EF esbarra em históricas dificuldades que estão relacionadas com o entendimento da sua ação”.

Fiorini e Manzini (2016) relatam em seus estudos dificuldades enfrentadas pelos professores de EF em relação à inclusão escolar: falhas na formação continuada; questões administrativo-escolares; falta de profissional de apoio quando necessário colaborando para a criação de condições favoráveis à inclusão; falta de conhecimento sobre estratégias de ensino adequadas ou adaptadas; falta de recursos pedagógicos; falta de informação para seleção, adaptação e uso dos recursos pedagógicos; dificuldades para selecionar conteúdos adequados; falta de ações propositivas em relação à inclusão e falta de informação sobre o tipo de deficiência do estudante e conhecimento sobre ele. Para os autores as dificuldades dos professores de EFE vão além do desconhecimento sobre as características das deficiências e as especificidades dos estudantes, mas na necessidade de saber como ensinar (FIORINI; MANZINI, 2016).

Além disso, para que se possa pensar em Educação Física Escolar Inclusiva (EFEI) é necessário compreender que a “diversidade está relacionada à pluralidade, a diferença, a variedade humana” (LOPES; MIGUEL, 2021, p. 136).

Percebe-se que a EFEI se traduz em EF para todos, não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes. Sob essa perspectiva, de acordo com Silveira (2020):

Diante disso, percebemos que é necessário um olhar sensível para cada corpo presente na escola. Não só para o aluno com deficiência, embora este precise de uma atenção diferenciada, em virtude de toda uma história repleta de exclusão na Educação Física, mas para todo e qualquer aluno, principalmente para aqueles que estiveram excluídos de forma velada ou explícita no ambiente escolar (SILVEIRA, 2020, p. 89).

Desta forma, compreende-se que:

Para que nós possamos considerar a educação física inclusiva dentro de uma escola inclusiva uma boa aula é uma aula para todos, independentemente das suas diferenças, assim, essas diferenças que estão presentes dentro das escolas estão relacionadas aos aspectos físicos, biológicos, culturais, religiosos, isto é, todas as diferenças que contemplam a diversidade humana. Para pensarmos em

uma educação física inclusiva precisamos romper com o modelo tradicionalista da área, aquele modelo que dá ênfase nos esportes a busca selecionar atletas (LOPES; MIGUEL, 2021, p. 136).

Nesse processo de desenvolvimento do estudante, se faz importante o uso de recursos, adaptações e estratégias de ensino que, segundo Manzini (2010, p.15)

[...] não se resume a passos a serem seguidos exatamente como planejados, em que o professor os determina e, por isso, não podem ser modificados após o seu planejamento. Pelo contrário, ela é flexível e passível de ser modificada, caso seja constatada pelo professor a sua não funcionalidade para o aluno” (MANZINI 2010, p. 15).

Cabe aqui definir o termo estratégia, que segundo Manzini (2010), é:

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p. 14).

Quanto ao recurso pedagógico, segundo Manzini e Deliberato (2007) que é um estímulo concreto, manipulável e que a esse estímulo seja atribuído uma ou mais finalidades pedagógicas.

Faz-se necessário, também, apresentar o contexto da adaptação nas aulas de EF em função da inclusão de estudantes com deficiência. Para Rodrigues (2006) adaptar é adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do estudante de forma a tornarem-na mais complexa ou mais simples para ajustarem ao desenvolvimento do aprendiz e aos objetivos desejados.

De acordo com Lieberman e Houston-Wilson (2009) adaptações nas estratégias de ensino são modificações na forma de ensinar, para que o estudante compreenda as atividades e os conteúdos propostos.

Os estilos de ensino, segundo Mosston e Ashworth (2008) referem-se à forma de ensino em que o professor se baseia para fundamentar suas aulas

Na EFEI as estratégias passam a serem essenciais, pois o professor irá intervir em um contexto que se constitui de estudantes que apresentam diferentes e peculiares condições para a participação das aulas de EF (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008).

Portanto, cabe ao professor saber inserir, na sua rotina de aula, atividades, materiais, local e instruções adequadas para que os estudantes com deficiência participem de todas as vivências da prática da EF e de todos os desafios propostos (MUNSTER,

2012). Isso se caracteriza como estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados ao planejar e aplicar as aulas de EF visando atender todas as necessidades dos alunos, incluindo os estudantes com deficiência (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008).

De acordo com as inferências acima, a EFEI propõe estratégias de ensino, recursos pedagógicos adequados e modificação das atividades para atender as especificidades do estudante, para isso, o professor de EF deve ter um conhecimento básico, adquirido na sua formação profissional, além da sensibilidade para atuar levando em consideração as diversas situações no contexto escolar (ROSSI; MUNSTER, 2013).

Para isso, é importante que os cursos de licenciatura em EF considerem a dimensão conceitual, a dimensão procedimental do conteúdo e a dimensão atitudinal, em que concepções relacionadas à deficiência e à inclusão devam ser abordadas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008; ROSSI; MUNSTER, 2013).

Com base neste contexto, a EFEI parte do pressuposto de que todos os estudantes têm direito a atividades físicas escolares, no entanto, surgem questionamentos em como pensar em atividades que todos consigam praticar independentemente das suas limitações e de como elaborar propostas de atividades que privilegiam o convívio e o bem-estar entre colegas com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, garantindo a inclusão.

Para alcançarmos a tão almejada inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Básica que é um direito garantido em diversas diretrizes e leis, é importante uma educação que atenda as demandas de todos os estudantes, é imprescindível pensar em ações que busquem o sucesso no processo de aprendizagem, sugere-se para isso o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala de aula comum trabalha em parceria e colaboração com o professor da Educação Especial.

A seguir, serão discutidos os pressupostos de ações colaborativas e como esse trabalho em parceria, pode possibilitar compreender a necessidade do estudante com deficiência e a sua participação nas aulas de EF.

3.3 Ações Colaborativas

O Ensino Colaborativo surge como um trabalho de parceria entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial, compartilhando a responsabilidade do ensino, considerando as singularidades, os ritmos, os estilos de aprendizado, para beneficiar o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos estudantes com deficiência (SANTOS, 2020).

Segundo Rabelo (2012), o trabalho colaborativo compreende diversos profissionais com formações acadêmicas e experiências profissionais distintas, que podem juntos aperfeiçoar a prática docente por ter a oportunidade de discutir a percepção de todos esses profissionais em relação às dificuldades e desafios enfrentados e, por sua vez, ter mais pessoas responsáveis e envolvidas no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Na perspectiva colaborativa, é essencial compreender que o trabalho solitário dos professores em nada colabora para avanços de cunho pedagógico e a efetiva inclusão. Para a efetividade da experiência de colaboração é imprescindível que a proposta seja assumida por toda a comunidade escolar (RABELO, 2012).

Brizolla (2009) destaca que a Educação Especial e o ensino comum devem estabelecer um trabalho de cooperação, pois, se de um lado a Educação Especial dispõe de serviços e recursos especializados para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência, por outro lado, o ensino comum responsabiliza-se pela escolarização desses estudantes. Nesse sentido, é estabelecida uma relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial, na qual uma categoria depende da outra para a realização do trabalho pedagógico.

De acordo com Santos e Costa (2020, p. 779):

O Ensino Colaborativo consiste em um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Com base neste contexto, o professor de sala de aula comum e o professor de Educação Especial necessitam, portanto, de um trabalho em conjunto, em parcerias e colaborativo durante o planejamento e de capacitações que garantam a elaboração de atividades e intervenções que visem o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes com deficiência (VILARONGA, 2014).

Nos últimos anos, a colaboração entre profissionais tem se tornado essencial para o alcance das metas da Educação Inclusiva, a escola que deseja se tornar inclusiva deve lançar meios de oferta de formação inicial e continuada e a garantia da execução de um trabalho colaborativo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

O ensino colaborativo é baseado na interação entre professor do ensino comum e o professor da Educação Especial com o objetivo de favorecer o aprendizado a um

grupo diversificado de estudantes, incluindo estudantes com ou sem deficiência e também estudantes com outras necessidades específicas de aprendizagem, na sala regular do ensino comum, os autores partem do pressuposto de que para haver um trabalho efetivamente colaborativo são necessárias atuações em parceria onde o professor do ensino comum e o especializado planejem, orientem e realizem o processo de avaliação conjuntamente (VILARONGA, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; SANTOS; COSTA, 2020).

Para Mendes (2008) a possibilidade de partilha entre o professor de sala comum e o professor especializado em um trabalho colaborativo oportuniza e favorece a inclusão respondendo às complexas demandas impostas pelo sistema de educação atual.

Partindo desses pressupostos, o ensino colaborativo se configura como uma estratégia em evolução, tanto na resolução de problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, quanto para promover o desenvolvimento profissional dos professores.

A Res. nº 4/2009 retrata as atribuições do professor especializado, dentre as quais cita o trabalho colaborativo com a sala de aula comum:

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais. (BRASIL, 2008, p. 5).

Outra reflexão necessária de ser feita refere-se aos possíveis diálogos colaborativos entre os professores de EF e AEE, pois:

[...] embora o AEE se configure como um atendimento extraclasse e realizado no contraturno seu planejamento deve levar em conta as observações e as necessidades apontadas pelos professores da classe comum (inclusive o de Educação Física) (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014, p. 32).

Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo entre AEE e Professor de EF pode ser compreendido como uma rede de recursos a ser utilizada para o sucesso escolar dos estudantes com deficiência.

Silva (2015) verificou na sua pesquisa de mestrado que os professores do AEE e EF acreditavam na Educação Inclusiva, no entanto, não havia na escola onde realizou o estudo uma tentativa de diálogo e de parceria entre os dois campos de saberes. No estudo não foram identificadas formas efetivas de parceria, uma vez que para a eficácia desta

seria necessário o constante diálogo ou encontros periódicos, o que não era viável, diante das condições de trabalho naquele contexto escolar (SILVA, 2015).

A autora relata que se sentiu angustiada diante de questões relativas ao cotidiano escolar dos professores que, em vistas de suas demandas concretas e subjetivas, não apresentaram situações reais de cumplicidade pedagógica. Além disso, ressalta que na escola investigada não havia articulação ao trabalho da professora do AEE com o professor de EF e vice-versa, contrariando o prescrito pelos documentos oficiais (BRASIL, 2011) de que o AEE deve articular o conteúdo entre os professores dos diferentes componentes curriculares (SILVA, 2015).

Costa (2017) realizou uma verificação de princípios e diretrizes para o trabalho colaborativo de professores de EF e do AEE em duas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), de uma cidade da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, e concluiu que por meio do trabalho colaborativo, os docentes possuem a oportunidade de conhecer as especificidades e necessidades do estudante e arriscar novas propostas, ações e estratégias.

A autora observou, também, que encontros frequentes se tornam mais produtivos, visto que os docentes tendo um tempo maior de parceria podem refletir e estudar o que foi planejado colaborativamente e também avaliar sua prática pedagógica com o objetivo de adaptá-la, ajustá-la ou modificá-la caso haja necessidade (COSTA, 2017).

Oliveira, Nunes e Munster (2017, p. 588) afirmam no trabalho intitulado “Educação Física Escolar e inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na pós-graduação brasileira” que “a maior parte das pesquisas envolvendo a interface Educação Física e Inclusão escolar tem sido centrada no professor de Educação Física”. As principais temáticas estudadas se constituem na “análise da prática pedagógica, a análise do processo inclusivo e a formação continuada desse profissional” (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017, p. 588).

Ainda que se tenha observado recentemente o aumento no número de publicações com a temática, verifica-se também “a necessidade de adotar uma visão sistêmica, descentralizando o foco excessivo no processo de atuação e de formação do professor de Educação Física” (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017, p. 588). Para os autores é:

[...] necessário estimular e aprofundar estudos que engendrem mudanças nas políticas públicas, direcionadas a serviços de apoio à Inclusão que forneça suporte à comunidade escolar e ao professor no processo de Inclusão, de forma a garantir atendimento especializado aos estudantes com deficiências voltadas

especificamente ao contexto da Educação Física escolar (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017, p. 588).

Em ambas as escolas onde essa pesquisa foi realizada, não se aplica na sua rotina o ensino colaborativo de maneira organizada e sistematizada, embora essa ação esteja prevista em documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico e Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (PEE-SP, 2021), por essa razão optamos por utilizar o termo “ações colaborativas” na parte prática desta pesquisa.

Percebe-se que o desafio que a inclusão escolar estabelece ao professor de EF é muito grande, e percorre caminhos tortuosos e de difícil acesso e, em diversos casos, por não ter uma formação específica, ele necessitará do apoio e orientações de profissionais da área de Educação Especial, em particular o professor do AEE, para conseguir sistematizar práticas inclusivas em sua aula e rotina que possibilite uma inclusão que de fato seja real. Neste contexto, o trabalho colaborativo tem sido uma das propostas mais favoráveis, tanto para resolver problemas relacionados à inclusão do estudante com deficiência, como para promover a evolução pessoal e profissional dos professores (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Portanto, o trabalho colaborativo deve ter como finalidade unir os conhecimentos e habilidades dos professores de EF e AEE para que em parceria possam determinar objetivos e planejar ações e estratégias com o interesse de enfrentar as limitações e desafios vivenciados para atender a diversidade dos estudantes levando em consideração suas especificidades (COSTA, 2017).

E para investigar essa relação interdisciplinar entre professores de AEE e EF no ambiente escolar foi utilizado como método a pesquisa colaborativa, detalhada a seguir.

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da pesquisa

Sob perspectiva qualitativa, foi realizada uma pesquisa colaborativa, em virtude de permitir ao pesquisador atuar tanto na pesquisa como no processo de intervenção. Trata-se de um processo de investigação na atuação, que possibilita a reflexão e a colaboração entre os participantes e o pesquisador (IBIAPINA, 2008).

De acordo com Lakatos e Marconi (2001) a pesquisa qualitativa busca questões muito particulares, relacionados ao objeto de estudo, na perspectiva da construção social dos participantes a respeito de suas práticas cotidianas relativo à questão do estudo.

A pesquisa colaborativa se configura em uma alternativa de estudar a realidade escolar, em que investigadores e profissionais da educação trabalham conjuntamente em prol da análise de problemas com o objetivo de possibilitar mudanças, dividindo a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas investigativas (IBIAPINA, 2008).

Segundo Ibiapina (2008) incentivar a colaboração na pesquisa em educação permite uma reflexão conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes, valores e trajetória em que os parceiros em diferentes momentos e situações interpretam os dados que obtém transformando-os.

A reflexão oferece mais poderes para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir (IBIAPINA, 2008, p. 72).

Esta pesquisa contou também com o enfoque de Desgagné (1997), no sentido de que a pesquisa colaborativa apresenta dois pontos centrais: a produção de conhecimento ou investigação e o desenvolvimento profissional ou formação. Com efeito, o pesquisador exerce a função de investigar e interagir com o objeto de estudo.

4.2 Participantes da pesquisa

Realizou-se um levantamento sobre professores que cumprissem todos os requisitos de inclusão na pesquisa, tanto do AEE quanto do componente curricular de EF e que tivessem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

O critério de escolha dos participantes foi por conveniência, por atuarem no caso dos professores, e por estarem matriculados, no caso dos estudantes, nas mesmas escolas de atuação da pesquisadora.

Como critérios de inclusão na pesquisa, para os professores de EF teve-se: (a) aceitar participar e contribuir com a pesquisa, (b) possuir formação inicial em EF, (c) atuar na escola onde foi realizado a pesquisa e (d) possuir ao menos um estudante com deficiência matriculado em sua (s) turma (s). Para professores do AEE teve-se: (a) aceitar participar e contribuir com a pesquisa, (b) possuir formação específica para a área de Educação Especial e (c) estar atuando no AEE da mesma unidade escolar.

Apesar de os estudantes não serem sujeitos da pesquisa entende-se que todos os estudantes (com deficiência ou não) matriculados na turma em que ocorreu a coleta de dados foram participantes diretos, pois houve observação da aula e durante as ações colaborativas houve a necessidade de especificar comportamento dos estudantes e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, nesse caso foram convidados para participar da pesquisa todos os discentes matriculados na turma observada.

Como critérios de inclusão na pesquisa, para os estudantes teve-se: (a) aceitar participar e contribuir com a pesquisa, (b) estar matriculado no ano/ciclo em que o professor de EF participante da pesquisa leciona e (c) ter um colega de turma com deficiência no caso dos estudantes sem deficiência.

Cabe ressaltar que os estudantes com deficiência matriculados na disciplina de EF estavam matriculados no AEE, essa condição foi essencial para a discussão da prática docente.

Os critérios de exclusão para ambos os professores se constituíram em não se encaixarem nos critérios de seleção estabelecidos, não estarem dispostos a participar ou colaborar com a pesquisa e indisponibilidade de tempo em responder à entrevista e participar dos encontros. Para os estudantes, os critérios de exclusão se constituíram em não se encaixarem nos critérios de seleção, não querer participar da pesquisa e/ou não ter o consentimento dos responsáveis.

Definido os perfis dos participantes, a forma de recrutamento foi por meio de convite, no qual foram elencados os objetivos a que essa pesquisa se propõe e os possíveis benefícios que possa trazer.

Participaram da pesquisa quatro professores: dois professores de EF e dois professores do AEE de duas escolas públicas do interior de São Paulo, sendo que: um professor do AEE e um professor de EF ministram aulas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II de uma cidade de médio porte, no interior de São Paulo e; um professor do AEE e um professor de EF compõe o corpo docente de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II de uma cidade considerada de pequeno porte também no interior paulista.

As cidades são vizinhas, e a distância de uma para a outra é de apenas 3,3 km.

A professora pesquisadora também se caracteriza como participante, uma vez que durante a pesquisa realiza um trabalho coparticipativo com os professores. A mesma, embora faça parte do corpo docente de ambas as escolas na função de professora do AEE, não atende os estudantes selecionados para a investigação da presente pesquisa.

Além dos professores e pesquisadora, participaram três estudantes com deficiência intelectual matriculados tanto na disciplina EF quanto no AEE.

Participaram também, por estarem presentes nas aulas observadas e terem se envolvido nas ações propostas, todos os alunos matriculados nas turmas em que ocorreram as coletas de dados, no entanto, como esses estudantes não foram sujeitos diretos da pesquisa não houve descrição detalhada desses participantes.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores e dos estudantes participantes foram-lhes atribuídos códigos para possibilitar a identificação e distinção entre os partícipes da pesquisa, como é apresentado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Identificação dos participantes por escola e código

Escola	Participante	Código
1- Rede Municipal	Professor do AEE	AEE1
	Professor de EF	EF1
	Estudante DI – Síndrome de Down Estudante DI	ES1A ES1B
2- Rede Estadual	Professor do AEE	AEE2
	Professor de EF	EF2
	Estudante DI	ES2
	Professora Pesquisadora	PP

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.1 Caracterização dos estudantes

No quadro 2 é apresentada a caracterização dos estudantes participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização dos estudantes

ESTUDANTE	IDADE	GÊNERO	DEFICIÊNCIA	REDE DE ENSINO
ES1A	9 anos	F	Deficiência Intelectual Síndrome de Down	Municipal
ES1B	8 anos	M	Deficiência Intelectual	Municipal
ES2	13 anos	M	Deficiência Intelectual	Estadual

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2 Caracterização e formação dos professores participantes

Nos quadros 3 e 4 serão apresentados a caracterização dos professores participantes, assim como a formação de cada um.

Quadro 3 - Caracterização dos professores do AEE

Participante	Gênero	Idade	Rede de Ensino	Nível de ensino atuante	Formação e ano de conclusão	Pós-graduação	Experiência no ensino regular	Atuação em Educação Especial	Atuação na escola	Atuação concomitante	Deficiências que atende no momento
AEE1	F	49	Municipal	Fundamental I e II	Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial/ 1994	Especialização em Educação Infantil	24 anos	24 anos	10 anos	Professor de Educação Infantil na mesma rede de ensino em que atua no AEE, porém em outra UE.	DI, TEA e DF
AEE2	F	42	Estadual	Fundamental II	Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial / 2003	Especialização: Psicopedagogia Institucional	18 anos	5 anos	5 anos	Professor P1 na rede municipal	DI

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Caracterização dos professores de EF.

Participante	Gênero	Idade	Rede de Ensino	Nível de ensino atuante	Formação e ano de conclusão	Disciplina EFA	Pós-graduação	Experiência no ensino regular	Atuação na escola	Atuação concomitante	Trabalha com PCD fora do ambiente escolar	Deficiências que atende no momento
EF1	F	42	Municipal	Fundamental I e II	Licenciatura e bacharelado em EF /2012	Não	Especialização em fisiologia	4 anos	3 anos	Personal Trainer e professor de ginástica funcional	Não	TEA, DI, TOD ¹ e DF.
EF2	F	41	Estadual	Fundamental II	Licenciatura e bacharelado em EF/2001	Sim	Especialização em terapia corporal	11 anos	3 meses	Terapeuta corporal	Não	DA e DI

Fonte: Elaborado pela autora.

¹ São considerados Público-alvo da Educação Especial, segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96), estudantes com deficiência (deficiência auditiva, intelectual, visual, física e múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Embora estudantes com TOD (transtorno oppositor desafiador) não seja considerado pertencentes ao PAEE, a professora EF1 citou na entrevista e optamos por manter a informação no quadro de caracterização.

O quadro 5, apresenta a caracterização da pesquisadora e sua formação:

Quadro 5 - Caracterização da pesquisadora

Participante	Gênero	Idade	Rede de Ensino	Nível de ensino atuante	Formação e ano de conclusão	Pós-graduação	Experiência no ensino regular	Tempo em que atua na Educação Especial	Tempo em que atua nesta escola	Atuação concomitante	Deficiências que atende no momento
PP1	F	45	Professora do AEE nas redes municipal e estadual	Fundamental I e II	Pedagogia com habilitação em Educação Especial (1999) e Bacharel em Educação Física (2018)	Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional.	10 anos	22 anos (12 anos de APAE)	3 anos	Professora de Ginástica Funcional	DI e TEA

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Aspectos Éticos

Mediante autorização das unidades escolares em questão (ANEXOS I e II), o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da UFSCar, atendendo às exigências das resoluções do Conselho Nacional de Saúde No. 466/2012, no qual o projeto recebeu aprovação (ANEXO III).

Somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer consubstanciado nº 5.222.928/2022 a pesquisa foi iniciada. Foi realizado um levantamento junto as duas unidades escolares para recrutar os participantes.

Os partícipes da pesquisa receberam juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores de EF (APÊNDICE IV), TCLE para professores do AEE (APÊNDICE V), TCLE para responsáveis (APÊNDICE VI) e TALE para estudantes (APÊNDICE VII) autorizando a participação, as informações acerca dos objetivos da pesquisa.

Foi assegurado o sigilo da identidade dos mesmos e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

Os possíveis riscos decorrentes da participação da pesquisa foram informados aos participantes:

- a) Cansaço ou aborrecimento ao responder questionário/entrevista.
- b) Tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista.
- c) Invasão de privacidade.
- d) Divulgação de dados confidenciais.
- e) Interferência na rotina profissional dos professores e interferência na rotina escolar dos estudantes.
- f) Considerar riscos relacionados a divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.
- g) Para os estudantes, tem-se aqueles intrínsecos à prática de atividade física, tais como traumas físicos (quedas, lesões e escoriações) durante a realização dos exercícios.

Medidas, providências e cuidados que foram adotados frente aos riscos apontados:

- a) Ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.
- b) Garantir a não violação e a integridade dos documentos e/ou a divulgação de dados confidenciais.

- c) Assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem.
- d) Garantir que a pesquisa será suspensa imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde física ou mental do sujeito participante da pesquisa.
- e) Garantir planejamento prévio das observações e intervenções para não interferir de maneira inadequada na rotina profissional ou escolar dos participantes.
- f) Serão tomadas as devidas providências para minimizar a ocorrência de acidentes, tais como adoção das seguintes medidas de segurança: supervisão direta tanto da pesquisadora, quanto dos professores envolvidos (EF e AEE).

Os benefícios decorrentes da participação da pesquisa também foram informados aos participantes:

- a) Colaborar para a formação continuada do professor participante.
- b) Contribuir para a produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional dos professores.
- c) Proporcionar troca de experiências profissionais entre os participantes envolvidos.

4.4 Descrição do local da pesquisa

A coleta de dados (entrevistas, observações das aulas e ações colaborativas com o suporte e apoio do AEE e mediação da pesquisadora), que foi registrada sistematicamente em diário de campo, foi realizada com vínculo da unidade escolar de trabalho dos participantes, constituindo em duas unidades escolares distintas, no entanto, ambas pertencentes a rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

As duas redes promovem o discurso de efetivação do ensino colaborativo a curto prazo para a articulação entre os professores especializados e os professores das classes comuns, falam também, da tentativa de organização de tempos e espaços de articulação entre professores para o aprimoramento de estratégias ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência (PEE-SP, 2021).

4.4.1 Rede Municipal (Escola 1)

Na coleta de dados, durante o período de entrevistas e observações, constatou-se e registrou-se em diário de campo, que a escola atende 800 estudantes divididos em Ensino Fundamental I e II e funciona nos dois turnos (manhã e tarde) e possui: 17 salas

de aula, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciência, laboratório de informática, pátio coberto, área verde, sala dos professores, cozinha para funcionários, SRM, três salas para gestores, secretaria e dois banheiros exclusivos e adaptados para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida.

Aproximadamente 80 funcionários entre gestores, professores, agentes educacionais, agentes operacionais, vigilantes e agentes de limpeza estão lotados nesta unidade escolar.

Nesta rede de ensino a Educação Especial se configura de acordo com a legislação federal (BRASIL, 2008), não possuindo um documento específico do município.

Apenas dois documentos foram encontrados, além das informações oferecidas no site oficial da prefeitura:

a) Lei 7863/2013 que dispõe sobre alteração do artigo 3º da Lei nº 4938, de 13 de novembro de 1997, que institui o sistema municipal de ensino, e dá outras providências e que cita a educação especial no art. 1º, no item II, modalidades:

Educação Especial compreende o Atendimento Educacional Especializado aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através do ensino itinerante e da sala de recursos multifuncional (BRASIL, 1997).

b) Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, que traz diagnósticos, metas e estratégias a serem alcançadas neste período, citando a Educação Especial entre as páginas 32 e 35. O documento reitera que atende aos pressupostos do Plano Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) “buscando garantir acesso à educação básica e garantia de um sistema educacional inclusivo” (PME, 2015, p. 32).

Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal, o apoio aos estudantes pertencentes ao PAEE é desenvolvido por meio do AEE, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, desenvolvido nas SRMs, regida por professor especializado (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO [s.d]).

O professor que atua na SRM deve ter formação específica na área de Educação Especial (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO [S.D]).

De acordo com o portal da Secretaria Municipal de Educação, a multifuncionalidade das SR nesse município decorre do fato de ser equipada para

atender, ao mesmo tempo, alunos com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada estudante.

Nesse município as SRMs do Ensino Fundamental I e II estão localizadas na própria escola de matrícula do estudante, com exceção da Educação Infantil e dos estudantes com DA, em que o atendimento é realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que se localiza em um bairro central da cidade, fora do espaço escolar (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO [s.d]).

A Educação Especial tem uma equipe composta por uma gerente de Educação Especial, psicólogo, pedagogo e fonoaudiólogo para organização do serviço e triagem dos estudantes (estes profissionais atuam na Secretaria Municipal de Educação) e professores especializados que atuam nas escolas na identificação, avaliação, orientação e acompanhamento dos estudantes com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO [s.d.]).

De acordo com os registros realizados em diário de campo, nesta rede municipal os estudantes são encaminhados para a Educação Especial mediante laudo médico ou relatório de observação de aluno realizado por professor de sala de aula regular, o estudante é então triado pelos profissionais da Educação Especial em caráter de multidisciplinariedade na Secretaria Municipal de Educação que emitem um contrarrelatório identificando se o estudante pertence ou não a Educação Especial, e no caso de parecer positivo emitem também orientações de atendimento ao professor especializado lotado na Unidade Escolar de matrícula do estudante.

De acordo com as inferências acima, o professor da Educação Especial de posse do parecer realiza o processo de avaliação pedagógica inicial juntamente com a equipe escolar e posteriormente a elaboração do PEI dando início ao AEE no contraturno escolar.

Observou-se durante a coleta de dados que a SRM desta escola conta com dois professores de Educação Especial que se revezam por turno e realizam o AEE, que também acontece em outros espaços escolares, como: sala de aula regular, quadra, refeitório e outros ambientes pedagógicos.

São atendidos no AEE desta escola 23 estudantes: três estudantes com DF, quatro estudantes com TEA, um aluno com Deficiência Múltipla e 15 estudantes com DI. Há ainda dois estudantes com DA, no entanto, não são atendidos no AEE da escola, são atendidos no CAEE.

Figura 1 - Sala de Recursos Multifuncional da escola 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora

4.4.2 Rede Estadual (Escola 2)

Na coleta de dados, no acompanhamento da rotina escolar durante a realização das entrevistas e observações, constatou-se registrou-se em diário de campo, que a escola atende 398 estudantes divididos em Ensino Fundamental II e Ensino Médio e funciona nos dois turnos em carácter integral, possui: 12 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, SR para estudantes com DI, cozinha, sala de leitura, sala Multi Maker, banheiro adequado à estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, despensa e pátio coberto. Importante salientar que esta escola não possui quadra poliesportiva, as aulas práticas de EF são realizadas no pátio.

De acordo com os registros realizados em diário de campo, aproximadamente 46 funcionários entre gestores, professores, professor interlocutor de Libras, agentes educacionais, agentes operacionais, vigilantes e agentes de limpeza estão lotados nesta unidade escolar.

A rede Estadual de Ensino Paulista possui ampla política de Educação Especial Inclusiva, ela é percussora na implantação de políticas de AEE aos estudantes com

deficiência nas escolas públicas, implementando uma política pública de atendimento (PEE-SP, 2021).

Esse sistema de apoio garante, desde o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, até o AEE regido por professores especializados, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade e se dá por meio das SR, do Atendimento Itinerante e da Classe Hospitalar (PEE-SP, 2021).

Na Rede Estadual o trabalho em SR baseia-se no AEE por deficiência, ou seja, não são multifuncionais e, são divididas por área: DA, DF, DI, DV, deficiência múltipla ou TEA (PEE-SP, 2021).

O atendimento é realizado mediante matrícula no ensino regular e é realizado no contraturno escolar (PEE-SP, 2021).

Neste modelo de atendimento a formação do professor é específica na área na qual ele vai atuar (DA, DI, DV, DF e TEA) e as SRs equipadas especificamente por deficiência. Porém, nem sempre uma escola tem SR específica para cada deficiência, nesse caso, o estudante se desloca para a SR mais próxima de sua residência ou é realizado o AEE itinerante, onde o professor especializado se desloca até a escola de matrícula do estudante para realizar o atendimento (PEE-SP, 2021).

Na escola onde a coleta de dados foi realizada a SR é específica para atendimento de estudantes com DI e conta com dois professores que se revezam por turno.

Na Rede Estadual os alunos são encaminhados para a Educação Especial: a) mediante laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo-cegueira, TEA e deficiência múltipla e múltipla sensorial; b) avaliação pedagógica, realizada por professor especializado, e psicológica ou médica do estudante, em caso de DI; c) avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementado por avaliação psicológica, em casos de altas habilidades ou superdotação e parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino da região (RESOLUÇÃO SE 68/2017).

Durante o acompanhamento da rotina escolar para a realização das entrevistas e observações, percebeu-se que após a inserção do estudante na Educação Especial, o PAI é realizado pela professora especializada juntamente com equipe escolar e inicia-se então o AEE.

São atendidos no AEE desta escola especificamente: 10 estudantes com Deficiência Intelectual: três alunos matriculados nesta escola e sete estudantes matriculados em outras unidades que não contam com SR para estudantes com DI.

A escola possui mais duas matrículas da Educação Especial: um estudante com DF (usuário de cadeira de rodas) que conta com um cuidador, mas não frequenta o AEE e um aluno com DA que frequenta a SR para estudantes com DA em outra unidade escolar, este estudante conta com um professor-interlocutor de Libras diariamente.

Figura 2 - Sala de Recursos da escola 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora

4.4.3 Semelhanças entre as duas escolas

Nas duas escolas os dias e horários do AEE são combinados com os responsáveis, podendo ser diferente para cada estudante, variando entre um ou dois atendimentos semanais, com 1h00 ou 1h30 de duração, dependendo da disponibilidade do professor e/ou responsáveis.

De acordo com os registros realizados em diário de campo, observa-se que o AEE, em ambas as unidades escolares estudadas, está presente e atuante no dia a dia escolar se

constituindo em um instrumento bastante representativo de promoção da Educação Especial Inclusiva, que elimina as barreiras existentes na escolarização de estudantes com deficiência, no entanto, devido a organização escolar atual, ações colaborativas entre os professores ainda não é uma realidade. As dificuldades e os desafios observados durante a coleta de dados nos locais da pesquisa serão descritos e comentados no item análise dos dados.

4.5 Materiais e equipamentos

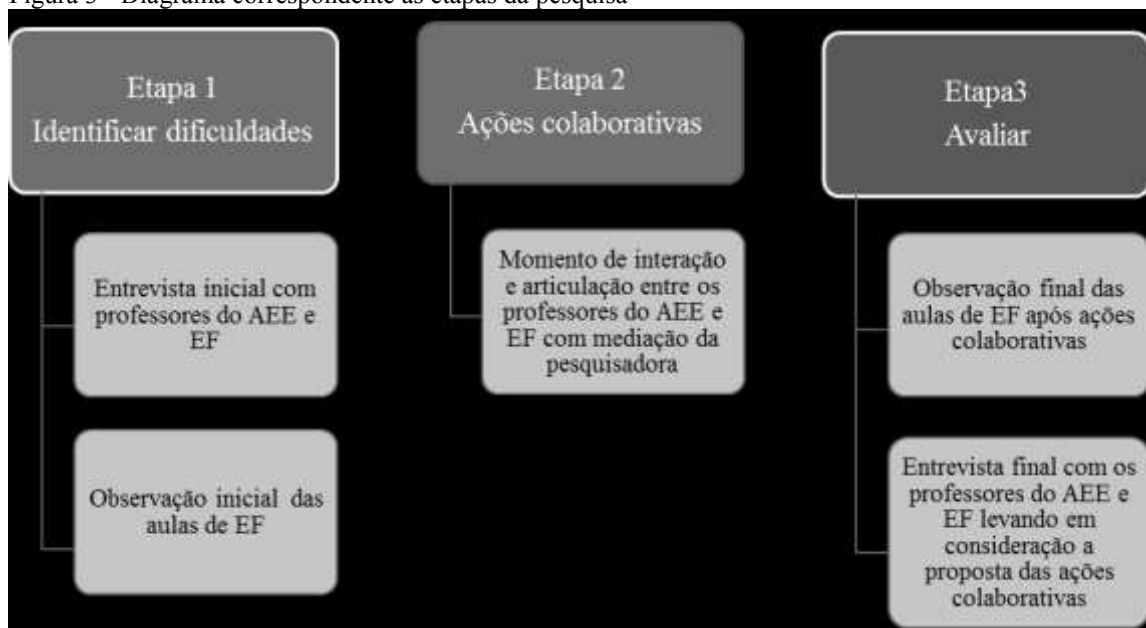
Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado aparelho móvel de celular e um aplicativo para gravação das entrevistas denominado “gravador de voz fácil”, versão 2.8.2. Foram utilizados também, folhas de papel sulfite, impressora e computador.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados foram organizados a partir de três etapas, a saber: Etapa 1- Identificar dificuldades; Etapa 2 - Desenvolver ações colaborativas; e Etapa 3 - Avaliar ações colaborativas.

A seguir, será apresentada a síntese referente as três etapas de coleta de dados e posteriormente as mesmas serão descritas de forma detalhada:

Figura 3 - Diagrama correspondente às etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Etapa 1 – Identificar dificuldades

Esta etapa teve como finalidade identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de EF para a participação do estudante com deficiência no contexto das aulas de EF, além de levantar dados para a criação de ações e estratégias pedagógicas com apoio e suporte do professor do AEE.

Foram realizadas, em um primeiro momento, as entrevistas iniciais com os professores, tanto do AEE como da EF; e, posteriormente a observação inicial das aulas de EF nas turmas nas quais os estudantes com deficiência estavam matriculados.

Conforme Marconi e Lakatos (1990), a entrevista inclui, como conteúdo a ser investigado, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Marconi e Lakatos (2003) definem observação como:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

As observações utilizadas neste trabalho constituíram-se em observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2013).

A observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 193).

Nessa etapa as informações obtidas por meio das entrevistas foram correlacionadas com as anotações realizadas nos diários de campo provenientes da observação das aulas de EF, com o objetivo de enobrecer a descrição dos dados e/ou identificar discordâncias.

Etapa 2 - Ações colaborativas

Essa etapa teve como finalidade promover ações colaborativas entre professor do AEE e professor de EF, a fim de fornecer ao professor de EF recursos e apoios que o auxiliasse no processo de resolução dos problemas identificados na Etapa 1.

Os encontros entre professores do AEE e EF foram desenvolvidos de forma independente em cada uma das escolas, os encontros não foram formalmente organizados ou agendados por falta de disponibilidade e incompatibilidade de horários dos docentes, eles aconteceram nos horários dos intervalos das aulas, durante as aulas de EF, nos intervalos dos estudantes e descanso dos professores, nos minutos finais dos HTPCs (Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico), quando toda a pauta da reunião já tinha sido concluída e em momentos fora do expediente e contexto escolar, por meio de vídeo chamadas via Google-Meet.

Os encontros foram organizados em relação a frequência, tempo e temática em consonância com todos os envolvidos, essa organização será descrita detalhadamente no tópico “análise e interpretação dos dados”, quadros 7 e 8, no qual serão relatadas as especificidades de cada rede de ensino: estadual e municipal.

Foram criados grupos de WhatsApp nos quais professor do AEE, professor de EF e pesquisadora interagiam, trocavam experiências e discutiam ações que viabilizavam a participação e melhoria na qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência nas aulas de EF. Os grupos virtuais foram adotados por facilitar a comunicação entre os professores já que não foi possível uma melhor organização do tempo na escola.

Foram assuntos norteadores dos encontros: importância e dificuldades do trabalho colaborativo, etiologia da deficiência dos estudantes atendidos, comunicação professor-estudante, cuidados especiais e implicações pedagógicas, adaptações curriculares e orientações gerais sobre plano de trabalho individualizado realizado em colaboração com o professor do AEE e demais professores.

Os encontros presenciais informais e as conversas via WhatsApp aconteceram no mês de maio do ano atual (2022).

Etapa 3 – Avaliar

Essa etapa teve como objetivo realizar a avaliação das experiências de colaboração desenvolvidas ao longo da pesquisa, ou seja, verificar se a proposta das ações colaborativas entre professores do AEE e EF favoreceram e/ou contribuíram para uma participação efetiva do estudante com deficiência nas aulas de EF.

Ao final do processo de promoção das ações colaborativas (Etapa 2), a avaliação foi realizada em dois momentos: observação das aulas de EF e entrevista semiestruturada com ambos os professores.

A observação final foi realizada pela pesquisadora e não seguiu um roteiro prévio, pois teve como finalidade investigar se a parceria estabelecida pelos professores proporcionou mudanças na prática educativa do professor de EF, ou seja, se essas ações proporcionaram novas estratégias de ensino ou promoveram aspectos referentes à qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência.

Após a observação final, foi realizada uma entrevista a partir da perspectiva dos professores tanto do AEE quanto da EF a fim de verificar a percepção dos mesmos em relação ao trabalho em parceria e colaborativo, mais especificamente se essa interação auxiliou e/ou facilitou na resolução dos problemas levantados na Etapa 1.

Durante a coleta de dados presencial, levando em consideração a pandemia do Covid-19, foi adotado um protocolo sanitário que foi construído com o objetivo de garantir a segurança de todos os participantes durante os encontros dos profissionais e durante as aulas de EF especificamente:

- Facilitar o acesso a pias ou lavatórios com água, sabonete líquido e papel toalha;
- Disponibilizar dispensadores de álcool 70° e disponibilizar produtos de higienização de ambientes;
- Padronizar as lixeiras da escola de forma a serem todas com tampas e pedal;
- Uso individual de garrafas de água;
- Dar preferência em realizar as atividades sugeridas em espaços abertos como quadra ou pátio.
- Planejar atividades que sejam possíveis manter o distanciamento social adequado;
- Conscientização sobre o uso obrigatório e adequado de máscaras de proteção facial;
- Ênfase constante sobre a importância do distanciamento, uso correto das máscaras e uso correto das lixeiras;
- Promover educação contínua da higienização correta das mãos, uso de máscaras e higiene respiratória.

As Unidades Escolares em questão seguem o protocolo de retorno às atividades escolares no contexto da pandemia do Covid-19.

A seguir, apresenta-se a descrição detalhada dos instrumentos de coletas de dados.

4.7 Instrumentos de coleta de dados

Foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista, roteiro de observação, diário de campo e documentação complementar: relatórios do AEE e planos de aula de EF.

O quadro 6 apresenta os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados em cada etapa da pesquisa e a seguir serão detalhados os instrumentos.

Quadro 6 - Procedimentos e instrumentos utilizados em cada etapa da pesquisa

Etapa	Procedimento de Coleta de dados	Instrumento de coleta de dados
Etapa 1 Identificar dificuldades	Entrevista inicial	Roteiro de entrevista inicial
	Observação inicial	Roteiro de observação
	Fonte documental	Relatórios do AEE Planos de aula de EF
Etapa 2 Ações colaborativas	Momentos de interação e articulação entre professores do AEE e EF com mediação da pesquisadora	Diário de campo
	Fonte documental	Relatórios do AEE Planos de aula de EF
Etapa 3 Avaliar	Observação final	Diário de campo
	Entrevista final	Roteiro de entrevista final

Fonte: Elaborado pela autora

4.7.1 Roteiro de entrevistas

A entrevista com os professores foi utilizada em dois momentos fundamentais da pesquisa: no levantamento inicial e no momento de avaliação final.

A opção pela entrevista se justifica porque se trata de “estratégia dominante” nas investigações qualitativas e porque se associa com outras técnicas de coleta (MANZINI, 2003).

Optou-se nesta pesquisa pela entrevista semiestruturada, pois segundo Manzini (2003) uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado. Segundo o autor a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 2003).

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas, tanto para o professor de EF, quanto para o professor do AEE (APÊNDICE I e II) foram elaborados pela pesquisadora e checado por pares (BRANTLINGER et al., 2005) em 23 de fevereiro de 2022.

A checagem por pares contou com sete participantes, todos integrantes do NEAFA - UFSCar (Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada – Universidade Federal de São Carlos), sendo: dois pós-doutores em Educação Especial com formação inicial em EF; quatro doutorandos com mestrado em Educação Especial e formação inicial em Educação Física e; um graduado em Educação Física e Pedagogia, com mestrado em Educação Especial e realizando doutorado na mesma área.

Entrevista inicial

A entrevista inicial teve como objetivos: a) identificar os professores e coletar informações específicas sobre idade, formação, experiência docente com e sem estudantes com deficiência, dentre outras informações; b) identificar o problema a ser solucionado a partir da prática pedagógica de ambos os professores, assim como o posicionamento dos mesmos diante da parceria colaborativa e; c) investigar os desafios encontrados pelos professores de EF em relação à participação dos estudantes com deficiência nas suas aulas.

O roteiro para o professor de EF apresenta 13 questões abertas, divididas em dois blocos: bloco 1) Planejamento de ensino; bloco 2) Interação professor de EF e professor do AEE.

O roteiro para o professor do AEE apresenta nove perguntas abertas relacionadas à interação do professor do AEE e do professor de EF.

Ambos os roteiros apresentam um quadro inicial com questões relativas às informações pessoais e experiências profissionais.

O roteiro de entrevista inicial com os professores de EF e AEE foi aplicado individualmente e em uma fase anterior ao processo de observação. Foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice I e II, professor de EF e professor do AEE respectivamente), composto por questões abertas, que podiam ser respondidas com base no conhecimento sobre ações colaborativas que o entrevistado possuía no momento da entrevista.

Desse modo, a entrevista inicial foi conduzida pela pesquisadora, com cada um dos professores de forma individual em horário pré-agendado. Das quatro entrevistas realizadas, apenas uma (EF1) foi realizada fora do ambiente escolar. O tempo médio das entrevistas de avaliação inicial foi de 30 minutos. As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos entrevistados, por meio de um aplicativo de celular e depois transcritas manualmente na íntegra para posterior análise dos dados.

Entrevista final

Foi elaborado um roteiro de entrevista final (APÊNDICE VIII) voltado aos professores participantes da pesquisa, tanto para os professores do AEE quanto para os professores de EF, com a finalidade de: a) avaliar os efeitos das ações colaborativas propostas em relação à prática educacional inclusiva de ambos os professores em relação a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas aulas de EF; b) analisar, de acordo com a percepção dos professores, a experiência de se trabalhar na perspectiva do trabalho colaborativo.

O roteiro de entrevista final com os professores de EF e AEE foi aplicado individualmente após ações colaborativas e observação final das aulas de EF. Utilizou-se o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice VIII, o mesmo roteiro para ambos os professores), composto por 10 questões abertas, que puderam ser respondidas levando em consideração às ações colaborativas proposta pela pesquisadora.

A entrevista final foi conduzida pela pesquisadora, com cada um dos professores de forma individual em horário pré-agendado realizadas na escola onde atuam os professores.

O tempo médio das entrevistas de avaliação final foi de 30 minutos. As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos entrevistados, por meio de um aplicativo de celular e depois transcritas manualmente na íntegra para posterior análise dos dados.

4.7.2 Roteiro de Observação

As observações utilizadas nesta pesquisa foram divididas em observação inicial e observação final.

A observação inicial das aulas teve como objetivo identificar problemas a serem solucionados ou minimizados a partir de ações colaborativas entre professor de Educação Física e professor do AEE.

As observações iniciais foram norteadas por um roteiro previamente elaborado (Apêndice III), composto pela identificação do espaço escolar, recursos e registro da dinâmica das aulas de EF.

Desse modo, foi elaborado um roteiro semiestruturado composto por 9 tópicos, os quais guiaram a observação da pesquisadora para o plano de ensino, espaço físico destinado à aula, equipamento e recursos materiais, objetivo e conteúdo da aula, métodos e estratégias de ensino utilizados, participação do estudante com deficiência, avaliação da aula e outras informações pertinentes.

O roteiro de observação inicial das aulas de EF (APÊNDICE III) foi elaborado pela pesquisadora e checado por pares em 23 de fevereiro de 2022, a fim de garantir a fidedignidade.

A checagem por pares (BRANTLINGER et al., 2005) contou com quatro participantes, todos integrantes do NEAFA - UFSCar (Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada – Universidade Federal de São Carlos), sendo: dois pós-doutores em Educação Especial com formação inicial em EF e dois doutorandos em Educação Especial com mestrado na mesma área e graduação em EF.

As observações foram realizadas posteriormente à entrevista e antes do início das ações colaborativas. Para tanto, foram realizadas de três a quatro observações sistemáticas das aulas da turma dos estudantes com deficiência, em cada uma das escolas.

A observação final não seguiu um roteiro pré-elaborado, pois teve como objetivo avaliar se as ações colaborativas proporcionaram mudanças na prática pedagógica do professor de EF contribuindo para a efetiva participação do estudante com deficiência nas

aulas, favorecendo a inclusão, no entanto, os dados coletados foram descritos em diário de campo.

As observações iniciais foram realizadas uma vez por semana, durante o mês de abril e as observações finais foram realizadas no início do mês de junho, após as ações colaborativas realizadas no mês de maio.

As aulas de EF observadas na rede municipal teve duração de 50 minutos e na rede estadual 45 minutos. As observações foram registradas em diário de campo para posterior análise.

4.7.3 Documentação Complementar

A fonte de dados documental foi empregada pois foram consultados materiais que não foram produzidos para fins de pesquisa, mas que foram importantes para os objetivos da mesma, como: relatórios individuais do AEE e plano geral da EF. Os documentos foram obtidos por meio dos professores participantes.

Para Fonseca (2002) a pesquisa documental utiliza dados e informações que não foram tratados científica ou analiticamente e pode ser um rico complemento ao estudo.

4.7.4 Diário de Campo

Para registrar os progressos, os processos de elaboração das ações colaborativas, as observações finais e as possibilidades de parceria, ao longo da pesquisa foram utilizados diários de campo.

Segundo Falkenbach (1987) o diário de campo se apresenta para o pesquisador como um importante instrumento que permite sistematizar as experiências para posterior análise dos resultados. Tais diários foram elaborados especificamente para essa pesquisa.

A observação final e os encontros entre os professores de ambas as áreas foram registrados sistematicamente por meio do diário de campo. Os registros foram realizados pela pesquisadora imediatamente após as aulas observadas e posteriormente aos encontros programados entre os professores de EF e AEE.

4.8 Forma de análise dos dados

Pretendeu-se analisar a parceria entre o AEE e a disciplina de EF e as relações construtivas entre ambos, ou seja, realizar o levantamento do que pensam esses

professores, o que percebem e o que esperam quanto à proposta desta parceria, percepções sobre dificuldades, facilidades e limitações na prática pedagógica, metodologia, adaptações para o estudante com deficiência, pretendeu-se também analisar a interface entre os professores do AEE e EFE no contexto da aprendizagem de estudantes com deficiência e propor momentos de interação e articulação que possibilitem uma parceria colaborativa. Posteriormente pretendeu-se realizar a avaliação das experiências de colaboração desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Com base nestes propósitos, a presente pesquisa se utilizou do procedimento de análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), que consiste em um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir de dados qualitativos.

A análise temática é composta por seis fases (BRAUN; CLARKE, 2006), no entanto, elas não seguem uma sequência linear, pelo contrário, as fases podem acontecer em momentos distintos, podem ir e voltar, mover-se para frente ou para trás conforme o necessário (PATTON, 2002).

Segundo Patton (2002) não existem regras para conduzir uma análise qualitativa, mas sim, orientações mais amplas, ou seja, a flexibilidade é fundamental na aplicação das etapas da análise temática e compreensão dos problemas de pesquisa.

As fases da análise temática de acordo com Braun e Clarke (2006) são:

1. Familiarização dos dados: transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento das ideias iniciais).
2. Gerando códigos iniciais: interpretação das características relevantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto dos dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas: pareamento de códigos em temas potenciais, agrupando todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas: verifica-se se os temas das diferentes fases se relacionam funcionalmente gerando um mapa temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas: nova análise para refinar as especificidades de cada tema, elaboração da história geral contada pela análise, definições específicas e nomes claros para cada tema.

6. Produzindo o relatório: última oportunidade de análise, seleção de informações importantes, pertinentes e convincentes, análise final, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo o relatório acadêmico da análise.

4.9 Fidedignidade

Para salvaguardar a fidedignidade (BRANTLINGER et al., 2005), ou seja, a consistência e precisão para a verificação das hipóteses, utilizamos a triangulação entre diferentes instrumentos, checagem por membros e checagem por pares.

A triangulação busca convergência ou consistência entre as evidências, pode ser aplicada por meio do confronto/comparação entre diferentes fontes de coleta: documentos, participantes observações/entrevistas de pesquisadores, fonte de dados ou teorias (BRANTLINGER et al., 2005).

A checagem por pares, segundo Brantlinger et al. (2005) se constitui na análise e validação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados por colegas familiarizados com a temática da pesquisa. Ainda para garantir a fidedignidade da pesquisa utilizamos também a checagem por membros (BRANTLINGER et al., 2005) que é verificação da precisão ou imprecisão da transcrição das entrevistas pelos participantes da pesquisa.

Após a verificação das entrevistas transcritas, nenhum dos professores participantes solicitou alteração ou adequação, ou seja, todos concordaram com o conteúdo transcrito. “Esse procedimento metodológico de validação e construção dos dados junto com os professores vai ao encontro dos pressupostos da pesquisa colaborativa” (OLIVEIRA, 2019, p. 68).

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para melhor entender os resultados, estes foram divididos por etapas (Etapas 1, 2 e 3).

Embora a realidade e as especificidades de cada rede de ensino sejam distintas, as demandas de cada professor sobre o trabalho colaborativo e em relação às necessidades singulares dos estudantes com deficiência matriculados em suas turmas, foram bastantes semelhantes, motivo pelo qual os resultados não foram apresentados separadamente.

As três etapas mencionadas são referentes às etapas da pesquisa, a saber: Etapa 1: Identificar dificuldades; Etapa 2: Ações colaborativas e Etapa 3: Avaliação das ações colaborativas.

Na Etapa 1 os resultados encontrados foram divididos em 4 categorias, levando em consideração os diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: 1) sobre planejamento de ensino de EF; 2) sobre a relação professor do AEE e EF; 3) sobre a relação professor de EF e estudantes com deficiência e 4) observação inicial. Após as categorias, um subitem trará a síntese dos resultados encontrados nas categorias citadas.

A Etapa 2 se refere à organização das ações colaborativas, ou seja, os momentos de interação entre professores do AEE e EF, nesta etapa dois quadros (quadros 8 e 9) serão apresentados mostrando como esses encontros foram estruturados em ambas as escolas.

Na Etapa 3, os resultados serão apresentados em itens, a saber: 1) observação das aulas de EF após ações colaborativas e, 2) entrevista final com os professores do AEE e EF levando em consideração a proposta das ações colaborativas que será subdividida em categorias: a) Alteração na prática pedagógica; b) Experiência de trabalhar em parceria e na perspectiva do trabalho colaborativo; c) Ações colaborativas corresponderam às expectativas; d) Pontos positivos e negativos da proposta das ações colaborativas; e) Efeitos da parceria para a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EF e no AEE e; f) Continuidade e permanência dos encontros.

Cabe aqui ressaltar que em ambas as escolas foi acordada uma parceria com apoio sistemático do AEE e professora pesquisadora, juntamente com o professor de EF. A partir dos dados coletados por meio dos instrumentos já citados, foi possível conhecer a

realidade de cada contexto escolar, as necessidades específicas de cada um dos três estudantes e as demandas de cada um dos dois professores de EF e dos dois professores do AEE, como as dificuldades e necessidades demandadas foram muito parecidas optamos por agrupar as informações com o objetivo de fornecer clareza nos resultados obtidos.

5.1 Etapa 1: Identificar dificuldades

Em síntese apresentam-se os dados levantados a partir das seguintes demandas que surgiram da entrevista inicial:

1 - Sobre planejamento de ensino de EF

O planejamento da Unidade Escolar Municipal é norteado pelo Documento Orientador Curricular (2021) do município, sendo baseado em um estudo com os professores da rede com base nos Mapas Focais da Plataforma Reúna, nos quais foram identificadas as habilidades essenciais da BNCC (BRASIL, 2018).

Segundo o documento citado, o conteúdo para o 4º ano, em que acompanhamos ES1A se constitui em “Brincadeiras e jogos populares do mundo” 1º bimestre. Para o 2º bimestre o conteúdo é; “Ginástica geral - os elementos básicos da ginástica: acrobacias rodantes e ponte”. Foram observadas pela pesquisadora duas aulas do 1º bimestre e duas aulas do 2º bimestre, totalizando quatro aulas.

O conteúdo para o 1º bimestre do 3º ano, em que acompanhamos ES1B é: “Brincadeiras e jogos populares do Brasil”. Foram observadas pela pesquisadora três aulas desse bimestre, pois uma das aulas programadas para observação ES1B faltou.

O professor de EF não desenvolve planejamento específico para trabalhar com os estudantes com deficiência, realiza apenas o plano geral, no entanto, em relação aos objetivos e metas ela relata:

EF1: O objetivo da aula é o mesmo para alunos com deficiência ou não, mas o objetivo da atividade proposta quando necessário é modificado ou flexibilizado.

Em relação aos conteúdos programáticos EF1 discorre:

EF1: O conteúdo é o mesmo, porém, o objetivo da tarefa para os alunos especificamente pode ser modificado quando necessário, quando envolve jogos e regras; na ginástica as adaptações são menores.

Em relação às estratégias utilizadas, EF1 conta:

EF1: Não idealizei estratégias diferenciadas, as adaptações são realizadas no momento da aula levando em consideração as necessidades dos estudantes.

Sobre a necessidade de utilizar adaptações específicas, EF1 comenta:

EF1: Em alguns momentos sim, mudo as regras, o modo de comunicação, utilizo a ajuda dos colegas de classe e realizo a demonstração da atividade.

Percebe-se que um planejamento individualizado para estudantes com deficiência que atenda todas as suas especificidades e necessidades ainda é uma prática pouco utilizada.

Segundo Kempinski, Tassa e Cruz (2015) o PEI tem pouca visibilidade nas reflexões relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência, no entanto, pode-se constituir em uma ferramenta pertinente no processo de inclusão educacional.

[...] possibilitando ao professor conhecer as necessidades e possibilidades de seus alunos e adequar ao seu planejamento, estratégias que busquem o aprendizado e formação do sujeito em suas aulas, adequando métodos de ensino diferenciados” (KEMPINSKI; TASSA; CRUZ, 2015, p. 29).

O PEI pode ser uma ferramenta que não só enriquece processos inclusivos no contexto escolar, mas também promove esses processos (KEMPINSKI; TASSA; CRUZ, 2015).

Para Bacciotti (2022) PEI-EF consiste em uma estratégia conveniente à efetivação das práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de EF, no entanto, é necessário aumentar o conhecimento acerca deste plano e capacitar os professores de EF que atuam junto a estudantes com deficiência quanto à elaboração e implementação desse instrumento, de forma a garantir maior autonomia a esses profissionais

O plano de trabalho docente na Unidade Estadual é baseado no Currículo Paulista (2019) que segue as competências gerais e discriminadas pela BNCC (BRASIL, 2019).

Segundo o MEC (s/d) “a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos”.

Para o 8º ano, o conteúdo programático para o bimestre observado (2º bimestre) consiste em “Esportes de rede/parede e Esportes de campo e taco” e tem como objetivo fazer com que o estudante vivencie diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e usufruir

os esportes de rede/parede, campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (CURRICULO PAULISTA, 2019).

EF2 realiza planejamento quinzenal geral, não elabora um planejamento específico para ES2, ele relata que sua maior dificuldade está em fazer com que o estudante se interesse pela aula, pois diversas vezes fica alheio, se isola e não quer participar, quando ela o questiona ou pede para que ele participe, ES2 fica nervoso, agitado e se afasta.

Levando em consideração as inferências acima, o plano individual para o estudante com deficiência se constituiria em um instrumento pertinente para esse processo educacional inclusivo, “possibilitando ao professor conhecer as necessidades e possibilidades de seus alunos e adequar ao seu planejamento, estratégias que busquem o aprendizado e formação do sujeito em suas aulas, adequando métodos de ensino diferenciados” (KEMPINSKI; TASSA; CRUZ, 2015, p. 29).

Sobre objetivos, metas e conteúdo EF2 relata que não faz modificações prévias, mas avalia a necessidade e na hora flexibiliza alguns conteúdos, no entanto, diz ter dificuldade com adaptações curriculares e que gostaria de ter uma comunicação mais assertiva com o estudante, relata que seu maior problema está na recusa e na resistência do estudante em participar das aulas.

Segundo Kempinski, Tassa e Cruz (2015, p. 29) “não existem métodos ideais da EF que se apliquem ao conceito inclusivo, restando então ao professor a tarefa de utilizar procedimentos para possibilitar o aprendizado e incluir seus alunos nos espaços educacionais”.

Sobre as estratégias EF2 comenta:

EF2: Não idealizei estratégias específicas para o aluno, mas elas acontecem no improviso de acordo com as necessidades específicas do estudante. Nem sempre dão certo, mas minha intenção é a participação efetiva do aluno nas minhas aulas.

Em relação aos recursos, materiais e equipamentos adequados às necessidades do estudante o professor alega não dispor de materiais diferenciados e quando questionado sobre adaptações específicas EF2 responde como uma indagação:

EF2: Usualmente uso comandos diferenciados, também faço demonstração, peço para o colega ajudar, dou uma atenção individualizada quando tenho oportunidade. Isso pode ser considerado adaptações?

Sobre problemas ou dificuldades enfrentadas que podem ser trabalhados de forma colaborativa com o professor do AEE, EF2 relata:

EF2: Acho que todas as situações poderiam ser trabalhadas colaborativamente, para que nenhuma delas se configurem problema ou dificuldade, poderíamos antecipar essas situações com um planejamento prévio e em parceria, criando estratégias de acessibilidade do conteúdo a esse aluno com deficiência.

Para Vilaronga e Mendes (2014) o professor da sala regular deve obter informações com o professor de Educação Especial sobre os estudantes, para quem os planos individualizados sejam construídos em parceria, e discutir com ele sobre as adaptações individuais para esses estudantes. No entanto, “esses papéis podem ser diferenciados e confusos em alguns momentos, principalmente pelo trabalho com esse modelo na rede regular de ensino” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 148).

2 - Sobre a relação professor do AEE e EF

Segundo Capellini e Zerbato (2019) a educação dos estudantes com deficiência não pode ser responsabilidade apenas do professor de Educação Especial, ou do professor da sala ou especialista de área, pelo contrário, deve ser expandida, pois um único professor não apresenta todo o conhecimento necessário para atender as diversidades e as necessidades específicas destes estudantes.

Segundo as autoras a responsabilidade educacional dos estudantes com deficiência não é individual, o estudante não é somente do professor, é da escola, reafirmando a importância da atuação colaborativa (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

No entanto, o que se constatou é que a comunicação e interação entre professor de EF e professor do AEE não acontece em ambas as escolas pesquisadas pois os turnos de trabalho não são compatíveis, conseqüentemente, não há acompanhamento, apoio ou suporte do AEE para o professor de EF.

EF1 relata que orientações são fornecidas pelo professor do AEE que trabalha no seu turno, no entanto, como o AEE é realizado no contraturno, não é o mesmo profissional

que atende os estudantes matriculados na sua turma, ou seja, as orientações são gerais e não específicas à realidade e necessidades específicas desses alunos.

EF1: Não existe a comunicação efetiva com esse profissional, até nos encontramos na escola, pelos corredores, conversamos rapidamente, mas não existe um momento específico para interação e criação de um trabalho colaborativo.

EF1: Falta o momento de nos reunirmos, a equipe toda, não só professor do AEE, mas professora da sala para alunos do Fundamental I e professores especialistas das disciplinas no fundamental II para planejar e discutir sobre o aluno, sinto falta de informações sobre eles e em como interagir com eles de forma adequada. Gostaria de receber informações dos alunos no planejamento inicial, antes de começar as aulas, o tipo de deficiência e suas necessidades específicas, pois muitas vezes começamos o ano letivo sem saber quem são e como são esses alunos.

AEE1 também relata dificuldades de comunicação e interação com os professores de EF em geral:

AEE1: A relação é boa, nos vemos pelos corredores e sala dos professores e alguns participam comigo dos HTPCs, no entanto as parcerias não são frequentes devido à demanda de trabalho e incompatibilidade de horários.

AEE1: Quando solicitado dou orientações de acordo com a demanda levantada, no entanto, professores de EF pouco me procuram ou pedem orientações. Caso haja necessidade estudaremos um horário compatível, pois como atendo no contraturno do aluno, acontece também de ser o contraturno do professor.

Silva, Santos e Fumes (2014) já haviam constatado que o professor de EF e o professor do AEE mantinham singelos diálogos e escassos trabalhos colaborativos. Apesar disso e da identificação de que seria necessário intensificar a interação e comunicação entre estes professores, os resultados do estudo desses autores apontou para as possibilidades de parcerias e trabalho colaborativo, em que tanto o plano de trabalho para o AEE, quanto para a EF pudessem ser realizados, considerado os saberes específicos das áreas, as possíveis trocas de experiências e produções interdisciplinares, respeitando as singularidades de cada estudante buscando buscar alternativas para proporcionar-lhes possibilidades acessíveis de aprendizagem (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014).

Segundo Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020) a cooperação entre professores é um grande desafio, os autores relatam que os componentes curriculares têm a sua especificidade própria e refletir sobre esta especificidade é um importante fator de

desenvolvimento profissional que deve ser constante, permanente e centrado nas situações vividas nos contextos escolares, no entanto, o processo de inclusão só pode ter sucesso se desenvolvido por toda equipe escolar, para isso, “é essencial que os professores de EF se relacionem e reflitam conjuntamente com todo o corpo docente, recebendo e oferecendo contribuições que podem conduzir a uma melhor inclusão” (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2021, p. 734).

EF2 relata que não existe interação significativa com AEE2 dificultando parcerias interdisciplinares ou colaborativas:

EF2: Infelizmente não acontece devido aos horários diferenciados de trabalho, o professor que atende meu aluno dificilmente eu o encontro, tenho mais contato com a professora que está aqui no período em que leciono, no entanto, ela não atende meu aluno, pois ele é atendido no contraturno, mas eventualmente ela me dá um suporte quando necessário.

AEE2 confirma que essa parceria não acontece:

AEE2: Nos encontramos às vezes pela escola, a comunicação é bem restrita, nenhuma parceria está sendo desenvolvida no momento.

Percebe-se que não existe uma a organização escolar na qual toda equipe da escola consiga se reunir, discutir, refletir, entender e promover transformações em sua estrutura e funcionamento com a finalidade de atender os estudantes com deficiência. Silva e Fumes (2014, p. 10) em seus estudos também identificaram “a necessidade de uma melhor articulação dos conhecimentos adquiridos e norteadores da prática com o contexto real da escola e seus educandos”

3 - Sobre a relação professor de EF e estudantes com deficiência

Falta de informação sobre as especificidades dos estudantes; não participação ou participação inadequada dos estudantes nas aulas de EF; dificuldade na comunicação professor-estudante; ausência de conhecimento para realizar adaptações curriculares e avaliação e dificuldade em engajar os estudantes nas aulas de EF, são dificuldades relatadas por EF1.

EF1: Tenho dificuldade em como lidar com os alunos, como fazê-los entender os comandos e como adaptar conteúdo para que ele seja acessível aos alunos com deficiências, além disso, nunca sei como avaliar esses alunos.

Oliveira (2019) identificou os mesmos problemas e demandas relacionados ao professor de EF e sugere o trabalho colaborativo na resolução das dificuldades observadas com o objetivo de aumentar os diálogos sobre novas maneiras de pensar os serviços de apoio à inclusão escolar e relata:

É importante refletir como os modelos de suporte à Educação Inclusiva (coensino, consultoria colaborativa, dentre outros) podem ser pensados a partir do contexto da Educação Física Escolar, pois tais reflexões podem auxiliar no fortalecimento desta área de conhecimento cujas especificidades diferem dos demais conteúdos curriculares e, portanto, requer um Atendimento Educacional Especializado que atenda as especificidades dessa disciplina no contexto escolar (OLIVEIRA, 2019, p. 130).

De acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020) nenhum professor, sozinho, ou nenhum componente curricular, por si só, podem tornar um ambiente educativo inclusivo.

É por este motivo essencial que se estabeleçam canais de comunicação e de colaboração não só entre todos os professores, mas entre estes e outros técnicos das escolas e as famílias - imprescindíveis para se entender e resolver problemas de participação dos alunos nas aulas de Educação Física (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2020, p. 735).

As demandas levantadas na escola 2 foram muitos semelhantes às da escola 1: falta de informações sobre dificuldades e potencialidades dos estudantes; não participação ou participação não significativa dos estudantes nas aulas de EF; dificuldade na comunicação professor-estudante; falta de conhecimento para realizar adaptações curriculares e avaliações e dificuldade em envolver os estudantes nas aulas de Educação Física.

EF2 relata que gostaria muito que houvesse tempo e espaço para trocar experiência e planejar colaborativamente com AEE2, mas sua maior demanda no momento é em relação à comunicação com o estudante e adaptação curricular.

EF2: Minha maior dificuldade é sobre comunicação, o fazer se entender, como fazer o aluno entender regras, comandos e objetivos da tarefa. Outra dificuldade é em relação às adaptações, percebe-se que o aluno não apresenta nenhum comprometimento motor ou sociabilidade, no entanto, não se interessa pela aula, talvez um conteúdo ou material adaptado tornasse a aula mais atrativa para ele.

Segundo Costa e Munster (2017), a falta de adaptações curriculares em determinados momentos das aulas de EF se configura em barreiras de acesso e de aproveitamento dos conteúdos propostos por parte dos estudantes com deficiência e, que a utilização de adaptações curriculares quando necessário nas aulas de EF contribui para a efetivação do processo de inclusão destes estudantes nas aulas desta disciplina.

4 - Observação inicial

A seguir serão apresentados os dados levantados a partir da observação inicial das aulas de EF na escola 1.

O conteúdo programático das aulas observadas no 3º ano consistiu em brincadeiras da cultura popular brasileira, o professor já tinha introduzido na turma algumas brincadeiras, mas em duas aulas observadas o jogo trabalhado foi pique-bandeira² e na outra aula observada foi trabalhado um circuito com todas as brincadeiras apresentadas durante o bimestre, entre elas: freesbee, pula-corda, cabo de guerra, bate bola de basquete, corridas com cones e peteca.

No 4º ano, o conteúdo trabalhado nas aulas observadas consistiu em brincadeiras e jogos populares da cultura corporal do mundo. Uma das aulas observadas consistiu no jogo pega rabo³, a outra aula no jogo pique-bandeira e nas duas últimas aulas assistidas EF1 trabalhou um circuito similar ao do 3º ano, a diferença é que ela fazia um paralelo com o quadro do pintor Pieter Bruegel trabalhado no início do bimestre.

Percebeu-se que o conteúdo trabalhado no 1º bimestre nos 3ºs e 4ºs anos são semelhantes, consultando o Documento Norteador Curricular (2021) do município, as habilidades trabalhadas tanto em um ano quanto no outro tem como objetivo experimentar e usufruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de

² Brincadeira ou jogo infantil com dois grupos, com o mesmo número de jogadores, que ocorre numa quadra ou num espaço retangular dividido em dois, com uma bandeira espetada em cada extremidade das divisões, ou um objeto que a represente. O objetivo do jogador é capturar a bandeira da outra equipe sem ser agarrado pelo adversário. O jogador que for pego ao tentar agarrar a bandeira deve permanecer imóvel até que algum jogador do grupo consiga tocá-lo. Ganha o jogo a equipe que conseguir pegar a bandeira do adversário mais vezes e retornar para o seu lado da quadra sem ser pego (MICHAELIS, 2022).

³ Os participantes devem ser divididos em duas equipes. Caso tenha um número muito grande de crianças, os grupos podem ser de três ou mais. Distribuir para cada equipe, pedaços de pano ou fitas de cores diferentes para diferenciar cada equipe. As fitas deverão ser colocadas no cós da calça, shorts ou bermuda, imitando um rabo. Este jogo é parecido ao pega-pega, e a criança corre uma atrás da outra para tentar pegar o maior número de ‘rabos’ da outra equipe. Quem ficar sem o rabo sai da brincadeira e espera o jogo acabar (GUIA INFANTIL, 2017).

origem indígena e africana, reinventando e valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.

Em relação à atuação de EF1 foi possível observar nas aulas que, sempre que possível, ele procurava criar estratégias de adaptação (descrição verbal, instrução diferenciada e demonstração) a fim de promover a participação de todos seus estudantes na aula de EF, modificando regras, espaço, fornecendo diversos tipos de apoio, dentre outras formas de suporte, no entanto, foi observado uma dificuldade de comunicação com ambos os estudantes com deficiência que em alguns momentos demonstravam não compreensão da dinâmica das aulas na qual o professor fundamentava suas aulas utilizando os estilos de ensino por comando e por tarefa.

Segundo Cavalcante (2017) a comunicação pode beneficiar muito a aprendizagem por ser uma ferramenta psicológica superior de origem social, ou seja, capaz de alterar as estruturas psicológicas, no entanto, é necessário considerar todas as diferentes possibilidades de comunicação, como: as verbalizações - construções de frases verticais (um só elemento) ou com construções horizontais (mais de um elemento); e os gestos representativos (que sinalizam) da comunicação, podem ser constituídos por apontar, olhar, expressão facial, dentre outros, bem como pela ajuda de símbolos gráficos.

Partindo desse pressuposto, Del Ré, Paula e Mendonça (2014) no que se refere a estudantes com questões de linguagem, sugerem que professores procurem transformar cenas interativas mais lúdicas e dinâmicas com o intuito de chamar a atenção do estudante a um determinado objetivo com a finalidade de identificar diferentes caminhos de linguagem (gestual, corporal, visual, oral), pois interagir com diferentes componentes faz a linguagem ter êxito não apenas de modo formal e estrutural; mas, também facilita a identificação do estudante enquanto sujeito da linguagem, além de auxiliá-lo na sua constituição enquanto sujeito ativo desse fenômeno.

Não foi observado nas aulas de EF1 reconhecimento prévio ou organização espacial diferenciada, modificação ou complexidade da tarefa ou na sequenciação da tarefa, introdução de atividades alternativas, suplementares ou complementares.

Durante as aulas percebeu-se que os estudantes tinham maior compreensão quando observavam os colegas de turma em ação. Sem o comando do professor, ou seja, de maneira voluntária os colegas os acolhiam, os ajudavam e os incentivavam a participar das atividades, em nenhum instante os estudantes com deficiência foram excluídos pela

turma, no entanto, foi observado em alguns momentos movimentos aleatórios (como rodar na quadra, por ES1B e sair correndo sem rumo ou objetivo, por ES1A), que não tinha relação com o jogo; foi observado, também, em ambos os casos dispersão em alguns momentos da aula, nesses momentos os colegas interviam trazendo-os de volta para a atividade proposta.

Figura 4 - Tutoria por pares



Fonte: Arquivo pessoal da autora

ES1A em alguns momentos se negou a realizar as atividades alegando estar cansado e com dores nos pés, nestes momentos, a tentativa dos colegas e do professor em envolvê-lo novamente na atividade foi frustrada.

Marins e Lourenço (2021) nomeiam a ajuda dos colegas de classe no processo de aprendizagem, como observado neste caso, como tutoria de pares e constataram por meio de seus estudos que a atuação dos tutores contribui de maneira significativa para o processo de inclusão do tutorado nas aulas, apontando, de certa forma, que a tutoria de

pares é uma estratégia que se bem executada, pode auxiliar ou facilitar os estudantes com deficiência superarem suas limitações, desafios e dificuldades.

De acordo com Souza et al (2017, p. 374) “a tutoria é uma proposta de trabalho colaborativo designado para beneficiar o estudante com deficiência junto ao seu tutor”. Segundo Fiorini e Nabeiro (2013), a tutoria de pares valoriza a cooperação bilateral entre os estudantes e o respeito às diferenças.

Para Marins e Lourenço (2021, p. 19),

Todos os envolvidos no processo de TP podem ser beneficiados de alguma forma. Para os alunos, há a possibilidade de exercer a interação, companheirismo, atenção e novos conhecimentos; para o professor, a possibilidade de mudar o planejamento de suas aulas, envolvendo os alunos no processo de ensino. Além disso, a possibilidade de suporte/apoio ao aluno PAEE ser provida não somente pelos professores, mas também pelos alunos, pode colaborar com a mudança do paradigma de que o professor deve ser o único responsável pela inclusão e desenvolvimento do aluno PAEE. Há uma mudança de perspectiva quando se propõe que os próprios alunos possam auxiliar o professor na mediação das habilidades acadêmicas e sociais em sala de aula.

Nas aulas observadas não houve um processo avaliativo formalizado, no entanto, percebe-se que EF1 considera a avaliação como parte do processo pedagógico e uma prática permanente no processo de ensino e aprendizagem, produzindo referências necessárias que a mune de informações para mensurar o progresso de seus alunos.

Figura 5 - Quadra poliesportiva da escola 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na escola 2, foram observadas três aulas no 8º ano em que ES2 está matriculado, a primeira aula foi teórica e em sala de aula, EF2 questionou os estudantes sobre o que eles sabiam sobre esportes de rede/parede: materiais, características, regras específicas e movimentos corporais. Alguns estudantes se manifestaram e participaram ativamente da aula, ES2 não se manifestou, porém, outros estudantes também não se manifestaram.

Após as respostas dos estudantes, EF2 realizou uma aula expositiva, utilizando material de apoio do aluno (currículo em ação- caderno do aluno) explicando o que são esportes de rede e parede, deu exemplos de modalidades e discorreu sobre a característica desses esportes.

É importante citar que o caderno do aluno tem diferentes figuras ilustrando os esportes e alguns movimentos, além de link de vídeos para consulta.

ES2 assistiu a aula expositiva sem participação oral, não foi possível avaliar sua compreensão, pois não demonstrou entendimento do conteúdo apresentado ou dificuldade

de assimilação, no entanto, não houve por parte de EF2 adaptação ou flexibilização de conteúdo.

As outras duas aulas observadas foram práticas e no pátio, pois como já foi dito, a escola não possui quadra. O pátio possui marcações de quadra poliesportiva no piso, no entanto, em dimensões reduzidas. A primeira aula prática trabalhou-se voleibol e a segunda badminton. Em ambas as aulas, EF2 teve dificuldade de fazer com que ES2 participasse da aula, ele se recusou e ficou assistindo sentado em um banco próximo ao pátio. Por vezes EF2 censurava o comportamento do estudante impondo para que ele retornasse ao pátio e interagisse, no entanto, não obteve sucesso, não houve envolvimento e participação nas aulas por parte de ES2.

Nas aulas práticas observadas EF2 utilizou como estratégia a descrição verbal e a demonstração, não houve adaptação nas estratégias de ensino e o estilo de ensino empregado foi por comando e por tarefa, sem diferenciação no gerenciamento das aulas para atender as necessidades específicas de ES2.

Não foi observado exclusão ou preconceito por parte dos outros estudantes, no entanto, o desenvolvimento da aula não favoreceu a participação conjunta entre os estudantes com e sem deficiência em condições igualitárias de participação.

Não se observou processo avaliativo sistematizado nas aulas acompanhadas, no entanto, EF2 entende a avaliação como uma forma de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada estudante e preocupou-se em não fazer comparações.

Segundo Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020) a avaliação em Educação Física é um desafio pois é baseada na interpretação de resultados quantitativos, obtidos por meio de desempenhos motores que pode ser considerado penalizador ou excludente aos estudantes com diferentes tipos de competências e capacidades.

Os autores sugerem adotar perspectivas de avaliação que levem em consideração a motivação, o progresso que o aluno fez no seu processo de aprendizagem e o compromisso de cada estudante, além disso deve entender as especificidades e necessidades destes estudantes, como suas formas preferenciais de aprendizagem para nortear o trabalho de intervenção que deve ser realizado em relação às estratégias, aos recursos e aos equipamentos para o ensino (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2020).

Percebe-se que a avaliação deve ter caráter diagnóstico e não punitivo, deve identificar como os conteúdos propostos estão sendo aprendidos pelos estudantes com

deficiência, bem como mapear estratégias de ensino e recursos adotados, ajudando a nortear o trabalho do professor de EF. Assim, “uma avaliação que seja normativa ou simplesmente uma constatação de desempenhos desportivos, mais facilmente legitima a exclusão do que promove a inclusão” (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2020, p. 734).

Figura 6 - Pátio da escola 2

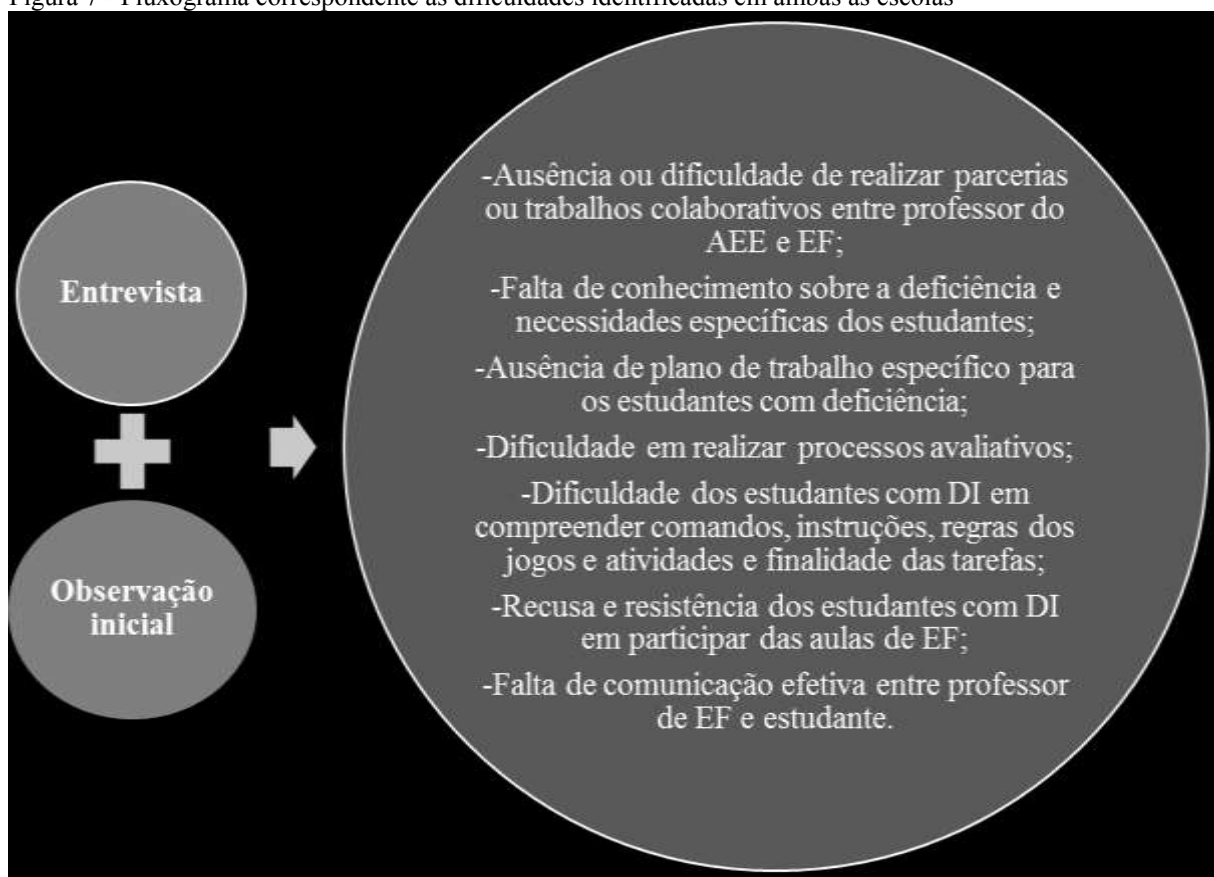


Fonte: Arquivo pessoal da autora

5 - Problemas levantados a partir da aplicação dos instrumentos de coletas de dados

Serão apresentadas no fluxograma a seguir, as demandas levantadas na Etapa 1 da pesquisa, demandas estas que nortearam os temas trabalhados nos momentos de interação entre professor do AEE, professor de EF e pesquisadora.

Figura 7 - Fluxograma correspondente às dificuldades identificadas em ambas as escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

Fiorini e Manzini (2014) identificaram algumas dificuldades enfrentadas pelo professor de EF frente a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, entre elas, algumas apontadas nesta pesquisa: estrutura administrativo-escolar; dificuldade de realizar trabalhos colaborativos; falta de informação sobre as especificidades dos estudantes com deficiência; falta de informação sobre recursos e estratégias diferenciadas ou adaptadas e dificuldades na avaliação e no planejamento.

Silva e Fumes (2014) em seus estudos também não identificaram formas efetivas de parceria entre os dois professores, uma vez que para o sucesso desta parceria seriam necessário constante diálogos ou reuniões sistematizadas e realizadas com frequência pré-determinada, o que não existia nas condições de trabalho vigentes no contexto escolar estudado pelas autoras.

Com base neste contexto, percebe-se que as dificuldades não são exclusivas de apenas uma rede de ensino ou de uma escola específica, são dificuldades originadas do modelo distorcido de estrutura e organização escolar brasileira.

De acordo com Alves e Duarte (2019),

Incluir alunos com deficiência nas aulas de EF exige uma reflexão profunda sobre esse componente curricular e seus objetivos na escola. Incluir exige reestruturação, não apenas estrutural ou material, mas na forma de se enxergar a criança e seu futuro (ALVES; DUARTE, 2019, p. 25).

Partindo desse pressuposto, professores de EF devem reestruturar currículo e práticas pedagógicas de forma que o estudante com deficiência tenha acesso à conteúdos realmente significativos (ALVES; DUARTE, 2019), e para que isso aconteça de fato, a parceria com o professor do AEE seria fundamental.

Para a efetivação da inclusão escolar se fazem necessários o trabalho em parceira, a divisão de responsabilidades e a construção compartilhada de novas práticas e estratégias (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Levando em consideração as inferências citadas, seria importante que a escola pudesse implementar condições para que os professores tivessem mais espaços para a comunicação e para a troca de saberes.

Constatamos em ambas as escolas que a incompatibilidade de horários entre os professores dificulta parcerias e ações colaborativas.

Munster e Alves (2018) estudaram as produções científicas sobre EF e inclusão de estudantes com deficiência no Brasil e verificaram nos trabalhos consultados que o desencontro desses professores por causa da estrutura organizacional escolar é um obstáculo para que esses profissionais explorem atitudes de cooperação.

[...] o AEE geralmente é ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno escolar. Por consequência, o suporte desejado pelos professores de Educação Física para a inclusão de estudantes com deficiências durante as aulas de Educação Física (assistência física ao educando no momento das aulas, desenvolvimento de recursos alternativos, adaptações no espaço físico ou nas atividades) acaba não se estabelecendo como necessário (MUNSTER; ALVES, 2018, p. 179).

Observa-se que ambos os professores encontram utilidade nas ações em parceria, mas devem explorar melhor as relações entre si, para que surjam oportunidades de cooperação e, para que isso aconteça de forma significativa, é necessário criar espaços de trocas, aprimorar suportes e preparar a rede de ensino para uma transformação organizacional, tendo como objetivo atender as demandas essenciais dos estudantes com deficiência e dos profissionais que os atendem.

Dificuldades em realizar adaptação curricular, comunicação não adequada, falta de informação sobre as especificidades do estudante e sua deficiência e relutância do estudante a participar das aulas, são problemas enfrentados que poderiam ser minimizados caso houvesse uma articulação significativa entre ambos os professores. Na pesquisa de Silva, Santos e Fumes (2014) o AEE também não interagiu de forma sistemática com a disciplina de EF e os estudantes com deficiência continuavam a enfrentar dificuldades nestas aulas.

5.2 Etapa 2 - Ações colaborativas

a) Encontros: momentos de interação e articulação entre os professores do AEE e EF com mediação da pesquisadora.

Segundo Vilaronga e Mendes (2014) para uma educação que atenda as especificidades de todos os estudantes, é necessário pensar em ações que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo do ensino colaborativo, quando o docente do ensino regular trabalha em colaboração com o professor de Educação Especial.

Com base neste pressuposto, foram propostas em ambas as escolas ações colaborativas com a finalidade de possibilitar o compartilhamento de saberes entre os profissionais do AEE e EF a fim de contribuir para os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

As ações colaborativas, caracterizadas em encontros ou reuniões, foram realizadas em diferentes momentos da rotina escolar ou fora dela, em dias e horários não letivos e foram organizadas de acordo com as demandas levantadas pelos professores de EF na entrevista inicial e na observação inicial. Esses momentos foram criados com a finalidade de possibilitar o compartilhamento de saberes entre os profissionais do AEE e EF a fim de contribuir para os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Apresentação verbal acompanhada de apresentação no Power Point, leitura de artigos, estudo de casos, troca de experiências, diálogos formais e informais, compuseram a dinâmica dos encontros.

Não foi tarefa fácil fazer com que esses encontros acontecessem por causa da grande demanda de trabalho prático e burocrático, incompatibilidade de horários e estrutura e organização escolar, no entanto, contamos com a disponibilidade, além do horário de trabalho na instituição de ensino, e vontade dos participantes que desejaram

que esses encontros acontecessem compreendendo que o trabalho colaborativo é parte inerente do processo educativo e fundamental para que todos os estudantes, com deficiência ou não, possam se desenvolver e aprender.

Após a delimitação dos problemas a serem trabalhados, foi proporcionado pela PP na escola 1, contanto com a disponibilidade dos participantes, muitas vezes, fora do horário de expediente, momentos para a comunicação e para a troca de saberes.

É importante relatar que os profissionais precisaram fazer alterações nas rotinas pessoais e de trabalho para que esses momentos acontecessem; no entanto, a estrutura organizacional da escola, embora preveja esses encontros, não os garante, ou seja, essa prática foi estabelecida especificamente para a pesquisa e não como práxis no contexto escolar.

É considerável citar que as conversas no grupo do WhatsApp nortearam os encontros no sentido de organizar conteúdo, tirar dúvidas, marcar reuniões e definir horários dentro e fora do contexto escolar. Além disso, foi importante também para concluir assuntos iniciados nas reuniões, para trocar experiências, solicitar orientações específicas e dialogar sobre a parceria colaborativa.

Em todos os momentos de interação EF1, AEE1 e PP estiveram presentes, mesmo que virtualmente por chamadas de vídeo, os encontros foram realizados ao longo do mês de maio de 2022.

Os conteúdos programáticos dos encontros foram baseados nas obras de Munster (2012) e Gatti (2020).

O quadro 7, apresentado a seguir, traz informações sobre quantidade, duração e conteúdo dos encontros.

Quadro 7 - Organização dos encontros na rede municipal

Encontro	Local	Duração	Temas trabalhado
1	Chamada de vídeo (Grupo de WhatsApp)	45 minutos Encontro realizado em dia não letivo (sábado)	Diretrizes para os encontros futuros; problemas levantados nas entrevistas e observação das aulas de EF; discussão sobre dificuldades na estrutura organizacional da escola para promover encontros e parcerias colaborativas; importância do trabalho colaborativo para eliminar ou minimizar obstáculos de acessibilidade e de aprendizagem dos conteúdos propostos
2	Sala de Recursos/ via google Meet.	50 minutos HTPI do professor de EF1 (participação presencial do professor de EF1 e PP) / participação virtual do professor AEE).	Explanação realizada por AEE1 com auxílio da pesquisadora sobre a etiologia da deficiência de ambos os estudantes
3	Corredor das salas de aulas.	15 minutos (Intervalo entre aulas/ troca de professores)	Continuação do tema anterior: etiologia da deficiência intelectual
4	Sala de Recursos/ via google Meet	45 minutos (Final de HTPC/ Participação presencial de AEE1 e PP e participação virtual do EF por chamada de vídeo via google Meet). Informação adicional: outros professores do Ensino Fundamental I estavam presentes e participaram como ouvintes	Orientações realizada por AEE1: Comunicação professor-estudante (orientações para uma comunicação mais efetiva) / Cuidados especiais e implicações pedagógicas (dicas e orientações sobre como lidar com a deficiência intelectual e as necessidades específicas de ambos os estudantes)
5	Corredor das salas de aulas	15 minutos (Intervalo entre aulas/ troca de professores)	Continuação do tema anterior: Comunicação professor-estudante e implicações pedagógicas.
6	Quadra/aula de Educação Física	2 aulas de 50 minutos cada. AEE1 alterou seus horários de trabalho para acompanhar as aulas de EF de EF1 juntamente com PP1. Observação de uma aula do ES1A e de uma aula do ES1B	Observação da aula de EF por AEE1, levantamento das necessidades específicas dos estudantes nas aulas de EF.
7	Sala dos professores	15 minutos (Intervalo dos professores e estudantes)	Conversa sobre as necessidades específicas dos estudantes, levando em consideração a aula de EF observada por AEE1. Obs: O tempo de 15 minutos não foi suficiente para concluir o tema, portanto, o conteúdo continuou sendo discutido no grupo virtual do WhatsApp
8	Sala de Recursos/ via google meet	50 minutos (HTPI de AEE1: participação presencial de AEE1 e PP, participação virtual de EF1)	Tema do encontro: Plano de trabalho e processo avaliativo: orientação realizada por AEE1 em parceria com PP: como avaliar para planejar, importância sobre o plano de ensino individual e específico para o estudante com deficiência; importância de flexibilizar ou adaptar

			objetivos, metas, conteúdos e estratégias; importância do plano de trabalho realizado em parceria e em colaboração com o professor do AEE e demais professores
9	Reunião virtual via google Meet	45 minutos Encontro realizado em horário noturno, fora do expediente e contexto escolar	Explicação pela pesquisadora sobre estratégias de adaptação voltadas à Educação Física Escolar (adaptações de espaço físico, instrução, materiais, dentre outras)
10	Reunião virtual via google Meet	Encontro realizado em dia não letivo (sábado) / duração 45 minutos	Apanhado geral de todos os encontros e reflexão sobre a relevância das reuniões para troca de conhecimentos e saberes entre ambos os professores levando em consideração a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de EF

Fonte: Elaborado pela autora

Durante os encontros houve o envolvimento de todos os participantes por meio de trocas de experiências e ideias, o que se constituiu em um momento de estudo e reflexão da prática pedagógica.

De fato, houve uma parceria de trabalho com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas e mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência nas aulas de EF.

A construção de um ambiente colaborativo escolar tem se apresentado como fundamental suporte e apoio às dificuldades que cercam a criação de um ambiente escolar de fato inclusivo, que reúne diferentes demandas, inclusive, a garantia de um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, e tais demandas apresentam-se mais solucionáveis quando analisadas em conjunto e em parceria (STOPA et al., 2022).

Na escola 2, após a identificação dos problemas a serem trabalhados, foi proporcionado por PP, momentos de diálogo e troca de conhecimentos e experiências. É importante citar que além da disponibilidade dos participantes, muitas vezes mudando horário de aulas e atendimentos, contamos também com a colaboração dos gestores permitindo essas mudanças e dos professores de outras disciplinas que autorizaram alterações nas suas agendas de aulas e Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) para favorecer e fazer acontecer os encontros.

Diferente da escola 1, os encontros foram organizados previamente, no entanto, mudanças nas agendas de todos os professores foram necessárias para que o professor de EF ficasse disponível concomitantemente com o professor do AEE. As reuniões aconteceram na SR e no pátio da escola, local onde é realizada a EF.

Por conta das mudanças na agenda de horários da equipe foi possível realizar apenas cinco encontros programáticos que aconteceram uma vez por semana durante o mês de maio de 2022.

Semelhante à escola 1, a estruturação dos encontros, a definição dos conteúdos a serem trabalhados, troca de experiências e saberes, orientações e algumas reflexões sobre a temática, foram delimitados no grupo do WhatsApp criado exclusivamente para esta finalidade.

É importante salientar, que toda equipe pedagógica precisou fazer alterações na sua rotina de trabalho para que essas reuniões de fato acontecessem, no entanto, a estrutura organizacional da unidade escolar, ainda que preveja esses momentos, não os assegura, isto significa que as ações colaborativas propostas foram realizadas especificamente para a presente pesquisa e não se configuram como prática de rotina neste contexto escolar.

É considerável mencionar que as conversas no grupo do WhatsApp guiaram os encontros no sentido de organizar as reuniões e os conteúdos a serem trabalhados, além de tirar dúvidas sobre a parceria proposta. Além disso, o grupo virtual foi importante também para concluir assuntos iniciados nas reuniões, para trocar experiências, solicitar orientações específicas e dialogar sobre o trabalho colaborativo.

Em todos os momentos de interação, EF2, AEE2 e PP participaram presencialmente.

Os conteúdos programáticos dos encontros, como na escola 1, foram baseados nas obras de Munster (2012) e de Gatti (2020).

O quadro 8, apresentado a seguir, trará informações sobre duração conteúdo e temática dos encontros.

Quadro 8 - Organização dos encontros na Rede Estadual

Encontro	Local	Duração	Temas trabalhado
1	Sala de Recursos	45 minutos	Diretrizes para os encontros futuros; problemas levantados nas entrevistas e observação das aulas de EF; discussão sobre dificuldades na estrutura organizacional da escola para promover encontros e parcerias colaborativas. Importância do trabalho colaborativo para eliminar ou minimizar obstáculos de acessibilidade e de aprendizagem dos conteúdos propostos.
2	Pátio escolar	45 minutos	Observação da aula de EF por AEE2, levantamento das necessidades específicas dos estudantes nas aulas de EF/ Cuidados especiais e implicações pedagógicas (dicas e orientações sobre como lidar com a deficiência intelectual e as necessidades específicas do estudante).
3	Sala de Recursos	45 minutos	Orientações dadas por AEE2 à EF2 sobre comunicação mais efetiva aos estudantes com Deficiência Intelectual e como lidar com as especificidades do estudante. Explicação realizada por PP sobre estratégias de adaptação voltadas à Educação Física Escolar (adaptações de espaço físico, instrução, materiais, dentre outras).
4	Sala de Recursos	45 minutos	Orientações gerais sobre Plano de trabalho, tema trabalhado pela professora do AEE em parceria com a pesquisadora: importância sobre o plano de ensino individual e específico para o estudante com deficiência; importância de flexibilizar ou adaptar objetivos, metas, conteúdos e estratégias; importância do plano de trabalho realizado em parceria e em colaboração com a professora do AEE e demais professores.
5	Sala de Recursos	45 minutos	Apanhado geral de todos os encontros e reflexão sobre a relevância das reuniões para troca de conhecimentos e saberes entre ambos os professores levando em consideração a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de EF.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos encontros da escola 2 houve a participação de todos, foram discutidas formas para aperfeiçoar a prática pedagógica, melhorar o relacionamento entre o professor, ambiente escolar e estudante, além da troca de informações necessárias para se construir o ambiente escolar cada vez mais inclusivo.

As ações colaborativas descritas em ambos os quadros foram consideradas como um momento de troca de saberes e experiências entre os professores e PP, ofertado diretamente ao professor de EF e indiretamente aos estudantes; e teve como finalidade a aproximação de todos esses profissionais que por obstáculos colocados pela estrutura e organização escolar e pela falta de espaço para comunicação não são observadas na rotina escolar.

Segundo Bendinelli (2018), diversas redes de apoio podem e devem ser formadas nas escolas, envolvendo estudantes, professores da sala de aula comum e professores do

AEE por meio de trabalho colaborativo e deve contar com os gestores para que a inclusão escolar realmente seja efetiva.

5.3 Etapa 3 - Avaliação das ações colaborativas

1) Observação das aulas de EF após ações colaborativas

Na escola 1, após os encontros e reuniões, 2 aulas de EF da estudante ES1 foram observadas por PP: percebeu-se por meio da observação que EF1 demonstrava mais confiança em relação a sua atuação pois utilizou estratégias para motivar e envolver o estudante durante a aula; notou-se também que o professor planejou antecipadamente as aulas trazendo para as mesmas recursos visuais.

Para Lima, Santos e Silva (2008) ao recebermos um estudante com deficiência nas aulas de EF é necessário realizar modificações dos mecanismos de informações, como também nos materiais utilizados para que os mesmos consigam realizar as atividades propostas. Ademais, precisamos também levar em consideração que caso a aula seja realizada sem nenhum tipo de modificação, esses estudantes não terão a oportunidade de participar, considerando as necessidades específicas que apresentam (LIMA; SANTOS; SILVA, 2008).

O conteúdo programático para as duas aulas observadas constituía-se em ginástica rítmica e seus aparelhos, na primeira aula, que foi teórica e em sala de aula, a professora trouxe um vídeo informativo sobre os movimentos da ginástica rítmica e desenhos ilustrativos, ou seja, trouxe conteúdos mais acessíveis e diversificados para todos os estudantes e não apenas para a estudante com deficiência.

ES1A se mostrou mais receptivo e comunicativo com EF1, pois a todo momento procurava a mesma para mostrar os movimentos fazendo relação com o vídeo transmitido na aula anterior e os desenhos ilustrativos.

Figura 8 - Aula de ginástica rítmica



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A segunda aula, que aconteceu em um espaço externo livre e aberto, pois a quadra estava em reforma, houve a vivência prática de alguns movimentos da ginástica rítmica, ES1A vivenciou os movimentos fazendo uso das imagens da aula anterior, o que proporcionou um maior engajamento na aula; além disso ES1A contou com tutoria voluntária de alguns colegas de classe.

De acordo com Fiorini e Nabeiro (2013),

[...] o Colega Tutor treinado é uma estratégia de ensino que pode ser utilizada para dinamizar a aula de Educação Física no contexto da inclusão educacional e, ainda, diminuir o preconceito, pois apresenta muitas informações importantes para a compreensão das necessidades e das capacidades dos alunos com deficiência (FIORINI; NABEIRO, 2013, p. 17).

Em relação a ES1B, foram observadas uma aula após as ações colaborativas, pois a segunda aula programada o estudante faltou; nesta aula EF2 estava aplicando avaliação bimestral teórica em sala de aula, a prova do estudante foi adaptada pelo professor que utilizou diferentes figuras, utilizou atividades de colorir ao invés de escrever e o auxiliou

sendo leitora dos enunciados, facilitando a linguagem e dando dicas, EF1 levou em consideração também para a avaliação, respostas orais do estudante.

O estudante demonstrou interesse em realizar a prova, mostrando-a a todo momento para os colegas, EF1 e PP.

As observações das aulas, de ambos os estudantes, foram realizadas no final do mês de maio, início de junho, por incompatibilidade de horário AEE1 não participou da observação, apenas PP; no entanto, todas as informações foram compartilhadas no grupo do WhatsApp e presencialmente pela pesquisadora no horário de trabalho de AEE1.

Na escola 2, após os encontros e reuniões, duas aulas de EF do estudante ES2 foram observadas por PP e AEE2, sob o tema “esportes de rede/parede” e o jogo abordado foi o “Badminton”.

Notou-se que EF2 começou a respeitar as características individuais do estudante, não o forçando mais a participar das aulas ou indo direto ao enfrentamento, mas tendo um diálogo na linguagem do estudante e respeitando o seu momento; percebeu-se que nessa conversa EF2 falou da importância da participação na aula e quanto é divertido o jogo e o convidou para experimentá-lo argumentando que faria modificações nas regras, facilitando-as.

Na explicação dos movimentos do jogo, EF2 foi apresentando pequena quantidade de informação por vez, utilizando demonstrações (algumas vezes dele mesmo e outras vezes dos estudantes da classe) dos golpes específicos do jogo. Em relação à explicação das regras EF2 utilizou-se de orientações claras procurando sempre certificar-se que a orientação foi compreendida por ES2, quando percebia que o mesmo não tinha compreendido, EF2 repetia as orientações para facilitar a assimilação. A intensidade das atividades propostas foi adequada ao ritmo individual do estudante, ora EF2 diminuía o tempo da participação do estudante, ora convidava um colega-tutor para fazer parceria com ele, sempre acompanhando o nível de atenção e interesse de ES2 e executando a atividade junto com ele quando necessário, ou seja, quando a instrução oral ou as demonstrações não foram suficientes para compreensão do estudante.

Todas as tentativas de acertar a peteca e os sucessos do estudante no jogo foram elogiadas por EF2, mas não em exagero, EF2 evitou superproteção, no entanto, fez com que o estudante percebesse seu avanço.

Para essa aula não foram utilizados materiais adaptados ou diversificados, mas houve flexibilização das regras e algumas adaptações do espaço físico: treino em duplas sem demarcação de espaços, quadra (pátio) dividido por grupo de estudantes, jogo propriamente dito em demarcações de quadra reduzida, permitindo a participação de todos os estudantes da turma.

Ao término da aula, EF2 antecipou o conteúdo da próxima aula verbalmente, fez uma pequena introdução sobre o esporte futevôlei, preparando o estudante com deficiência e os demais estudantes para não os surpreender com o assunto novo.

ES2, nestas aulas, mesmo sem muito entusiasmo, participou de todas as atividades propostas, um avanço em relação às aulas anteriores em que o mesmo se recusou a envolver-se nas atividades, percebeu-se que a atividade foi conduzida por EF2 de maneira a promover autoconfiança e cooperação entre os estudantes: falou da importância da equipe e da participação de todos para o sucesso da mesma, fez questão de enfatizar a importância da participação de ES2.

Percebeu-se que EF2 não fez adaptações de materiais ou utilizou materiais diferenciados, no entanto, notou-se mudança de atitude e estratégias de ensino em relação ao estudante com deficiência: utilizou diferentes tipos de instrução, viabilizando a transferência de aprendizagem; flexibilizou espaço físico; utilizou a figura do colega-tutor; dividiu a explicação do jogo em passos menores, mais fáceis de entender e estabeleceu uma relação de confiança e respeito mútuo, ou seja, notou-se que EF2 organizou e sistematizou as aulas de maneira a contribuir de forma significativa para a participação de ES2.

Figura 9 - Esportes de rede/parede



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As observações das aulas após ações colaborativas foram realizadas no começo do mês de junho e ter contado com a presença de AEE2 foi muito significativo pois proporcionou uma visão mais específica do cotidiano de EF2 e ES2 nas aulas de EF e uma maior reflexão sobre se os encontros surtiram o efeito desejado, além disso, a presença de AEE2 nas aulas de EF possibilitou diálogos norteadores referentes a alguns temas, dentre eles: como estabelecer estratégias de ensino e selecionar recursos pedagógicos adequados ou adaptados para que ES2 e demais estudantes da turma realizem de forma mais efetiva as atividades propostas não só durante a realização da pesquisa, mas em aulas futuras, tornando essa parceria e as ações colaborativas algo permanente neste contexto escolar.

A confiança estabelecida pelo professor para arriscar e tentar novas estratégias é uma das possibilidades quando o trabalho colaborativo é efetivado na escola. Pode-se interpretar que, o professor deixou de se sentir sozinho e o único responsável pelo desempenho do aluno e passou a compreender que é preciso tentar novas estratégias e que a sugestão de outro professor pode colaborar com a sua prática e beneficiar o aluno (COSTA, 2017, p. 69).

2) Entrevista final com os professores do AEE e EF levando em consideração a proposta das ações colaborativas

Após o desenvolvimento das ações colaborativas entre professores do AEE e EF, juntamente com a pesquisadora, sentiu-se a necessidade de avaliar essa parceria a partir da perspectiva de ambos os professores.

Resumidamente, serão apresentados os dados coletados na entrevista final.

EF1 e AEE1 avaliaram positivamente as ações colaborativas entendendo que o trabalho em equipe produz efeitos significativos e eficazes na aprendizagem do estudante com deficiência, pois possibilita condições para discussões conjuntas:

EF1: As ações colaborativas me ajudaram muito, me alertaram para as inúmeras possibilidades e maneiras de eu melhorar minha prática com vistas à inclusão do estudante com deficiência. Ainda preciso estudar, buscar e pesquisar muito, mas agora já sei o caminho, o que tornou a minha prática menos exaustiva e frustrada quando me deparo com dificuldades frente à participação efetiva desses alunos nas minhas aulas.

AEE1: Os encontros foram bacanas, construtivos, serviram para eu estabelecer um contato maior com o professor de EF que casualmente nos víamos pelo corredor. Foi muito importante conhecer a sua prática e ouvir suas dificuldades, mas o mais gratificante foi contribuir para melhorar a prática deste profissional.

EF2 e AEE2 também avaliaram as ações colaborativas propostas pela pesquisadora como construtivas, pois por meio delas foi possível verificar que o trabalho em parceria possibilita contemplar de forma significativa a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência.

EF2: Percebi minha prática mais inclusiva, conhecer e compartilhar estratégias sobre o ensino e aprendizagem do aluno especificamente me fez avançar na proposta de uma aula de EF mais acessível.

AEE2: Avalio positivamente, minha prática ficou muito mais rica com a troca de experiência com outros profissionais que também são responsáveis pelo processo de aprendizagem e inclusão do estudante com deficiência.

O trabalho em equipe e colaborativo fortalece as ações pedagógicas, principalmente quando pensamos em um contexto inclusivo, pois possibilita considerar práticas que favorecem as potencialidades dos estudantes (MAIA; AMORIM, 2020).

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), as responsabilidades da educação dos estudantes com deficiência não pode e não deve recair somente sobre um único profissional, visto que não é possível um professor sozinho ser capaz de dominar todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada indivíduo uma vez que o trabalho em parceria se constitui uma grande ferramenta para o favorecimento das singularidades e necessidades destes estudantes.

A seguir, serão apresentados os dados coletados na entrevista final divididos por categoria.

a) Alteração da prática pedagógica

Em relação à prática pedagógica, tanto EF1 quanto AEE1, identificaram alterações positivas nas suas atuações após as ações colaborativas.

EF1: [...] minha linguagem se tornou mais simples e objetiva, tenho facilitado regras, estou usando mais recursos visuais e estou me aventurando nas adaptações dos materiais para que eles se tornem mais acessíveis.

AEE1: [...] mudei a forma de planejar meus atendimentos, levando em consideração não só a dificuldade do aluno, mas também a dificuldade do professor especialista.

Segundo Mendes (2020, p. 128), “o trabalho colaborativo é uma proposta de ensino bastante promissora que precisa ser amplamente discutida e aplicada”. Com o ensino colaborativo oportunidades de inclusão dos estudantes com deficiência aumentam, pois, os profissionais compartilham saberes e experiências levando em consideração as características individuais dos estudantes para alcançar um aprendizado adequado (MENDES, 2020).

EF2 e AEE2 também identificaram alterações significativas em sua prática após as ações colaborativas, principalmente no que diz respeito ao planejamento individual levando em consideração as especificidades do estudante.

EF2: Muitas coisas modificaram na minha prática depois dos encontros, no entanto, o que mais está me auxiliando no meu dia a dia é o planejamento prévio e específico para o aluno com deficiência, prevendo suas dificuldades e potencialidades, não fico mais perdida ou improvisando, claro que muitas vezes sou surpreendida, mas sempre levo em consideração as necessidades dele e está dando certo.

AEE2: [...] minha prática que era muito isolada ficou mais abrangente, eu era muito focada nas dificuldades do aluno de forma isolada, agora levo em consideração contribuições dos colegas professores para montar o plano individual do aluno e adaptações de atividades.

b) *Experiência de trabalhar em parceria na perspectiva do trabalho colaborativo*

Em relação a parceria estabelecida pelos professores nos encontros, os professores da escola 1 avaliaram de forma positiva, relatando que essa interação os fez compreender que ambos possuem responsabilidades iguais sobre a aprendizagem dos estudantes e com objetivos comuns:

EF1: Avalio positivamente, sei que terminado os encontros para a pesquisa posso contar com orientações da professora do AEE. Percebi também, após esse contato mais sistematizado que as duas áreas do conhecimento podem contribuir uma com a outra e colaborar entre si para criar ambientes e atividades mais inclusivas. Foi um alívio partilhar as responsabilidades em relação aos estudantes, pois muitas vezes me senti sozinha e perdida, mas agora sei onde e quando recorrer.

AEE1: A parceria mudou de apenas cumprimentos no corredor e nas reuniões para planejamento colaborativo, conversas informais e formais com o objetivo de contribuir para o processo de aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência.

De acordo com Mendes (2020) a articulação entre os professores para progredir na superação dos desafios no processo educacional, por meio da tomada de decisões e a prática pedagógica em parceria confirma o compromisso em desenvolver ações que aumentam as possibilidades de incluir os estudantes com deficiência proporcionando um aprendizado não só para alcançar metas estabelecidas pelo sistema educacional, mas também para ofertar um ensino de qualidade.

Tanto para o EF2 quanto para AEE2, a parceria estabelecida foi considerada bastante produtiva, de acordo com estes professores ações colaborativas garantem uma maior interação e comunicação entre a equipe diminuindo os fatores que podem limitar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de EF.

EF2: A parceria ocorreu e me fez entender que cada estudante é único e tem sua maneira própria de aprender, não existe uma receita pronta, no entanto, com a ajuda da professora do AEE foi possível usar estratégias adequadas para que este aluno pudesse participar e aprender durante minhas aulas, assim como os outros estudantes.

AEE2: Foi muito importante e significativa a parceria estabelecida, éramos colegas de trabalho, mas não trocávamos informações específicas sobre o estudante, as orientações eram raras e gerais. A parceria contribuiu para eu perceber que o foco principal é que o planejamento e a realização das atividades em equipe são muito mais significativos para o aluno com deficiência pois leva em consideração suas dificuldades e potencialidades em diferentes contextos e não só na sala de recursos.

Sobre a experiência de trabalhar na perspectiva do trabalho colaborativo, tanto EF1, quanto AEE1 consideram positiva, embora tenham relatado dificuldades para que o trabalho acontecesse de forma eficaz:

EF1: O fato de ter existido um trabalho colaborativo, mesmo com grandes dificuldades de estabelecermos dia e horário para a troca de experiência e orientação, já foi positivo, pois antes nada parecido com isso tinha acontecido. Foi positivo entender que ninguém tem receita pronta, mas que juntas e em parceria podemos buscar novas e diferentes formas de incluir o aluno efetivamente nas aulas de EF.

AEE1: Um aprendizado, um novo olhar que melhorou minha prática e minha comunicação com os outros professores. Mesmo sabendo que essa parceria é prevista na legislação, na prática esse diálogo não acontece de forma sistematizada, trocamos informações nos corredores, no estacionamento, na fila do relógio de ponto, essa troca de informação em momentos não específicos contribui, colabora, mas não é o ideal.

A legislação nos apresenta uma ação colaborativa entre os profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência, quando diz que

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Segundo Mendes (2020) a introdução do ensino colaborativo nas escolas inicia-se de forma tímida e é relevante considerar que nas primeiras tentativas de implementação desse trabalho aconteçam desencontros que serão ajustados no decorrer do processo, pois os profissionais irão se adaptando e ressignificando suas ações com o objetivo de adequá-

las a fim de tornar essa interação significativa até conseguir que o ensino colaborativo de fato aconteça e se efetive.

Ambos os professores da escola 2 relataram que o trabalho em parceria diminui a distância entre eles favorecendo reflexões e diálogos relacionados não só aos estudantes com deficiência, mas também à realidade de cada um.

EF2: Percebo que existem lacunas na minha formação em relação ao trabalho com estudantes com deficiência e na minha prática existe inúmeras falhas, não me sinto preparada para algumas situações, considero o trabalho em parceria com a professora do AEE um apoio formativo e colaborativo, o que me ajudou muito no meu manejo com o estudante.

AEE2: O trabalho colaborativo permitiu o compartilhamento de ideias, facilitou a comunicação e auxiliou a encontrarmos soluções rápidas e significativas para a resolução dos problemas levantados em relação ao aluno, ou seja, a experiência foi bastante produtiva.

c) Ações colaborativas corresponderam às expectativas

Ambos os professores da escola 1 relataram que os encontros não só corresponderam às suas expectativas como foram precursores para o surgimento de novas expectativas norteadas pelos temas e discussões:

EF1: [...] todas as conversas realizadas e temas trabalhados foram muito importantes e esclarecedores, contribuíram muito com a minha prática. Mas também... esses encontros serviram para o surgimento de novos temas e outras demandas, as discussões abriram outras portas criando novas expectativas.

AEE1: [...] não só correspondeu como serviu para criar novas e diferentes expectativas diante das inúmeras possibilidades de parcerias.

Em relação às experiências vivenciadas nos encontros, os professores da escola 2 disseram que suas expectativas foram correspondidas, considerando os temas relevantes e necessários.

EF2: [...] foi possível conversarmos sobre a temática, aprimorar o que eu já vinha desenvolvendo, agora com um olhar diferenciado e potencializar mudanças no que precisa ser aperfeiçoado, por isso gostaria que os encontros continuassem a acontecer.

AEE2: [...] as experiências vivenciadas nos encontros superaram minhas expectativas, foi possível observar que a criação de um ambiente de diálogo e troca de experiência entre professores favorece o aprendizado do aluno permitindo o desenvolvimento de competências que vão além da sala de recursos.

d) Pontos positivos e negativos da proposta das ações colaborativas

Alguns pontos positivos e outros negativos foram relatados por EF1 e AEE1 em relação aos encontros, mas ambos estão de acordo que a possibilidade de interação e comunicação entre os dois profissionais foi o ponto positivo mais relevante e a estrutura organizacional que não contribui para que essa parceria de fato aconteça, o ponto negativo mais expressivo.

EF1: Houve muitos pontos positivos, mas o que merece ser mencionado nesse momento foi a possibilidade de interagir e dialogar com a professora do AEE de forma efetiva, o que antes existia de forma bastante superficial. Conhecer o trabalho que ela vem realizando e poder contar com ela para os assuntos relacionados aos alunos com deficiência foi acolhedor.

Bem, conseqüentemente, o ponto negativo, é prever que esses encontros dificilmente acontecerão no contexto escolar de forma significativa como aconteceram para a realização da pesquisa. Infelizmente não consigo continuar com as alterações na minha rotina dentro e fora do contexto escolar, para que esses momentos tão produtivos continuem acontecendo e a escola não garante por causa da sua estrutura organizacional e horários incompatíveis.

AEE1: Pontos positivos: possibilidade de conversar, interagir e planejar junto com outros profissionais que também são responsáveis pelo aluno com deficiência.

Pontos negativos: Horários limitados e por algumas vezes fora do horário de trabalho. Sei que eu concordei com essa dinâmica para fazer esses encontros acontecerem, mas não foi fácil conciliar todas as minhas responsabilidades.

Pontos positivos e negativos também foram relatados por ambos os professores da escola 2, possibilidade de trabalhar em parceria foi um ponto positivo mencionado, e a dificuldade de estabelecer sistematicamente as ações colaborativas foi o ponto negativo mais evidente na entrevista.

EF2: Pontos positivos: mudança de paradigmas, informações novas, interação com outros profissionais e temas relevantes.

Pontos negativos: mudança na minha rotina escolar para participar dos encontros.

AEE2: Ponto positivo: Possibilidade de compartilhar medos, angústias e fracassos, além é claro, de compartilhar também ações de sucesso. Mas o mais interessante foi conhecer a realidade do professor de EF e poder contribuir com sua prática.

Ponto negativo: Poucos encontros e muitas demandas, gostaria que os encontros não fossem por tempo determinado.

e) Efeitos da parceria para a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EF e no AEE

Sobre os efeitos dessa parceria para a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de EF ou nos atendimentos em Sala de Recursos, ambos os professores da escola 1 perceberam estudantes mais participativos, interessados e envolvidos.

EF1: Por conta da minha mudança de postura, percebo os alunos mais interessados e participativos nas minhas aulas, tenho certeza que quando inserirmos as adaptações dos materiais, o envolvimento desses alunos na minha aula será mais significativo para eles.

AEE1: Tento entender o aluno em um contexto mais global, fora da sala de recursos, o que faz com que os meus atendimentos também levem em consideração dificuldades do aluno nas disciplinas e dificuldade do professor especialista frente ao aluno com deficiência em suas aulas.

Com base nos relatos dos professores entrevistados, a parceria estabelecida na escola 2 favoreceu a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF e nos atendimentos:

EF2: A possibilidade de conhecer e compartilhar estratégias de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência melhorou minhas aulas no sentido de promover a participação efetiva e aprendizagem deste aluno nas minhas aulas e também no sentido mais geral de avançar na proposta de uma escola verdadeiramente inclusiva.

AEE2: Saber que não estou sozinha, que posso partilhar minhas responsabilidades no processo de inclusão do estudante me traz conforto tornando meus atendimentos mais amplos e menos conteudistas.

Costa e Manzini (2016) consideram importantes e necessárias a aproximação, o diálogo e as responsabilidades compartilhadas entre professor de EF e do AEE e vê essa parceria como uma oportunidade para oportunizar a inclusão e possibilitar o desenvolvimento global do estudante no contexto escolar.

f) Continuidade e permanência dos encontros

Sobre a possibilidade dessa parceria se manter para além da presente pesquisa, os dois professores da escola 1 demonstraram vontade e interesse, no entanto, ressaltaram falta de disponibilidade motivados pela carga excessiva de trabalho burocrático e incompatibilidade de horários entre os profissionais.

Questionados sobre de que forma a organização do sistema educacional poderia favorecer a interface entre AEE e EF, uma e outra sugeriram mudanças na legislação.

EF1: Garantindo tempo e espaço para que formações, diálogos, orientações e planejamentos em parceria aconteçam, o que a escola em si, mesmo tendo interesse não teria respaldo, não conseguiria organizar, precisamos de uma mudança mais profunda, a nível de secretaria da educação e de nova legislação.

AEE1: Favorecendo os momentos de diálogo e interação diminuindo a carga burocrática, na verdade, essas mudanças só acontecerão com a criação de novas políticas públicas.

Segundo Maia e Amorim (2020), a forma de organização das redes de ensino com o AEE sendo realizado no contraturno escolar, não favorece o ensino colaborativo, pois dificulta o contato e a comunicação entre os professores, pois o trabalho colaborativo necessita de frequentes diálogos entre professores da sala de aula regular e AEE para planejamento e organização da prática de ensino, ainda que, o professor do AEE não esteja presente constantemente na realização de todas as ações em sala de aula, compartilha e contribui em todas as fases do processo.

Quando questionados sobre a parceria se manter após o término da pesquisa, tanto EF2 quanto AEE2 afirmaram categoricamente que a estrutura organizacional da escola não favorece esses encontros dentro do ambiente escolar:

EF2: A parceria deveria se manter, já que foi bastante produtiva, não só para mim como profissional, mas também para o aluno, que se beneficiou dessa parceria, no entanto, todos sabemos, que essa interação entre profissionais é limitada devido às outras demandas escolares.

AEE2: Se depender de mim essa parceria pode e deve se manter, no entanto, sabemos das dificuldades que a organização escolar impõe para que esses momentos aconteçam de fato no dia a dia escolar.

Observa-se na literatura nacional, alguns estudos que tratam da parceria entre o professor do ensino comum e do AEE, no entanto, quando a investigação diz respeito à interface entre o professor de EF e professor do AEE, são constatados poucos estudos neste âmbito (COSTA, 2017). Uma das dificuldades observadas nas pesquisas diz respeito não apenas ao processo de concretização e organização desta parceria, mas na continuidade e permanência dos encontros e planejamento entre ambos os profissionais posteriormente, quando a pesquisa se encerra e o pesquisador se afasta do ambiente escolar (COSTA, 2017).

É unânime entre os professores entrevistados que, para que essa parceria se mantenha, são necessárias mudanças que perpassem os limites dos muros da escola e alcancem políticas públicas que não apenas preveja o ensino colaborativo, mas que o garanta.

EF1: A comunicação entre mim e a professora do AEE continuará acontecendo, pois após todos esses momentos de interação, acabamos estabelecendo um vínculo afetivo, no entanto, encontros planejados, orientações sistematizadas e formações duvido muito que aconteça no contexto escolar, não por falta de vontade, mas por falta de disponibilidade.

AEE1: Gostaria muito que continuasse, mas a estrutura organizacional impede ou não contribui para que essa parceria continue acontecendo.

EF2: Para que essa parceria se mantenha, é necessário menos papelada burocrática e mais diálogos entre profissionais. Valorização salarial do professor também é um caminho para que o ensino colaborativo aconteça de fato, já que os professores não precisariam acumular cargos e poderiam se dedicar integralmente à uma única escola, teoricamente resolvendo o problema da incompatibilidade de horários.

AEE2: Apenas com mudanças nas políticas públicas é que o ensino colaborativo pode acontecer de fato, pois a incompatibilidade de horários e a demanda burocrática que a escola exige, esses momentos de interação, embora previstos na legislação, não acontecem de maneira significativa e produtiva.

A construção de uma escola inclusiva não deve ser uma fantasia ou sonho, precisamos que se concretize de maneira efetiva, e para que isso aconteça precisamos, como os professores entrevistados citaram, de mudanças que ultrapasse o chão da escola, requer mudanças que envolvam o poder público.

Com base neste contexto, Mendes (2020) descreve:

Os sistemas de ensino devem, ainda, propor melhorias em suas adaptações de forma a promover não só acesso, mas a permanência do aluno PAEE e, para tal, devem estar dispostos a passar pelas transformações que o processo de inclusão remete. (...) o Ensino Colaborativo ainda não está previsto em legislações como um serviço obrigatório a ser ofertado a profissionais de Educação Especial, sendo apenas citado como uma das funções do professor especializado que atua com o PAEE (MENDES, 2020, p. 53).

Apesar das mudanças no contexto educacional direcionada às pessoas com deficiência, “a inclusão tem encontrado dificuldades para se efetivar” (BARROS; SILVA; COSTA, 2015, p. 153), já que elas são compostas de elementos que se diferenciam da realidade e das reais necessidades dos estudantes com deficiência.

Segundo Mendes, Silva e Pletsh (2011) a deficiência precisa ser trabalhada em outras perspectivas, outros tempos e espaços diferentes ao da sala de aula. As alternativas de apoio surgem, no entanto, são inseridas à organização do trabalho escolar já estabelecida, não conseguindo instituir modificações na maneira de organização dessa rotina. Dessa forma, assumem a função de atendimento das desigualdades dos estudantes, não estabelecendo comunicações efetivas e adequadas entre esses espaços e a sala de aula (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciando o contexto escolar, percebe-se que a maior parte das dificuldades enfrentadas no atendimento ao estudante com deficiência recai sobre o professor de sala de aula regular, onde se inclui o professor de EF, ou o professor do AEE, não existe a cultura de que o estudante é da escola e, portanto, responsabilidade de toda a equipe escolar. A partir disso, se faz necessário pensar em estratégias e ações que viabilizem e garantam a inclusão e tornem esse processo possível tanto para a escola como um todo, quanto para os estudantes com deficiência. É muito comum ouvirmos nas formações de rede, nas reuniões pedagógicas ou nas conversas informais de corredor de escola sobre a importância do trabalho colaborativo, no entanto, essa interação não acontece, de fato, pois a estrutura organizacional do sistema escolar brasileiro não promove esses momentos.

Com base neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a interface entre AEE e EF no contexto da aprendizagem e inclusão escolar de estudantes com deficiência e proporcionar momentos de interação e articulação entre os professores, tanto do AEE quanto da EF, que possibilitem uma parceria colaborativa. Assim, foi possível desenvolver, concomitantemente, em duas redes de ensino, momentos de ações colaborativas com quatro diferentes professores com a finalidade de promover diálogos e reflexões que contribuam para a efetiva participação do estudante com deficiência nas aulas de EF. Além disso, se fez necessário a avaliação dessa interação antes e após as ações colaborativas para analisarmos se elas realmente contribuíram para a prática pedagógica dos professores e para a aprendizagem e participação dos estudantes nas aulas de EF.

Apesar de cada escola ter suas especificidades relacionadas à realidade e ao contexto em que as ações colaborativas foram desenvolvidas, os resultados indicaram semelhanças em relação aos desafios da inclusão escolar. A princípio os encontros sugeridos deveriam possuir finalidades específicas a fim de resolver demandas particulares de cada realidade, no entanto, as demandas levantadas foram muito parecidas.

Os resultados indicaram que o trabalho em parceria é uma possibilidade viável de estratégia de apoio, uma vez que conseguiu fornecer aos professores, tanto de EF quanto

do AEE, mais segurança para enfrentar as dificuldades no atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência e com os desafios da inclusão escolar, contribuindo para a consolidação do sentimento de acolhimento, competência e corresponsabilidade dos professores envolvidos nos dois casos.

Neste contexto, é pertinente refletir como o modelo de trabalho colaborativo pode ser pensado e realizado no contexto da EFE, cujo conteúdo possui especificidades diferentes das outras disciplinas curriculares e, portanto, necessita de novos olhares, novos saberes e diferentes formas de apoio ao professor de EF para que este planeje uma aula mais acessível.

Nesse sentido, a pesquisa teve a pretensão de criar, mas não esgotar, possibilidades de parceria na construção de intervenções e resolução de problemas baseado na proposta do trabalho colaborativo no contexto das aulas de EF com a finalidade de acrescer os diálogos com o professor do AEE possibilitando novas formas de pensar os serviços de apoio à inclusão escolar.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tanto nas entrevistas quanto nas ações colaborativas, foram encontradas dificuldades relacionadas ao estabelecimento do trabalho colaborativo, tais barreiras não foram advindas dos professores, mas sim da organização da estrutura escolar que não disponibiliza horários acessíveis para que momentos de interação e diálogo aconteçam, ou seja, não podemos atribuir, nestes casos, que a dificuldade de se manter um trabalho em parceria nas escolas pesquisadas seja dos professores, já que os mesmos acreditam no sucesso do trabalho colaborativo, ou seja, embora viável e importante, o trabalho colaborativo não é alcançável na realidade das duas unidades escolares.

Dessa forma, se faz necessária a criação de nova estruturação escolar que permita e garanta momentos de trocas de saberes e experiências, que vão além das horas de trabalho coletivo que são utilizados para recados gerais e preenchimento de documentos escolares, pois o diálogo, a reflexão e a possibilidade de planejamento em equipe é a base para o sucesso de diversos serviços de apoio à inclusão.

A incompatibilidade de horários e a não disponibilidade do professor dentro da sua carga horária de trabalho na escola foram grandes fatores limitadores da pesquisa, para que os momentos de ações colaborativas acontecessem de fato foi preciso fazer um acordo com estes profissionais para que espaços e horários alternativos fossem utilizados,

limitações que nos leva a acreditar que dificilmente esses encontros terão continuidade já que esses professores possuem demandas familiares e sociais fora do ambiente de trabalho e não foram remunerados por estes momentos, pois não estavam previstos na sua carga horária, ou seja, esses encontros somente aconteceram pela colaboração dos profissionais em alterar sua dinâmica e rotina escolar, por desejarem mais conhecimentos sobre a temática e por ter acontecido em um período de tempo determinado.

Apesar das limitações relacionadas ao tempo e espaço, as ações colaborativas surtiram efeitos na concepção dos participantes, no que diz respeito ao estabelecimento da boa comunicação e reflexões sobre educação inclusiva na perspectiva do trabalho colaborativo, sobre as especificidades dos estudantes com deficiência e implicações pedagógicas. Nessa direção, é possível considerar que, apesar das limitações enfrentadas, pequenas ações em parceria podem auxiliar a modificar e transformar a prática e a realidade dos professores e estudantes com deficiência, visto que foi possível identificar, mesmo que sutis, impactos significativos sobre a melhoria da participação, e aprendizagem dos estudantes.

Foi possível constatar também que a interação entre professor de EF e professor do AEE se constitui uma possibilidade de suporte que auxilia na superação das dificuldades, inseguranças e angústias relacionadas à inclusão escolar, além de poder contribuir, com a troca de experiência e saberes específicos de cada área para a formação de um e outro professor.

Entretanto, para que tais ações sejam possíveis, se faz necessária a criação de políticas públicas que garantam que o trabalho colaborativo seja um serviço permanente dando a oportunidade aos professores de planejar e construir conjuntamente ações de promoção e acesso aos conteúdos curriculares a todos os estudantes, especialmente aos estudantes com deficiência, a fim de atender as necessidades dos estudantes, dos professores e também do ambiente escolar.

O trabalho em parceria enquanto apoio voltado ao contexto da EF se constitui no compartilhamento da responsabilidade de planejar, construir, implementar e avaliar o ensino do estudante com deficiência, a intenção é criar estratégias que facilitem a aprendizagem do estudante por meio da união de conhecimentos e habilidades do professor de EF com as experiências do professor do AEE, neste contexto, a presente pesquisa se caracteriza como uma abordagem inicial, com vistas à realização de novas

pesquisas, ou ainda como forma de fomentar sobre a necessidade de elaboração de novas políticas públicas que se atentem à importância de oferecer condições adequadas para que o trabalho colaborativo seja uma realidade nas escolas.

Dessa forma, espera-se que toda informação compartilhada nesta pesquisa possa instigar ou auxiliar futuros pesquisadores ou profissionais que tenham interesse em investigar e/ou contribuir para que a interface EF e AEE na perspectiva do trabalho colaborativo se torne uma realidade e uma ferramenta importante de inclusão possibilitando aos estudantes com deficiência, o mesmos direitos e oportunidades de todos os outros estudantes.

E para não finalizar, apesar de todas as lutas, estudos, diálogos, mobilizações, políticas públicas para a Educação Inclusiva e mudanças no contexto educacional direcionadas às pessoas com deficiência percebeu-se ao final desta pesquisa que, não obstante o avanço, os argumentos, os desafios e as considerações são as mesmas do passado: inquietações relatadas por professores em relação à inclusão, dificuldade de se estabelecer um trabalho colaborativo, adaptações ou adequações na prática pedagógica, o processo de avaliação, formação dos professores, a participação da família e da comunidade, o projeto político pedagógico da escola na perspectiva inclusiva e educação de qualidade para todos.

Esses são apenas alguns desafios dentro da complexidade da inclusão que parte do princípio de que todos necessitam de respostas e ações educativas que os atendam em suas necessidades específicas de participar e aprender.

Quanto a isso, é inegável que novos caminhos estão sendo trilhados: tortuosos, estreitos, esburacados, enlameados, mas certamente estão nos encaminhando na direção certa. É muito provável que durante essa peregrinação tenha-se que desviar de obstáculos e considerar novos percursos e em alguns momentos interromper a caminhada, descansar e refletir para depois lutar, recomeçar e continuar prosseguindo.

Esse recomeço é o que nos move, nos move na busca de remoção de barreiras para a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, para que a inclusão de fato seja uma realidade.

Sigamos no caminho em busca do pórtico de uma EF mais inclusiva, de uma sociedade mais inclusiva!

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, 2005.

ALVES, M. L. T; DUARTE, E. O aluno com deficiência na aula de Educação Física: um olhar crítico sobre a inclusão. In: ALVES, M. L. T; FIORINI, M. L. S; VENDITTI JÚNIOR, R. (org). **Educação Física, diversidade e inclusão – debates e práticas possíveis na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2019. p. 15-28.

ARARAQUARA, **Prefeitura Municipal de Araraquara**, Educação Especial. Disponível em: <http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/paginas-educacao/educacao-especial>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

ARARAQUARA, Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

ARARAQUARA, Secretaria Municipal da Educação. **Documento Orientador Curricular**. Araraquara, 2021, 67 p.

BACCIOTTI, P. D. O. **Programa de formação continuada de professores de educação física para elaboração e aplicação do plano de ensino individualizado**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 59-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006> . Acesso em: 06 de abril de 2022.

BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo , v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 de outubro de 2022.

BENDINELLI, R. C. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. Instituto Rodrigo Mendes. Diversa, 2018. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/atendimentoeducacional-especializado-pressupostosdesafios/>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.13, n.2, p.282-7, 1992.

BRANTLINGER, E.; KLINGNER, J.; GIMENEZ, R. Qualitative Studies in Special Education. **Exceptional Children**, v. 71, n. 2, p. 195-207, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.793 de 01 de dezembro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm. Acesso em: 04 de abril de 2022.

BRASIL, **Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". DOU N° 80, 26/4/2007, Seção 1, p. 4, Brasília, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Ministério da Educação. SEESP Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7.611_2011.pdf. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11/2009, de 30 de junho de 2009**. Sobre proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Brasília, DF: CNE/CP, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União* n.º 120-A, Edição Extra, páginas 01/07, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n. 2, p.77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, jan./ jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362016000200359&lang=pt. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

BRIZOLLA, F. Para além da formação inicial ou continuada, a formação permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 5, 2009. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 2009.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9. n. 54. p. 21-27. 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CARVALHO, R. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Revista da Educação Especial**, Santa Maria, p. 29-34, 2005.

CAVALCANTE, T. C. F. Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a comunicação entre adulto e estudantes com deficiência intelectual. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, n. 22, v. 3, p. 425-439, 2017.

CHICON J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

COSTA, C. R. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo**: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2017

COSTA, C. R., MANZINI E. J. Parcerias entre o professor de educação física e outros profissionais: uma revisão da literatura. In: **I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial** – UNESP – Marília. 2016.

COSTA, C. M.; MUNSTER, M. A. V. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3, p. 361-376, Jul.-Set., 2017

DANTAS, M. N. S.; CORTÊS.; TULIO, G. D. **Os desafios da sala de AEE– Atendimento Educacional Especializado numa escola de ensino médio**, 2016.

Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_12_11_2014_11_22_08_idinscrito_4164_af6797a4ca3b7fa3c0b3b860ef3f95f4.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2021.

DARIDO, S. C., JÚNIOR, O. M. S. **Para ensinar Educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 2. ed São Paulo: Papirus, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DE OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 26, n. 1, p. 125-142, Jan. 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100125&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 de novembro de 2022.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>.

DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.) **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de l'Education**, Montréal, v. 23, n. 2, p. 371-394, 1997.

ELISABETH DENARI, F. (Re) significando a diferença frente a diversidade e a inclusão. **Reincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 57-67, 20 dez. 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, 1987.

FALKENBACH, A.P. **A Educação Física na Escola: uma experiência como professor**. Lajeado, UNIVATES, 2002.

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** [online], v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2016, v. 22, n. 1, p. 49-64. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acesso em 11 de setembro 2022.

FIORINI, M. L. S.; NABEIRO, M. Treinamento de Colegas Tutores como Auxílio à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 13-18, Jan./Dez., 2013 .

FONSECA, D G. et al. **A Educação Física escolar na área das linguagens: aspectos curriculares, legislativos e pedagógicos**. Porto Alegre: Cenários, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, M. R. **Coensino e Educação Física Escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

KELLER. S. G. **Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais no Ensino Médio Regular do Colégio Municipal Pelotense**. Pelotas 2010. Universidade Católica de Pelotas Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais Mestrado em Política Social. Disponível em: http://anta-res.ucpel.tche.br/ccjes/upload/File/Sonia_Keller/pdf. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

KEMPINSKI, I. V.; TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. D. C. Plano Educacional Individualizado: Uma Proposta de Intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 16, n. 1, 2015.

KRUG, H. N. et al. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018.

LARA, F. M.; PINTO, C. B. G. C. A importância da Educação Física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan/junho, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for inclusion: a handbook for physical educators**. 2.ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.

LOPES, E. N.; MIGUEL, J. R. Concepções Metodológicas da Educação Física Inclusiva. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia – Id on Line*, v, 15, v. 55, p. 135-145, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

MAIA, J. B. M; AMORIM, M. C. S. O ensino colaborativo como estratégia à inclusão. In: 7º Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. **Anais [...]** Maceió, 2020.

MAHL, E.; MUNSTER, M. A. Análise das Dissertações e Teses do PPGEES/UFSCar na Interface Educação Física e Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 299-318, Abr.-Jun., 2015

MANTOVANI, T. V.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento** [online], v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II**. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 111-132.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARINS, K. H. C. de; LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7218>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

MENDES, E. G. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, p.92-122, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155021076006>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? In: **Anais do seminário nacional de pesquisa em Educação Especial** (CD-ROM). UFES/UFGRS/UFSCar, Nova Almeida, 2011.

MENDES, E. G. **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020

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

HARLOS, F. E., DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 20, n. 4, p. 497-512, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003>. Acesso em 04 de novembro de 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003>.

PIQUE-BANDEIRA. **Michaelis**, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/D9mal/pique-bandeira/>. Acesso em: 03 de novembro de 2022.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education** (First online edition). Pearson Education, 2008.

MUNSTER, M. A. V. **Educação Física Especial e Adaptada: caderno de referência de conteúdo**. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2012 (Introdução e Unidade 1 e 2, p.15-141).

MUNSTER, M. 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.; ALVES, M.L.T. Educação Física e inclusão de estudantes com deficiência no Brasil: Contrapontos entre legislação e produção científica. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 19 n. 2, 2018.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.401-406.

NEVES, L. R., RAHME, M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade** [online], v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em 02 de novembro de 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>.

OLIVEIRA, P. S. **Consultoria Colaborativa como Estratégia para Promover Inclusão Escolar em Aulas de Educação Física**. 2019. 182f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2019.

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. S.; MUNSTER, M. A. V. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/ago, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

PACHECO, A.P.; MAIA, H. O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado em escolas da Baixada Fluminense. **Revista educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, Universidade Estácio de Sá, 2017. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3557>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

PAES, R. R; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo de possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2ª. ed. Barueri: Manole, 2008. p. 1-27.

PEGA O RABO. Brincadeiras populares para criança no Brasil, **Guia infantil.com**, 2017. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/jogos/pega-o-rabo-brincadeiras-populares-para-crianca-no-brasil/>. Acesso em: 03 de novembro de 2022.

PEREIRA, T. B. P. **Plano de Ensino Individualizado no Contexto da Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão**. 200f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Especial. Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, D. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: CIDADE, R. (org). **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada**: alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 63-79

ROSSI, P.; MUNSTER, M. A. V. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

LIMA-RODRIGUES, L. M. S.; RODRIGUES, D. A. Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 721–739, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3905>. Acesso em: 12 de novembro de 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739.

SANTOS, J. R. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, C. E. M.; COSTA, L. K. O que é Ensino Colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 26, n. 4, p. 779-780, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>. Acesso em: 02 de novembro de 2022.

SANTOS, V.; TORRES, J. P.; MENDES, E. M. Análise da produção científica brasileira sobre o Atendimento Educacional especializado. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 11 a 24, julho/dezembro, 2016.

SÃO PAULO (estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (estado). **Resolução SEDUC nº 16, de 4-3-2022**. Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2016,%20DE%204-2022.PDF?Time=18/09/2022%2000:39:01>. Acesso em 04 de novembro de 2022.

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

SILVA, F. K. R. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar**: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, F. K. R.; FUMES, N. F. Possibilidades de colaboração entre a educação física escolar e AEE na visão dos professores envolvidos. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/possibilidades-de-colaboracao-entre-a-educacao-fisica--escolar-e-ae-na-visao-dos-professores-envolvidos?lang=en>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, D. N.; FUMES, N. L. F. Os professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 2, p. 31-36, 2014.

SILVEIRA, A. A. T. **Educação física escolar inclusiva**: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2020.

SOUZA, J. V. de, MUNSTER, M. A. V., LEIBERMAN, L.; COSTA, M. 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, p. 373–394, 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0005>

SOUZA, L. P. N. Diagnóstico diferencial entre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Distúrbio Específico de Linguagem (DEL). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 1465–1482, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1891>. Acesso em: 5 de novembro de 2022. DOI: 10.51891/rease.v7i7.1891.

STOPA, et al, **Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática**. Edesp -Ufscar, 2022

TELLES, C.; KRUG, H.N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 17 de janeiro de 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

8 APÊNDICES

APÊNDICE I

ENTREVISTA INICIAL PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nome: _____
Idade: _____
Formação: _____
Tempo de Formação: _____ Instituição: _____
Pós-graduação: _____ Instituição: _____
Cursou alguma disciplina ou participou de cursos de formação continuada na área de Atividade Física Adaptada ou que abordava o tema “pessoa com deficiência”? _____
Tempo em que atua como professor de EF no Ensino Regular: _____
Tempo em que trabalha nesta escola: _____
Possui estudantes com deficiência matriculado nas turmas em que leciona no momento? _____
Quais deficiências? _____
Você possui alguma experiência de trabalho com pessoas com deficiência fora do ambiente escolar? _____

Bloco I – Planejamento de Ensino

1. No atual ano letivo você está trabalhando com estudantes com deficiência? Quem e quantos são estes estudantes?
2. Você desenvolveu algum planejamento específico para trabalhar com estes estudantes? Por favor, comente.
3. Os Objetivos e metas estabelecidos em seu plano de trabalho são os mesmos para os estudantes com e sem deficiência? Caso não sejam os mesmos por favor comente em que medida os objetivos e metas se diferenciam.

4. Os conteúdos programáticos previstos no seu plano de trabalho são os mesmos a serem trabalhados com estudantes com e sem deficiência? Caso não sejam os mesmos, por favor comente em que medida os conteúdos programáticos se diferenciam.
5. Você idealizou estratégias específicas para os estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física? Se sim, comente.
6. Você dispõe de recursos/ materiais/ equipamentos adequados às necessidades dos estudantes com deficiência? Se sim, quais são eles?
7. Você sentiu necessidade de utilizar adaptações específicas com o estudante com deficiência? Se sim, quais?
8. Existem dificuldades em relação à participação do estudante com deficiência nas suas aulas? Se sim, quais?

Bloco II – Interação EF e AEE

9. Como é a comunicação, diálogo, interação entre você e o professor do AEE? Existe uma parceria interdisciplinar/colaborativa? Se existe, em qual momento (espaço/tempo) essa interação acontece?
10. Quais recursos e serviços de suporte são oferecidos a você pelo professor do AEE? Em qual momento (espaço/tempo) essa interação acontece?
11. Que tipo de apoio você gostaria de receber do professor do AEE?
12. Quais temas/tópicos você gostaria que fossem abordados nos encontros com o professor do AEE?
13. Você enfrenta alguma situação que possa ser trabalhada de forma colaborativa com o professor do AEE?

APÊNDICE II

ENTREVISTA INICIAL PARA O PROFESSOR DO AEE

Nome: _____
Idade: _____
Formação: _____
Tempo de Formação: _____ Instituição: _____
Pós-graduação: _____ Instituição: _____
Possui outra graduação além da que te habilita a trabalhar com Educação Especial? _____
Tempo em que atua como professor de AEE: _____
Tempo que trabalha nesta escola: _____
Quais deficiências e quantos atendimentos realiza no AEE desta Unidade Escolar? _____
Realiza AEE em outras Unidades Escolares? _____

1. Como é a sua relação/parceria com os professores de Educação Física que atuam em sua escola?
2. Existe a colaboração/participação dos professores de Educação Física na elaboração no Plano de Ensino do Estudante com deficiência?
3. Quais recursos e serviços de suporte são oferecidos por você aos professores de Educação Física? Em que momento (espaço/tempo) essa interação acontece?
4. Você acredita que o suporte do AEE pode colaborar no planejamento das intervenções nas aulas de EF?
5. Você acredita que o suporte do AEE pode garantir a efetiva participação e aprendizagem do estudante com deficiência nas aulas de EF?
6. Como é a comunicação, diálogo, interação entre você e o professor de EF? Existe uma parceria interdisciplinar/colaborativa? Se existe, em qual momento essa interação acontece?
7. Que tipo de apoio você pode fornecer ao professor de EF?
8. Quais temas/tópicos são demandados pelo professor de EF para atuar junto aos estudantes com deficiência?

9. De que forma o professor de EF pode colaborar com o seu trabalho na atuação com os estudantes com deficiência no AEE em SR?

APÊNDICE III

Código da
observação:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Escola: _____
Professor observado: _____
Turma: _____
Aluno PAEE (quantidade, tipo e nível de deficiência) _____
Dia da observação: ____/____/____ Horário: ____:____ Duração: _____
Quantidade de alunos na turma: _____
Observador(a): _____

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. PLANO DE ENSINO

Houve acesso ao plano de aula do professor de EF antecipadamente?
Qual o referencial curricular (BNCC, Caderno do Estado, Parâmetros Municipais etc.) seguido pelo professor de EF?

2. ESPAÇO FÍSICO

Aspectos relativos à acessibilidade:
Local onde aconteceu a aula de EF:
Descrição do ambiente da aula:

3. EQUIPAMENTOS E RECURSOS MATERIAIS

Recursos materiais utilizados na aula:
Foram utilizados recursos/materiais criados e/ou adaptados pelo professor? Se sim, quais foram eles? Como foram utilizados?
Os recursos/materiais utilizados contemplaram as necessidades de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência? Comentar:

4. OBJETIVOS

Foi possível identificar os objetivos traçados? Quais foram?
Houve flexibilização dos objetivos ou metas estabelecidas especificamente ao estudante com deficiência?
Os objetivos estabelecidos foram atingidos pelos alunos com e sem deficiência?

5. CONTEÚDOS

Unidade de ensino (Tema):

Atividades e conteúdos desenvolvidos:

Houve flexibilização ou adaptação do conteúdo para contemplar o estudante com deficiência?

6. MÉTODO E ESTRATÉGIA DE ENSINO

Qual o estilo de ensino utilizado pelo professor (por comando, por tarefa, inclusivo, descoberta guiada, resolução do problema, programação individualizada, não se aplica.):

Quais os tipos de instrução empregados pelo professor (descrição verbal, demonstração, decomposição do movimento ou da habilidade motora, suporte, colega tutor, outros).

Houve diferenciação na instrução ao estudante com deficiência em relação aos demais estudantes?

Houve reconhecimento prévio ou organização espacial diferenciada?

Houve flexibilização ou modificação da complexidade da tarefa?

Houve flexibilização ou modificação no sequenciamento da tarefa?

Houve introdução de atividades alternativas, suplementares ou complementares?

Houve auxílio de profissional de apoio? Se sim, que tipo?

7. PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Houve participação do estudante com deficiência em todos os momentos da aula?
Como se deu a interação do estudante com deficiência e os colegas durante a aula de EF?

Como se deu a interação entre o estudante com deficiência e o professor de EF?

8. AVALIAÇÃO

Como se deu o processo de avaliação do conteúdo ensinado/aprendido?

Houve flexibilização nos instrumentos e critérios/parâmetro de avaliação?

9. COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

Fatos observados, acontecimentos, relações verificadas:

INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

Com o objetivo de fornecer informações ao leitor sobre os conceitos empregados no roteiro de observação a respeito dos estilos de ensino e tipos de instrução utilizados no item 6 (Método e Estratégia de Ensino), elaboramos um breve resumo sobre o referencial teórico utilizado:

De acordo com Lieberman e Houston-Wilson (2009) adaptações nas estratégias de ensino são modificações na forma de ensinar, para que o estudante compreenda as atividades e os conteúdos propostos. Um dos fatores a serem adaptados é a instrução: a) Explicar verbalmente, de forma clara e objetiva, sobre o que se espera que o estudante realize; b) Demonstrar, ou seja, utilizar ações demonstrativas para mostrar o que se espera do estudante; c) Decomposição do movimento ou da habilidade motora em partes menos complexas; d) Suporte, prestar assistência física ao aluno com deficiência para que ele realize o movimento ou habilidade motora proposta em aula, consiste em conduzir o movimento do estudante com deficiência nas posições adequadas e necessárias para a realização da atividade (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009); e) colega tutor, consiste em um estudante sem deficiência, voluntário e com orientação do professor, que

auxilia o estudante com deficiência na realização das atividades propostas (NABEIRO, 2010).

Os estilos de ensino, segundo Mosston e Ashworth (2008) refere-se à forma de ensino em que o professor se baseia para fundamentar suas aulas, que podem ser: a) Por comando, quando o professor toma todas as decisões; b) Por tarefa: Os alunos praticam a tarefa proposta pelo professor; c) Inclusivo: o professor organiza tarefas com um objetivo comum e complexidade diferenciada; d) Descoberta guiada: O professor planeja o objetivo e orienta os alunos a descobri-lo; e) Solução de problemas: O professor sugere problemas e o estudante assume o papel de protagonista na solução; f) Programação Individualizada: O professor estimula os estudantes a tomarem decisões lógicas para que eles possam desenvolver independência e autonomia.

Lembrando que os referidos autores sugerem, comentam e explicitam com mais detalhes outros estilos de ensino e tipos de instrução em seus trabalhos, no entanto, citamos aqui somente os utilizados no roteiro de observação.

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

(Resolução CNS 510/2016)

AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Eu, Rita de Cássia de Almeida Pavão, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR orientada pela Profª. Dra. Mey Van Munster.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com professores do ensino regular, verifica as barreiras para a aprendizagem, estabelecendo ambientes e formas de trabalho adequadas que efetivem o aprendizado dos alunos pertencentes ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A Educação Física (EF) tem como proposta a participação efetiva de todos os alunos nas aulas, inclusive alunos com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades. Todavia, questiona-se de que forma tem sido estabelecida (ou não) a relação entre EF e AEE. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa pretende analisar a interface entre AEE e a EF. Pretende-se investigar, sob perspectiva da pesquisa colaborativa, a relação interdisciplinar entre estes professores no ambiente escolar, de forma a garantir o acesso e a participação dos alunos PAEE nas aulas de EF.

Você foi selecionado (a) por ser profissional de Educação Física do sistema estadual de ensino da cidade de _____, cidade onde a pesquisa será realizada. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua prática, posteriormente será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com os outros professores de Educação Física e professor do AEE. Pretende-se realizar a coleta de dados no período de 1 (um) semestre letivo, ou seja, aproximadamente 5 (cinco) meses, período em que sua participação será essencial.

A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir, a duração da entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Os encontros com o grupo serão realizados na Sala de Recursos, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Tanto as entrevistas como os encontros serão realizados em horários de HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) antecipadamente combinado e agendado para não interferir na dinâmica das aulas. Ambos serão gravados e posteriormente transcritos.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor do AEE. Diante dessas situações, os

participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que essa pesquisa se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Será garantido também planejamento prévio das observações e intervenções para não interferir de maneira inadequado na rotina profissional dos participantes.

As intervenções colaborativas serão realizadas durante as aulas de Educação Física e planejadas conjuntamente nos horários de HTPI. As ações colaborativas serão planejadas e elaboradas de acordo com as demandas levantadas pelos professores de Educação Física na entrevista inicial. Os encontros, tanto para entrevista, quanto para o planejamento das ações colaborativas serão realizados na Sala de Recursos e serão organizados em relação a frequência, tempo e temática em consonância com todos os envolvidos.

As observações serão norteadas por um roteiro previamente elaborado composto pela identificação do espaço escolar, recursos e registro da dinâmica das aulas de EF.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial a partir da interação do professor de Educação Física com o professor do AEE, refletindo em melhoras qualitativa na participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas da pesquisa. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas e dos encontros, com o intuito único de possibilitar à pesquisadora um melhor registro e análise dos dados. As gravações realizadas durante esses momentos serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha a fidedignidade das respostas, após o término da pesquisa o material será excluído. Não haverá despesas com transporte e alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, uma vez que será realizada no seu ambiente de trabalho.

Durante a coleta de dados presencial, será adotado um protocolo sanitário que foi construído com o objetivo de garantir a segurança de todos os participantes durante os encontros dos profissionais e durante as aulas de Educação Física especificamente:

- Facilitar o acesso a pias ou lavatórios com água, sabonete líquido e papel toalha;
- Disponibilizar dispensadores de álcool 70° e disponibilizar produtos de higienização de ambientes;
- Padronizar as lixeiras da escola de forma a serem todas com tampas e pedal;
- Uso individual de garrafas de água;
- Dar preferência em realizar as atividades sugeridas em espaços abertos como quadra ou pátio.

- Planejar atividades que seja possível manter o distanciamento social adequado;
- Conscientização sobre o uso obrigatório e adequado de máscaras de proteção facial.
- Reforçamento constante sobre a importância do distanciamento, uso correto das máscaras e uso correto das lixeiras;
- Promover educação contínua da higienização correta das mãos, uso de máscaras e higiene respiratória.

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.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante desta pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (Resolução CNS 510/2016)

AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Eu, Rita de Cássia de Almeida Pavão, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR orientada pela Profª. Dra. Mey Van Munster.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com professores do ensino regular, verifica as barreiras para a aprendizagem, estabelecendo ambientes e formas de trabalho adequadas que efetivem o aprendizado dos alunos pertencentes ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A Educação Física (EF) tem como proposta a participação efetiva de todos os alunos nas aulas, inclusive alunos com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades. Todavia, questiona-se de que forma tem sido estabelecida (ou não) a relação entre EF e AEE. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa pretende analisar a interface entre AEE e a EF. Pretende-se investigar, sob perspectiva da pesquisa colaborativa, a relação interdisciplinar entre estes professores no ambiente escolar, de forma a garantir o acesso e a participação dos alunos PAEE nas aulas de EF.

Você foi selecionado (a) por ser professor do Atendimento Educacional Especializado do sistema estadual de ensino da cidade de _____, cidade onde a pesquisa será realizada. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua prática, posteriormente será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com professores de Educação Física. Pretende-se realizar a coleta de dados no período de 1 (um) semestre letivo, ou seja, aproximadamente 5 (cinco) meses, período em que sua participação será essencial.

A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir, a duração da entrevista será de aproximadamente 45 minutos. Os encontros com o grupo serão realizados na Sala de Recursos, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Tanto as entrevistas como os encontros serão realizados em horários de HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) antecipadamente combinado e agendado para não interferir na dinâmica das aulas. Ambos serão gravados e posteriormente transcritos.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor do AEE. Diante dessas situações, os

participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que essa pesquisa se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Será garantido também planejamento prévio das observações e intervenções para não interferir de maneira inadequado na rotina profissional dos participantes.

As intervenções colaborativas serão realizadas durante as aulas de Educação Física e planejadas conjuntamente nos horários de HTPI. As ações colaborativas serão planejadas e elaboradas de acordo com as demandas levantadas pelos professores de Educação Física na entrevista inicial. Os encontros, tanto para entrevista, quanto para o planejamento das ações colaborativas serão realizados na Sala de Recursos e serão organizados em relação a frequência, tempo e temática em consonância com todos os envolvidos.

As observações serão norteadas por um roteiro previamente elaborado composto pela identificação do espaço escolar, recursos e registro da dinâmica das aulas de EF.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial a partir da interação do professor de Educação Física com o professor do AEE, refletindo em melhoras qualitativa na participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas da pesquisa. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas e dos encontros, com o intuito único de possibilitar à pesquisadora um melhor registro e análise dos dados. As gravações realizadas durante esses momentos serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha a fidedignidade das respostas, após o término da pesquisa o material será excluído. Não haverá despesas com transporte e alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, uma vez que será realizada no seu ambiente de trabalho.

Durante a coleta de dados presencial, será adotado um protocolo sanitário que foi construído com o objetivo de garantir a segurança de todos os participantes durante os encontros dos profissionais e durante as aulas de Educação Física especificamente:

- Facilitar o acesso a pias ou lavatórios com água, sabonete líquido e papel toalha;
- Disponibilizar dispensadores de álcool 70° e disponibilizar produtos de higienização de ambientes;
- Padronizar as lixeiras da escola de forma a serem todas com tampas e pedal;
- Uso individual de garrafas de água;
- Dar preferência em realizar as atividades sugeridas em espaços abertos como quadra ou pátio.

- Planejar atividades que seja possível manter o distanciamento social adequado;
- Conscientização sobre o uso obrigatório e adequado de máscaras de proteção facial.
- Reforçamento constante sobre a importância do distanciamento, uso correto das máscaras e uso correto das lixeiras;
- Promover educação contínua da higienização correta das mãos, uso de máscaras e higiene respiratória.

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.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante desta pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Responsáveis pelos estudantes com ou sem deficiência (Resolução 510/2016 do CNS)

AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Você _____,
portador(a) do RG _____ e seu filho(a) _____
estão sendo convidados(as) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR”** desenvolvido em caráter de pós-graduação pela pesquisadora Rita de Cássia de Almeida Pavão, aluna do Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mey de Abreu van Munster, responsável pela pesquisa. A pesquisa a ser desenvolvida obedece aos princípios éticos estabelecidos pela resolução CNS 510/2016, garantindo o respeito, integridade física, emocional, privacidade, sigilo, autonomia e o bem-estar de todos os participantes.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por estar matriculado no Ensino Regular da Unidade Escolar em que a pesquisa está sendo realizada e frequentando as aulas da disciplina de Educação Física.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com professores do ensino regular, verifica as barreiras para a aprendizagem, estabelecendo ambientes e formas de trabalho adequadas que efetivem o aprendizado dos alunos pertencentes ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A Educação Física (EF) tem como proposta a participação efetiva de todos os alunos nas aulas, inclusive alunos com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades. Todavia, questiona-se de que forma tem sido estabelecida (ou não) a relação entre EF e AEE. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa pretende analisar a interface entre AEE e a EF. Pretende-se investigar, sob perspectiva da pesquisa colaborativa, a relação interdisciplinar entre estes professores no ambiente escolar, de forma a garantir o acesso e a participação dos alunos PAEE nas aulas de EF.

A participação do seu filho na pesquisa, seja ele um estudante com deficiência ou não, auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial a partir da interação do professor de Educação Física com o professor do AEE, refletindo em melhoras qualitativa na participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação do seu filho é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o (a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com o pesquisador, professor ou à escola onde está matriculado. Todas as

informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do seu filho em todas as etapas da pesquisa. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Como riscos pode acontecer a interferência na rotina escolar dos estudantes, no entanto, a pesquisadora garantirá planejamento prévio com os professores para que não haja mudanças estruturais nas aulas de Educação Física. Também podem ser citados aqueles intrínsecos à prática de atividade física, tais como traumas físicos (quedas, lesões e escoriações) durante a realização dos exercícios. Contudo serão tomadas as devidas providências para minimizar a ocorrência de acidentes, tais como adoção das seguintes **medidas de segurança**: supervisão direta tanto da pesquisadora e do professor do AEE, quanto do professor de Educação Física responsável pela turma no momento.

Não será oferecido ressarcimento financeiro, considerando que a participação na pesquisa é voluntária e a qualquer momento é permitido desistir do envolvimento na pesquisa, sendo que a recusa de seu(sua) filho(a) não trará nenhum prejuízo para o(a) mesmo(a).

A pesquisa será realizada no contexto escolar durante as aulas de Educação Física (2 vezes por semana), portanto, não será necessário deslocamento extra e nem disponibilização de tempo fora do horário das aulas regulares.

Antes do início da pesquisa, seu(sua) filho(a) será consultado verbalmente pela pesquisadora quanto ao interesse ou não em participar da pesquisa. Mediante assentimento do participante, solicitamos a assinatura deste termo de consentimento livre e esclarecido. Você receberá uma via desse documento, podendo a qualquer momento esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa ou programa de intervenção, pessoalmente ou por contato telefônico, diretamente com a pesquisadora responsável.

Durante a coleta de dados presencial, será adotado um protocolo sanitário que foi construído com o objetivo de garantir a segurança de todos os estudantes e participantes da pesquisa:

- Facilitar o acesso a pias ou lavatórios com água, sabonete líquido e papel toalha;
- Disponibilizar dispensadores de álcool 70° e disponibilizar produtos de higienização de ambientes;
- Padronizar as lixeiras da escola de forma a serem todas com tampas e pedal;
- Uso individual de garrafas de água;
- Dar preferência em realizar as atividades sugeridas em espaços abertos como quadra ou pátio.
- Planejar atividades que seja possível manter o distanciamento social adequado;
- Conscientização sobre o uso obrigatório e adequado de máscaras de proteção facial.
- Reforçamento constante sobre a importância do distanciamento, uso correto das máscaras e uso correto das lixeiras;
- Promover educação contínua da higienização correta das mãos, uso de máscaras e higiene respiratória.

Declaro que entendi os riscos e benefícios da participação na pesquisa e autorizo meu filho a fazer parte da mesma. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565.905 – São Carlos – SP – Brasil – Fone: 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

_____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pelo participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE VII

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Estudante)

(Resolução 510/2016 do CNS)

OBS: A amostra da presente pesquisa envolve crianças e adolescentes com deficiência intelectual, portanto, não alfabetizado, com faixa etária entre 10 e 15 anos. Devido ao fato de que pessoas com deficiência intelectual podem apresentar déficits cognitivos que dificultem o seu processo de alfabetização, os participantes da pesquisa serão consultados verbalmente acerca do seu interesse em participar. Nesses casos, será solicitado aos pais ou responsáveis, na qualidade de representantes legais, que assinem o termo pelo participante mediante concordância ou não em participar da pesquisa. Por motivo de padronização do procedimento, a mesma estratégia será utilizada com estudantes sem deficiência.

Oi (nome do participante),

Meu nome é Rita de Cássia, sou professora aqui da escola onde você estuda e também pesquisadora da UFSCar e gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo.

O nome da minha pesquisa é **“AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR”**. Explicamos aos seus pais tudo o que vai acontecer na pesquisa e eles concordaram com a sua participação, mas gostaríamos de saber se você quer participar dela. Essa pesquisa será realizada para conhecermos e analisarmos como tem sido a parceria entre os professores de Educação Física e o professor de Educação Especial e como essa parceria pode colaborar para melhorar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Você não é obrigado(a) a participar e poderá desistir a qualquer momento, sem problema algum. Você só participa se quiser. As outras pessoas que irão participar desta pesquisa têm mais ou menos a mesma idade que você (entre 10 e 15 anos) e são seus colegas de classe. Nossos encontros acontecerão duas vezes por semana, nas aulas de Educação Física.

Você gostaria de perguntar alguma coisa sobre a pesquisa? Podemos conversar com você sobre isso a qualquer momento, pelos telefones que deixaremos com seus pais (ou responsáveis).

Os resultados da pesquisa serão apresentados em reuniões de trabalho, mas sem contar quem foram as pessoas que participaram da pesquisa. Ninguém saberá que você participou da pesquisa, pois usaremos um apelido para você. Não falaremos a outras pessoas, nem cederemos informações sobre você. Então, você aceita participar da pesquisa?

- () ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA
- () NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

_____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

APÊNDICE VIII

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ENTREVISTA FINAL PARA PROFESSORES DO AEE E EF

1. Como você avalia as ações colaborativas entre AEE e EF em sua prática educacional?
2. Você conseguiria identificar alterações em sua prática pedagógica a partir dessas ações colaborativas?
3. Como você avalia a parceria com o professor de EF? (para o professor do AEE)
Como você avalia a parceria com o professor do AEE? (para o professor de EF)
Se possível, descreva como ocorreu (ou não) essa relação de parceria.
4. Como foi a experiência de trabalhar na perspectiva do trabalho colaborativo?
5. As experiências vivenciadas nos encontros corresponderam às suas expectativas?
Em que medida? Por favor comente:
6. Destaque os pontos positivos e negativos dos encontros.
7. Como você vê os efeitos dessa parceria para a inclusão dos estudantes com deficiências em suas aulas/em seus atendimentos?
8. Você acredita que essa parceria possa se manter para além da pesquisa?
9. Na sua opinião, de que forma a organização do sistema educacional poderia favorecer a interface entre AEE e EF?
10. Gostaria de realizar mais algum comentário que considere pertinente?

Muito obrigada por sua participação!

Adaptado de Oliveira (2019)

ANEXO I

Autorização para realização da pesquisa na Rede Estadual Paulista

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da _____ informo que o projeto de pesquisa intitulado "AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR", apresentado pela pesquisadora Rita de Cássia de Almeida Pavão e que tem como objetivo principal analisar a interface entre AEE e Educação Física escolar, no contexto da aprendizagem e inclusão escolar de estudantes pertencentes ao PAEE e intervir no sentido de estabelecer uma parceria colaborativa entre estes professores com o propósito de promover ações que possam contribuir para a efetiva participação do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição,

"Declaro conhecer as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____ 27 de setembro 20 21 _____

Assinatura:

ANEXO II

Autorização para realização da pesquisa na Prefeitura Municipal de uma das cidades onde a pesquisa foi realizada

OFÍCIO Nº 013/2022/SME/GAB

Araraquara, 05 de janeiro de 2022

À Ilustríssima Senhora
Rita de Cássia de Almeida Pavão
Mestranda

Assunto: **Autorização para pesquisa de Mestrado**

Senhora Rita,

Autorizo vossa solicitação para realização de projeto de pesquisa de Mestrado intitulado "Ações colaborativas entre Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar", a ser realizada na

Atenciosamente,

Secretária Municipal da Educação

ANEXO III

Parecer Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A

Pesquisador: RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52566021.5.0000.5604

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.232.928

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832550.pdf, de 08/12/2021) e/ou do Projeto Detalhado (ProjetoModificado.pdf, de 08/12/2021).

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio desenvolvido por um profissional especializado que, em parceria com professores do ensino regular, verifica as barreiras para a aprendizagem, estabelecendo ambientes e formas de trabalho adequadas que efetivem o aprendizado dos alunos pertencentes ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A Educação Física (EF) tem como proposta a participação efetiva de todos os alunos nas aulas, inclusive alunos com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades. Todavia, questiona-se de que forma tem sido estabelecida (ou não) a relação entre EF e AEE. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa pretende analisar a interface entre AEE e a EF em um município de pequeno porte do interior paulista. Pretende-se investigar, sob perspectiva da pesquisa colaborativa, a relação interdisciplinar entre estes professores no ambiente escolar, de forma a garantir o acesso e a participação dos alunos PAEE nas aulas de EF. Participarão deste trabalho de forma colaborativa, a pesquisadora, o professor do AEE e docentes da disciplina de EF de uma escola estadual de Ensino Fundamental II. Como instrumento de coleta de dados será empregado fonte documental (Planos de Atendimento Individualizado, Projeto Político Pedagógico e Diários de Campo) em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cepumano@ufscar.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_F PROJETO_1832560.pdf	08/12/2021 10:42:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoModificado.pdf	08/12/2021 10:39:38	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao1.pdf	07/12/2021 17:36:20	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
Outros	Talestestudantes.pdf	07/12/2021 17:35:55	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsaveis.pdf	07/12/2021 17:34:14	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAEE.pdf	07/12/2021 17:24:56	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEF.pdf	07/12/2021 17:24:38	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	06/10/2021 09:19:17	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
Outros	cartadeautorizacao.pdf	29/09/2021 16:50:48	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoechassinado.pdf	28/09/2021 09:22:21	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA PAVAO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)351-0685 E-mail: caphamano@ufscar.br

Página 19 de 27



Continuação de Parecer: 6.222-908

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 03 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
 Adriana Sanches Garcia de Araújo
 (Coordenador(a))