

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

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA:
SUBSÍDIOS PARA INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANA CAROLINA SANTANA DE OLIVEIRA

**SÃO CARLOS/SP
2017**

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

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA:
SUBSÍDIOS PARA INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação Especial, área de concentração Educação do Indivíduo Especial.

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.

Orientadora

SÃO CARLOS/SP

2017

Santana de Oliveira, Ana Carolina

Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física / Ana Carolina Santana de Oliveira. -- 2017.
200 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Maria da Piedade Resende da Costa
Banca examinadora: Mey de Abreu van Munster, Mari Nabeiro, Marília Gonçalves, Edison Martins Miron
Bibliografia

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

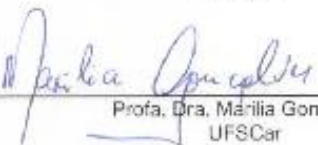
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Carolina Santana de Oliveira, realizada em 13/04/2017.



Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
UFSCar




Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster
UFSCar



Profa. Dra. Márcia Gonçalves
UFSCar



Profa. Dra. Marli Nabeiro
UNESP



Prof. Dr. Edison Martins Miron
AFA

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Dr. Gerson José de Oliveira (*in memoriam*)
Exemplo de marido, pai, amigo, educador e profissional
Hoje sim pai, sou SUA doutora

AGRADECIMENTOS

Acho que agora chegou a hora mais difícil no percurso de escrita dessa tese: tecer meus agradecimentos. Tão mais “simples” escrever o conteúdo deste trabalho do que o conteúdo destes agradecimentos. Pois bem, tomara que eu consiga.

Primeiramente à Deus, pois sem as onipotentes obras que opera em minha vida, não teria conseguido chegar até esse momento. Minha eterna fé e gratidão.

À meu pai, Gerson José de Oliveira (*in memoriam*), luz da minha vida, ser humano imensuravelmente admirável. O maior exemplo de minha vida, sem sombra de dúvida. Amo eternamente.

À minha mãe, Geralda Geruza Santana de Oliveira, a quem eu devo a minha vida toda, pois me gerou e educou com todo amor do mundo. Obrigada por tudo mãe, amo demais!

Às minhas irmãs, Iraí e Maíra, por dividirem a nossa família de forma tão especial e de uma irmandade incondicional, mesmo com “jeitos” tão diferentes! Amo vocês demais!

Ao meu marido, pessoa especial no mais amplo sentido: Alessandro Roberto Bau Ferreira. Obrigada pelo caminho tãããã espinhoso até aqui. Obrigada pelo tanto que você me fez crescer. Obrigada por regar todos os dias o jardim da nossa relação. Desculpe pelos momentos de ausências física, emocional, e pelas intermináveis horas de trabalho (que roubou de você momentos ao meu lado, que você detesta ficar sem). Eternamente agradecida a Deus por colocar essa cadeirinha na minha vida, porque ele soube colocar outro doido que topa tudo o que eu invento. Amo demais! A Gabriel Henrique Ferreira, meu enteado, por fazer parte da nossa família de forma tão singular e por ser esse ser incrível. Amo muito!

Aos meus padrinhos Sônia e Adilson, por serem tudo o que são pra mim. Por estarem presentes em todas as fases da minha vida, especialmente no dia da defesa do Doutorado. Vocês não conseguem mensurar o quão importante foi e quão importantes vocês são para minha vida.

Ao Anésio, meu padrasto, por ser uma pessoa especial para minha mãe e por ter se tornado especial para mim.

A minha família que sempre acreditou em meu sucesso: Tio Bi, Tia Lena, Tio Dé, Tia

Isabel, Tio Nité e Tia Dalva (in memoriam), Tia Zefa, Tia Vera e primos queridos (que não dá pra nomear, pois são muitos).

Aos meus sobrinhos emprestados: Lavínia, Geórgia, Leonardo, Lucas, Pedro Henrique e especialmente ao meu querido sobrinho Bruno por vocês existirem na minha vida. Todos os dias agradeço por vocês fazerem parte da nossa família. Amo demais essas criaturas!

A João Matheus, por representar a força frente à deficiência. A Amauri Silva, por ter sido escolhido por Deus pai de João Matheus.

À querida orientadora, Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa, a maior incentivadora profissional que tive até hoje. Professora que me ensinou o que é realmente ser doutora. Não sei se consigo chegar a 1/3 do que você é e representa para a comunidade acadêmica, mas a tenho como um grande exemplo de conhecimento e admiro até o fim!

À banca examinadora da qualificação e defesa: Profa. Dra. Marli Nabeiro, Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, Profa. Dra. Fátima Denari, Profa. Dra. Marília Gonçalves e Prof. Dr. Edison Martins Miron. Agradeço por compartilharem o conhecimento de vocês comigo, por contribuírem imensamente com a tese, por todos os minutos que passamos juntos durante a qualificação e defesa, que me proporcionaram um aprendizado que poucos tem a oportunidade de ter. À Mey, mais especificamente e carinhosamente, querida orientadora da graduação e Mestrado, por ter me apresentado o mundo da Educação Física Adaptada e Educação Especial, áreas que amei e pretendo seguir até o meu último dia profissional.

À Faculdade Sete de Setembro, FASETE! Meu endereço profissional, local que aprendi a docência e a gestão acadêmica do Ensino Superior. Agradeço especialmente ao diretor Gilberto Sérgio Gomes de Oliveira, responsável pelo meu primeiro contato com esta empresa, que mais é uma família. Lembro-me de todas as palavras que conversamos quando fui pela primeira vez à Paulo Afonso e agradeço por toda cordialidade que você me tratou naqueles dias, fator decisivo que impulsionou minha escolha pela FASETE. Obrigada por ser esse ser humano incrível e por me inspirar no modelo de gestão.

Ao meu diretor chefe, Prof. Jacson Gomes de Oliveira. A você quem devo TUDO, ABSOLUTAMENTE TUDO o que aprendi sobre Ensino Superior. Minha convivência com o senhor é o que inspira o trabalho que realizo aqui. Um ser humano inacreditável, pois tem um

coração invejável, que poucos têm a oportunidade de conhecer de forma mais próxima. As vezes transparece uma “brabeza” grande, mas por debaixo dessa carapaça que é necessária ao mundo empresarial, tem uma grande pessoa! Obrigada Jacson, por tudo.

À mais que especial, Professora Risetete Reis e Silva. Risetinha, nossa “mãe” em Paulo Afonso. Sem você o que seria de mim e de San em Paulo Afonso. Não sei como um ser humano entra do nada em nossa vida e se torna tããããã especial! É obra de Deus mesmo. Amo você sua doida! À Fernando Siqueira (Xuxa), que se tornou outro ser humano especial pra mim, que conheci por causa de Risetete. Xuxete, amo muito você!

Aos colegas e amigos coordenadores, parceiros de trabalho: Ana Patrícia Amaral, Daniely Oliveira, Ilton Palmeira, Jacques Fernandes, José Élio Ventura, Ricardo Porto (Mundiça, sempre!) e Luiz José da Silva. Por todas as horas de trabalho. Por sermos essa equipe extraordinária, a qual tenho imenso orgulho de trabalhar todos os dias! Com vocês eu aprendo a ser cada vez melhor no papel que desempenhamos para nossos alunos, pois eles são a razão da nossa profissão. A Luiz José por me ensinar o que realmente significa a palavra e profissão PROFESSOR. Luiz, todas as pessoas que optam pela licenciatura deveriam te conhecer. Deveriam se inspirar em você. Tomara que eu seja como você algum dia!

Aos meus queridos colegas de curso, professores que assim como eu fazem o curso de Educação Física da FASETE: Zirlene Brito, Renan Guedes, Gilson Pereira, Lúcio Costa, Jorge Paulo Carvalho, Clarissa Ferraz. Nós somos uma equipe INIGUALÁVEL! O sucesso de nosso curso está em cada um de nós, que juntos formamos a melhor equipe com a qual tive a oportunidade de trabalhar. Olhando para cada um de vocês eu vejo que a Educação Física possui profissionais extraordinários, os quais me orgulho todos os dias de falar que são a minha equipe de professores.

À querida secretária Clarissa Medeiros, por ser meu braço direito (e esquerdo também) na gestão do curso. Sem você, estaria doida!

E por fim, a todos os alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da Faculdade Sete de Setembro que fazem com que minha profissão tenha sentido.

Muito obrigada a todos, de coração!

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física.** 2017. 202 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RESUMO

Com a implantação das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, particularmente aquelas destinadas aos educandos público-alvo da educação especial (PAEE), aumenta o número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados em classes comuns. A Educação Física, como componente curricular obrigatória na Educação Básica desde a implantação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, não pode deixar de atender esse alunado, principalmente aqueles em situação de inclusão em classes regulares, podendo ser uma das promotoras dentro do cotidiano escolar no que diz respeito à convivência e aprendizagem na diversidade. Sob esta ótica, diversos estudos sugerem o despreparo profissional dos professores frente à inclusão educacional, seja pelo desconhecimento de como lidar com as deficiências, até mesmo pelo medo em lidar com as especificidades dos alunos. Tal despreparo profissional deve-se ao advindo da formação inicial ou da falta de formação continuada, segundo algumas pesquisas mais recentes. Mediante este panorama, a realização desta pesquisa foi pautada no ensino colaborativo, o qual atingiu resultados promissores na promoção da inclusão dos alunos com deficiências. Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi implementar e avaliar um programa de formação pela via da colaboração para os professores de Educação Física de escolas regulares de um município de médio porte do interior do estado da Bahia. Foi do tipo qualitativo que permite o aprofundamento de uma determinada situação e contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada. Após a aprovação pelo comitê de ética, foi realizado o levantamento das escolas existentes no município e conforme os critérios estabelecidos para a inclusão na pesquisa, de 14 escolas restaram 2 (uma pública e uma particular) que foram selecionadas. Nestas escolas, foram também selecionados 3 professores com 5 alunos PAEE. Para a realização do programa de formação, a pesquisa constou de 3 etapas. Após a aplicação dos instrumentos (entrevistas e questionário) foram obtidas seis categorias de análise. Cada categoria foi analisada qualitativamente. Como resultados alcançados, o programa foi avaliado positivamente pelos professores, compreendendo a importância da colaboração em suas aulas; sendo que estes conseguiram compreender que as modificações e ajustes metodológicos são necessários para a efetivação da inclusão escolar e que a formação continuada é necessária para que as práticas pedagógicas sejam revistas e modificadas em direção à participação de todos os alunos. O trabalho com base na colaboração pode alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente, desde que haja envolvimento de todos que diretamente se beneficiam dessa proposta, alunos e professores. A partir dos resultados alcançados, foi possível concluir que os professores participantes perceberam a colaboração como algo positivo que contribui significativamente para a superação dos desafios inerentes à prática da Educação Física Escolar, aprendizagem e participação da criança com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Educação Física Escolar. Ensino Colaborativo.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de. **Continuing education in the collaborative perspective: subsidies for inclusion in Physical Education classes.** 2017. 200 f. Thesis (Post-Graduation Program in Special Education). Federal University of São Carlos, São Carlos.

ABSTRACT

With the implementation of public policies related to school inclusion, particularly those targeted at the public of special education (PSE), number of students with special educational needs (SEN) enrolled in common classes' increases. Physical Education, as a compulsory curricular component in Basic Education since the implementation of the National Education Guidelines Law (NEGL) in 1996, cannot fail to meet this student, especially those in a situation of inclusion in the regular classes, being one of the promoters within the daily school life with regard to conviviality and learning in diversity. From this perspective, several studies suggest the professional unpreparedness of teachers in relation to educational inclusion, either because they do not know how to deal with the deficiencies, or even because they are afraid to deal with the specificities of the students. Such professional unpreparedness is due to initial training or lack of continuing training, according to some recent research. Through this panorama, this research was based on collaborative teaching, which achieved promising results in promoting the inclusion of students with disabilities. Thus, the general objective of this research was to implement and evaluate a training program by means of collaboration for physical education teachers of regular schools in a medium-sized municipality in the interior of the state of Bahia. It was of the qualitative type that allows the deepening of a certain situation and direct contact of the researcher with the situation being investigated. After approval by the ethics committee, a survey was made of the existing schools in the municipality and according to the criteria established for inclusion in the survey, 14 schools were left 2 (one public and one private) that were selected. In these schools, 3 teachers with 5 PSE students were also selected. To carry out the training program, the research consisted of 3 stages. After the instruments were applied (interviews and questionnaire), six categories of analysis were obtained. Each category was analyzed qualitatively. As results achieved, the program was evaluated positively by teachers, understanding the importance of collaboration in their classes; and they have been able to understand that methodological modifications and adjustments are necessary for the effectiveness of school inclusion and that continuing education is necessary for pedagogical practices to be revised and modified towards the participation of all students. Collaborative work can achieve more positive results than if done individually, as long as there is involvement of all who directly benefit from this proposal, students and teachers. From the results achieved, it was possible to conclude that the participating teachers perceived the collaboration as positive, contributing significantly to overcome the challenges inherent in the practice of Physical Education, learning and participation of children with disabilities.

Keywords: Special Education. Inclusion. Scholar Physical Education. Collaborative Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama do ensino colaborativo.....	46
Figura 2 – Modelos de Ensino Colaborativo	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos professores e alunos participantes da pesquisa.....	73
Quadro 2 - Descrição das reuniões da consultoria colaborativa.....	79
Quadro 3 – conceitos sobre inclusão apresentados nas falas dos participantes durante o programa de formação	102
Quadro 4 – Expectativas dos docentes participantes quanto ao planejamento dos conteúdos do programa.....	110
Quadro 5 – Resumo das aulas da professora Denise	119
Quadro 6 – Resumo das aulas do Professor Antônio	134
Quadro 7 – Resumo das aulas do Professor José Pedro	144
Quadro 8 – Síntese dos pontos positivos e negativos elencados pelos professores a respeito do programa de formação via colaboração	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população por faixa etária	64
Tabela 2 - Número de matrículas por tipo de NEE	65

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
1.INCLUSÃO – DO CONTEXTO SOCIAL AO EDUCACIONAL.....	26
1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	30
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA COLABORAÇÃO: CONSULTORIA COLABORATIVA E O ENSINO COLABORATIVO (OU COENSINO).....	38
3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	50
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	63
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.3.1 Etapa Preliminar – Reunindo as condições para a realização da pesquisa – aspectos éticos e seleção das escolas e participantes	65
4.3.2 Etapa 1 – Encontrando os participantes, selecionando os instrumentos de coleta de dados e iniciando a coleta de dados da pesquisa	68
4.3.3 Etapa 2 – Realizando o programa de formação via colaboração	76
4.3.3.1 – 1ª Reunião	82
4.3.3.2 – 2ª Reunião	83
4.3.3.3 – 3ª Reunião	84
4.3.3.4 – 4ª Reunião	85
4.3.3.5 – 5ª Reunião	85
4.3.3.6 – 6ª Reunião	86
4.3.3.7 – 7ª Reunião	87

4.3.3.8 – 8ª Reunião	87
4.3.3.9 – 9ª Reunião	88
4.3.3.10 – 10ª Reunião.....	89
4.3.4 Etapa 3 – Avaliando a pesquisa	89
4.3.4 Análise dos Resultados	89
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	93
5.1 PRIMEIRO ENCONTRO – CONHECENDO OS INTEGRANTES E APRESENTANDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO VIA COLABORAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	93
5.2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	96
5.3 – REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO	101
5. 4 – EXPECTATIVAS DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO VIA COLABORAÇÃO	109
5.5 – PLANEJAMENTO, ATUAÇÃO E ADAPTAÇÕES DOS CONTEÚDOS PARA AS AULAS DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA	112
5.5.1 – Observação das Aulas da Professora Denise.....	114
5.5.2 –Observação de Aulas do Professor Antônio	128
5.5.3 – Observação de Aulas do Professor José Pedro.....	142
5. 6 – REFLETINDO A PRÁTICA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	151
5.7 – AVALIAÇÃO DA COLABORAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	164

APRESENTAÇÃO

Apresentar algo que eu sempre quis que fizesse parte de minha trajetória enquanto ser humano e profissional da área de Educação Física, me fez repensar toda minha “linha do tempo” até este momento.

Lembro-me que quando criança, uma das minhas brincadeiras preferidas era “brincar de escolinha”. Pendurava uma lousa na parede da garagem da minha casa, chamava todos os coleguinhas da rua (sinto-me privilegiada por ter crescido em uma rua sem saída em plena cidade de São Paulo) e EU era a professora. Todo mundo da minha família dizia que “essa menina vai acabar sendo professora”, ainda mais pelo incentivo muito precoce à leitura, o qual meu pai Gerson (in memoriam) foi o principal responsável, pois ele me ensinou a ler aos 4 anos de idade (!!!).

O gosto pelas atividades físicas se tornou iminente durante essa infância, pois nessa mesma rua sem saída e novamente meu pai (sempre ele!) era o responsável por comprar a rede de vôlei que ficava pendurada entre os postes da rua, por instalar a tabela de basquete no muro do final da rua, por comprar as bolas para todo mundo brincar, por me matricular em todas as escolinhas de esporte que eu queria. Acho que a partir daí foi nascendo o desejo de ser professora de Educação Física.

Assim que fui aprovada para o curso de Educação Física nas Universidades Federal de São Carlos e Estadual de Campinas, e comuniquei tal fato aos meus pais, eles me perguntaram: “o que você vai fazer com Educação Física na sua vida?”. Tal indagação seria “absolutamente normal” quando se trata de uma família cujo pai é advogado, a mãe é enfermeira, a irmã era candidata ao curso de Medicina (e hoje é médica com mestrado na Universidade de Harvard) e todos os professores do Ensino Médio diziam que eu era uma candidata perfeita a qualquer curso de Engenharia. Optei por Educação Física na Universidade Federal de São Carlos.

Quando respondi a meus pais sobre o porquê da escolha pela Educação Física, imediatamente falei: “não se preocupem, vou fazer Mestrado e Doutorado”. Na mesma hora, vi a expressão de alívio, principalmente do meu pai. Na realidade, meu pai, o grande incentivador de tudo em minha vida, especialmente a profissional, sabia que ali eu havia selado meu destino. E aqui estou, escrevendo a tese do Doutorado, exatamente 13 anos depois

da escolha pela Educação Física.

Ao ingressar no curso, já quis realizar atividades de docência, e fui imediatamente à Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar, para ver se eu poderia auxiliar nas atividades e me encontrar enquanto professora. Ao cursar as disciplinas de Educação Física para Populações Especiais e Educação Física para Terceira Idade e Adaptada, ambas ministradas pela profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, no ano de 2006, me apaixonei pela Educação Especial e sabia que era nessa área que gostaria de trabalhar para toda a vida.

Nesse percurso, realizei uma iniciação científica, um trabalho monográfico e uma dissertação de mestrado, todos orientados por esta professora citada aí em cima. Como é uma apresentação de trabalho, e sinto-me à vontade para ser menos formal, Meyzinha foi a grande inspiradora para a área de Educação Física Adaptada. Quando ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, comecei a ver e conviver com pessoas que eu só lia: Enicéia Mendes, Maria Amélia Almeida, Fátima Denari, Maria da Piedade Resende da Costa enfim... muitas personalidades da área.

Ao me inscrever para a seleção de Doutorado no ano de 2013, resolvi “arriscar” e solicitar a professora Piedade como possível orientadora para esta tese de doutoramento. Para minha imensa surpresa, veio a aprovação no processo seletivo do PPGEEs, justamente com a minha querida orientadora. Nesse momento da vida, eu me dividia entre o trabalho na Secretaria de Esportes e Lazer da Prefeitura Municipal de Piracicaba/SP (onde eu sempre atuei na área de Educação Física Adaptada) e as aulas em São Carlos/SP. Lembro-me até hoje que na primeira reunião com a professora Piedade, ela me disse que deveria realizar o curso de Doutorado em 2 anos. Era algo, até então, completamente possível. Porém, em junho de 2013, veio um convite inesperado em minha vida profissional: assumir a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física na Faculdade Sete de Setembro (FASETE) em Paulo Afonso/BA. Muitas dúvidas permearam minha mente por vários dias, pois estava no 1º ano do curso de Doutorado, toda uma vida estruturada em Piracicaba e teria que me mudar 2.300 km de casa.

Lembro-me que falei com a Piedade e ela prontamente me respondeu: você tem que ir mesmo! Doutor tem que trabalhar! E não se preocupe, porque eu já orientei gente do Pará, do Ceará e dá tudo certo. Se não fossem essas palavras, certamente eu não iria.

Em 05 de agosto de 2013, mais precisamente, chego à Paulo Afonso: fomos eu, meu marido e meu cachorro. Ao assumir a coordenação do curso na FASETE, eram 4 turmas já iniciadas (a entrada dos estudantes é semestral e não anual) em um curso bem novo para a região e para a cidade. A FASETE atende os alunos de cidades circunvizinhas, por estar estrategicamente localizada em uma tríplice fronteira: Alagoas, Pernambuco e Sergipe. Recebemos alunos vindos de Jeremoabo (BA), Petrolândia (PE), Delmiro Gouveia (AL), Canindé do São Francisco (SE), somente para exemplificar a diversidade. Ainda recebemos alunos de tribos indígenas e povoados das zonas rurais.

Procurei diagnosticar como era desenvolvida a Educação Física na cidade e daí o primeiro susto: pouquíssimos eram os docentes com formação atuando nas escolas (!!!!). Grande parte dos “contratados” eram alunos do curso em que acabara de me tornar coordenadora. Pensei: como vou realizar minha pesquisa aqui? Porém vários “obstáculos” (que poderiam ser, mas não foram) vieram: terminar de frequentar as aulas das disciplinas obrigatórias no segundo semestre de 2013 (viajava toda semana na quarta-feira pela manhã para Recife, que fica à 450 km de Paulo Afonso para poder embarcar em um avião para São Paulo, viajar de ônibus para Piracicaba e dormir em casa, acordar cedo e viajar de Piracicaba à São Carlos para as aulas às quintas-feiras pela manhã, viajar novamente de ônibus até São Paulo, embarcar para Recife na quinta-feira à tarde, e viajar novamente 450 km até Paulo Afonso para sexta-feira estar novamente na instituição); acompanhar a aprovação da pesquisa no comitê de ética novamente (a primeira versão entregue e aprovada era para a pesquisa ser realizada em Piracicaba, mas a mudança radical, motivou nova submissão, uma vez que o local de pesquisa teve que ser alterado); lidar com o fato de que os poucos docentes com formação em Educação Física atuavam em escolas privadas e nas escolas do Estado (porém estes eram pouco motivados com a profissão) e menos ainda no ensino municipal (só eram 2 formados, os demais eram os alunos graduandos “contratados”); escrever artigos para revistas e congressos e por último, escrever o texto para a qualificação em setembro de 2015 para não perder os prazos. Enfim, chegar até aqui não foi nada fácil. Mas também ninguém disse que seria.

Durante esses anos que estou em atuando na FASETE, tive um crescimento profissional muito significativo, pois nesses meandros, já tive a oportunidade de passar pelo processo de reconhecimento do curso de Licenciatura, autorização de funcionamento do curso

de Bacharelado, iniciar orientações de trabalhos de conclusão de curso (até hoje foram 31 orientações concluídas!), participar da composição de bancas avaliadoras dos trabalhos de conclusão de curso (tanto de Educação Física, quanto dos demais cursos da instituição como Sistemas de Informação e Enfermagem), participar de bancas de seleção de professores, organizar congressos, simpósios e seminários acadêmicos, participar de comissão científica de eventos da instituição e da Universidade do Estado da Bahia, enfim, começando a sentir “a dor e a delícia” de exercer a função de docente do ensino superior. E definitivamente é isso que quero fazer pelo resto da minha vida!

Fico muito mais entusiasmada quando vários alunos sempre vêm perguntar “e aí professora, termina quando esse Doutorado?”, porque eles adoram afirmar pelos corredores da faculdade que a única coordenadora a se tornar doutora é a de Educação Física. Chegar até esse momento, particularmente enche meus olhos de lágrimas, pois acabo percebendo a grandeza desse título para meus alunos, aqueles que dizem sempre se inspirar em mim. Todas as vezes que acontece uma colação de grau (pelo menos até agora, risos), sou convidada como madrinha ou patronesse das turmas. Em todos os discursos dos oradores, meu nome figura como exemplo a ser seguido, de pessoa compromissada e apaixonada pela profissão. Recordo-me do recente discurso, no qual a oradora afirmou: “professora Carol foi a primeira pessoa que nos mostrou que andar em uma cadeira de rodas é super legal! Mas que temos que enxergar nessa cadeira, como pessoas e profissionais, o potencial da pessoa que a ocupa”. Nunca me esquecerei dessas palavras, afinal, acredito que consegui atingir pelo menos um dos meus objetivos enquanto formadora de professores. Isso sim dignifica ainda mais este momento. Isso sim me faz crer, que a partir desses tempos, a Educação Física passará a ter um olhar mais do que especial no contexto de Paulo Afonso e região.

INTRODUÇÃO

A inclusão social, defendida por Mendes (2006a) como um processo em que a sociedade e as pessoas que são excluídas desta buscam de forma bilateral efetivar as oportunidades, tornando a sociedade mais democrática, mais cidadã, com a diversidade sendo respeitada e as diferenças teriam aceitação e reconhecimento político.

Dessa forma, as premissas da inclusão social acabaram por influenciar o contexto educacional, e de acordo com Munster (2013, p.27) levou à “reformulação do processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, provocando discussões no âmbito das políticas públicas de educação, recentemente orientadas pela perspectiva da inclusão”.

Em termos de legislação brasileira, a Educação Especial apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, Lei nº 4.024/61 (BRASIL,1961), apontando para o direito dos excepcionais à educação. Mas, somente a partir da década de 1970, foi se delineando a necessidade de uma Política de Educação Especial, em razão do crescimento de movimentos nacionais e internacionais que buscavam a equidade de oportunidades às pessoas com deficiências no contexto social e educacional (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

A educação inclusiva teve seu marco decisivo com a Declaração de Salamanca em 1994, a qual indicou as regras sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências e a demanda para que os estados brasileiros assegurem que a educação dessas pessoas seja parte integrante do sistema educacional (CARMO; MIRANDA, 2001).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) existem alguns apontamentos sobre as escolas inclusivas

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades

especiais dentro da escola.

Foi também na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que surgiu o termo “necessidades educacionais especiais” (NEE) o qual se refere “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (s/p). Atualmente, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), as NEE podem ser alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Atualmente, a definição mais adequada para denominar esse alunado é público alvo da Educação Especial (PAEE).

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, transtornos do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

Na LDBEN (BRASIL, 1996) fortemente influenciada pela Declaração de Salamanca, é apresentado em seu artigo 58 que a Educação Especial é “... uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Nesta seara, desde a década de 1990 iniciou-se de forma mais intensiva a busca por alternativas que viabilizassem a inclusão educacional na rede regular de ensino de alunos com NEE, e, dentre estes, aqueles com deficiências. Entretanto, o fato de constar em lei, o

direito ao acesso a e permanência dos alunos com deficiência à educação, ao atendimento especializado ou aos serviços educacionais para estes organizados, não resultam em aprendizagens satisfatórias. Para a que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra de fato, estas devem ser planejadas e estruturadas de modo que escola, pais, gestores, professores, equipe pedagógica e os próprios alunos, reconheçam que trabalhar com as diferenças promove inúmeros benefícios ao desenvolvimento de valores e conceitos, além da troca de conhecimentos e experiências (MAHL; DENARI, 2010).

Em se tratando de políticas públicas, em âmbito nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que acompanhando as tendências já apontadas, definiram que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

O processo de inclusão educacional dos alunos com deficiências e com NEE vem ocorrendo de forma gradativa em nosso país por meio de políticas públicas, principalmente a partir da publicação LDBEN e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída por meio da Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, foi publicado em 2008, um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação (MEC), no qual consta que “no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (BRASIL, 2008, p. 06). Essa política objetiva

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.08)

Desse modo, as escolas de ensino regular vêm se deparando com um novo perfil de alunos em seu contexto: aqueles que apresentam algum tipo de deficiência seja ela física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou que apresente algum outro tipo de NEE.

O trabalho pedagógico deve basear-se na aprendizagem em interação com a diversidade e complexidade do ambiente, focalizando nas possibilidades dos indivíduos. Meirieu (2005) compreende que acolher é o fundamento da escola, pois aquela que exclui se afasta de seus princípios e de sua vocação.

Além disso, segundo Mendes (2002a) para atender os alunos com NEE com qualidade, a escola deve passar por modificações que se baseiam em três aspectos básicos:

a) o aspecto político – desenvolver rede de suportes capazes de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região;

b) o aspecto educacional - capacidade de planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular;

c) o aspecto pedagógico - o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados.

Para atender às modificações propostas por Mendes (2002a), a autora ainda recomenda que cada município deveria identificar o perfil do seu alunado e desenvolver projetos pedagógicos de acordo com os resultados dessa avaliação.

Pensando sobre os aspectos educacional e pedagógico da educação básica, uma questão importante para o atendimento dos alunos com NEE seria o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde o decreto nº 6.571/98 - que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - define este como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, §1). Neste AEE, estão disponíveis as salas de recursos multifuncionais, que são “o espaço destinado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e, também, para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares” (MILANESI, 2012, p. 24). Por mais que a legislação brasileira garanta o AEE

“preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208 da LDBEN), a inclusão caminha com passos tímidos no contexto escolar.

A Educação Física, por sua vez, deve fazer parte do projeto pedagógico das escolas, pois vigora como componente curricular obrigatório desde a implantação da LDBEN em 1996. A inclusão de crianças com NEE nas aulas de Educação Física Escolar ainda caminha de forma tímida, mas com avanços otimistas em relação a como esses educandos estão cada vez mais participando das aulas juntamente com os demais.

Na Educação Física Escolar não existe a “sala de recursos” para atuar como uma ferramenta que facilita o processo de ensino nas escolas. Existem menos ainda, no âmbito nacional, professores com formação em Educação Física que possuam especialização em Educação Física Adaptada, sendo este o profissional mais adequado para ser parceiro e colaborar com os colegas atuantes nas escolas regulares da educação básica. Frente a todas essas situações, o professor continua sendo um dos principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola. No caso da Educação Física, em particular, o professor não tem como contar nem com a parceria nem a sala de recursos.

Muitas vezes, os professores se veem sozinhos quando se deparam com uma criança com deficiência em sua aula junto às demais. É possível que estes professores se questionem: como será que eu vou incluir essa criança? Será que as atividades que eu planejei serão realizadas por esta(s) criança(s)? Será que com esta criança conseguirei atingir meus objetivos? Será que esta criança conseguirá atingir o objetivo que estou propondo?

Não tratando especificamente do caso da Educação Física, Cabral et al. (2014) relatam que na atual perspectiva da educação escolar inclusiva que vem sendo construída há décadas, na prática acabam acontecendo estratégias emergenciais, principalmente no que diz respeito aos professores e alunos, as condições encontradas nem sempre são favoráveis para a escolarização, seja ao que tange os espaços, os materiais, o currículo, a cultura escolar e a formação docente. Tais emergencialidades acabam sendo adotadas pelos professores da Educação Física.

Para tais questionamentos, uma alternativa para esses professores é a implantação de um programa de formação via colaboração, juntamente com um profissional da Educação Física especialista na área de Educação Especial como uma ferramenta de apoio para a sua atuação profissional.

De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), existem dois modelos de trabalho colaborativo na escola: “o co-ensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”.

Em diversos momentos da carreira docente, os professores se deparam com crianças que apresentam algum tipo de deficiência e simplesmente não conseguem incluir esse aluno, seja por falta de formação inicial, desinteresse por formação continuada ou muitas vezes por falta de direcionamento das adaptações dos conteúdos que se pode realizar.

Fiorini e Manzini (2014) destacaram em sua pesquisa que além do despreparo profissional advindo desde a formação inicial, os professores ainda enfrentam dificuldades como a falta de formação continuada, falta de informação sobre o diagnóstico das deficiências de seus alunos, a precariedade dos recursos pedagógicos disponíveis, dentre outras dificuldades. Mediante essas situações, é que se propõe nesta pesquisa a questão da consultoria colaborativa para o professor de Educação Física.

Com o exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi implementar e avaliar um programa de formação pela via da colaboração para os professores de Educação Física de escolas regulares de um município de médio porte do interior do estado da Bahia.

Os objetivos específicos do trabalho foram: 1) priorizar o uso de adaptações nas estratégias de ensino dos conteúdos da Educação Física Escolar que favorecessem a inclusão das crianças com NEE; 2) apoiar o professor com relação ao planejamento das aulas de forma que todas as crianças participem das mesmas e 3) utilizar o programa como uma forma de apoio à formação continuada dos docentes em atuação no município onde foi realizada a pesquisa.

Na área de Educação Física, existe uma literatura nacional incipiente no sentido da contribuição desta área para o entendimento dos processos envolvidos no trabalho colaborativo e da importância deste trabalho entre os professores.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato que no município onde aconteceu a pesquisa, a Educação Física figura como componente curricular obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental – ciclo I. Mediante levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação, verificou-se que nas escolas que havia profissionais de Educação Física graduados e licenciados, os professores não ministravam aulas para as crianças com deficiências que estavam incluídas nas salas de aulas regulares, pois não dispunham de apoio especializado

para os alunos com NEE, não conseguindo atingir seus objetivos com este público, seja por falta de formação ou informação a respeito dos alunos com NEE e nem sobre o processo de inclusão nas suas aulas.

Com a implantação deste projeto, foi a primeira vez que a área de Educação Física recebeu atenção de um programa de ensino especial voltado aos professores e aos alunos do município. Diante o cenário de dificuldades encontradas, sentiu-se a necessidade de pesquisar as ações que auxiliassem os professores de Educação Física no contexto do município estudado.

Para a apresentação dessa pesquisa, a mesma foi dividida por capítulos, sendo que no primeiro deles foi abordada a inclusão educacional, por meio de apresentação da legislação vigente, concepções e conceitos consultados na literatura acadêmica e a formação em Educação Física Inclusiva.

No segundo capítulo são apresentados os conceitos sobre o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa e os estudos já realizados nas demais áreas do conhecimento para nortear as discussões da pesquisa.

Já no terceiro capítulo são abordadas as adaptações curriculares e metodológicas que os docentes da componente curricular Educação Física podem realizar para efetivar a inclusão educacional das crianças público alvo da Educação Especial.

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, revelando o tipo de pesquisa escolhida, escolha dos instrumentos de coleta de dados selecionados, justificativa da escolha das escolas e dos professores selecionados.

No quinto capítulo, são apresentadas as análises e discussões dos dados coletados, bem como o diálogo com a literatura.

Por último, são tecidas as considerações finais da pesquisa, apresentando o resumo dos resultados, assim como as fragilidades encontradas na pesquisa.

1. INCLUSÃO – DO CONTEXTO SOCIAL AO EDUCACIONAL

Neste capítulo será abordada a inclusão educacional, mediante sua história, legislação, aporte teórico, apresentação de pesquisas nas mais diversas áreas que envolvem a Educação Especial voltadas à temática, bem como a formação em Educação Física para atuação neste contexto.

No decorrer da história da humanidade, as pessoas com deficiência são alvo de estigmas, discriminação e marginalização desde as antigas sociedades. Na Grécia Antiga, principalmente na cidade de Esparta, as crianças que nasciam com alguma “deformidade” ou as consideradas fisicamente inaptas eram assassinadas, sendo esta prática também recorrente na China Antiga e outras culturas (RIBEIRO; DAUMEL, 2003).

De acordo com Garcias (2002), as famílias dessas pessoas possuíam o aval para abandonar ou assassinar as crianças com deficiências pelas sociedades da época, pois elas eram consideradas subumanas e malformadas.

Na Europa Medieval, por influência da Igreja Católica, as crueldades contra as pessoas com deficiência, como os assassinatos e o abandono, começam a ser combatidos, pois a Igreja como detentora de todo o conhecimento da época explicava que a deficiência era um castigo divino que merecia a caridade das pessoas (RIBEIRO; DAUMEL, 2003; RODRIGUES, 2006a).

Na época do Renascimento, compreendido entre os séculos XVII e XVIII, as deficiências também passaram a ser vistas no enfoque médico, sendo esta visão concebida até a metade do século XX (RIBEIRO; DAUMEL, 2003). Neste longo período, as pessoas com deficiência eram vistas apenas pelas suas limitações físicas, sensoriais e intelectuais, tornando o foco da maioria dos estudos na questão biológica, deixando de considerar o lado social e principalmente o educacional.

A concepção social de deficiência pode ser entendida como

(...) uma situação e não um estado definitivo, determinado apenas pelas incapacidades do indivíduo, é uma situação criada pela interação entre a limitação física, sensorial, mental ou comportamental e o obstáculo social que impede ou dificulta a participação nas atividades da vida cotidiana (PINHEIRO, 2003, p. 112)

Denari (2013) afirma que ao pensar em inclusão, deve-se considerar toda e qualquer pessoa em sua integridade, independentemente se suas condições físicas ou intelectuais estão associadas à deficiência. Deste modo, ao incluir é preciso

levar em conta, em cada pessoa, a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões, direcionadas à sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma fonte inesgotável para melhorar a qualidade de vida das pessoas, condição essencial e passo necessário à tão sonhada construção da autonomia (DENARI, 2013, p. 16).

A autora acrescenta que

em seu sentido mais abrangente, a educação garantida a todos por direito, deve permear, primeiramente, os princípios de equidade e de qualidade. Em segundo lugar, deve promover o desenvolvimento de projetos educativos assentados nos pilares da (com)vivência democrática e no respeito à diversidade; nesses projetos, é fundamental a presença e o envolvimento de todos os professores, alunos, equipe escolar, famílias e comunidade social onde se insere a escola (DENARI, 2013, p.17).

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência inicia-se pelo governo de D. Pedro II, com a implantação dos primeiros institutos destinados a este público, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e Institutos dos Surdos Mudos em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, capital do segundo império à época (JANUZZI, 2004; SILVA, 2012).

Com a chegada da República em 1889 e da Constituição de 1891, os Estados passaram a ser mais independentes, podendo criar suas próprias leis e administração. Os Estados e municípios passaram a ser os responsáveis pelo ensino desde a etapa primária até a profissionalizante, cabendo à União o ensino secundário e superior. Em relação às instituições para pessoas com deficiências, as poucas existentes ainda eram, majoritariamente, voltadas para as pessoas com deficiência visual e auditiva. Entretanto, com o passar do tempo, começou a aumentar a demanda das instituições criadas para atender pessoas com deficiência

intelectual.

Vale lembrar que a medicina e a Educação Especial sempre estiveram muito próximas, tendo sido os médicos os primeiros a buscar alternativas para as pessoas com deficiência, tentando entender a origem de seus problemas e experimentando algum tipo de tratamento. Além disso, até a década de 1930, todas as iniciativas relacionadas aos institutos tinham um caráter segregacionista, sendo essa entendida como a forma necessária para a “educação” dos anormais (BUENO, 2001).

Segundo Jannuzzi (2004), em se tratando da criação de instituições, entre os anos de 1960 a 1974, manteve-se uma média de crescimento de uma unidade por ano. Ainda, nesse período, surgiram as associações como a Sociedade Pestalozzi, em 1934, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

Como o foco da deficiência deve ser entendido como uma questão inerente às dificuldades sociais e não do indivíduo, é na escola onde as dificuldades e comprometimentos devem ser diminuídos, e principalmente, proporcionar às outras crianças o convívio com as diferenças.

Candau (2000) afirma que pensar no processo de inclusão escolar que dê conta das ações excludentes que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos, e exige da consciência dos demais educadores um sentimento mais ético no que diz respeito a questão social fundada por exclusões e desigualdades.

O entendimento do acesso, permanência e oportunidades de todos à educação assenta-se no paradigma da inclusão, compreendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito, mas sim, de igualdade de direitos (BRASIL, 2008). Sob esta ótica, “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação, implica, antes de qualquer coisa, rejeitar o princípio da exclusão, tanto presencial quanto acadêmica, de qualquer aluno do ambiente escolar” (RODRIGUES, 2006b, p. 301).

Jannuzzi (2004) nos apresenta que desde a década de 1950 existe uma carência de serviços destinados ao atendimento das pessoas com deficiência, principalmente pela falta de uma legislação que implantasse um atendimento especializado. A mesma autora relatou

que a implantação das escolas especiais filantrópicas se deu nesta mesma década, para aqueles alunos que eram excluídos das escolas e classes comuns. Apenas vinte anos mais tarde, na década de 1970, que o poder público mediante o aumento da oferta de vagas nas escolas públicas, voltou seu olhar a esta questão da implantação das classes especiais nas escolas regulares.

Terra e Gomes (2013) relatam que a discussão sobre da inclusão educacional foi reafirmada em lei, pelo decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 que tem por finalidade avançar nas discussões da inclusão escolar, regulamentando as possibilidades de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão que possuam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou seja, o que a legislação determina como PAEE.

Os mesmos autores apresentam que

Dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos (TERRA; GOMES, 2013, p. 112).

Nessa perspectiva, ainda sobre a legislação, no ano de 2011 foi promulgado o decreto n. 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011), sendo que este decreto assinalou a garantia de um sistema educacional sem discriminação, com resguardo às adaptações necessárias e com o atendimento às necessidades especiais de seu alunado, assegurando que não haja exclusão do sistema educacional regular por este público possuir deficiência.

Porém, essas garantias asseguradas por lei ainda são uma realidade distante do contexto escolar no que tange à inclusão educacional realizada de forma efetiva nas escolas brasileiras (MUNSTER, 2013).

Ainda considerando a escolarização das pessoas com deficiência, Mazzotta (2005) define a Educação Especial como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais, de modo a garantir a escolarização de

alunos público alvo da Educação Especial.

Nesse processo de inclusão educacional, Souza (2008) relata a importância das escolas públicas, pois são as instituições mais acessíveis e abertas às crianças brasileiras, embora a autora considere que elas são um número pequeno e com a qualidade do ensino ainda questionável.

Se para a escolarização, o processo de inclusão de pessoas com deficiência ainda é considerado difícil, no que diz respeito à prática de atividades físicas, as barreiras parecem ser ainda maiores na Educação Física Escolar. A prática de atividade física por pessoas com deficiências começou na década de 1940, mais especificamente após a segunda guerra mundial. Na cidade de Aylesbury na Inglaterra, por iniciativa do médico alemão Ludwig Guttman no hospital de Stoke Mandeville, houve a criação do esporte adaptado. Esse tipo de esporte foi inicialmente concebido para a reabilitação dos soldados sequelados de guerra, porém acabou ultrapassando as barreiras do enfoque médico, principalmente pelos objetivos de combater a vida e o ócio da vida em hospital e despertar nas pessoas o convívio social (OLIVEIRA, 2011).

Com a criação do esporte adaptado, é que as opções de prática de atividades físicas para pessoas com deficiência começam a ser disseminadas pelo mundo, até fazer parte da formação profissional dos professores de Educação Física.

1.1 A Educação Física frente ao processo de inclusão educacional

Betti e Zuliani (2002) destacam que a Educação Física propicia um rico acervo de conteúdos, objetivos, estratégias e tipos de avaliação, os quais podem ser usados criativa e coerentemente por cada professor, em virtude de seus objetivos específicos, do contexto e das características e necessidades de sua clientela, possibilitando os ajustes para a participação de todos, especialmente no caso dos alunos com deficiências. Tal fato possibilita à Educação Física a construção de práticas pedagógicas únicas e singulares em face aos demais componentes curriculares, favorecendo muito o desenvolvimento pleno dos alunos nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social do ser humano, independentemente de apresentar ou não deficiência.

Rodrigues (2003) relata que a Educação Física como componente curricular

“não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva” (p.69). Como ela faz parte do currículo da escola, pode possuir um papel adjuvante no processo de inclusão educacional, e, especialmente, seus profissionais, podem se tornar facilitadores desse processo uma vez que de acordo com Rodrigues (2003), os professores de Educação Física são vistos como profissionais que apresentam atitudes mais positivas perante os alunos quando comparados aos demais professores.

Desta feita, Rodrigues (2003) ainda considera a Educação Física como uma área importante para a inclusão, pois permite a ampla participação dos alunos, inclusive dos que evidenciam maiores dificuldades, sejam elas físicas, sensoriais e/ou intelectuais.

Todavia, tais facilidades apontadas por Rodrigues (2003) acabam encontrando barreiras no que diz respeito à formação profissional em Educação Física, especialmente nas Licenciaturas. Mahl (2012) em sua pesquisa de Mestrado que tratou das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental nos anos finais, de escolas públicas da rede estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo e constatou em seus resultados que os docentes possuíam: a) descompromisso com a área da Educação Física, com a educação dos alunos, com a formação continuada, com as discussões que envolvem o sistema educativo e os percalços inerentes ao desempenho da função de professor; b) desconhecimento do aporte legal que regulamenta o processo de inclusão; c) desencantos pela profissão e, principalmente, d) disparidade e distanciamento das práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência e o discurso inclusivo.

Na realidade educacional brasileira, a formação de professores está pautada para um atendimento de uma classe de alunos numerosa e heterogênea. Essa heterogeneidade pode vir acompanhada de inúmeros fatores, dentre eles a presença de alunos público alvo da Educação Especial. Mendes (2006b) reforça a ideia de que para uma mudança no contexto da inclusão escolar é necessário que exista um potencial construído nos recursos humanos das escolas e nas condições de trabalho desses profissionais, destacando também ser um considerável desafio para a instituição universitária responsável pela formação.

No que se refere especificamente à história da área de Educação Física, no ano de 1984 por meio da Portaria n° 10/84 (BRASIL, 1984) constitui-se um Grupo de Trabalho Consultivo que apresentou o anteprojeto de reformulação curricular dos cursos superiores de graduação em Educação Física, o qual foi aprovado pela Resolução n° 3/87 (BRASIL, 1987a)

definindo os conteúdos mínimos para os cursos de Educação Física que formariam licenciados e bacharéis conforme as demandas sociais e a realidade de cada instituição (BORGES, 1998; STEFANE; MIZUKAMI, 2002, MAHL, 2016).

Todas essas ações promoveram a inserção da disciplina de Educação Física Especial (EFE), atualmente denominada de Educação Física Adaptada (EFA), nas matrizes dos cursos de Educação Física. Assim, a partir da Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a) consubstanciada no Parecer nº 215/87 (BRASIL, 1987b), propostas de atividades físicas voltadas às pessoas/alunos com deficiência aos poucos ganhou novos adeptos e vem, cada vez mais, amadurecendo como área do conhecimento e intervenção (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011).

Pedrinelli e Verenguer (2011, p. 08), definem a EFA como área do conhecimento relacionada “à produção, à sistematização e ao acúmulo de conhecimentos, oriundos da pesquisa aplicada, relacionados à cultura corporal de movimentos para pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011, p. 8).

Para Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), a EFA caracteriza-se como uma área de conhecimentos que proporcionaria atividades relacionadas à Educação Física voltada às pessoas/alunos com deficiência física, sensoriais e intelectuais, dentre outras especificidades. Os autores destacam que estas atividades devem ser diversificadas e adequadas aos interesses, possibilidades, capacidades e limitações das pessoas/alunos com deficiência (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Ainda, para Cidade e Freitas (2009, p. 10) a EFA “não se diferencia da Educação Física em seus saberes, conteúdos, mas compreende técnicas, métodos, práticas e formas de organização que podem também ser aplicados às pessoas com deficiência”, sendo um processo de atuação docente com planejamento, visando atender as necessidades especiais de todos os alunos, sobretudo, dos alunos com deficiência e outras especificidades, como por exemplo, transtornos globais do desenvolvimento, psicoses, distúrbios de saúde, obesidade, diabetes, hipertensão, cardiopatias, dentre outros (CIDADE; FREITAS, 2009).

Silva (2011) relata que durante o processo de inserção da disciplina de EFA nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, em 1990 foi realizado um levantamento junto às IES no Brasil para investigar se as mesmas realmente estavam

ofertando disciplinas relacionadas ao atendimento às pessoas/alunos com deficiência nos cursos de Educação Física. Esse levantamento diagnosticou que das 108 IES com cursos de Educação Física existentes na época, 53 relataram oferecer alguma disciplina específica e 37% destas não possuíam docentes habilitados nesta área (SILVA, 2011; SILVA; DRIGO, 2012).

O resultado desta pesquisa foi divulgado após três anos da sugestão de inserção da EFA nos cursos superiores de Educação Física identificando uma escassez de profissionais especializados na área para ministrar a disciplina (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008; SILVA, 2011; SILVA; DRIGO, 2012). Deste modo, as IES que ofertavam cursos superiores em Educação Física solicitaram ao MEC a capacitação de profissionais para atuação junto às pessoas com deficiência, sobretudo atuação para o esporte, o que ficou

a cargo do Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiências com o gerenciamento para a capacitação de recursos humanos, tendo como estratégias a promoção de palestras e cursos de curta duração de atualização profissional. Quanto à formação e capacitação de profissionais e professores de Educação Física para atuação com EFA, ficou a cargo do MEC o qual deveria atuar junto às instituições de ensino superior sugerindo inclusive a inclusão de disciplina específica na área (SILVA, 2011, p. 23).

Face ao exposto, é possível verificar que o ingresso (ainda que de forma gradual) da EFA como disciplina nos cursos de formação de professores em Educação Física significou um avanço extremamente importante, uma vez que a percepção de que mesmo os saberes e/ou conhecimentos, dentre eles os relacionados às pessoas com deficiência, provenientes de diferentes fontes, a formação inicial possibilita que os acadêmicos, futuros professores, reflitam sobre valores e compreendam as práticas pautadas e no paradigma da inclusão, sem exclusões ou discriminações de qualquer ordem.

Além disto, a inserção da EFA no currículo dos cursos de Educação Física foi também resultado de uma mudança da área, ampliando as possibilidades de reflexões, discussões e ações para, finalmente, pensar a Educação Física voltada para todos, inclusive para os alunos com deficiência. Neste contexto, a inserção da EFA nos cursos superiores de Educação Física, assim como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), a regulamentação da profissão (BRASIL,

1998c), a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 2001b), dentre outras ações, fizeram parte de um processo em que se questionava a Educação Física nos currículos das escolas brasileiras e, conseqüentemente, modificaram e, ainda vem modificando, as práticas pedagógicas dos professores.

Destacam-se também as: Declarações Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a de Salamanca (UNESCO, 1994) como fortes influenciadoras do aparato legal e que determinaram novas ações para a inclusão educacional. A partir das mesmas, para Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p.89) “o Brasil assumiu como compromisso, perante a comunidade internacional, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional [...], buscando garantir a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para alunos com deficiência”.

Deste modo, a educação formal promovida pelas escolas brasileiras deveria garantir a todos os alunos aprendizagens satisfatórias em todos os segmentos e componentes curriculares propostos pela Educação Básica, e, dentre eles, a Educação Física, que necessitou se modificar para, também, atender aos pressupostos do paradigma da inclusão.

Segundo Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p. 89), é dessa forma que a EFA

objetivando estabelecer metas e estratégias políticas capazes de assegurar ao aluno com deficiência o acesso e permanência na escola regular com efetiva participação nas aulas de Educação Física, busca, também, subsidiar os professores de Educação Física para que em suas práticas pedagógicas, possam contemplar os alunos com deficiência, abandonando aquela velha prática de deixar de lado estes alunos por falta de preparação para o efetivo trabalho junto a eles.

Entretanto, mesmo com todas as lutas e investimentos na formação e preparação de professores de Educação Física para que seja fornecida uma formação mais qualificada para o exercício profissional com alunos que apresentam deficiência, a abrangência dos saberes, conteúdos e temas não podem apenas ser contemplados em uma disciplina no Ensino Superior. Mahl (2016) levantou o questionamento de que, se a formação for estruturada apenas na disciplina de EFA, seria possível que esta atenderia às necessidades de saberes e as expectativas dos acadêmicos quanto a todo o universo das deficiências, permitindo-lhes ingressar nesta área de atuação?

Concordando com Cruz (2008), é necessário que exista o envolvimento das demais disciplinas que compõem o curso de Educação Física nas discussões relativas ao atendimento prestado ao aluno com deficiência colaboraria para adensar a competência profissional almejada, pois apenas a disciplina de EFA é insuficiente para orientar, adequadamente o futuro professor de Educação Física, nessa área. Silva e Drigo (2012) reforçam que os acadêmicos dos cursos superiores de Educação Física poderão melhor compreender sobre as possibilidades de relacionar as práticas de atividades físicas às pessoas com deficiência quando ocorrer “a diluição dos conteúdos da EFA nas demais disciplinas do currículo” (SILVA; DRIGO, 2012, p. 79).

Mahl (2016) analisa também que seria desejável que além da EFA, as demais disciplinas próprias do currículo dos cursos superiores de Educação Física contemplassem saberes, conteúdos e práticas relacionadas à história da EFA, às abordagens sociológicas, culturais, biológicas e pedagógicas das deficiências, bem como, examinassem a possibilidade da obrigatoriedade de Estágio Supervisionado em Educação Física também em classes ou locais que atendam alunos com deficiências, dentre outras especificidades.

A autora ainda apresentou que as experiências práticas do acadêmico, futuro professor de Educação Física, poderão possibilitar a compreensão em torno da complexidade da inclusão em seu sentido mais amplo e que somente sua prática profissional cotidiana revelará ao acadêmico as inúmeras limitações e desafios, mas também apresentará as possibilidades e as perspectivas de ações para efetivar a inclusão de todos os alunos nas práticas da cultura corporal de movimento.

Além disso, a profissão de professor exige imensa versatilidade, capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes daquelas estudadas e vivenciadas nas aulas da formação inicial, na maioria das vezes hipotéticas. Deste modo, o acadêmico precisa compreender que não basta apenas uma formação acadêmica inicial, mas faz-se necessária uma formação profissional continuada, reflexiva e coletiva sobre o processo de inclusão, além de cursos paralelos que mantenham o professor de Educação Física atualizado sobre novas políticas, metodologias, recursos materiais e processos avaliativos frente à inclusão (RODRIGUES, 2006a).

Na realidade educacional brasileira, a formação de professores está pautada para um atendimento de uma classe de alunos numerosa e heterogênea. Essa heterogeneidade

pode vir acompanhada de inúmeros fatores, dentre eles a presença de alunos público alvo da Educação Especial. Mendes (2006b) apresenta a ideia de que para uma mudança no contexto da inclusão escolar é necessário que exista um potencial construído nos recursos humanos das escolas e nas condições de trabalho desses profissionais, destacando também ser um considerável desafio para a instituição universitária responsável pela formação.

A formação profissional voltada à inclusão educacional deve ser baseada para a sensibilização dos professores em formação frente às especificidades de alguns alunos que encontrarão ao longo de sua carreira docente.

Em seus estudos, Fiorini e Manzini (2012; 2014) observaram que as maiores dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física pesquisados por eles eram referentes: i) ao despreparo profissional advindo de formação acadêmica frágil no que diz respeito às pessoas com deficiências; ii) ao desconhecimento sobre as etiologias das deficiências, as características administrativas e físicas das escolas que atuavam; iii) à ausência de um documento que descreva as características das deficiências de seus alunos; iv) à superproteção e falta de vínculo das famílias de alunos com NEE; e, v) a dificuldade de planejamento e adaptações dos conteúdos para ministrar às turmas que possuíam alunos com deficiências.

Munster e Aversan (2011) também afirmaram que a escola ainda não está preparada para o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, mesmo que a legislação brasileira garanta o acesso e permanência dos educandos com deficiência em escolas de ensino regular, apesar do oferecimento da disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos de graduação de Educação Física e ainda com o crescente número de pesquisas na área de Educação Especial fornecendo subsídios para auxiliar no planejamento e estratégias de ensino.

Rodrigues (2003) em pesquisa realizada em Portugal retratou a mesma realidade encontrada no Brasil. O autor afirma que os aspectos da formação de professores de Educação Física para o atendimento das NEE ainda deixam muito a desejar. A partir da análise de alguns currículos de formação superior em Educação Física, o autor constatou que a maioria deles, assim como no Brasil, a formação inicial proporcionada apresenta caráter generalista e raramente relaciona os aspectos da inclusão em Educação Física para os futuros professores. A maioria dos cursos superiores apresenta a caracterização das deficiências, mas

não relaciona as deficiências com as metodologias que facilitam a inclusão.

No mesmo trabalho, Rodrigues (2003, p. 71) ainda relata que na formação inicial de professores de Educação Física “os conteúdos de informação sobre NEE são frequentemente inexistentes ou tão pouco direcionados para a resolução de problemas concretos de planejamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar”.

Rodrigues (2003) reafirma que a Educação Física acaba se desenvolvendo em uma escola cuja cultura leva para o caminho da exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões da normalidade.

A formação profissional voltada à inclusão educacional deve ser baseada para a sensibilização dos professores em formação frente às especificidades de alguns alunos que encontrarão ao longo de sua carreira docente.

Para os professores de Educação Física, participar de um processo inclusivo é estar predisposto a constantemente procurar formação no que diz respeito tanto as práticas e políticas em Educação Física, adaptada ou não, quanto as voltadas à inclusão, independentemente de se estar na formação inicial ou há anos atuando na docência, uma vez que o conhecimento acumulado auxilia as práticas pedagógicas relacionadas à escolarização de todos os alunos.

Deste modo, cabe ao professor de Educação Física, no exercício de docência, comprometido com o ensino de qualidade, indagar se está disposto e se tem condições para buscar saberes e/ou conhecimentos externos aos vivenciados em sua formação inicial, a fim de criar oportunidades para reflexão, discussão e efetivação de práticas pedagógicas (mais) inclusivas.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA COLABORAÇÃO: CONSULTORIA COLABORATIVA E O ENSINO COLABORATIVO (OU COENSINO)

Neste capítulo será abordado o que a literatura consultada explica sobre a formação continuada de professores, baseados na consultoria colaborativa e no ensino colaborativo, trazendo diferentes perspectivas sobre como esses modelos auxiliam no trabalho pedagógico de professores que ministram aulas para os alunos PAEE em escolas regulares.

Existem dois modelos de colaboração, apresentados por Weiss e Lloyd (2003): a consultoria colaborativa, na qual o professor de Educação Especial presta assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula (serviço indireto) e o ensino colaborativo ou coensino, no qual o professor de Educação Especial trabalha junto com o professor de ensino regular para prestar serviços diretos dentro da sala de aula. Os dois modelos de colaboração, tanto a consultoria quanto o coensino, são formatos possíveis para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Mendes, Toyoda e Almeida (2011, p.85) o ensino colaborativo ou coensino é “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. Assim, a invés dos alunos com NEE irem para as classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular.

Segundo Mendes (2006b), os autores Bauwens, Hourcade e Friend no ano de 1989 foram os primeiros a descrever uma associação entre educadores do ensino regular e especial, definindo-a como consultoria colaborativa, a fim de desenvolver um programa educacional dirigido a todos os alunos.

Na colaboração, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008).

Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000, p.1) citam que a consultoria colaborativa é definida por alguns autores como “um processo interativo que capacita grupos

de pessoas com experiências diversas a gerar soluções criativas para problemas definidos mutuamente”.

Kampwirth (2003) indica que a consultoria colaborativa é um processo no qual um consultor treinado (da área de Educação Especial) na realidade escolar ao qual ele será inserido, realizando o trabalho com o professor da classe comum de forma igualitária, sem relações hierárquicas, com a finalidade de tomar decisões em conjunto e realizar o planejamento de forma que o aluno que necessita da intervenção seja o principal beneficiado.

Durante este processo, o consultor auxilia o professor de sala de aula para potencializar o desenvolvimento educacional dos estudantes. O processo é diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema, e o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Vygotsky (1989) é um dos autores que embasa o trabalho colaborativo na escola. Este autor argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

O ensino colaborativo ou coensino pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial, no qual existe a parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, trabalhando juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006).

De acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo é destacado como uma estratégia importante para o processo de aprendizagem das crianças PAEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) definem o ensino colaborativo como um serviço de apoio, no qual os professores do ensino regular e especialista partilham responsabilidades, como planejar, instruir e avaliar.

Cook e Friend (1995) conceituam o ensino colaborativo como a atuação de dois ou mais professores, promovendo o aprendizado para uma ou mais crianças no mesmo espaço físico. O sucesso da colaboração depende da interação entre os professores e compreensão de suas atribuições, uma vez que “a efetivação de uma mudança educacional depende de novos entendimentos, por parte dos professores, sobre seu trabalho, seu propósito

e a conexão do seu trabalho com o exercido pelo outro profissional” (WOOD, 1998, p.182).

Para que ocorra uma inclusão efetiva, a parceria entre os professores deve promover mudança na forma de compreender o trabalho dos parceiros, bem como reflexões sobre suas atuações. Assim, os professores deverão estar abertos para essas mudanças.

Com a colaboração, a tendência é que o processo de ensino e aprendizagem com os alunos seja realizado de forma mais satisfatória ao atingir os objetivos propostos pelo professor, uma vez que o mesmo conta com o suporte de um professor especializado (denominado consultor). No Brasil, este processo ainda não é muito encontrado na área de Educação Física, apesar das crianças com deficiências cada vez mais participarem das aulas regulares.

Dentre as atribuições do professor especializado em Educação Especial há a proposição de um trabalho colaborativo. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) no art.2º, inciso VII ressalta o “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002, p.01) como forma de proporcionar maiores condições de aprendizagem as crianças PAEE. Nesse sentido, para Rabelo (2012), o trabalho em equipe envolve profissionais com diferentes formações permitindo uma visão mais ampla sobre as dificuldades das crianças e mais pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

Ainda que os documentos façam proposições a essa forma de trabalho, há desafios para a implementação de serviços que se baseiem no trabalho colaborativo, pois a cultura escolar considera que a atuação do professor é mais eficaz de forma individualizada, acabando, desse modo, por desconsiderar o contexto e atuação colaborativa de todos envolvidos com a criança (CAPELLINI, 2004).

De acordo com Pugach e Johnson (1989) uma das maiores dificuldades do modelo colaborativo refere-se a sua implementação que deve levar em consideração o contexto, a prática e alcançar a paridade entre os professores e especialistas, sendo que esta “é um aspecto essencial para o sucesso da colaboração e merece ser considerada o mais cuidadosamente possível” (PUGACH; JOHNSON, 1989, p. 236).

O modelo de ensino colaborativo implica, além do estabelecimento de parcerias entre os professores, a reflexão de suas práticas, dificultando a implementação do modelo de forma rápida (ASSIS; ALMEIDA; MENDES, 2011). Desse modo, a colaboração é

um processo que deverá ocorrer de forma gradativa, pois, para isto, o professor precisa estar aberto e disposto a realizar o trabalho em conjunto. Larson e Lafasto (1989) afirmam que uma parceria colaborativa não é facilmente alcançada, sendo necessário que ocorram muitas discussões, trocas de ideias e saberes, opiniões e resoluções de problemas, de modo que os conflitos se tornem evitáveis.

Para que ocorra confiança e respeito, é preciso de tempo e a ocorrência de práticas para que sejam estreitados os laços entre os professores e o desenvolvimento de confiança e respeito pelo parceiro. Para que ocorra uma atuação colaborativa é preciso que os professores partilhem dos mesmos objetivos e possam planejá-los em conjunto.

Friend e Cook (1990) apontam algumas condições necessárias para colaboração entre os professores, como a existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, compartilhamento de recursos e voluntarismo. A efetividade do trabalho colaborativo é realizada por meio da parceria dos professores e partilha de conhecimentos. É importante que o objetivo entre eles seja o mesmo para que possam elaborar o planejamento, levando em consideração as necessidades de cada criança.

Para Capellini (2004), o ensino colaborativo traz vantagens e desvantagens, sendo as vantagens apontadas como a melhora na aprendizagem das crianças e crescimento profissional dos professores. As desvantagens são a resistência à implementação do ensino colaborativo e indefinições de atuações em sala de aula entre os professores. O modelo colaborativo traz benefícios para a escola e, principalmente, para os professores, uma vez que podem refletir sobre suas práticas e atualizarem-se quanto à aprendizagem de suas crianças. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o trabalho colaborativo proporciona aos professores divisão das responsabilidades, compartilhamento de experiências e reflexão das práticas em busca de melhorias para alcançar o sucesso da aprendizagem das crianças.

Como a literatura nacional na área de Educação Física ainda é incipiente no sentido de estudar a formação de professores pela via da colaboração, foram consultados alguns estudos em outras áreas (CAPELLINI, 2004; MARQUES; DUARTE, 2011; RABELO, 2012; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014) para exemplificar sobre como esses modelos vêm aumentando no Brasil e podem ser implantados na Educação Física.

Capellini (2004) realizou uma pesquisa que teve por objetivo verificar as implicações do ensino colaborativo com alunos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado em duas escolas de ensino fundamental, especificamente, em quatro turmas de 1ª a 4ª série que possuíam seis alunos com deficiência intelectual. Realizou-se uma intervenção com os alunos baseada no ensino colaborativo e estabelecendo encontros semanais. A intervenção durou de um semestre até um ano em cada turma. Posteriormente as intervenções foram coletadas opiniões das professoras e famílias sobre o ensino colaborativo. Os resultados do estudo de Capellini (2004) demonstraram avanços acadêmicos e sociais dos alunos com deficiência intelectual, além do desenvolvimento profissional e pessoal por parte dos professores. O estudo apontou para necessidade de uma preparação de formação inicial e continuada para os professores no desenvolvimento do trabalho colaborativo e redefinição dos papéis desempenhado pelo professor da Educação Especial. O estudo revelou que existe uma cultura escolar que não aderiu à implementação do ensino colaborativo.

Com resultados semelhantes no que diz respeito a essa tendência, Zanata (2004) realizou seu estudo com objetivo de implementar e avaliar um programa de formação continuada para o professor do ensino comum com bases no ensino colaborativo. O estudo foi realizado durante vinte semanas com três professores de diferentes turmas do Ensino Fundamental. Na primeira etapa a pesquisadora atuou como professora especialista tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas com alunos surdos. Algumas aulas durante as intervenções com os alunos surdos foram filmadas e posteriormente eram discutidas coletivamente. Os dados foram anotados no protocolo de planejamento educacional inicial, protocolo de cada aula, além de contar com as filmagens das aulas. Nas reuniões com os professores foram discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Depois das intervenções foram coletadas as opiniões dos professores sobre o planejamento colaborativo. Os resultados do estudo demonstraram que o ambiente colaborativo proporcionou possibilidades de ação e reflexão em busca de um objetivo comum. Além disso, os professores apontaram os benefícios proporcionados pelas intervenções para todos os alunos e não somente aos alunos surdos.

O estudo de Rabelo (2012) analisou as potencialidades e limites da experiência de formação continuada de professores, baseadas no ensino colaborativo com professores que atuavam no ensino regular e Educação Especial. Participaram da pesquisa, a pesquisadora,

duas professoras do ensino regular, uma estagiária, cinco professoras da Educação Especial e três alunos com autismo, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de três escolas públicas. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário, ficha de identificação do aluno, roteiros de grupo focal e as observações participantes, na sala comum e de recursos multifuncionais registradas em diário de campo. Foram realizados oito encontros com as professoras, 20 encontros de planejamento, intervenção e avaliação com as professoras por escola e 28 sessões em colaboração na sala de aula juntamente com os alunos autistas. Os dados foram organizados em categorias de análises. Os resultados do estudo demonstraram desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo, trazendo contribuições à formação continuada das professoras participantes, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo e promover avanços no comportamento desses alunos autistas.

Marques e Duarte (2011) realizaram uma pesquisa a fim de analisar o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, verificando, conforme a opinião dos professores, como o ensino colaborativo auxilia na elaboração das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. Os locais do estudo foram duas escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo e os participantes foram quatro professores do ensino regular e dois professores da Educação Especial que tinham em comum o mesmo aluno com deficiência intelectual. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com o professor de Educação Especial e com o professor regular, verificaram-se dificuldades em realizar a parceria colaborativa e as adaptações curriculares por não disporem de tempo hábil para planejamentos conjunto, mas a parceria entre os professores favoreceu o desenvolvimento de adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual e demonstrou melhoras no processo de aprendizagem deles.

Zerbato (2014) desenvolveu um estudo, em um município do interior do estado de São Paulo, que implementou o modelo colaborativo, no ano de 2011, e teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseado na proposta do coensino, a partir da visão dos envolvidos no processo de inclusão, sendo eles professores do ensino regular, professor de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Os resultados descreveram os desafios da docência do ensino na sala comum para alunos PAEE,

a função desempenhada pelo professor de Educação Especial para o trabalho colaborativo, percepções sobre coensino, como este é desenvolvido na realidade pesquisada e como os participantes definem os papéis desempenhados pelo professor de Educação Especial e professor regular no modelo do coensino. Sendo assim, cada vez mais surgem estudos e pesquisas visando verificar a colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala comum, a fim de contribuir para o conhecimento e entendimento desse contexto.

Nesta direção, Vilaronga (2014) realizou sua pesquisa de doutorado a fim de construir uma proposta de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial em uma sala comum da escola regular que já tinha uma iniciativa de implementação do coensino em curso. Como objetivos específicos o estudo se propôs a: a) identificar indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum; b) elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuação no coensino; c) avaliar essa formação realizada com professores de Educação Especial; d) proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio. O estudo foi de modalidade pesquisa-ação colaborativa e desenvolvida em quatro etapas, a saber: I) etapa preliminar: condução dos procedimentos éticos; II) etapa I: busca de informações iniciais, na qual utilizou-se fichas de caracterização dos participantes; III) etapa II: desenvolvimento e implementação do programa de formação, sendo realizadas reuniões quinzenais com os participantes totalizando 60 horas de atividades teóricas e 30 horas práticas realizadas na escola e IV) etapa III: avaliação do programa de formação e formação dos sujeitos mediadores. Foi realizada uma avaliação da formação realizada com os professores na etapa II e atuação dos sujeitos, professores da Educação Especial, como mediadores do curso “Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar” para seus colegas, professores da sala comum ocorrida durante dois meses com 29 cursistas. Participaram do estudo seis professores da Educação Especial e foi realizado em um município que tem implementado o co-ensino a partir de estudos e relação com a universidade. Os resultados apontaram o ensino colaborativo como proposta positiva para inclusão escolar, pois oferecem as crianças Público Alvo da Educação Especial formas diferenciadas de aprendizagem realizadas a partir da construção feita com a parceria do profissional da Educação Especial e sala comum, considerando as especificidades de cada profissional.

A pesquisa de Lago (2014) teve por objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de atendimento educacional especializado com base no coensino, para alunos com deficiência intelectual na sala comum. A pesquisa caracterizou-se com abordagem mista e teve como participantes: a pesquisadora, como professora da Educação Especial, quatro professoras da sala comum e cinco alunos com deficiência intelectual. Foram utilizados como instrumentos: questionário de mapeamento escolar realizado na rede e nas unidades escolares, questionário de identificação e roteiro de entrevista semiestruturada para os participantes, ficha de anamnese para os responsáveis dos alunos com deficiência intelectual, diário de campo com registro da pesquisadora e escala de avaliação para observadores externos – EAOE. A análise dos dados foi realizada individualmente de maneira qualitativa e quantitativa, considerando a análise do processo e as entrevistas foram submetidas à análise do conteúdo. A pesquisa apresentou como resultado a importância do co-ensino para os professores participantes, especificamente, na ampliação do conhecimento sobre atuação com alunos com deficiência intelectual, conhecimento profissional para professora de Educação Especial. Para o aluno com deficiência intelectual, foram verificados avanços sociais, como mudanças comportamentais e acadêmicas e maior disposição e interesse na participação das atividades escolares. Os resultados apontaram o co-ensino como um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com deficiência intelectual no contexto da escola comum e promover formação continuada dos envolvidos. As pesquisas descritas apontaram o ensino colaborativo como alternativa positiva para construção de sistemas educacionais inclusivos, buscando ampliar olhares e reflexões a respeito do ensino colaborativo enquanto proposta de serviço da Educação Especial. É imprescindível que as escolas avaliem quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas que realmente possibilitem que o trabalho colaborativo aconteça em sala de aula.

Nesse sentido, evidencia-se a importância do trabalho colaborativo para inclusão da criança, e tal proposta poderia ser aplicada à área de Educação Física para verificar se os resultados poderiam obter o mesmo êxito.

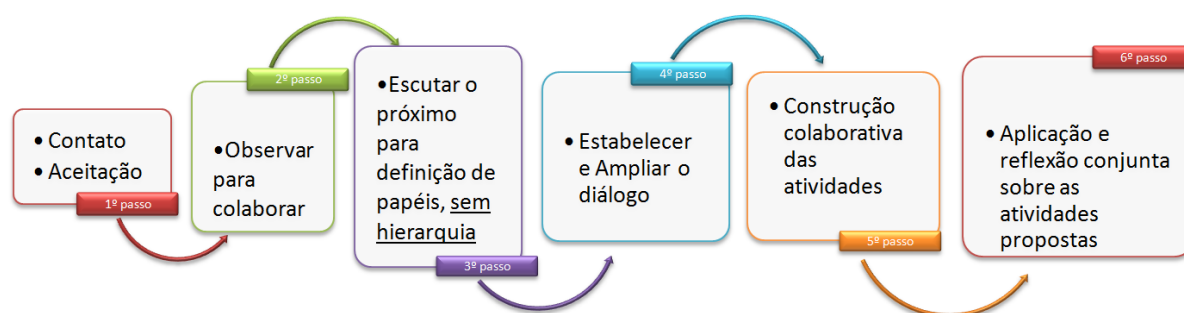
Os trabalhos de Loiola (2005) e Marins e Palhares (2007) são outros exemplos de investigações cujos resultados indicam que o trabalho colaborativo entre docentes se constitui em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de: suas forças,

fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Cabral et al. (2014) ressaltam ainda o ensino colaborativo é uma relação construída entre os atores envolvidos, sendo necessária dedicação, como em qualquer outra relação interpessoal. Com relação aos sentimentos criados nessa relação, o “desconhecimento, as resistências, as dúvidas, a abertura para o diálogo e a construção da confiança são os principais elementos que norteiam o Ensino Colaborativo” (CABRAL, et al., 2014, p. 395).

Os autores desenvolveram um diagrama apresentado a seguir, que ilustra os passos que um educador especial (consultor) deve seguir para que o trabalho seja bem definido junto aos objetivos.

Figura 1 - Diagrama do ensino colaborativo

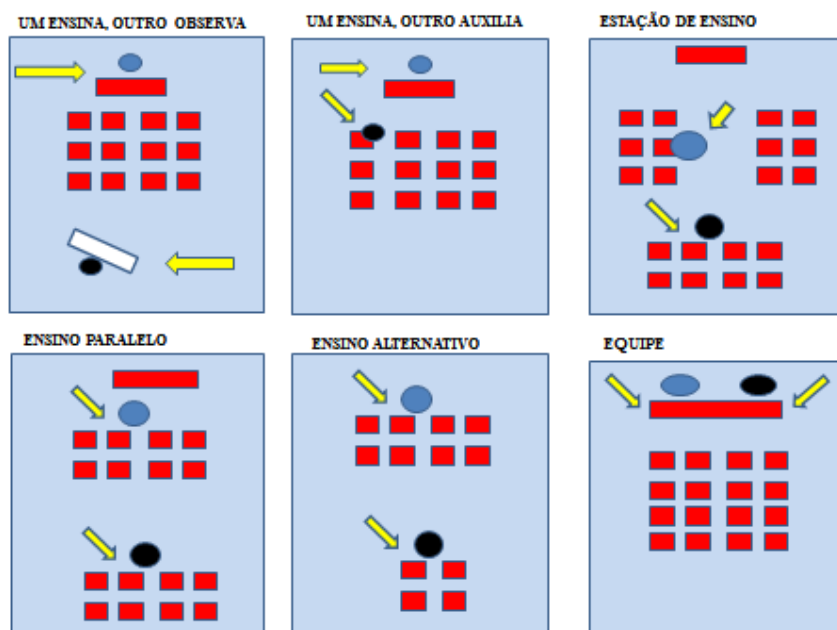


Fonte: Cabral et al. (2014, p. 398)

Friend e Cook (1990) ressaltam mais alguns passos para o trabalho colaborativo: os professores (o da classe regular e o consultor especialista) devem ter objetivos comuns, ambos devem ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino, além da colaboração envolver a participação de todos que tem direta ou indireta ao ambiente escolar (professores, pais, diretoria, funcionários, entre outros), compartilhando das responsabilidades, recursos e participação voluntária.

Vaugh, Schumm e Arguelles (1997) apresentam diferentes modelos de colaboração. A Figura 2 exemplifica os modelos de coensino e o comportamento dos professores dentro de sala de aula em cada dos modelos.

Figura 2 – Modelos de Ensino Colaborativo



Fonte: Vaugh, Schumm e Arguelles (1997)

Para Vaugh, Schumm e Arguelles (1997) os modelos de colaboração podem ser descritos da seguinte forma: a) um ensina, outro observa, ou seja, um professor comanda a sala e o outro auxilia observando as crianças; b) um ensina, outro auxilia, isto é, há o professor principal e outro professor recebendo instruções e servindo como apoio individual para uma criança e pequenos grupos; c) estação de ensino, na qual, o ensino é dividido em pequenos grupos e cada professor lidera seu grupo com aprendizagens diferentes e as crianças se locomovem de um grupo para o outro; d) ensino paralelo, isto é, ambos os professores planejam juntos os conteúdos, porém a sala é dividida em dois grupos que serão ensinados por cada professor; e) ensino alternativo, no qual um professor assume a liderança de ensino da maioria da sala e uma pequena parte ou grupo recebe apoio do outro professor e f) equipe, ou seja, os dois professores assumem o comando e responsabilidades da sala. Para os autores supracitados, o último modelo apresentado é apontado como objetivo final do coensino, isto é, quando os professores, concomitantemente, têm a responsabilidade educacional de todas as crianças da sala.

Entre outros achados, a pesquisa de Ferreira et al. (2007) versou sobre a parceria colaborativa entre o ensino regular e o especial de uma criança com cegueira congênita matriculada na 5ª série do ensino fundamental.

O trabalho foi desenvolvido numa escola municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A consultoria foi aplicada juntamente com a professora de português do aluno com NEE, na qual foram oferecidas aulas teóricas quinzenais por meio de estudo, apresentação e discussão de textos e pesquisas acerca da temática da inclusão e colaboração. As pesquisadoras ressaltaram que tal pesquisa só foi possível pelo envolvimento da diretora da escola, da professora de português, da professora da sala de recursos multifuncional que o aluno frequentava e dos pais. Com o envolvimento de todos aqueles que estavam ligados ao aluno, a parceria da pesquisa foi considerada bem-sucedida pelas autoras, pois promoveu a interação dos profissionais que lidavam com a criança, dos pais e dos colegas de classe, que também foram contemplados com o trabalho colaborativo da pesquisa. Os resultados mostraram a importância de envolver todas as pessoas que atuam direta ou indiretamente na comunidade escolar.

Machado et al. (2010) pesquisaram sobre a influência do contexto educacional em duas experiências em escolas de estados diferentes. As autoras realizaram a colaboração em dois estudos diferentes, com três professoras, sendo duas da classe regular e uma da sala especial. No estudo 1, as autoras realizaram pesquisa em uma escola do interior do estado de São Paulo, com duas pedagogas cujos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Em um primeiro momento, as professoras apresentaram timidez diante da proposta colaborativa, mas colaboraram com a realização de diários reflexivos de campo e nas reuniões com as professoras especializadas. No estudo 2, houve a participação de uma professora que trabalhava em uma escola do interior do estado de Minas Gerais. A professora trabalhava na sala especial de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem e alterações de comportamento. Em um primeiro momento, esta professora não demonstrou muita abertura para realizar o planejamento em conjunto com as professoras especialistas. Porém no decorrer das reuniões, ela foi se tornando mais adepta às sugestões do trabalho e mais receptiva às adaptações.

Como resultado da pesquisa, as autoras relataram que como o objetivo principal da mesma foi relatar duas experiências, destacando as diferenças no contexto de sala

de aula e das professoras participantes, analisando a influência deles no alcance das metas estabelecidas no processo de colaboração, elas concluíram que o coensino auxilia e respalda os professores que participam dela no que tange às estratégias, trocas de experiências e reflexão sobre a própria prática, principalmente quando existe a abertura por parte do professor envolvido.

Estes estudos corroboram com outros estudos da literatura consultada (PENA; ROSOLÉM; ALPINO, 2008; MACHADO et al., 2009; MACHADO; ALMEIDA, 2013; VILARONGA; MENDES, 2014) os quais são unânimes em dissertar sobre a importância da colaboração quando há o pleno envolvimento do professor a receber a consultoria, do profissional especialista em Educação Especial (o consultor) e de demais envolvidos no contexto escolar.

Sem dissertar diretamente sobre o ensino colaborativo, Rodrigues (2003) afirma que o apoio ‘de terreno’ (aqui entendido como a colaboração) proporcionado aos professores de Educação Física é considerado insuficiente, pois existe um número deficitário de professores de apoio com a formação em Educação Física especialista em Educação Especial, o que dificulta a existência de uma retaguarda de competência para os professores de classes regulares. Essa falta de professores especialistas, de acordo com o autor, faz com que “o apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF, quando existe, é dado em termos genéricos, por docentes que não são da área disciplinar, criando significativas dificuldades para que o professor de EF encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio” (RODRIGUES, 2003, p.71).

Rodrigues (2003) ainda reforça a importância de pesquisas de mesmo cunho desta, que proporciona a criação de espaços de diálogo e de apoio que não sejam genéricos, e sim que contribuam para discussão de questões e casos concretos direcionados à Educação Física.

3. ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo serão abordadas as adaptações curriculares e metodológicas que devem ser tratadas nas aulas de Educação Física, para que ocorra a efetiva inclusão educacional das crianças com deficiência.

Quando pensamos sobre escola, devemos levar em consideração que os educadores que estão inseridos nela devem trabalhar visando uma educação de qualidade, atendendo os anseios e as necessidades de cada um dos alunos.

Dessa forma, é necessário que ela possua um currículo flexível, de forma a possibilitar que os professores realizem as alterações indispensáveis ao processo educativo, assegurando assim a participação e a aprendizagem de todos (VARGAS, 2009).

O desenvolvimento de um currículo diferenciado deve levar em consideração diferentes fatores, por exemplo, necessidades e características dos alunos, demanda curricular, experiência dos profissionais, preferências dos professores e de questões de ordem prática como espaço e tempo disponível (COOK; FRIEND, 1995; MENDES, 2006b).

As adaptações curriculares e metodológicas devem ser balizadas de forma a promover no professor um sentimento de tecer sua prática pedagógica no sentido de buscar, dentre outras formas, adaptar sua metodologia de ensino de forma a garantir ao aluno uma educação mais inclusiva no processo educacional (SILVA, 2012).

No que diz respeito especificamente à Educação Física, em consulta a trabalhos que relacionassem a área e as adaptações metodológicas para a inclusão de alunos com deficiência, foi encontrada a dissertação de mestrado de Osni Norberto da Silva (2012), o qual pesquisou sobre as adaptações curriculares nas alterações metodológicas que os professores da cidade de Feira de Santana – BA utilizavam em suas aulas. Os dados encontrados pelo autor diferem da maioria das pesquisas, pois o mesmo encontrou uso de adaptações curriculares para realizar a efetiva inclusão dos educandos com deficiência e que as práticas adotadas pelos professores pesquisados estavam mais próximas ao paradigma da inclusão.

Mediante o exposto, serão delineadas algumas considerações sobre as adaptações curriculares e metodológicas que podem ser utilizadas na Educação Física Escolar, para atender à inclusão dos educandos público alvo da Educação Especial nas aulas.

O conceito de currículo pode ser entendido como um conjunto de vivências formado ordenadamente em uma realidade concreta, sendo usado nos estabelecimentos educacionais para a formação de pessoas e instrumento transformador para intervir na realidade no sentido de aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la (SOUZA, 1997).

Munster (2013, p. 28) ressalta que “o conceito de currículo não é consensual e é difícil de ser estabelecido, em face dos diversos aspectos envolvidos”. De acordo com a mesma autora, o currículo é parte do projeto político pedagógico da escola, tornando-se referência sobre os conteúdos, qual série e quais procedimentos serão adotados, bem como o tipo, forma e período de avaliação devem ser aplicados.

Glat e Oliveira (2003) apontam que os currículos escolares devem ser construídos pelos profissionais da educação, alunos, membros internos e externos da comunidade escolar, garantindo assim um currículo democrático, abrangente e inclusivo, visando atender as necessidades educacionais especiais de todos os educandos que frequentam a escola.

Stainback e Stainback (1999, p. 241) relatam que

Com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados, para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses, e às competências singulares de cada aluno.

Nesse sentido, entende-se que o currículo deve ser adaptado de acordo com a necessidade educacional especial de cada aluno, especialmente àqueles que são público alvo da Educação Especial, de forma a atender à diversidade da sala de aula.

Segundo Vargas (2009), as adaptações curriculares são um conjunto de modificações que podem ser realizadas na estrutura física da escola, nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e na avaliação, de forma a atender às diferenças individuais e superar possíveis problemas de aprendizagem.

Para Correia (1999, p. 111), as adaptações curriculares são

[...] todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. [...] as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE.

Entre os fatores que determinam quais adaptações curriculares serão efetuadas, temos como principais a serem observadas: as características do aluno, da escola e do seu projeto político pedagógico, além dos recursos humanos disponíveis (OLIVEIRA, 2002).

Para tanto, o Brasil adotou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999) como fonte balizadora dos conteúdos e formas de avaliação de cada componente curricular pertencente ao projeto e ao currículo da escola. Existe ainda uma versão dos PCN intitulada “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” (PCN-AC), o qual de acordo com Silva (2012, p. 42) “é um dos principais documentos que indicam caminhos acerca do trabalho da escola com o aluno com deficiência, estabelecendo alguns aspectos que servem como facilitador do processo de ensino-aprendizagem”.

Os PCN-AC relatam que para auxiliar o processo educacional é necessário

A atitude favorável da escolar para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
 A identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
 A adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
 A flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
 A possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1999, p. 32).

Os PCN-AC ainda afirmam que as adaptações curriculares tratam especificamente das “estratégias e critérios de atuação docente” com alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999, p. 15).

Nesse ponto, Glat e Oliveira (2003) apontam que as adaptações curriculares não são para menosprezar o currículo da escola, e sim uma forma de permitir o atendimento

das diversidades dos alunos, mediante a diversificação do mesmo.

Os mesmos autores trazem as classificações das adaptações curriculares, as quais podem ser aplicadas nos mais diversos aspectos da prática educativa como

Organizativas – englobam agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempo flexíveis.

Objetivos e Conteúdos – definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos; sequência gradativa dos conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.

Avaliativas – consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Procedimentos Didáticos e Atividades de Ensino-aprendizagem – remetem à alteração e seleção de métodos, às atividades complementares, prévias e alternativas, aos recursos de apoio, à alteração dos níveis de complexidade da tarefa, à seleção e adaptação de material, tempos flexíveis no que se refere à duração e ao período das atividades propostas (GLAT; OLIVEIRA, 2003, s/p).

Oliveira e Machado (2009, p.36) definem adaptações curriculares como: “[...] ‘ajustes’ realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo”.

Segundo as autoras, de modo geral, as adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia das estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção de conhecimentos.

Herdero (2010, p.198) chama de adaptações curriculares:

[...] as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

O autor ainda afirma que:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, p.198).

Neste momento, considera-se necessário buscar, no documento do MEC, uma definição clara e objetiva do que sejam adaptações curriculares de grande porte (significativas) e pequeno porte (não significativas).

A respeito dos tipos de adaptações curriculares, Heredero (2010, p. 199) afirma que é possível estabelecer uma sequência teórica de medidas de resposta dentro do modelo de escola inclusiva, devendo “ser suficientemente flexíveis para considerar, tanto as necessidades reais dos estudantes, como suas possibilidades organizativas e funcionais nas instituições educativas”, sendo elas:

1. Adaptações de pequeno porte, simples e pouco significativas;
2. Programas de reforço educativo e apoio;
3. Repetição do curso;
4. Adaptações de grande porte, extraordinárias ou significativas (HEREDERO, 2010, p.199).

Ainda no que diz respeito às adaptações curriculares, Heredero (2010) relata que sendo de pequeno ou mesmo de grande porte, elas se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto político pedagógico das escolas.

Para Heredero (2010, p. 201), adaptações curriculares de pequeno porte, simples e pouco significativas são:

[...] modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma sala, ou ciclo, para fazer frente às diferenças individuais, mas que não afetam na prática o ensino básico do

currículo oficial, já que não há modificação substancial dos elementos básicos do mesmo.

Pode necessitá-las qualquer aluno, ou aluna, que tenha necessidades educativas de caráter temporário e, naturalmente, se podem propor para alunos com deficiência como medidas prévias, ou complementares. Precisamente, o professor realiza para que os alunos possam conseguir as capacidades expressas no currículo oficial. São estratégias fundamentais para conseguir a individualização do ensino e constituem, a partir dessa perspectiva, as ações que deveria realizar todo professor no exercício responsável de sua ação como professor regente de aula. [...] afetam elementos de acesso: espaços, tempo, agrupamentos, materiais, recursos; afetam parcialmente alguns elementos do currículo, pois supõem alterações na metodologia, didática, ritmo de instruções; não afetam o currículo básico da matéria: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Trata-se de ajustes pouco significativos nos conteúdos, forma de ensinar, a sequenciação e planificação de conteúdos e tarefas; ou até as estratégias de avaliação, procedimentos de avaliação, ou recursos utilizados.

Oliveira e Machado (2009, p. 43-44) acrescentam que:

As adaptações curriculares não significativas (ou de pequeno porte) são promovidas pelo professor, ampliando a possibilidade de participação e aprimorando a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A sua implementação não exige a autorização de qualquer outra instância política, técnica ou administrativa, ocorrendo no cotidiano da sala de aula.

Segundo as autoras, isso significa que as adaptações curriculares não significativas são simples de serem realizadas, diferentemente das adaptações curriculares significativas (ou de grande porte) que “compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, pois exibem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática” (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 44).

Outra forma de definir as adaptações de grande porte, extraordinárias ou significativas, seria dizer que são aquelas

adaptações que consistem, principalmente, na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares, e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares, e a conseguinte modificação dos respectivos critérios de avaliação (HEREDERO, 2010, p. 204).

Diante do exposto, fica claro que para Heredero (2010), as adaptações curriculares formam uma sequência, que vão desde ajustes na proposta educativa comum poucos significativos às modificações mais significativas. Vão, também, desde ajustes temporários a modificações mais duradouras, sempre tomando como referência o nível de escolarização em que se encontra o aluno com deficiência. Ainda segundo o autor, as adaptações individuais “objetivam estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades e a programação curricular” (HEREDERO, 2010, p. 206).

Mazzota (2005) ressalta que, além das adaptações curriculares, existem outras estratégias que não devem ser esquecidas, como: formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar “professores reabilitadores”, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolverem salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades da pessoa com deficiência, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as lacunas existentes.

A terminologia adaptação, pode ser interpretada como flexibilização, uma vez que pressupõe a existência de alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito curricular. Para tal fato, o currículo escolar deve ser tomado como referência na identificação de possíveis alterações em função de necessidades especiais dos alunos. Em síntese, a unidade escolar deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos, e, havendo necessidade, realizar adaptações/alterações.

Cabe a equipe pedagógica, incluindo o professor da sala comum, realizar o mapeamento das particularidades educacionais da demanda educacional que necessita de ajustes no currículo e propor o manejo das condições adequadas para que isso ocorra. Ao relatar sobre procedimentos adotados para a efetivação da educação inclusiva, Aranha (2002, p.5) acrescenta que as Adaptações Curriculares, então, “são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem”.

No que concerne ao currículo da Educação Física Escolar, é importante entender que não é necessário a criação de um currículo específico para cada aluno que apresente algum tipo de deficiência, e sim realizar adaptações imprescindíveis para reduzir as barreiras que prejudicam o processo de ensino e de aprendizagem dessa componente

curricular, e que o professor possa utilizar de várias estratégias de ensino que deixem o currículo abrangente e flexível.

Com relação aos tipos de adaptações curriculares, os PCN-AC (BRASIL, 1999) sugerem que existem dois tipos: adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares. As primeiras dizem respeito aos recursos físicos, como a remoção das barreiras arquitetônicas do espaço físico da escola, mobiliário escolar, equipamentos e sistemas de comunicação alternativa. Já as adaptações dos elementos curriculares são as alterações das estratégias e metodologias de ensino.

Esses tipos de adaptações curriculares não se eliminam, mas sim, somam-se, pois fazem parte de um mesmo processo, que é a garantia de condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem do currículo escolar, mediante a avaliação das necessidades educacionais especiais de cada aluno (GLAT; OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2012).

A Educação Física tem como um de seus princípios a oferta de conteúdos da cultura corporal de movimento como brincadeiras, jogos, modalidades esportivas, dança, lutas, dentre outros. Esses conteúdos devem se tornar acessíveis para que os alunos com deficiência possam usufruir dos benefícios das aulas de Educação Física na escola. Tornar tais conteúdos acessíveis é papel da Educação Física Adaptada, que tem na atividade motora adaptada seu papel inclusivo.

Rodrigues (2006a, p. 41) apresenta que a atividade motora adaptada consiste em “tipos de estratégias e metodologias que permitem tornar mais fáceis e menos complexas as atividades motoras”. Porém o mesmo autor reforça que a atividade motora adaptada não é somente atividade física para pessoas com deficiência, mas aquela atividade que engloba outros tipos de dificuldade sejam elas permanentes ou temporárias.

De acordo com Munster (2013, p. 29) "algumas atividades ou conteúdos só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, mediante adaptações". A mesma autora relata que adaptar uma atividade é adequar as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos a serem empregados e intervir sobre um conjunto de variáveis que influenciam um maior ou menor grau de dificuldade na execução de cada tarefa.

Dessa forma, os planos de ensino em Educação Física Escolar devem ser pensados e executados de forma que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso desencadeia em repensar os objetivos de ensino.

Quando se trata da inclusão de crianças com deficiência, os objetivos devem ser melhor estabelecidos de forma que realmente garantam a participação de todas elas e que elas se beneficiem dos programas de Educação Física. Para isso, o mais desafiante frente ao planejamento desta componente curricular é a adaptação dos conteúdos.

Os autores Munster e Almeida (2006), Lieberman e Houston-Wilson (2009) e Munster (2013) descrevem que os conteúdos podem ser adaptados em quatro níveis: instrução, materiais e equipamentos, espaço físico e regras. Com relação às adaptações quanto à instrução, estas são as diferentes técnicas que o professor pode adotar no sentido de apresentar as informações referentes às atividades em uma sequência que permita a todas as crianças compreenderem a tarefa que irão executar.

Já as adaptações para os materiais e equipamentos das aulas de Educação Física Escolar são aquelas realizadas na adequação dos mesmos para que os indivíduos possam obter um melhor desempenho na realização das atividades a fim atenuar os comprometimentos motores, visuais, auditivos, cognitivos que os alunos possam apresentar. As adaptações relativas às regras são de acordo com Munster (2013, p.30) "consistem em qualquer alteração relacionada às regras originais ou culturalmente pré-estabelecidas em um jogo". Tais adaptações podem ser relacionadas às divisões e constituições igualitárias de equipes, tempo de posse da bola, permitir mais de um quique no chão, definição da cadeira de rodas como parte integrante do corpo do indivíduo para marcação de faltas ou saídas de quadra, dentre outras.

Já para o espaço físico pode sofrer diversas adaptações como aumento ou diminuição do espaço a ser realizada a atividade proposta, alteração da altura da cesta de basquete ou da rede do vôlei, marcação tátil nas linhas divisórias da quadra poliesportiva. As adaptações "precisam ser constantemente avaliadas e analisadas, pois as necessidades dos alunos também se alteram periodicamente, requerendo novos e diferentes ajustes" (MUNSTER, 2013, p. 30).

Munster (2013) ainda ressalta que as adaptações não podem ser entendidas como improvisação ou precarização do processo de ensino e aprendizagem, pois elas são alternativas ao processo pedagógico que precisam de: "1. Análise criteriosa da situação; 2. Estudo aprofundado acerca das necessidades e possibilidades do estudante com deficiência; 3. Planejamento adequado; 4. Organização prévia das estratégias de ensino e dos recursos

pedagógicos" (p.31).

Dessa forma, ao analisar que todos os componentes curriculares deveriam propiciar a educação escolarizada de todo e qualquer aluno, mediante as adaptações curriculares e metodológicas aos conteúdos específicos atribuídos aos mesmos, a Educação Física não pode ficar isolada do movimento em prol do paradigma da inclusão.

Desse ponto de vista, é necessário que a Educação Física provoque reflexões que vão desde sua especificidade (corpo e movimento humano) até a formação de seus professores para atuarem com a diversidade presente nas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais e intelectuais de seus alunos (MAHL, 2016). Ghiraldelli Júnior (1991) expôs que a partir da década de 1980, iniciou-se um questionamento a respeito dessa perspectiva conservadora da área, que sempre carregou o estigma do desenvolvimento da aptidão física, e que novas reflexões seriam necessárias para que houvesse mudanças no objetivo da Educação Física. Tais reflexões foram essenciais em função do percurso histórico vivenciado pela Educação Física, cujos interesses fundamentavam a seleção de pessoas aptas, fortes, resistentes, saudáveis, perfeitas, habilidosas e eficientes para as práticas corporais, sendo esta cultura enraizada na área, tornando a participação nas aulas de Educação Física limitada e até mesmo excludente para aqueles que não atendiam a estes interesses.

Dessa forma, a Educação Física passou por um processo de reformulação de sua identidade, que dentre todas as questões relativas a uma formação inicial de mais qualidade e com maior comprometimento com a cultura corporal de movimento para atingir a todos os educandos, inclusive os que são alunos PAEE, Nabeiro (2013) afirmou que felizmente a Educação Física está construindo e buscando conhecimentos em função dos pressupostos da Educação Inclusiva.

Com a apresentação dos capítulos que embasam a pesquisa apresentada, a seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para alcançar os objetivos propostos com base no ensino colaborativo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão relatados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica acerca da temática da pesquisa que é a inclusão na Educação Física Escolar, a formação dos professores pela colaboração e as adaptações metodológicas dos conteúdos. A partir deste levantamento, para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos deste estudo, foi realizada pesquisa com natureza qualitativa e pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, entende-se que esta pesquisa reforça a proposta de que as necessidades formativas partem da escola. Nesse formato, não se inicia a pesquisa com a proposta de um curso pronto e estático, mas com um contorno flexível, que emerge da necessidade formativa dos professores e é orientado em relação estrutural por eles em todo o processo formativo/investigativo. Esse tipo de pesquisa pressupõe que os sujeitos coparticipantes compreendam suas ações, resolvam problemas, melhorem sua prática educativa e possibilita um trabalho desenvolvido com maior profissionalismo (ARNAL, LATORRE, 1992).

Partindo do objetivo proposto e da metodologia selecionada para a pesquisa, o delineamento do estudo envolveu quatro etapas não lineares, que foram diferenciadas no trabalho para elucidar o caminho durante a investigação, a saber:

- Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos e busca das informações iniciais;
- Etapa 1: Seleção e descrição dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados;
- Etapa 2: Desenvolvimento e implementação do Programa de Formação pela colaboração;
- Etapa 3: Avaliação do programa de formação.

4.1 Caracterização da Pesquisa

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi do tipo qualitativa, a qual permite o aprofundamento de uma determinada situação estudada e a

exploração/compreensão dos vários significados e tendências possíveis, envolvidos na construção de uma prática pedagógica que permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio do trabalho de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; RANGEL-BETTI, 1998).

O enfoque qualitativo também permite maior profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e de experiências únicas oferecendo, ainda, um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como possibilidades de mudanças e flexibilidade de análises (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 14).

Para Minayo (2006, p. 57) a pesquisa qualitativa “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Ao realizar pesquisas com professores e alunos, Lourenço (2012, p. 50) ressalta que

a abordagem qualitativa de pesquisa pode ser bastante eficaz, pois permite a exploração do ambiente complexo do contexto educacional para o qual esses professores voltarão a sua prática, ao mesmo tempo em que permite aos participantes tornarem-se mais autoconscientes acerca de seus valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes frente aos alunos e à comunidade escolar. Essa abordagem na condução de um estudo de formação permite que os professores participantes tornem-se mais sensíveis aos fatores que interferem em seu trabalho e a sua interação com o outro.

Como o foco dessa pesquisa foi por meio do ensino colaborativo e com a intenção de realizar a formação complementar (capacitação) dos professores, além da ótica da abordagem qualitativa, seguiu os delineamentos da pesquisa-ação, a qual segundo Thiollent (2011, p. 20) a define como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Bracht et al. (2002) destacam que a pesquisa ação pode ser uma estratégia

adequada para a formação de professores, quando a intenção é provocar mudanças em suas práticas pedagógicas, especialmente entre o que se diz e o que se faz. Além disso, a pesquisa-ação pode ser base para a implantação de reformas educacionais ou de transformações da escola, lugar este que os professores nem sempre possuem presença autônoma. Logo, a pesquisa-ação contribui tanto para a formação de professores quanto para a obtenção de saberes e/ou conhecimentos sobre os problemas de ensino, os quais poderão promover mudanças nas práticas pedagógicas vigentes (BRACHT et al., 2002; BRACHT, 2013).

Betti (2013) abordou a utilização da pesquisa ação no ambiente escolar como uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas; centralização em atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; compreensão do que está ocorrendo a partir da perspectiva dos participantes do processo: professores, alunos, pais e/ou responsáveis, gestores; reelaboração do discurso sobre as contingências da situação e estabelecimento das inter-relações entre elas; reforço da **postura colaborativa dos professores**¹ que ao refletirem sobre suas práticas tendem a trabalhar dialogicamente com seus colegas.

Cruz (2008) enfatiza, ainda, que ao utilizar a pesquisa-ação é necessário que os participantes percebam que podem confiar no pesquisador, caso contrário, informações relevantes e preciosas deixarão de ser fornecidas, vindo a “causar um desconforto comprometedor dos procedimentos estabelecidos para coleta de dados, haja vista o caráter imprescindível da franca colaboração dos participantes” da pesquisa (p. 74).

O tipo de pesquisa-ação adotado é o da pesquisa colaborativa, na qual Mizukami et al. (1996) apontam que uma importante característica da pesquisa colaborativa é a de potencializar a melhora do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Na investigação colaborativa, procura-se progredir por meio da prática conjunta dos sujeitos pesquisados e do pesquisador, ao invés de se produzir apenas conhecimentos teóricos. A parceria é essencial no processo, pois se entendem que os sujeitos interessados só resolverão seus problemas se aceitarem construir uma parceria.

¹ Grifo da autora.

A colaboração em pesquisas com professores é possível em projetos que possuem como objetivo a compreensão desses sujeitos e a construção das análises referentes ao cotidiano das escolas e/ou ensino dos alunos, tem como foco considerar, do ponto de vista dos professores, diferentes aspectos referentes à prática profissional e, no caso dessa pesquisa, a sua formação.

Pensando sob essa vertente, Desgagné (2004) afirma que pesquisa do cunho desta, é vista concomitantemente como formativa, por possibilitar espaços de construção, análise e reflexão sobre o papel de professor e as funções por eles desempenhadas. O pesquisador tem o papel de propor espaços reflexivos e criar as condições necessárias para que exista a possibilidade formativa conjuntamente à coleta de dados.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um município de médio porte do interior do estado da Bahia, que de acordo com o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possuía 108.396 habitantes com previsão de 118.323 habitantes no ano de 2014 segundo o mesmo instituto (BRASIL, 2010).

O município em que foi realizada a pesquisa encontra-se a 490 km da cidade de Salvador, capital do estado. A cidade está localizada à região nordeste do estado, realizando fronteira com o estado de Alagoas, estando a 15 km da fronteira do estado de Pernambuco e a 30 km da fronteira do estado de Sergipe.

A região da localização do município é conhecida como “baixo São Francisco”, pois encontra-se localizada em importante área do sertão nordestino. A cidade no início da pesquisa contava com 108.396 habitantes, sendo 86,2% considerados da zona urbana e 13,8% da zona rural. A zona rural do município é considerada como a somatória dos povoados, ou seja, os subdistritos que são administrados geopoliticamente pela sede do município. A cidade possui 6 povoados administrados, porém não são em todos que existem escolas.

Na tabela a seguir está demonstrada a distribuição da população por idade do município:

Tabela 1 – Distribuição da população por faixa etária

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR IDADE						
0 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 ou mais	TOTAL
8.607	9.085	19.975	26.760	22.293	11.366	108.396

Fonte: IBGE (2010)

Estão localizadas neste município 1 campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 1 faculdade privada e 2 centros universitários de Educação à Distância. Apenas na faculdade privada que é ofertado o curso de graduação em Educação Física, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. No campus da UNEB existe o núcleo de Educação Especial, pertencente ao curso de Licenciatura em Pedagogia, que é responsável pelo apoio aos educandos público alvo da Educação Especial, desenvolvido pelo projeto de extensão intitulado Projeto Girassol. A área de Educação Física está contemplada dentro desse projeto com o apoio da instituição privada, realizando atividades físicas no projeto de extensão.

O município possui um total de 89 escolas, totalizando 27.602 matrículas na educação básica, ensino médio, educação profissional em nível técnico e educação de jovens e adultos, dentre escolas públicas e privadas. Desse total de matrículas, 16.516 são do Ensino Fundamental, sendo nas esferas municipal, estadual e privada, sendo 9.518 no Ensino Fundamental I (séries iniciais) sob responsabilidade do município e 6.998 no Ensino Fundamental II (séries finais) sob responsabilidade do Estado (INEP, 2014).

Do total de matrículas no Ensino Fundamental, 364 eram relativas aos estudantes declarados como PAEE, estando em situação de inclusão nas escolas regulares, considerando as escolas das redes pública (municipal e estadual) e privada, da zona urbana e rural (INEP, 2014). A distribuição desses estudantes está subdividida conforme apresentação na tabela 2.

Tabela 2 - Número de matrículas por tipo de NEE

Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira
2	7	4	2	0

Def. Intelectual	Def. Física	Def. Múltipla	Transtorno Global do Desenvolvimento	Altas Habilidades/Superdotação
140	27	12	24	1

Fonte: INEP (2014)

No município onde foi realizada a pesquisa, todas as matrículas são em classes regulares, pois não existem escolas ou classes especiais. Os alunos que são público alvo da Educação Especial frequentam no contra turno à sala de aula o AEE.

Em relação ao AEE, apenas em 10 escolas existem as salas de recursos multifuncionais, correspondendo 11,2% dos estabelecimentos. Porém a situação torna-se grave quando é observado que em apenas 4 escolas estas salas estão em funcionamento, sendo 3 em escolas municipais e 1 em uma escola privada (INEP, 2014).

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta dos dados ocorreu em quatro etapas, a saber:

4.3.1 Etapa Preliminar – Reunindo as condições para a realização da pesquisa – aspectos éticos e seleção das escolas e participantes

Na etapa preliminar de uma pesquisa, a condução dos procedimentos éticos é essencial para o início da coleta de dados. Dessa forma, foi realizado o processo de submissão ao comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) para apreciação ética junto ao CONEP, tendo aprovação o processo no ano de 2013.

Após a aprovação do comitê de ética, foi realizado levantamento junto à Secretaria de Educação do município escolhido para a pesquisa para delimitação das escolas a serem pesquisadas. Foram selecionadas àquelas pertencentes à zona urbana e próximas ao

centro da cidade. Essa escolha intencional das escolas partiu da comprovação que essas escolas são aquelas com maior número de alunos matriculados, e por isso com uma infraestrutura melhor, bem como era uma forma de garantir também que as escolas possuíssem dependências esportivas para a realização das aulas de Educação Física. Do total de 89 estabelecimentos escolares de todas as esferas administrativas, foram selecionadas as que ofereciam o Ensino Fundamental I, que foi o nível de ensino escolhido para essa pesquisa, e que ofertavam a Educação Física no seu currículo.

Durante o contato com a Secretaria de Educação e do setor de Educação Especial do município, foram obtidas informações no que concerne ao número e localização de escolas regulares municipais; identificação dos professores graduados em Educação Física do município, bem como as unidades escolares onde os mesmos ministravam suas aulas e identificações de quais escolas possuíam entre seus alunos estudantes com deficiência matriculados.

Quanto ao processo de levantamento documental, foram relacionadas um total de 14 escolas, sendo 11 públicas (municipais) e 3 privadas. Foi realizada pela pesquisadora visita in loco em cada uma das 14 escolas, sendo constatado que em várias delas, os professores responsáveis pela componente curricular Educação Física não possuíam formação na área ou sequer possuíam alguma graduação. Este fato excluiu 12 escolas, uma vez que um dos critérios de inclusão para participação na pesquisa era que o docente deveria possuir graduação em Licenciatura em Educação Física.

Dessa forma foram selecionadas 2 escolas que atendiam aos critérios de seleção da pesquisa, uma pública e uma privada localizadas em bairros centrais da cidade, pois nessas escolas os profissionais possuíam a formação superior. Todas as escolas da periferia da cidade, bem como da zona rural (povoados circunvizinhos) não possuíam professores específicos de Educação Física, sendo as aulas dessa componente curricular ministradas por pedagogos ou ainda por estagiários em processo de formação em Licenciatura em Educação Física em projetos de recreação e iniciação esportiva promovidos pelo governo estadual.

Para a liberação da pesquisa na escola pública, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do referido município, sendo realizada reunião ordinária com a secretária de educação e apresentado à mesma o projeto de pesquisa na íntegra, o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o termo de Autorização Livre e Esclarecido (Apêndice B). O mesmo procedimento ético deu-se com o diretor da escola privada, sendo também autorizada realização da pesquisa com a assinatura dos mesmos documentos.

As escolas selecionadas serão identificadas como Escola 1 e Escola 2, sendo a Escola 1 a da rede pública municipal e a Escola 2 a da rede privada.

A escola 1 está localizada no centro do município, possui 12 salas de aula, todas climatizadas, dois pátios cobertos, uma quadra poliesportiva descoberta, sala de coordenação, direção, professores, secretaria geral, biblioteca, merenda escolar, uma sala de artes e uma sala de vídeo. Em todas as entradas das salas de aula existem rampas de acesso, por menor que fosse o desnível e todas as portas possuíam largura de 80 centímetros. Eram dois banheiros masculinos e dois femininos, ambos com 5 locais individuais para o vaso sanitário e pia coletiva.

Para a Educação Física, havia um depósito para os materiais esportivos, que estavam em bom estado de conservação e em boa quantidade, com bolas de borracha, futsal, voleibol e basquete, cordas, arcos, cones pequenos e grandes, tabuleiros de xadrez e jogo de damas. A escola encontrava-se bem conservada na maioria das dependências, somente a quadra que estava avariada no alambrado e as cestas de basquete estavam sem os aros. A pintura da quadra já era antiga, mas todas as linhas e marcações dos diferentes esportes na quadra eram visíveis. O interior da quadra não possuía barreiras arquitetônicas nem desníveis, porém o caminho a ser percorrido pelos alunos até a mesma era estreito no passeio, porém concretado, e ao lado havia um terreno arenoso. Não seria possível um aluno que utilizasse cadeira de rodas como meio de locomoção acessar a quadra de forma independente.

A escola 2 também está localizada na região central do município, possui 20 mil metros quadrados de área, 22 salas de aulas todas climatizadas e com lousa digital e projetor de vídeo, um pátio descoberto, biblioteca, auditório, sala multimídia, sala 3D, sala de recurso multifuncional destinada ao AEE, brinquedoteca, gráfica, 2 laboratórios de informática, 1 laboratório de biologia, 1 laboratório de química, 2 banheiros masculinos e 2 femininos com 6 cabines individuais de vaso sanitário e pia coletiva, salas administrativas incluindo direção e coordenação.

No que diz respeito à Educação Física, a escola possui um centro poliesportivo

que conta com um campo de futebol em tamanho reduzido, pista de atletismo em tamanho reduzido, um ginásio poliesportivo coberto com vestiários, uma quadra poliesportiva descoberta, uma quadra de areia de tamanho reduzido, piscina, sala de dança e sala de lutas. Os materiais esportivos são acomodados em almoxarifado próprio, todos em excelente estado de conservação e em grande quantidade, bolas de borracha, bolas de tênis de campo e mesa, voleibol, handebol, basquete, futsal e futebol, raquetes de tênis de campo e mesa, mesa de tênis de mesa, steps, mini trampolim, cordas, cones pequenos e grandes, rede de vôlei de quadra e areia e rede de tênis de campo.

Com relação às barreiras arquitetônicas dos espaços esportivos, tanto no ginásio coberto quanto na quadra externa existe um desnível para o acesso às quadras, porém é disponibilizado rampas construídas em madeira que podem ser acopladas nos portões de acesso às quadras. O passeio das salas de aulas até as dependências esportivas é livre de barreiras arquitetônicas, bem como o acesso em todas as salas de aulas e demais espaços escolares.

Definidos os locais de pesquisa e os participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados dessa pesquisa serão descritos na etapa 1, apresentada a seguir.

4.3.2 Etapa 1 – Encontrando os participantes, selecionando os instrumentos de coleta de dados e iniciando a coleta de dados da pesquisa

A etapa 1 correspondeu à descrição dos participantes com identificação da formação e atuação profissional dos professores de Educação Física das escolas selecionadas e dos alunos com deficiência matriculados nas mesmas, seleção dos instrumentos de coleta de dados e início da coleta propriamente dita.

Para garantir participação nessa pesquisa, os professores deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão:

- Ser formado em curso superior de Licenciatura em Educação Física;
- Ministras aulas para o Ensino Fundamental I em escola da rede pública municipal ou privada;
- Ministras aulas para crianças Público Alvo da Educação Especial, incluídas

em uma classe regular de ensino;

- Comparecer em todas as reuniões do programa de formação (etapa 2 da pesquisa);
- Realizar a avaliação do programa de formação (etapa 3 da pesquisa).

Os professores que atendiam a todos os critérios de inclusão na pesquisa, foram convidados de forma pessoal durante a visita in loco na escola pela pesquisadora e, como aceite dos mesmos, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os aspectos éticos foram explicados e estavam explícitos no TCLE.

Os professores que concordaram em participar da pesquisa foram três docentes, sendo uma docente da escola municipal e dois docentes da escola privada. Os professores serão identificados por nomes fictícios² sendo eles: Denise (professora da escola pública municipal), José Pedro e Antônio (professores da escola privada).

Para o primeiro contato com os docentes, foi agendada uma reunião na sala de multimídia da biblioteca central da faculdade privada do município, na qual a pesquisadora é coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física. A utilização dessa sala justificou-se pelo fato que ela dispunha de projetor, computador, mesas e cadeiras, climatização, acesso aos livros, além de estar localizada em ambiente reservado para a condução dos trabalhos.

Durante esse primeiro contato, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas (apêndice C), para identificação dos dados pessoais, da formação inicial, formação continuada e da atuação profissional. Após o preenchimento dos questionários foram combinados 10 encontros que fariam parte da etapa 2 da pesquisa, relacionada ao curso de formação e também foram agendadas as observações por parte da pesquisadora das aulas dos docentes. Essas observações foram realizadas concomitantemente ao programa de formação com base na colaboração e direcionadas para verificar se ou como o aluno participava das aulas, quais adaptações eram ou não planejadas para que a participação do educando fosse efetiva, sendo registradas em um diário de campo (apêndice D) e também para realizar o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física -

² Os nomes fictícios são necessários para garantir a preservação da identidade dos professores participantes

PEI-EF³ (anexo 1) de cada estudante com NEE e discussão dos casos dos alunos com cada docente. Se fosse necessária a colaboração durante as aulas por parte da pesquisadora, os professores também concordaram que seria possível.

Ao término da primeira reunião, foram agendados encontros individuais no mesmo espaço para a realização da entrevista inicial (apêndice E) para o diagnóstico sobre o conhecimento dos professores em relação à inclusão dos seus alunos, possíveis adaptações realizadas por eles, formação inicial, dificuldades enfrentadas, dentre outros aspectos, e foi solicitado que os mesmos trouxessem o planejamento anual para que fossem verificados quais conteúdos seriam ministrados pelos docentes às turmas que possuísem os alunos com deficiência para o planejamento em conjunto sobre as adaptações necessárias.

Nas reuniões individuais subsequentes, foi realizado levantamento junto aos professores acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, planejamento de aulas e possíveis dificuldades. Foi novamente informado sobre as observações de aulas por parte da pesquisadora para verificar as práticas pedagógicas adotadas e do desempenho dos alunos com NEE, com registro em um diário de campo e preenchimento do PEI-EF traduzido para versão em português por Munster et al. (2014).

4.3.2.1 – Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação participante, o diário de campo e o PEI-EF.

O questionário é um instrumento que “consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 325). De acordo com esses autores, o conteúdo dos questionários deve versar sobre o assunto que é necessário medir ou investigar. As questões podem ser abertas ou fechadas, sendo consideradas abertas aquelas que permitem aprofundar opiniões, entendimentos, ou motivos de determinados comportamentos ou fenômenos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Já as questões fechadas são aquelas que contêm alternativas de

³ MUNSTER, M. A.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A. HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 01, p. 43-54, 2014.

respostas previamente delimitadas, e são apresentadas aos respondentes que devem escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) também sugerem algumas recomendações para a elaboração de perguntas do questionário, sendo elas:

- as questões devem ser claras e compreensíveis para o (s) respondente (s), evitando termos confusos e ambíguos;
- as questões não devem incomodar ou intimidar o (s) respondente (s), caso contrário, tendem provocar rejeição;
- as questões devem ser sobre, de preferência, um só aspecto ou uma relação lógica, pois podem acabar confundindo o (s) respondente (s);
- as questões não devem induzir as respostas, caso contrário, serão consideradas tendenciosas por induzir a escolher um tipo de resposta;
- as questões não podem estar baseadas em instituições, ideias com respaldo social nem em evidência comprovada, uma vez que, também, podem induzir as respostas;
- as questões devem apresentar linguagem apropriada às características do (s) respondente (s), levando em consideração o nível educacional, socioeconômico e o vocabulário.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Manzini (2003) salienta que para realizar a entrevista semiestruturada é necessária a elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Já a observação participante é utilizada em pesquisas qualitativas com a intenção de “obter dados sobre o fenômeno em estudo, através de contatos diretos, em situações específicas, nas quais as distorções resultantes do fato de o pesquisador ser um elemento estranho são reduzidas ao mínimo” (MARCON; ELSSEN, 2000, p. 638).

Durante a realização da observação participante, foi utilizado o diário de campo como um dos instrumentos. Para Khaoule e Carvalho (2013, p. 275) “os diários de campo oferecem elementos importantes para o aprofundamento das análises e dos dados coletados”. Esse instrumento permite uma leitura densa, profunda e pessoal dos eventos assistidos.

O PEI-EF é um instrumento que permite o registro acerca das informações dos estudantes com deficiências, podendo ser utilizado como guia para os professores e especialistas para basear o planejamento visando a inclusão educacional, com base no que já é implantado por lei nos Estados Unidos da América, sendo que este acompanha o aluno durante toda sua trajetória escolar (MUNSTER et al., 2014). Os autores ressaltam que em um PEI convencional, as informações pertinentes à Educação Física não possuem campos específicos de preenchimento. Dessa forma, os autores resolveram atender às especificidades da Educação Física, traduzindo o instrumento e incluindo as particularidades desta componente curricular.

Os autores reforçam que embora no Brasil não haja obrigatoriedade deste documento ou mesmo de um similar, percebe-se a importância do PEI para auxiliar no planejamento das atividades curriculares adaptadas às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiências.

O PEI-EF possui três partes. A primeira delas diz respeito às informações relativas às condições da deficiência (etiologia, nível, tempo), descrição dos aspectos cognitivos, motores e sociais, recursos de locomoção e comunicação, experiências anteriores na Educação Física, cuidados especiais bem como os dados pessoais da pessoa observada.

Na segunda parte é abordada a avaliação do estudante, que inclui os

instrumentos formais e informais, identificação dos níveis de apoio para a realização de tarefas e o nível de desempenho do aluno.

A última parte é relacionada ao programa de Educação Física, ou seja, diretamente relacionada ao planejamento, abarcando os objetivos e metas que as aulas devem possuir para efetivar a inclusão de alunos com deficiências.

A utilização desse instrumento justificou-se pela necessidade de auxiliar tanto os professores participantes da pesquisa no conhecimento das necessidades especiais dos seus alunos bem como para a pesquisadora, com o intuito de auxiliar nos objetivos do planejamento da colaboração. O instrumento auxiliou na compreensão acerca das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência observados durante a pesquisa e o estabelecimento das estratégias de ensino que seriam adotadas no novo planejamento, bem como as adaptações curriculares e metodológicas dos conteúdos das aulas.

4.3.2.2 – As escolas e os participantes da pesquisa

Em síntese, as características dos participantes estão descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Características dos professores e alunos participantes da pesquisa

Professor (a)	Tempo de Formação	Instituição	Aluno (a)	Sexo	Deficiência	Série
Denise	14 anos	UFS	Amanda	F	Paralisia Cerebral Espástica	3º ano
Antônio	8 anos	UFS	Joaquim	M	Distrofia Muscular de Duchenne	5º ano
			Clara	F	Síndrome de Down	
José Pedro	6 anos	CESMAC	Manoel	M	TEA	4º ano
			Álvaro	M	TEA	

Fonte: Própria Autora (2017)

Na escola 1, a docente Denise é formada em licenciatura em Educação Física há 14 anos pela Universidade Federal de Sergipe. A docente atua no município desde o ano 2002, ingressando por meio de concurso público logo após o término de sua graduação. A docente possui 3 especializações: a primeira em Psicanálise clínica, a segunda em Saúde

Pública e a última em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.

Ela leciona para uma aluna, Amanda⁴ do 3º ano do Ensino Fundamental com 9 anos que apresenta deficiência física, cuja etiologia é a paralisia cerebral do tipo espástica ou hipertônica. A classificação topográfica da deficiência da Amanda é hemiparesia do tipo leve, com comprometimento no lado esquerdo. A paralisia cerebral de acordo com Duarte e Araújo (2002) é considerada um conjunto de alterações motoras provocada por lesão no encéfalo por causas pré, peri ou pós-natal, podendo ser acompanhada por outras alterações neurológicas e ainda ser classificada pela variação do tônus muscular.

Com relação ao tônus muscular acentuado, ou seja, a espasticidade, Miron (2011) relatou que mais da metade das pessoas com paralisia cerebral possuem este tipo de paralisia, apresentando um quadro de rigidez muscular. De acordo com o mesmo autor, a paralisia espástica é

Caracterizada por reflexos hiperativos na amplitude geral do movimento, início, meio ou fim do movimento (hipertonia) e pelos músculos flexores contraídos mesmo em repouso, produzindo, como consequência, um movimento duro e sem plasticidade e ainda a diminuição da força muscular (paresia). A hipertonia pode variar em grau (leve, moderado e grave), podendo estar associada uma deficiência intelectual a esse tipo de paralisia. Nos quadros mais comuns, ocorrem a quadriplegia espástica, hemiplegia espástica, diplegia espástica (MIRON, 2011, p. 64).

Na escola 2, os outros dois professores, nomeados como Antônio e José Pedro⁵ ministram aulas para 2 alunos com deficiência cada um. O professor Antônio é licenciado pela Universidade Federal de Sergipe há 8 anos e atua na escola há 5 anos. Desde o final de sua formação sempre quis atuar na Educação Física escolar, porém nunca havia ministrado aula para crianças com algum tipo de deficiência até ser admitido pela escola pesquisada. O docente não possui nenhuma especialização, mas relatou o desejo de realizar pós-graduação na área de promoção de saúde e qualidade de vida.

O professor Antônio ministra aula para um menino (Joaquim) de 10 anos com

⁴ Nome fictício para preservação da identidade da criança.

⁵ Novamente nomes fictícios para preservação da identidade dos participantes da pesquisa, de acordo com as normas de pesquisa em seres humanos.

diagnóstico de Distrofia Muscular de Duchenne (DMD) e para uma menina (Clara) de 11 anos com Síndrome de Down (SD), ambos no 5º ano.

As Distrofias Musculares são um grupo de distúrbios musculares herdados e progressivos resultantes de alterações genéticas nos genes responsáveis pela função muscular. Alguns desses genes já foram identificados, sendo considerada uma doença rara, incurável e progressiva. A principal característica dessa doença é a fraqueza muscular generalizada, levando à destruição das células musculares da pessoa afetada (DARRAS, 2013).

Especificamente para a DMD, a Associação Brasileira de Distrofia Muscular (ABDIM, 2015) relata que este tipo de distrofia é a mais severa, sendo mais comum em meninos.

A Síndrome de Down é uma anormalidade cromossômica caracterizada por uma série de sinais e sintomas, sendo uma alteração genética que ocorre na formação do feto, mais especificamente no período de divisão celular. A maioria dos casos de SD causada pela não-disjunção, resultando em um cromossomo extra, ficando seu portador com 47 cromossomos. Existem outros dois tipos de anormalidades cromossômicas que causam a síndrome, porém estas apresentam um número normal de cromossomo, sendo elas a translocação e o mosaicismo, sendo que no primeiro, algumas células possuem o cariótipo normal, contendo aberrações cromossômicas; no entanto este último tipo é raro com ocorrência aproximada de 1 a 2% dos casos (THOMPSON; MCLINNES; WHILLARD,1993). A síndrome, de acordo com os mesmos autores, é caracterizada pela presença da deficiência intelectual de graus variáveis, hipotonia muscular generalizada, baixa estatura, membros curtos, mãos e dedos curtos e largos, linha simiesca na palma da mão, alguns possuem cardiopatias congênitas, língua protusa e fissurada, face achatada e pouca coordenação motora.

O outro docente é José Pedro, formado pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), uma instituição privada de ensino na cidade de Maceió – AL desde 2009. Ao término da graduação, atuou com treinamento esportivo na modalidade futsal e há dois anos atua na escola 2. Esse docenteministra aula para dois meninos com Transtorno do Espectro Autista (Manoel e Álvaro).

As duas crianças possuem 9 anos, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I. Os dois alunos estudam na mesma sala, por decisão da coordenação pedagógica da escola,

pois a mesma acha que a turma que os alunos se encontram é mais receptiva às dificuldades dos colegas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 1995), pertence ao quadro de transtornos invasivos do desenvolvimento. De acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10 – OMS, 1993), os transtornos invasivos do desenvolvimento, os quais o TEA faz parte são caracterizados por “anormalidades qualitativas nas interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e apresentam um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (p. 246).

Os alunos foram selecionados por estar em situação de inclusão nas escolas pesquisadas, serem do Ensino Fundamental I e serem alunos dos professores escolhidos.

Ao analisarmos os dados apresentados, pode-se verificar que os docentes possuem pouco tempo de formação, o que configura que todos cursaram a graduação de Licenciatura em Educação Física já com a disciplina de EFA como uma das disciplinas das matrizes curriculares de suas respectivas instituições.

4.3.3 Etapa 2 – Realizando o programa de formação via colaboração

A terceira etapa correspondeu à realização das observações de aulas e de um programa de formação junto aos professores participantes no qual foram desenvolvidos procedimentos baseados nas propostas da consultoria colaborativa e do ensino colaborativo, que, de acordo com Loiola (2005), Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011) consistiram em: i) conversas sobre as aulas observadas; ii) exposição teórica por parte da pesquisadora sobre temas pertinentes ao processo de inclusão dos alunos; iii) planejamento das aulas em conjunto com os professores; e iv) participação da pesquisadora durante as aulas de Educação Física na escola, colaborando com o professor no atendimento e facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE.

Souza (2008, p. 46-47) esclarece que o ensino colaborativo na área de Educação Física acontece no seguinte contexto:

Em seguida iniciam a prática, sempre trabalhando em conjunto, escolhendo a

forma de trabalho já apresentadas nesta pesquisa. Após cada intervenção, novamente se reúnem e reavaliam todo o processo. Ressaltamos que os professores devem O professor de Educação Física especialista mantém um primeiro contato com o professor de Educação Física Regular, explanando o que é o trabalho colaborativo e o convida a compartilharem desta proposta.

O professor de Educação Física especialista observa uma aula ou mais (quantas forem necessárias, aqui é interessante usar as filmagens).

O professor de Educação Física especialista se reúne com o professor de Educação Física regular (nos horários de planejamento do mesmo ou em outro momento acordado por eles). Nesta situação num primeiro momento é abordada a questão da deficiência do aluno (todo o contexto da deficiência); planejamento das aulas e conteúdos que vão ser desenvolvidos; envolvimento de todos; discutem as necessidades do professor de Educação Física regular.

ter objetivos comuns e principalmente efetivar a participação do aluno com deficiência durante as aulas.

De acordo com Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) existem seis estágios no processo de consultoria colaborativa, a saber:

- 1) Estabelecimento dos objetivos da equipe para definir as metas, papéis de cada educador e pontuar os objetivos e benefícios do trabalho colaborativo;
- 2) Identificação do problema: definir qual é o problema que precisa ser solucionado;
- 3) Intervenções/Recomendações: a equipe discute as possíveis soluções para o problema, alternativas para aplicação de intervenção e planejam sua aplicação;
- 4) Implementação das recomendações: estratégias e intervenção são aplicadas com finalidade de resolver o problema;
- 5) Avaliação da intervenção para verificar se os resultados foram bem-sucedidos e quais os pontos que precisam ser revistos;
- 6) E por último o prosseguimento, no qual a equipe avalia o trabalho da consultoria colaborativa, comemorando os sucessos, reestruturando e verificando se existe a necessidade do consultor permanecer e formulando novos objetivos.

A partir das etapas anteriores e da revisão de literatura realizada para a construção da pesquisa, foi elaborado e desenvolvido um programa de formação continuada

para os professores de Educação Física que atuavam no ensino regular, participantes dessa pesquisa. O objetivo das reuniões foi contribuir para colocar a proposta da colaboração em prática.

Dessa forma, a temática do programa de formação teve o seguinte conteúdo, previamente estabelecido:

A inclusão escolar e a Educação Física na escola

- Mudança de papéis da escola e da Educação Física
- Papel do professor de Educação Física na promoção de um ambiente inclusivo
- Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva
- Instrumentos de avaliação auxiliares da inclusão na Educação Física

As estratégias de colaboração: consultoria colaborativa e o coensino

- Definição sobre o que são os modelos da consultoria colaborativa e o coensino
- Papéis do professor especialista na perspectiva da colaboração
- Os benefícios para os alunos mediante as adaptações dos conteúdos

A colaboração na prática

- Planejamento da consultoria colaborativa e do ensino colaborativo
- Soluções práticas para o funcionamento da colaboração
- Implementação da colaboração como formação continuada

O programa de formação foi desenvolvido em reuniões quinzenais com os professores participantes em uma sala de multimídia da biblioteca central da instituição de ensino superior privada do município, aos sábados pela manhã durante o primeiro semestre do ano de 2015, com início em janeiro e término em junho do ano de 2015.

Foram ao total 10 reuniões com duração de 4 horas cada, totalizando 40 horas de atividades em grupo. Ainda foram destinadas 20 horas-aulas de observação e interação por parte da pesquisadora para cada professor (totalizando 60 horas-aulas) com o objetivo de auxiliar nos planejamentos das aulas para que garantissem as adaptações metodológicas dos

conteúdos a serem realizados pelos professores, bem como em qualquer situação que a intervenção da pesquisadora fosse necessária.

É importante ressaltar que em todos os encontros, eram destinados vários momentos para que a pesquisadora ouvisse os professores no que dizia respeito às suas dúvidas, ansiedades, práticas pedagógicas, construção conjunta do planejamento, enfim, fatores estes que fazem parte dos princípios da consultoria colaborativa e do ensino colaborativo. Também foram preparados pela pesquisadora apresentações no programa Microsoft Power Point, planejadas para serem iniciadas a partir do 5º encontro sobre as deficiências sensoriais, física, intelectual e sobre o autismo e transtornos globais do desenvolvimento, sendo que todas as apresentações foram realizadas em média por uma hora em cada encontro.

Em síntese, o programa de formação via colaboração realizada nesta pesquisa teve o cronograma descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 - Descrição das reuniões da consultoria colaborativa

ENCONTRO/DATA	ASSUNTOS DA REUNIÃO/ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/DURAÇÃO
1º Encontro: 31/01	Apresentação e organização do curso (30 minutos). Preenchimento de questionário diagnóstico (20 minutos). Roda de conversa sobre a escolha da formação profissional e facilidades e dificuldades da atuação na Educação Física Escolar em relação aos alunos público alvo da Educação Especial (1 hora e 30 minutos). Apresentação e preenchimento em conjunto com a pesquisadora do PEI-EF como instrumento de avaliação auxiliar à inclusão (40 minutos). Realização da entrevista pré intervenção (1 hora).
2º Encontro: 07/02	Seleção dos casos a serem analisados em cada escola (30 minutos). Leitura e discussão do texto: “Um olhar sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Programas de Atividade Motora: do espelho ao caleidoscópio”, de autoria da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster e do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida (2 horas). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, planejamento (1 hora e 30 minutos).
3º Encontro: 21/02	Leitura e discussão do texto: “Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas”, de autoria de Mey de Abreu van Munster (1 hora). Socialização do livro “Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência” de Rosilene Diehl (30 minutos). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (2 horas e 30 minutos).
4º Encontro: 07/03	Leitura e discussão do texto: “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular” de autorias das professoras doutoras Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda (1 hora e 30 minutos). Discussão sobre os objetivos da consultoria colaborativa (30 minutos). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (2 horas).
5º Encontro: 21/03	Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência visual com o seguinte conteúdo: Conceituação da deficiência visual; Etiologias da deficiência visual; A escolarização do aluno com deficiência visual; Os esportes voltados às pessoas com deficiência visual. (1 hora). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (2 horas).
6º Encontro: 11/04	Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência auditiva com o seguinte conteúdo: Conceituação da deficiência auditiva; Etiologias da deficiência auditiva; A escolarização do aluno com deficiência auditiva; Atividades físico-esportivas voltados às pessoas com deficiência auditiva (1 hora). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora).

	Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (2 horas).
7º Encontro: 25/04	Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência física, com os seguintes conteúdos: Conceituação da deficiência física; Etiologias da deficiência física; A escolarização do aluno com deficiência física; As modalidades esportivas voltadas às pessoas com deficiência física (1 hora) Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (1 hora). Vivência prática em cadeira de rodas esportivas (1 hora).
8º Encontro: 09/05	Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência intelectual, com os seguintes conteúdos: Conceituação da deficiência intelectual; Etiologias da deficiência intelectual; A escolarização do aluno com deficiência intelectual; Os jogos e atividades físico esportivas voltadas às pessoas com deficiência intelectual (1 hora). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (1 hora). Apresentações de trechos de filmes que versavam sobre a deficiência intelectual (1 hora).
9º Encontro: 23/05	Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas ao autismo, com os seguintes conteúdos: Conceituação do autismo; A escolarização do aluno com autismo; Os jogos e atividades adaptados às pessoas com autismo (1 hora). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (30 minutos). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (30 minutos). Socialização e roda de conversa com três mães de pessoas com autismo (2 horas).
10º Encontro: 13/06	Socialização sobre as anotações do diário de campo (análise da prática pedagógica) e considerações finais sobre o programa de formação e as observações realizadas pela pesquisadora (2 horas). Avaliação do programa de formação pelos docentes participantes (2 horas)

Fonte: Própria Autora (2015)

As reuniões serão descritas nos tópicos a seguir:

4.3.3.1 – 1ª Reunião

Na primeira reunião foram apresentados os objetivos da intervenção e da consultoria colaborativa que estava sendo proposta aos docentes. Foi especificado pela pesquisadora que o trabalho seria baseado na colaboração e não para a avaliação da atuação deles. Essa medida foi essencial para que os professores participantes da pesquisa sentissem maior conforto e estabelecessem uma boa relação com a pesquisadora e com os demais colegas.

A proposta inicial do curso foi apresentada, assim como foram combinadas todas as datas dos encontros coletivos. Foi entregue aos participantes um questionário (Apêndice C) para o conhecimento dos dados pessoais e profissionais dos mesmos bem como os aspectos ligados à atuação docente. Também foi acordado que os textos a serem trabalhados durante as reuniões coletivas seriam lidos durante as mesmas, uma vez que a leitura prévia seria inviabilizada por falta de tempo.

Em seguida foi sugerido um momento de conversa para socialização sobre a escolha na formação profissional em Educação Física, bem como as facilidades e dificuldades encontradas na área escolar, principalmente no que diz respeito à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, relato sobre o cotidiano em cada escola, as características das turmas que possuíam o estudante com deficiência em situação de inclusão. Neste ponto da reunião, os participantes destacaram a quando se depararam pela primeira vez com um aluno com deficiência.

É importante destacar que neste ponto, os professores demonstraram estar interessados em participar do programa de formação via colaboração, uma vez que todos informaram durante a conversa que a formação inicial foi insuficiente.

Neste encontro também foi realizada a apresentação do PEI-EF aos docentes e explicação de toda sua estrutura. Foi solicitado que os docentes preenchessem o instrumento, e as dúvidas do preenchimento foram sanadas mediante o auxílio da pesquisadora.

Por último, foi realizada a entrevista inicial de forma individual com cada professor participante, de forma reservada. Todas as entrevistas foram gravadas, para

posterior transcrição por parte da pesquisadora.

Durante a realização desse encontro também foi acordado com todos os docentes participantes o início das observações da pesquisadora de suas aulas, sendo que seriam destinadas 20 horas-aulas de observação sistemática e participante. Os professores foram informados novamente sobre o registro das aulas em um diário de campo e que ao final das aulas observadas seriam realizadas reuniões rápidas para discussão e/ou planejamento das atividades.

Um fato curioso aconteceu durante a reunião: a Professora Denise solicitou à pesquisadora se duas colegas também poderiam participar das reuniões coletivas, pois elas ficaram interessadas pela temática. Foi discutida com os demais professores a participação das docentes, e todos concordaram. As docentes convidadas não farão parte das análises dessa pesquisa, pelo fato de não atenderem aos critérios de inclusão, porém achou-se importante ressaltar esse fato por ser algo atípico.

4.3.3.2 – 2ª Reunião

A segunda proposta teve como base a seleção dos casos (alunos) a serem analisados em cada escola. Foram escolhidos os alunos participantes dessa pesquisa, pelo fato deles estarem no Ensino Fundamental I (séries iniciais) e matriculados nas classes regulares das respectivas escolas.

A reunião prosseguiu com a leitura e discussão do texto: “Um olhar sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Programas de Atividade Motora: do espelho ao caleidoscópio”, de autoria da Profª. Dra. Mey de Abreu van Munster e do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, encontrado no livro “Atividade Motora Adaptada – a alegria do corpo” sob organização do Prof. Dr. David Rodrigues⁶. Neste texto, foi a primeira vez que os docentes tiveram contato com a literatura que versa sobre adaptações curriculares e

⁶MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: alegria do corpo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 81-91.

metodológicas e a importância sobre a diversidade. Durante a discussão, foi proposto por um dos professores que o nome do grupo, que ali então começara a se formar se chamasse “Caleidoscópio – um olhar para a diversidade”. Todos aceitaram muito bem a ideia, e então o grupo passou a ser chamado de Caleidoscópio.

Durante a discussão do texto, foi explanado pela pesquisadora que a metodologia das adaptações dos conteúdos por eles ministrados seriam adaptados nos 4 níveis que eram propostos no texto de Munster e Almeida (2006), baseados na autora Lauren Lieberman: adaptações quanto às instruções, regras, espaço físico e materiais e equipamentos.

4.3.3.3 – 3ª Reunião

Mediante a experiência da reunião anterior, foi acordado que o texto seria lido e discutido durante a reunião. O texto dessa reunião foi o artigo da Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada “Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas”, de autoria da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Durante a leitura do texto, já foram feitas as discussões e análises que envolveram as temáticas abordadas no artigo. Uma discussão levantada durante a reunião é a importância do currículo escolar. Os professores ressaltaram que o currículo não é diretamente construído por eles, e sim pelos demais profissionais da escola, porém ficou claro para todos que as adaptações curriculares são ferramentas essenciais para a efetiva inclusão escolar.

Durante a discussão sobre as adaptações metodológicas, a pesquisadora sugeriu a leitura do livro “Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência” de Rosilene Diehl⁷. Este livro apresenta uma série de jogos e brincadeiras adaptadas para as mais diversas deficiências, o que poderia servir de aporte teórico para os demais encontros e planejamento.

⁷ DIEHL, R. **Jogando com as diferenças**. 2 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008. 214 p.

Ficou acordado que nas próximas reuniões seriam realizadas apresentações por parte da pesquisadora sobre as deficiências e o autismo, mesmo aquelas que não fossem diretamente relacionadas com os alunos que fariam parte da pesquisa, para ampliar o conhecimento dos professores em relação às características de cada deficiência.

4.3.3.4 – 4ª Reunião

Neste encontro foi realizada a leitura e discussão do texto: “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular”⁸ de autorias das professoras doutoras Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda, para introduzir por meio de literatura específica da Educação Especial o conceito de consultoria colaborativa.

Por meio da discussão sobre os objetivos da consultoria que seriam adotados na pesquisa, os professores já conseguiram compreender o que estava sendo desenvolvido e estavam com maior empenho para que as ações planejadas e discutidas na colaboração fossem efetivas para que realmente ocorresse a inclusão dos educandos nas aulas de Educação Física.

Neste encontro, houve a socialização e debate sobre as atividades realizadas em aulas durante a consultoria até aquele momento, uma vez que a pesquisadora já havia iniciado as observações das aulas de cada professor em suas respectivas escolas.

4.3.3.5 – 5ª Reunião

Neste encontro foi iniciado o ciclo de palestras por parte da pesquisadora para complementar as informações acerca das deficiências dos educandos. As palestras consistiram em aulas expositivas com uso de computador e data show. A pesquisadora também é docente responsável por uma disciplina do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física

⁸MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 213-230, 2011.

intitulada “Teoria e Metodologia da Educação Física Adaptada” e já possuía apresentações que são utilizadas para a formação inicial de professores, sendo estas apenas adequadas às informações planejadas para os encontros com os professores.

Neste primeiro dia das palestras, foi tratada a deficiência visual. A temática da palestra versou sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência visual para a inclusão nas aulas de Educação Física. Dentre os assuntos abordados estavam a conceituação e as etiologias da deficiência visual; a escolarização deste aluno e por fim os esportes voltados às pessoas com deficiência visual.

Todos os professores relataram que a maioria das informações eram novas, não possuindo conhecimento sobre as temáticas discutidas.

4.3.3.6 – 6ª Reunião

Nesta reunião, foram apresentadas as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência auditiva. Mesmo que dentre os alunos participantes da pesquisa não houvesse nenhum com este tipo de deficiência, foi solicitado pelos professores à pesquisadora para preparar uma palestra sobre o tema, pois em outros níveis de ensino (Fundamental II e Médio) eles ministram aulas para alunos que apresentam esta condição.

Na exposição, a pesquisadora abordou a conceituação e etiologias da deficiência auditiva; relatou sobre pesquisas que versavam sobre a escolarização do aluno com surdez e tratou a respeito das adaptações relativas às atividades físico-esportivas voltados às pessoas com deficiência auditiva.

Ao final da reunião, foi sugerida pela pesquisadora a leitura do livro “Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução à Libras e educação de surdos”⁹ de autoria das professoras doutoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos, como opção para aprofundamento nos estudos, apesar de não ser livro voltado especificamente à área de Educação Física.

⁹ SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EDUFSCar. 254 p.

4.3.3.7 – 7ª Reunião

No sétimo encontro, a temática da reunião versou sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência física, com a abordagem da conceituação e etiologias; a escolarização do aluno com deficiência física e por fim os esportes voltados às pessoas nesta condição, principalmente os paralímpicos. Foi abordada de forma superficial a questão da classificação funcional das modalidades esportivas, o que gerou bastante curiosidade entre os docentes, pois todos desconheciam a existência da classificação.

Foram apresentados vários vídeos sobre os esportes paralímpicos e não paralímpicos que podem ser adaptados e trabalhados na escola: golbol, voleibol sentado, esgrima, tênis de mesa adaptado, rúgbi em cadeira de rodas, handebol em cadeira de rodas, basquete, dentre outros.

Nesta reunião houve um momento de prática, no qual a pesquisadora disponibilizou uma cadeira de rodas esportivas para os participantes, explicando as diferenças entre esta cadeira e a cadeira de rodas convencional, e os mesmos foram convidados a realizar alguns exercícios práticos. Neste momento, todos os cursistas foram para a quadra esportiva da escola 2 (mais próxima ao local da reunião) e puderam vivenciar alguns exercícios de sensibilização.

Ao final da vivência, os professores começaram a perceber algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência física, pois eles não imaginavam a dificuldade de locomoção em espaços com barreiras arquitetônicas, por menor que sejam. Puderam perceber que a cadeira de rodas esportivas não passava nas portas nem das salas do complexo esportivo nem dos banheiros, e ficaram de levar a sugestão da adaptação das portas nas dependências esportivas da escola para a direção.

4.3.3.8 – 8ª Reunião

Neste encontro, a temática da reunião foi sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência intelectual. Foram abordadas a conceituação, etiologias

e escolarização da deficiência intelectual bem como os jogos e atividades físico esportivas voltadas às pessoas com esta deficiência.

Uma das estratégias adotadas para a sensibilização dos docentes foi a apresentação de trechos de filmes cinematográficos, nos quais os personagens possuíam a deficiência intelectual. Os trechos dos filmes apresentados foram: “Uma lição de amor”, “Meu nome é Radio” e “Colegas”.

Após a exposição dos trechos dos filmes, foi aberta a discussão a respeito da deficiência em questão e a Professora Denise relatou que o município tinha a intenção de realizar um campeonato esportivo voltado às crianças com deficiência intelectual, mas como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do município não funciona como escola especial, e sim, voltada ao atendimento fisioterápico e fonoaudiológico, não foi possível recrutar uma quantidade expressiva de participantes para a organização do campeonato.

4.3.3.9 – 9ª Reunião

No penúltimo encontro coletivo, foram abordadas as características e adaptações metodológicas voltadas ao autismo e dos transtornos globais do desenvolvimento, do qual o autismo faz parte, a conceituação e a escolarização do autismo. No que se refere à Educação Física, foram apresentadas possibilidades de jogos e atividades adaptados às pessoas com autismo.

Ao final da palestra, foram convidadas para socialização de experiências e conversa três mães de pessoas com autismo, as quais já tiveram filhos em fase de escolarização para relatar as facilidades/dificuldades que seus filhos passaram na convivência no ambiente escolar.

O diálogo foi muito importante, principalmente para o Professor José Pedro, que ministra aula para 2 crianças com autismo, com características muito comuns no que diz respeito à interação social que as mães relataram em suas falas.

4.3.3.10 – 10ª Reunião

No último encontro, foi realizada a exposição sobre as anotações do diário de campo da pesquisadora e as considerações finais sobre o programa de formação proposto.

Ao término da reunião, foi solicitada avaliação oral mediante entrevista pós intervenção de forma individual para saber se os objetivos da pesquisa foram atendidos.

4.3.4 Etapa 3 – Avaliando a pesquisa

Na última etapa, foi realizada avaliação do programa de formação desenvolvido por meio de uma segunda entrevista semiestruturada (apêndice F) com os professores participantes do programa, com o objetivo de avaliar se ocorreu algum progresso em relação à inclusão dos alunos com deficiências com as adaptações metodológicas dos conteúdos da Educação Física por parte dos alunos com NEE após a colaboração.

4.3.4 Análise dos Resultados

Ao encerrar as atividades que fizeram parte da coleta de dados da pesquisa por meio do Programa de Formação para professores de Educação Física pela via da colaboração, a contabilidade ocorreu por meio de 10 encontros quinzenais, com duração média de 4 horas, perfazendo 40 horas de trabalho coletivos mais 20 horas-aulas de observação e colaboração por parte da pesquisadora para cada professor participante, totalizando 100 horas de pesquisa.

Como explicitado anteriormente, os encontros consistiram em discussões, reflexões e vivências de temáticas educacionais relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Os encontros realizados e as observações participantes da pesquisadora durante as aulas dos professores caracterizam a colaboração via consultoria colaborativa e o coensino, uma vez que houve os dois tipos de metodologias propostas.

Com relação à análise dos instrumentos, as entrevistas pré e pós programa de formação foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para permitir a análise de conteúdo, a fim de avaliar o programa, que é o objetivo geral da pesquisa. A análise de conteúdo é feita por meio do método de dedução frequencial ou análise por categorias

temáticas. Dessa forma, a análise foi dividida em categorias, conforme sugerido por Gomes (2004). Para o autor, a análise por categorias

se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 2004, p. 70).

Gomes (2004) ainda ressalta que a análise de dados por categorias pode ser utilizada em qualquer tipo de análise qualitativa, uma vez que a análise categorial reúne os dados em grupos, com características semelhantes, organizando os dados brutos coletados.

A análise categorial ocorre por desmembramento do texto em unidades ou categorias segundo agrupamento analógico. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, o que permite seu agrupamento. De acordo com Franco (2003), a criação de categorias é o momento fundamental da análise de conteúdo e compreende dois caminhos que podem ser seguidos: categorias criadas a priori, onde as categorias e seus referentes indicadores são predeterminados, e as categorias criadas a posteriori, que surgem do discurso, do conteúdo das respostas e demandam a consulta do material a todo o momento.

Nesta pesquisa optou-se pela categorização a posteriori. As respostas obtidas foram transcritas para uma planilha, e tal planilha foi lida diversas vezes com a intenção de dominar as falas e os conteúdos presentes. Isso possibilitou a identificação dos núcleos temáticos presentes nas falas dos participantes. Esses núcleos temáticos foram agrupados de acordo com as similaridades do conteúdo. Na sequência, realizou-se uma análise a partir dos núcleos temáticos, o que possibilitou a criação das categorias.

Os questionários de avaliação diagnóstica e o PEI-EF foram analisados de forma a nortear o desenvolvimento do programa de formação aos professores de Educação Física, participantes da pesquisa.

As observações e participações da pesquisadora na sala de aula, enquanto colaboradora no processo de ensino e aprendizagem, foram registradas no diário de campo

durante e logo após as aulas. Os diários serviram para comparar a situação da inclusão e da aprendizagem das crianças antes e após o programa junto aos professores.

Todos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa (diários de campo, entrevistas, questionário, PEI-EF) foram estudados e analisados exaustivamente mediante transcrição e leituras intensivas.

Para esta pesquisa, as categorias de análise elencadas, em função dos instrumentos utilizados foram:

- Formação de professores para a Educação Física Inclusiva;
- Reflexões sobre a inclusão;
- Expectativas dos docentes em relação à formação via colaboração;
- Planejamento e adaptações dos conteúdos para aulas de alunos com e sem deficiência;
- Refletindo a prática pedagógica sobre a inclusão educacional.
- Avaliação da colaboração em Educação Física

Com base em Gomes (2004) para se estabelecer os conjuntos de categorias de análise, permite-se a abrangência de qualquer resposta em uma das categorias do conjunto. Dessa forma, corrobora-se com Mahl (2016) quando a autora afirma que os dados coletados por meio de questionários, entrevistas, diários de campo e instrumentos como o PEI-EF podem ser explicitados simultaneamente em uma mesma categoria. Dessa forma, a análise não se torna fragmentada pelos instrumentos utilizados.

Para tanto, durante a apresentação, análise e discussão dos resultados, os instrumentos serão identificados conforme as siglas apresentadas a seguir:

- Q1: Questionário aplicado no 1º encontro de formação via colaboração (Apêndice C);
- DC: Folha de registro do diário de campo utilizada nas observações das aulas dos professores (Apêndice D)
- E1: Entrevista realizada no 1º encontro de formação via colaboração (Apêndice E);
- E2: Entrevista realizada no 10º encontro de formação via colaboração (Apêndice F);
- PEI-EF: Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (Anexo

1).

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo serão apresentadas a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

5.1 Primeiro Encontro – conhecendo os integrantes e apresentando o programa de formação via colaboração para a Educação Física Inclusiva

No primeiro encontro, aconteceram as apresentações de todos os envolvidos com o que a partir daquele momento seria um programa de formação via colaboração entre professores de Educação Física Regular e uma professora pesquisadora com formação de Educação Física e Educação Especial.

A apresentação da pesquisadora deu-se por meio de um currículo resumido da formação e áreas de atuação. Foi explicitado aos participantes que aqueles encontros fariam parte de uma pesquisa de doutorado na área de Educação Especial e por este motivo que os encontros teriam o áudio gravado. Foi esclarecido a todos os docentes que a pesquisadora atuava como professora da área de Educação Física Adaptada e como professora de formação inicial nesta mesma área, possuindo mestrado concluído e doutorado em curso na área de Educação Especial.

Após a apresentação da pesquisadora, foi solicitado que todos os docentes participantes também realizassem sua apresentação, com informações sobre vida pessoal, profissional e também as expectativas que eles teriam como a presente proposta. Os docentes se mostraram muito receptivos com a ideia da formação e que estavam ávidos pelas informações a serem passadas para eles e também pela oportunidade de contar com uma pessoa a quem poderiam recorrer em momentos de dificuldades.

Foi realizada a explanação sobre como seria realizado o programa, seu cronograma, os aspectos éticos envolvidos na pesquisa e que o objetivo primordial do trabalho, o qual visava a colaboração com os docentes e não a avaliação da atuação profissional dos mesmos. Tal medida foi essencial, uma vez que até pela expressão facial dos presentes, foi possível perceber que os professores ficaram mais confortáveis com a situação

proposta e que fosse estabelecida uma boa relação entre a pesquisadora e os docentes.

Com a apresentação do cronograma da pesquisa, foi explicado que a intenção do programa, apesar do prévio estabelecimento de algumas temáticas a serem trabalhadas nas próximas semanas, era que ali seria o momento de escutar o que eles tinham para dizer e compartilhar com o grupo e/ou pesquisadora. O papel da pesquisadora a partir daquele momento seria de mediar, colaborar com as discussões e auxiliar com o planejamento e vivências das aulas dos docentes, mesmo que cada encontro tivesse uma temática central.

Com esta particular explicação, os momentos em que houvesse discussões, diálogos, reflexões sempre partiriam das necessidades encontradas por eles em suas práticas pedagógicas nas escolas e contextos por eles vivenciados.

Neste encontro foi solicitado que eles preenchessem um questionário, o qual serviria para ampliar as informações sobre a vida pessoal e profissional de cada um e foi informado que ao final daquele primeiro contato, a pesquisadora realizaria uma entrevista individual com os docentes. As respostas dos questionários serão expostas no decorrer deste capítulo.

Ainda durante esta reunião, foi apresentado o PEI-EF, instrumento que nenhum dos docentes conhecia. Todos se mostraram muito entusiasmados em preencher o PEI-EF quando solicitado pela pesquisadora, pois eles teriam a oportunidade de escrever sobre a informação de seus respectivos alunos. Os três docentes tiveram algumas dificuldades no preenchimento de algumas partes do instrumento, porém todas as dúvidas foram sanadas pela pesquisadora quando solicitada.

Antes do término das formalidades do encontro, a pesquisadora informou aos docentes que gostaria de observar 20 aulas de cada um deles e que tais observações seriam participativas. Posto isto, todos os docentes concordaram de forma entusiasmada sobre a participação da pesquisadora, inclusive “que agora sim eles seriam importantes, tendo uma doutora para ajudar nas aulas”¹⁰. Nesse momento, todos deram risadas.

O momento de descontração foi aproveitado para mais uma vez esclarecer que todos os momentos seriam uma construção coletiva de saberes, como uma grande parceria e

¹⁰ Fala de um dos participantes do encontro.

que todos seriam professores com a mesma importância e sem hierarquia. Aqueles momentos juntos seriam oportunidade de socializar os conhecimentos adquiridos a partir das experiências que todos tiveram/teriam como docentes da Educação Física.

As informações sobre os docentes participantes bem como o resumo do programa já foram apresentados nos quadros 1 e 2 no capítulo anterior. Os nomes fictícios dos participantes foram elencados como Denise, Antônio e José Pedro, sendo que todos eram (e ainda são) atuantes na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, e que ministram aulas para alunos com e sem deficiência em suas respectivas escolas¹¹. Dessa forma, todos os participantes possuíam os critérios de inclusão elencados para participação nesta pesquisa.

No que concerne ao tempo de formação e docência, os participantes da pesquisa possuíam entre 6 e 14 anos, uma vez que desde o final da formação eles atuam na Educação Física Escolar. Dessa forma é possível perceber que todos possuíam significativa experiência profissional. Com relação às instituições nas quais se graduaram, os professores Denise e Antônio se formaram pela Universidade Federal de Sergipe (UFS – instituição pública) e José Pedro pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC – instituição particular)¹².

No Q1, todos os docentes responderam que não realizaram nenhum curso de aperfeiçoamento, atualização ou extensão relacionados à educação de pessoas com deficiência. Apenas a professora Denise respondeu ter realizado 3 cursos de especialização lato sensu, porém nenhum relacionado à área de Educação Especial ou às deficiências.

¹¹ É importante informar ao leitor, como esclarecimento, que os docentes também atuam nos Ensinos: Fundamental e Médio. A docente Denise atua em outra escola, só que da rede estadual de ensino. Já os professores Antônio e José Pedro atuam na mesma escola privada para os outros níveis de ensino e também para alunos com e sem deficiência.

¹² Mediante a exposição desse dado, e como pesquisadora que está inserida diretamente no contexto da formação inicial de professores de Educação Física do local em que foi realizada a pesquisa, é possível inferir que antes do ano de 2012, no qual se iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Educação Física pela instituição privada do município, as pessoas que possuíam desejo pela formação nesta profissão, deveriam se deslocar para os maiores centros em busca de instituições, como por exemplo as capitais dos estados circunvizinhos (Aracaju e Maceió, assim como fizeram os professores participantes da pesquisa). Tal fato pode explicar a escassez e dificuldade de encontrar profissionais com formação em Educação Física no município onde ocorreu a pesquisa, ou o fato de que graduandos ou professores sem formação específica são os responsáveis por esta componente curricular nas escolas municipais e até mesmo em algumas escolas privadas. Atualmente, tal realidade já está sendo invertida, pois ao final do ano de 2015, a primeira turma do curso de Educação Física já realizou a colação de grau, e os novos professores já estão sendo direcionados às escolas.

Na parte do Q1 relativo à atuação docente, os professores Denise e Antônio informaram que lecionam para 4 alunos com deficiência e o professor José Pedro leciona para 5 alunos, em todos os níveis de ensino¹³. Com relação às deficiências dos seus alunos, os professores responderam que ministravam aulas para alunos com: deficiências visual, auditiva, física, intelectual e TEA. Dessa forma, essas informações nortearam o planejamento da pesquisadora para o programa de formação.

Mediante este contexto, o programa de formação ora proposto neste trabalho é substancial para que todo “professor de Educação Física adquira conhecimentos, ou procure aprimorar-se em assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência, mesmo que ainda não tenha essa população de alunos inseridos nas escolas onde leciona” (AFONSO; MUNSTER, p. 89, 2008).

5.2 – Formação de Professores para a Educação Física Inclusiva

Nesta categoria, serão apresentadas as informações/falas dos professores participantes da pesquisa reproduzidas do Q1 e da E1, bem como nas falas durante os encontros do programa de formação proposto por esta pesquisa.

Quando questionados a respeito da formação inicial, se a mesma contemplou saberes relacionados à área de Educação Inclusiva e/ou Educação Física Adaptada, os professores foram unânimes em responder que durante a graduação cursaram disciplinas com a temática, porém as mesmas não subsidiaram a prática profissional.

Muito pouco. Eu tive a disciplina de Educação Física Especial, mas não foi suficiente, acho que o professor filosofou muito a respeito e não ensinou muita coisa que pudesse ser aproveitada na prática. Acho que ele nem tinha formação na área (risos). Quando eu fiz o estágio obrigatório, foi em uma escola pública lá de Aracaju, mas os professores não faziam a mínima questão de preparar aula para os deficientes. Até vir dar aula aqui no colégio, eu não tinha tido experiência nenhuma, mas depois que eu entrei aqui no Sete, eu já tive contato com muita criança deficiente. Até porque aqui é a melhor

¹³ Apenas os alunos do Ensino Fundamental I foram selecionados para a pesquisa.

escola para eles. Aí eu tive que correr atrás. Tenho até vontade de fazer uma pós na área de saúde para entender melhor as necessidades deles (Professor Antônio).

Não, de jeito nenhum! Olha, quando eu fiz a disciplina de Educação Física e Inclusão, os conceitos teóricos estavam se consolidando, acho que até por isso a disciplina foi fraquinha, porque até o docente não tinha muitos conhecimentos para passar. A gente lia uns artigos, discutia em sala, mas tudo muito teórico. Em nenhum momento o professor disse “faça isso ou faça aquilo”(…) (Professora Denise)

Nenhum. Eu tive de disciplina de Adaptadas, só que ela foi só teórica e foram só 40 horas. Nunca vi um deficiente na frente até começar a dar aula. A minha professora não era da área, ela deu a disciplina por dar e só ensinou os conceitos. Eu ainda lembro que ela tentou fazer uma dinâmica na sala de aula mesmo, mas sei lá, não funcionou pra nada. O que eu aprendi na faculdade eu não aproveitei quase nada na prática. Eu lembro que ela mandou a gente ler uns textos, uns artigos, fazer a resenha desses artigos, mas também eu uso muito pouco do que eu li. Até mesmo nas outras disciplinas da faculdade, nenhum professor nunca falou sobre como aplicar determinado esporte ou brincadeira pro aluno deficiente. (Professor José Pedro).

Nas falas dos professores, ficou evidenciada a fragilidade da formação inicial a respeito da EFA, principalmente a ausência de articulação entre teoria e prática mencionada pelos professores. Tal fato é analisado por Cruz (2008), quando o autor destaca que muitos professores realmente não se sentem à vontade para implementar em suas práticas os saberes advindos das faculdades e universidades, principalmente porque existe a desarticulação entre o conhecimento considerado científico e sua aplicabilidade no cotidiano escolar dos professores.

Aguiar e Duarte (2005) apontam que, culturalmente, a formação inicial em Educação Física privilegia o desenvolvimento de capacidades físicas e técnicas, secundarizando questões pedagógicas, o que dificulta a inclusão dos alunos com deficiência. Nesse contexto, Costa (2010) indica que a Educação Física acaba promovendo segregação, exclusão e marginalização social.

Quanto à formação inicial, enfatizam que a principal crítica às licenciaturas é o distanciamento com o contexto escolar, de modo que é preciso que os cursos parem de buscar

um ideal de formação, com um modelo calcado em uma figura abstrata de um profissional com determinadas qualidades. É necessário que os conhecimentos transmitidos pelas universidades sejam atrelados às práticas do contexto e cotidiano escolar, para que não haja um distanciamento entre o que é produzido teoricamente e o que os futuros profissionais irão encontrar quando se tornarem egressos e adentrarem no espaço escolar.

Borges (1998) já relatava que alguns professores de Educação Física acabam se tornando receosos quanto aos saberes produzidos e transmitidos pelas universidades porque

as universidades, pelo caráter de cientificidade dos saberes que transmitem, têm legitimado uma compreensão reducionista que desconsidera vários aspectos da formação. Tais aspectos envolvem não apenas conhecimentos a respeito da prática pedagógica do professor, como também conhecimentos a respeito de sua história de vida cotidiana, e ainda, conhecimentos da própria organização escolar e das interações que o professor estabelece no ambiente escolar (BORGES, 1998, p. 55).

Além disso,

os problemas são apresentados de antemão aos professores de forma cristalizada, como se já existissem previamente definidos, e como se fosse possível, mediante os conhecimentos destes, aplicar fórmulas prontas (conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, por exemplo) para solucioná-los (BORGES, 1998, p. 47).

Cruz (2008) menciona que o envolvimento das demais disciplinas que compõem o curso de Educação Física nas discussões relativas ao atendimento prestado ao aluno com deficiência colaboraria para complementar a competência profissional almejada, pois apenas a disciplina de EFA é insuficiente para orientar, adequadamente o futuro professor de Educação Física, nessa área.

Pautar a formação profissional em Educação Física baseando-se apenas na oferta da disciplina EFA é delegar tal função para o insucesso das expectativas dos acadêmicos do curso no que diz respeito ao universo das deficiências, e acaba gerando insegurança quando vão para a atuação propriamente dita.

A formação dos professores que ministram a disciplina de EFA nas instituições de ensino superior (IES) na área específica de Educação Inclusiva é outro fator que pode ser determinante para o envolvimento dos acadêmicos e futuros professores para com os alunos

PAEE, conforme evidenciado por Oliveira e Costa (2016). Quando o professor possui conhecimentos específicos nas áreas de Educação Especial e/ou EFA, a sensibilização dos acadêmicos bem como os saberes produzidos na formação inicial poderá ser de vital importância para a compreensão do que realmente é a Educação Física para todos (OLIVEIRA; COSTA, 2016). A falta de formação específica pelos docentes responsáveis pela disciplina de EFA na formação inicial foi relatada pelos três participantes, como pode-se ler na transcrição da E1.

Nesta conjectura, Borella (2011) comenta que a formação inicial constitui um meio para a transmissão e produção de saberes e/ou conhecimentos e a IES é um ambiente onde as reflexões teóricas e práticas da inclusão precisam ser vivenciadas pelos acadêmicos, objetivando, assim, a preparação do futuro professor Educação Física para atuar com todos os alunos, dentre estes os com deficiência. Para o autor, as futuras práticas pedagógicas dos docentes egressos dos cursos de Educação Física acabam sendo uma condição inerente à sua formação inicial, a qual deve (ou deveria) preparar adequadamente os graduandos para atuar junto as pessoas com deficiência (BORELLA, 2011).

Assim como o trabalho de Borella (2011), outros trabalhos indicam a necessidade de maior preparação dos professores, através de formação inicial e continuada, para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de EF na escola (AGUIAR; DUARTE, 2005; COSTA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014).

Os resultados dessa pesquisa corroboram com as pesquisas supracitadas quando elas também afirmam que os professores apontam formação inicial frágil no que diz respeito à preparação para a inclusão educacional e também corroboram com Aguiar e Duarte (2005), sendo que estes pesquisadores destacam que os professores consideram importante a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, mas não possuem conhecimentos e nem recursos suficientes para promover de modo satisfatório essa inclusão.

Pensando que a formação de professores, não se esgota com a formação inicial, alguns saberes são adquiridos no processo. O professor é alguém que detém conhecimentos curriculares e específicos, e sua função é transformar tais conhecimentos historicamente construídos, em conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Entre os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes docentes, cita-se nomes como Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Borges (1998; 2001), Tardif (2000), Caldeira (2001), Monteiro (2001), Nunes

(2001), Souza (2003). Em suas pesquisas, estes teóricos buscaram identificar os aspectos e características que representam os saberes, evidenciando contribuições bastante significativas para o entendimento da relação teoria e prática dos professores.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) saberes são os conhecimentos (sendo ou não científicos) e todas as habilidades que o professor utiliza no dia-a-dia do seu trabalho.

Segundo Borges (1998, p.50), os saberes docentes são o “conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações”.

Os saberes docentes são provenientes de quatro fontes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), sendo eles:

- Saberes da formação profissional provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com essa atividade, transmitidas pelas instituições formadoras,
- Saberes das disciplinas são aqueles que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária,
- Saberes curriculares são os saberes sociais que a escola/sociedade seleciona para serem transmitidos às futuras gerações,
- Saberes da experiência são desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão.

Dessa forma, desenvolver tais saberes, exige todo um alicerçamento durante a construção da identidade de professor, que exige também levar em consideração o contexto da escola, do currículo, dos conteúdos e da especificidade de cada área. Pensar no que será ensinado aos alunos, bem como o que será aprendido pelos mesmos é uma tarefa pouco simples. Durante os encontros, a professora Denise falou várias vezes que “muito do que eu aplico em sala de aula, foi o que aprendi na prática mesmo, no dia a dia com os alunos”. Em alguns dos momentos de conversa e divisão de experiências durante os encontros, a professora Denise exemplificou o que ela aprendeu na prática quando ela afirmou: “aprendi que não podia ensinar o vôlei com a bola e a rede de vôlei da forma oficial, e sim que deveria

colocar bolas de plástico, bolas de assopro, e aos poucos colocar a bola de vôlei, e, mesmo assim os alunos estariam jogando vôlei”.

Mizukami (2002) aponta para a valorização da prática pedagógica a qual, segundo a autora, refere-se ao cotidiano do professor na preparação e execução do ensino ou o conjunto de ações do professor durante os processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, a prática pedagógica expressa pelas atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, são importantes na preparação e execução do ensino por meio das ações e comportamentos do professor durante todos os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Tal pensamento não desconsidera os saberes/conhecimentos que os professores acabam por desenvolver durante a prática nas suas aulas, uma vez que teoria e prática devem ser simbióticos, ou seja, que não exista dissociação ou fragmentação entre teoria e prática, pois Borges (1998, p. 18) destaca que “é preciso assumir uma nova postura na relação teoria e prática”, a fim de buscar uma aproximação entre ambas.

Compreende-se que a Educação Física inserida no ambiente escolar não é e nem pode ser entendida/classificada como algo iminentemente prático, mas como uma componente curricular que contempla uma gama de saberes e conhecimentos, práticos e teóricos, que utiliza a teoria e prática na sua prática pedagógica.

5.3 – Reflexões sobre a inclusão

Para esta categoria, foram utilizados os dados coletados por meio da E1 e das falas durante os encontros do programa de formação.

Para balizar os conhecimentos a serem discutidos sobre o paradigma da inclusão social/educacional, foram distribuídos alguns textos de diferentes autores e pesquisadores que traziam em seu conteúdo diferentes concepções acerca das temáticas, sendo que tal prática pode ter sido o que colaborou para que os professores participantes ampliassem seus conhecimentos. No primeiro encontro, ao realizar a E1 com cada participante individualmente, obteve-se as seguintes respostas

Inclusão é quando o professor oferece condições do seu aluno exercer sua cidadania e poder desenvolver todas as atividades propostas pela vida. (Professora Denise)

Eu acho que a inclusão é quando o aluno vai pra aula e faz a aula com os demais. Mas eu acho que a inclusão deveria ser a pessoa se sentir normal dentro da sociedade. Você perguntou sobre inclusão de uma maneira geral, né? Então eu acho que é isso, é promover uma vida normal para quem tem as limitações. (Professor Antônio)

Eu acho que a inclusão é quando seu aluno deficiente consegue fazer todas as atividades da aula, de forma independente. E também quando os colegas da turma aceitam o deficiente de igual para igual. (Professor José Pedro)

Pelas falas dos professores, muitos acabaram por tratar a inclusão como a participação nas aulas, externalizando suas opiniões centradas em “vida normal”, “exercer a cidadania” e “de igual para igual”.

Nos encontros seguintes, nos momentos em que as discussões eram abertas e socializadas entre todos os participantes, algumas expressões verbais foram se modificando ao longo do programa, levando à uma construção de conhecimento mais próxima dos conceitos sobre o paradigma da inclusão. Alguns recortes das falas dos participantes são explicitados no quadro a seguir.

Quadro 3 – conceitos sobre inclusão apresentados nas falas dos participantes durante o programa de formação

Conceitos sobre inclusão social e educacional		
Participante	Encontro	Opiniões expressas pela fala
Antônio	2	Certo, a inclusão é o que devemos fazer porque é lei, mas ninguém vai até a escola nos preparar para isso. É meio fácil dizer que todos devem participar das aulas, ou seja, o básico, mas que é difícil ao mesmo tempo.
Denise	3	Sim, mas a gente também não deve esquecer que inclusão não é só com quem possui deficiência, mas também para aquela criança que não tem muita coordenação motora, que não consegue fazer todas as atividades por causa das dificuldades.
José Pedro	2	O primordial é participar, sem distinção de atividade. E acho que são todos, independente da dificuldade que apresentam. Só que sozinhos, nós da Educação Física

		não fazemos nada. Precisamos do apoio da escola, dos colegas, da coordenação, dos pais. É muita gente envolvida.
--	--	--

As opiniões emitidas pelos participantes do programa, presentes no Quadro 3, permitiram analisar que os mesmos possuem saberes e conhecimentos sobre o paradigma da inclusão, e inclusive relacionando, mesmo que minimamente, com questões de ordem legal. Um dos professores ainda citou que necessitam do apoio dos demais representantes do contexto escolar, como coordenação, pais dos alunos e outros colegas professores.

Os participantes, em sua maioria, enfatizaram que a inclusão é um direito presente nas leis educacionais, as quais apresentam que a escola não deve realizar seleção dos alunos a serem matriculados, mas deve possibilitar o acesso, permanência e igualdade de oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos em idade escolar, sem distinção de classe de ordem social, deficiência, dentre outros.

Os entendimentos sobre inclusão dos participantes vão ao encontro ao que escreveram Rodrigues (2006b) e Denari (2014), que ao mencionarem que o paradigma da inclusão deve promover a promoção de todo e qualquer aluno sob o princípio de individualização dos processos de ensino e aprendizagem, rejeitando, desta maneira, qualquer tipo de exclusão, tanto presencial quanto acadêmica.

Nos momentos de discussão em que havia a participação ativa de todos os participantes, a pesquisadora comentou, após ouvir todos os professores, que de acordo com Denari (2014), não se pode falar em Educação Inclusiva se ela não está voltada ao atendimento das diversas necessidades de todos os alunos e, não apenas aquelas associadas a deficiências, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades e/ou superdotação. Segundo a autora,

a resposta educacional às necessidades especiais de certos alunos, condições especiais associadas à deficiência ou superdotação obedece a mesma abordagem e o mesmo objetivo típicos de todas as ações direcionadas para a educação e promoção de TODOS os alunos dentro do princípio de individualização dos processos de ensino e aprendizagem (DENARI, 2014, p.47).

Como o conceito de inclusão foi compreendido por todos os participantes do

programa, ao longo dos encontros, foi possível consolidar entre os participantes da pesquisa que o professor e a escola se intitulam inclusivos a todos, é de essencial necessidade que se perpetue nos seus contextos, uma cultura que valorize a diversidade não apenas dos alunos com deficiência, mas sim de todos os alunos. Afinal, segundo Denari (2013), ao pensar em inclusão deve-se considerar toda e qualquer pessoa em sua integridade, independentemente se suas condições físicas ou intelectuais estão associadas a deficiência.

O professor José Pedro ainda destacou em sua fala que não é somente o docente que deve se preocupar com a inclusão, mas sim todos os atores envolvidos no processo de escolarização das crianças com deficiência. Nesse sentido, Mahl (2016) apresenta que se faz necessário e urgente o envolvimento de gestores escolares, professores, família, alunos e a comunidade nas discussões a respeito do paradigma da inclusão educacional.

Em relação à esta seara, Omote (2008) argumenta que pode existir um erro se os profissionais da educação acreditarem que o sucesso ou fracasso da inclusão esteja atrelado somente aos alunos. Segundo o autor, é preciso redimensionar o foco da inclusão não apenas para o aluno, mas também para o meio social, e, neste caso em específico a escola, que deve ser o alvo de intervenções para adequá-la às necessidades de cada aluno que se encontra matriculado. O autor ainda afirma que pode existir erro também se a inclusão procura intervir apenas no meio social, entendendo que somente ele precisa ser modificado e adaptado para poder acolher os alunos com toda e qualquer diferença, independentemente de suas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais, intelectuais.

Omote (2008) ainda salienta que a educação inclusiva não implica em nenhuma nova ideia especial, e que a mesma não teve início nas décadas passadas, e sim antes mesmo da Declaração de Salamanca e da LDBEN. Obviamente, a inclusão educacional anterior às políticas, acontecia em escolas regulares de forma gradual e pouco estruturada, muitas vezes solicitada por médicos e profissionais da área da saúde, e geralmente em instituições privadas.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1994, p. 04), satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem permite aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os

sistemas: sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

O que esta Declaração indica é que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 04). O que se pode entender, é que essas necessidades acabam por se restringir à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimentos básicos para a participação social.

Todavia, enquanto profissional da pesquisa e docência, é possível observar que é no ambiente escolar que a diversidade de todos se coloca de forma mais evidente e mais intensa. É, sobretudo, na educação formal que se manifesta a diversidade presente nas diferenças físicas, sensoriais, comportamentais, sociais e intelectuais que cada aluno apresenta.

Na E1, realizada no 1º encontro, ainda foi perguntado aos docentes participantes o que eles achavam da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. As respostas à esta questão foram as seguintes:

Eu acho super importante, só que tem ser com apoio. Eu mesmo tenho muitas dúvidas de como vou fazer quando recebo os alunos. Ainda bem que temos Kássia e a Carla¹⁴ que ainda nos dá um suporte quando a gente pede, mas não é sempre, porque elas são muito ocupadas. E também elas são pedagogas e as vezes não entendem nossas necessidades. Mas pelo menos temos elas. (Professor Antônio)

Eu acho que tem que ser assim. Eu tenho um cunhado com síndrome (de Down, grifo meu) e sei o quanto é importante para o desenvolvimento dele conviver com outras pessoas e outros deficientes. Só que a gente também precisa de algum apoio para trabalhar com eles, não é só matricular, botar na sala com os outros e pronto. É preciso realizar um trabalho de aceitação dos outros

¹⁴Nomes fictícios, para preservação da identidade. A primeira é a psicopedagoga e a segunda é a pedagoga responsável pelo AEE da escola onde o professor atua.

coleguinhas, dos próprios professores e até dos pais. (Professor José Pedro)

Acho que deve uma prioridade da escola e dos pais. Só que os alunos não devem ser depositados na escola, eles devem ter as mesmas oportunidades que os outros. Aqui em P* (nome do município em que ocorreu a pesquisa, grifo meu) nas escolas do município da ilha, é mais fácil essa inclusão. Agora, tu imagina lá no Salgadinho do Leite (povoado da zona rural do município) como a inclusão pode ser uma prioridade, se mal tem professor? E os que têm estão lá sozinhos, sem ninguém pra olhar por eles, pra ajudar. (Professora Denise)

Tais afirmações dos professores configuram como opiniões positivas a respeito da inclusão no ensino regular. Porém nas falas dos três docentes, é possível identificar que o apoio ao professor é necessário para que a inclusão se concretize nas escolas e salas regulares.

Tecendo análise que, o “apoio” apontado pelos docentes, é a colaboração de outro profissional, a importância da temática acaba por se justificar. Na escola, cada profissional desempenha seu papel no processo de inclusão escolar. Nos espaços de sala de aula e quadras (espaço utilizado como a outra sala de aula da Educação Física), o trabalho colaborativo entre o professor especialista em Educação Especial e o professor do ensino regular contribui para o acesso aos conteúdos das componentes curriculares pela criança com deficiência. De acordo com Jesus (2008), na educação para todos é necessário que haja um apoio colaborativo, fundamentado no saber de todos os atores do processo, a fim de que se tenha uma prática transformadora da educação.

A escola necessita de professores da Educação Especial voltados para o ensino colaborativo e com a finalidade de promover o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula comum para as crianças com deficiências. Assim, é importante esclarecer os papéis do professor de ensino regular e ensino especial quando se utiliza a estratégia de ensino colaborativo em sala de aula (ZERBATO et al., 2013).

Desta forma, o professor da Educação Especial deverá ser visto e considerado como integrante da escola. No entanto, o mesmo deve trabalhar em parceria com os professores e demais profissionais do contexto educacional. O professor que possui conhecimentos específicos relacionados às diversas deficiências auxilia o trabalho do

professor comum, evitando que essa criança permaneça excluída dentro da sala de aula. Nesse contexto, os dois professores deverão trabalhar de forma colaborativa, no qual cada um desempenha papel diferente, mas juntos contribuem para o ensino e aprendizagem da criança com deficiência.

Pensando especificamente no caso dos professores Antônio e José Pedro, na escola em que eles trabalham, existe o AEE, realizado por professoras com formação em Pedagogia. Tanto na E1, como em várias falas realizadas nos encontros do programa de formação, eles apontaram a ausência do auxílio para a Educação Física, mas que o mínimo suporte ofertado pelas profissionais “já era alguma coisa” e que “o pouco já ajuda”¹⁵.

Dessa forma, entende-se que o conceito de inclusão, possui inúmeras vertentes, que perpassam desde o entendimento que ela é uma política pública que engloba o ingresso e permanência da criança com deficiência no espaço escolar; até a garantia da escola e dos profissionais que nela atuam da aprendizagem dos alunos com deficiência com aproveitamento acadêmico, desde que as singularidades de cada um sejam respeitadas; ou ainda que ela deve garantir o pleno desenvolvimento e superação das dificuldades relacionadas à escolarização e à inserção social, são os preceitos desse conceito.

Como o programa, além da formação e colaboração proporcionadas aos docentes, se propunha a refletir, discutir e vivenciar questões pertinentes ao escopo da inclusão nas aulas de Educação Física, no roteiro da E1 havia uma questão relativa à opinião dos docentes a respeito das dificuldades que a escola teria para realmente se tornar inclusiva. Assim, tais expectativas são apresentadas a seguir, pela transcrição das falas.

Primeiro a escola deveria ter profissionais habilitados para nos ajudar. Aqui na educação física a gente é muito sozinho, não tem nem estagiário pra ajudar. Além do que não nos oferecem formação. Se eu quiser fazer um curso, vou ter que ir para uma capital, gastar passagem, hospedagem, mensalidade, aí não dá né (risos), o dinheiro é pouco. (Professor José Pedro)

¹⁵ Falas dos professores Antônio e José Pedro, repetidas durante vários momentos nos encontros do programa de formação.

Olha aqui no Sete¹⁶ até que não é difícil, pois a estrutura da escola ajuda bastante. O que eu acho é todos os professores de Educação Física daqui deveriam ter uma espécie de formação, tipo igual a que a professora do AEE faz com as professoras de sala. É claro que ela é bastante ocupada e precisa dar conta de um monte de aluno e de várias professoras, mas o que ela faz, dentro da Educação Física já nos ajudaria a entender as necessidades do nosso aluno, assim eu acho que a inclusão seria mais normal, digamos assim. (Professor Antônio)

Eita, são tantas que se a gente for por nos dedos, as mãos não dão conta. Mas eu acho que a escola, a secretaria principalmente, sempre deveria promover reciclagem. Pra todo mundo, porque ainda os professores de Educação Física ainda tentam. Mas os colegas da sala de aula, tem que fazer das tripas e coração para incluir os meninos, muitas vezes sem ninguém ajudar. (Professora Denise)

As falas denotam a opinião, e principalmente o desejo, de uma formação continuada (expressada nas falas como “reciclagem”, “curso” e “formação”). Chakur (2000, p.82) coloca que “a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares”. Rossi e Hunger (2012) concordam ao afirmar que a formação continuada “contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários à sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino” (p. 324). Os trabalhos de Neira (2006) e Silva (2011) evidenciam que a formação continuada pode promover avanço no conhecimento de professores, seja para proporcionar o domínio de um determinado conteúdo ou para repensar sua prática pedagógica.

A colaboração (embasada pelos preceitos do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa) e em conformidade com o que afirma Bueno (1999), ao apontar que o uso da pesquisa em colaboração vem para atuar em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O intuito é justamente trabalhar a memória e a recuperação dessa experiência, tornando o

¹⁶ Nome fictício da escola em que ocorreu a pesquisa.

professor pesquisador de sua história de vida, de sua prática docente, dos seus alunos, sendo levado, portanto, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência e o ofício de ensinar (BUENO, 1999; ROSSI; HUNGER, 2012).

5.4 – Expectativas dos docentes em relação à formação via colaboração

Para esta categoria, serão apresentados os dados coletados por meio das falas durante os encontros do programa proposto. Foi necessária essa categoria, pois principalmente a partir do 4º encontro, no qual os participantes da pesquisa já estavam convivendo há quase dois meses na construção colaborativa do programa de formação, depois da apresentação do respectivo cronograma, depois que foram realizadas as entrevistas com cada docente, discutidos textos que versaram a respeito do paradigma da inclusão e a sugestão de livro que apresentava algumas propostas de atividades para serem nas aulas de Educação Física, foi natural que a curiosidade e ansiedade dos participantes viessem à tona, naquela altura dos trabalhos.

No quadro 4, será apresentada de forma resumida, algumas expectativas em relação ao programa que estava sendo desenvolvido.

Quadro 4 – Expectativas dos docentes participantes quanto ao planejamento dos conteúdos do programa

Participante	Resumo das expectativas apresentadas pelos docentes	Recorte das falas dos docentes
Denise	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo de planejar as aulas com maior segurança; - Ampliar os conhecimentos sobre a inclusão de forma prática; - Poder contar com um profissional que tenha uma relação mais horizontal com os professores (não hierarquizada). 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que a gente vai conseguir planejar as aulas sem medo de errar, por falta de conhecimento; - Já lemos e discutimos os textos, agora podemos aprender mais coisas na prática. - Eu acredito que vindo a esses encontros, não vamos ser avaliados, ou repreendidos por nenhum superior, e sim vamos aprender e dividir com alguém que sabe na prática o que acontece na sala de aula e o que passamos todos os dias.
Antônio	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conhecimentos teóricos atualizados relacionados à Educação Física Adaptada; - Dividir o que aprendeu com os estagiários que acompanham as aulas; - Conseguir realizar a inclusão de forma mais natural, sem focar somente no aluno com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vim para aprender uma teoria mais sólida do que na faculdade, conhecimentos mais novos. - O que vamos aprender aqui também vai servir para Júlio e Kamila, pois eles já estão na escola e ainda não pagaram Adaptada.¹⁷ - Eu queria aprender a planejar as aulas, sem ficar doido por causa dos meus alunos com deficiência, se eles vão fazer a atividade ou não. Queria que fosse algo normal, que as atividades devem ser realizadas por todos.
José Pedro	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender como incluir os alunos em suas aulas; - Sanar dúvidas sobre as deficiências dos atuais e possíveis alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vim para aprender, aprender sobre a inclusão que todo mundo fala. - Queria tirar dúvidas sobre o autismo, a deficiência visual e a física.

¹⁷Nesta fala, o professor se referiu aos dois estagiários, graduandos em Educação Física, que foram contratados pela escola para auxiliar nas aulas de Educação Física, mas que até o momento da realização da pesquisa, não cursaram a disciplina relacionada aos conhecimentos da Educação Física Adaptada.

Diante das expectativas dos participantes quanto ao Programa, notou-se que os motivos elencados pelos participantes para participar do programa de formação proposto por esta pesquisa visaram a busca de alternativas, soluções, aprendizagens, conhecimentos teóricos e práticos que os auxiliassem diante dos problemas educacionais por eles enfrentados no dia a dia dos seus respectivos contextos diante da inclusão educacional.

Fiorini e Manzini (2014) indicaram a partir de sua pesquisa, a importância de promover a formação do professor de Educação Física contemplando a inclusão de alunos com necessidades especiais a partir de iniciativa de diferentes âmbitos, como as Instituições Superiores, as Secretarias Municipais de Educação, políticas públicas, direção e coordenação escolar, professores de Educação Física com formação em Educação Especial/Inclusiva e pesquisas dos coordenadores de cursos de formação.

Era perceptível que eles desejavam adquirir conhecimentos teóricos, no sentido de pautar sua prática profissional. Mahl (2016, p. 161) destaca que

a formação de professores não pode ser maciçamente reduzida apenas ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, dentre outros; isto é, o caráter reflexivo no campo da formação de professores não deve enaltecer o conhecimento prático, desenvolvido na atuação profissional, em detrimento do conhecimento acadêmico-científico ou vice-versa.

Desse modo, a articulação entre os conhecimentos acadêmico e profissional, desenvolvidos por meio da formação inicial e continuada e da prática profissional, respectivamente, podem prepara de forma mais adequada os professores para enfrentar a realidade escolar na concepção da inclusão educacional.

Como os professores apontaram que gostariam de discutir questões de ordem teórica (como por exemplo, as definições das deficiências, o conceito de inclusão) e prática (experiências inclusivas), conforme o exposto no quadro 4, foi possível analisar que as futuras discussões, planejadas previamente, estavam em consonância com o desejo dos docentes.

Mizukami et al. (2002) apontam que tanto os saberes, as aprendizagens e experiências adquiridas na formação inicial (licenciatura) em Educação Física quanto nos cursos de formação continuada podem contribuir significativamente para que os professores reflitam, ao menos um pouco, sobre seus valores (éticos, morais, políticos, religiosos, ideológicos,

filosóficos, dentre outros), possibilitando assim superar e substituir práticas engessadas na exclusão por práticas pedagógicas que vão de encontro ao paradigma da inclusão.

5.5 – Planejamento, atuação e adaptações dos conteúdos para as aulas de alunos com e sem deficiência

Para esta categoria, serão apresentados os dados coletados a partir do DC utilizado para registro das aulas observadas pela pesquisadora. Foram observadas 20 aulas de cada docente, nas turmas onde se encontravam as crianças com deficiência já mencionadas anteriormente. Dessa forma, foi um total de 60 registros por escrito.

As observações realizadas em cada escola iniciaram-se a partir do dia 23 de fevereiro de 2015, após o 3º encontro do programa de formação. A escolha da data se deu por alguns motivos, a saber: início do calendário letivo em todas as escolas, maior contato profissional com os docentes participantes, início e consolidação das discussões acerca da inclusão, leitura e análise do planejamento de todos os professores, preenchimento do PEI-EF para a diagnose acerca das especificidades dos alunos que também seriam observados, reunião com os diretores da escola.

De modo geral, as observações in loco por parte da pesquisadora aconteceram após a realização de reuniões com os diretores das escolas, os quais já haviam sido procurados pela pesquisadora antes do início do período letivo.

No capítulo relacionado aos procedimentos metodológicos já foram explicitados os caminhos adotados para a seleção dos professores, escolas e alunos. Tal percurso é importante ser informado mais uma vez para tecer a linha do tempo relacionada às observações que compõe as análises dessa categoria.

No que concerne à escola da rede municipal, no final do ano de 2013, especificamente em meados do mês de outubro, já existia autorização por parte da Secretaria de Educação, em reunião previamente agendada com a secretária. Nesta reunião, foi exposto à gestora todo o projeto da pesquisa de doutorado submetido e que deveria ser aprovado pelo comitê de ética e pesquisa em seres humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar), após sua liberação. A gestora, ao aprovar a realização da pesquisa em escolas do município e assinar toda a documentação necessária para que o andamento do processo no

CEP-UFSCar fosse concluído com êxito, solicitou que eu entrasse em contato com a coordenação da Educação Física do município. O mesmo procedimento foi realizado com o diretor da escola da rede privada, sendo o mesmo pedido solicitado: que a pesquisadora informasse o coordenador da Educação Física da escola a respeito do programa e das observações de aula. Tais autorizações e assinaturas da documentação eram pré-requisitos do CEP-UFSCar.

De posse de toda a documentação e com as devidas autorizações, a pesquisadora deu andamento ao processo de aprovação pelo comitê de ética, o qual foi atendido no ano de 2014, em meados do mês de abril.

No ano de 2014, a pesquisadora realizou toda a pesquisa documental referente aos alunos com NEE matriculados nas escolas municipais e na escola privada e a busca pelos profissionais que atenderiam aos critérios de inclusão da pesquisa, como já informado anteriormente. Com as informações levantadas, o programa foi estruturado para acontecer no ano de 2015.

Antes do início do calendário letivo de 2015, a pesquisadora retornou às escolas, somente para verificar quais seriam as crianças que os professores seriam responsáveis por incluir em suas aulas, e ao conseguir tal levantamento, partiu-se pela autorização da direção das escolas.

Como já relatado, foi durante os primeiros encontros que as observações foram combinadas entre pesquisadora e professores. Foi explicado a todos que o intuito dessas observações era o de colaborar mediante os preceitos do ensino colaborativo, em complementação/adição aos preceitos da consultoria colaborativa que estava sendo realizada até aquele momento, e conforme o que seria estudado no texto de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), no próximo encontro a acontecer, mais precisamente no dia 07 de março de 2015. Foi informado também aos professores que o que seria observado, seria registrado em um instrumento de coleta de dados, DC (Apêndice D), que era composto pela impressão de um cabeçalho para serem anotadas as informações relativas ao dia da observação, tais como a identificação da escola, do aluno e data e linhas em branco destinadas à escrita da pesquisadora. Tal instrumento foi apresentado para todos os professores.

Surgiu uma expectativa por parte dos professores para o agendamento para observação das aulas, mas em concordância com Mahl (2016), foi optado pela pesquisadora

não informar quais aulas seriam observadas, pela crença de que poderiam haver modificações nos comportamentos dos professores e alunos. Apenas foi informado aos docentes, bem como aos diretores das escolas, que as observações ocorreriam entre os meses de fevereiro a junho, sem comunicação prévia.

O professor José Pedro questionou se as aulas seriam filmadas. A pesquisadora respondeu que não, pelo fato de não ter previsto as filmagens no projeto aprovado pelo comitê de ética, o que envolveria outros procedimentos, tais como a autorização de todos os responsáveis de todas as crianças da turma. Dessa forma, a observação participante se daria com o registro das aulas no DC, intervenções da pesquisadora junto à turma (ensino colaborativo) e uma conversa após todas as aulas.

Foi acordado também entre os docentes e a pesquisadora, que o plano de aula deveria ser entregue antes do início das aulas.

Para a apresentação das análises dos dados dessa categoria, serão apresentados de forma mais descritiva a primeira aula nas quais a pesquisadora iniciou as observações, com recortes da transcrição dos registros das observações no diário de campo da pesquisadora e das estratégias do ensino colaborativo adotados para cada docente. As demais aulas serão apresentadas na forma de quadro, reunindo a síntese do planejamento, estratégias adotadas pelo professor, registros do diário de campo e estratégias do ensino colaborativo.

5.5.1 – Observação das Aulas da Professora Denise

No planejamento anual da professora Denise para a turma do 3º ano da escola 1, constava que durante o 1º e 2º bimestre do ano de 2015, seriam ensinados aos alunos jogos e brincadeiras da cultura popular, construção de brinquedos e ensaios destinados à festa de São João.

Na turma a ser observada, se encontrava matriculada uma aluna do sexo feminino com paralisia cerebral do tipo espástica (hemiparesia), com comprometimento do lado esquerdo - Amanda. As aulas da turma em questão aconteciam duas vezes por semana, às terças e quartas-feiras no período da manhã. Na primeira aula a ser observada pela pesquisadora, a professora Denise apresentou a mesma aos alunos, dizendo que aquela outra professora passaria alguns dias com eles e ajudaria no que fosse necessário.

A turma era composta por 27 alunos de ambos os gêneros e foi muito receptiva com a presença da pesquisadora, inclusive fazendo perguntas de ordem pessoal, como por exemplo, onde a pesquisadora morava e de onde era sua naturalidade, pois perceberam pelo sotaque que a mesma não era nascida na região Nordeste. O fato de a pesquisadora ser do estado de São Paulo gerou muita curiosidade dos alunos, que foram sanadas pelas respostas às perguntas.

Após a formalidade da apresentação, a professora iniciou a aula, com alongamento e aquecimentos dos alunos, com uma brincadeira intitulada pega rabinho¹⁸. Durante a brincadeira foi possível observar que Amanda possuía uma hemiparesia espástica do tipo leve, realizando a marcha e a corrida de forma atípica (mancando), porém conseguiu realizar a atividade com todos os colegas. Houve uma dificuldade em carregar os ‘rabinhos’ (pedaços de barbantes) apanhados, pois Amanda os segurava com a mão comprometida¹⁹ (esquerda), com a finalidade de deixar a mão direita livre para conseguir apanhar mais rabinhos.

Tal fato foi registrado no trecho ilustrativo do DC, 24/02/2015:

A aluna Amanda teve dificuldades para realizar o movimento de preensão para segurar os pedaços de barbante que faziam parte da brincadeira do aquecimento, pois ela realizava com o lado não dominante. Ao solicitar que ela trocasse o lado, a mesma afirmou que não conseguiria, pois não conseguia realizar a extensão dos dedos da mão não dominante.

Ao término do alongamento, a professora seguiu com os conteúdos e estratégias planejados para aquela aula, que envolviam mais duas brincadeiras: a peteca e o mestre mandou. No jogo da peteca, Amanda e outras crianças brincaram com o material, utilizando sempre a mão direita, pois se tratava do lado dominante. A professora solicitou então que eles trocassem de mãos para manipular a peteca. A pesquisadora ao verificar que algumas crianças realizavam poucas tentativas com o lado não dominante, mais

¹⁸O pega rabinho consiste em uma brincadeira de pega-pega, na qual os alunos receberam um pedaço de barbante, que era colocado na parte de trás do short dos alunos, e o objetivo principal era de apanhar a maior quantidade de “rabinhos” dos participantes.

¹⁹ A mão esquerda da aluna possuía um padrão em garra, com flexão acentuada da articulação do punho e dos dedos.

especificamente Amanda, a pesquisadora aproximou-se dos alunos e solicitou que eles realizassem o movimento com a mão do lado esquerdo. Amanda, em um primeiro momento, afirmou não conseguir, porque “não abria os dedos direito”²⁰. A pesquisadora insistiu que realizasse o movimento da melhor forma, e Amanda conseguiu realizar vários movimentos, ora com o dorso da mão, ora com o lado contrário ao dorso. A professora realizou algumas variações da brincadeira, tais como jogar a peteca mais alta, trocar de peteca com um colega e competição de quem conseguia realizar mais movimentos de peteca consecutivos.

Na brincadeira do ‘mestre mandou’²¹, todos os movimentos foram realizados pela aluna Amanda, sendo que apenas os que envolviam o lado esquerdo eram mais difíceis de serem realizados.

No final das brincadeiras, a professora levava os alunos para beberem água e depois realizou o alongamento final, terminando assim a aula, que durou aproximadamente 40 minutos.

Ao finalizar a aula, a pesquisadora socializou as anotações do DC com a professora, sendo que a mesma apresentou surpresa com relação à dificuldade de preensão que Amanda possuía e afirmou que nunca havia pensado neste caso.

Já nas aulas subsequentes, a sequência metodológica e as estratégias adotadas pela professora eram parecidas: na parte inicial da aula era realizado um alongamento, depois duas ou três brincadeiras, a professora levava os alunos para beber água, e realizava como parte final da aula outra sequência de alongamento. O estilo de ensino adotado pela professora era basicamente o comando. A maior parte das aulas eram realizadas na quadra da escola, somente em 3 aulas, a professora foi para o pátio coberto da escola em função do conforto térmico dos alunos (eram dias com a temperatura elevada) e 2 aulas foram realizadas na sala de aula para a confecção de brinquedos.

Em uma das aulas realizadas para a confecção de brinquedos, uma em especial chamou a atenção da pesquisadora, que foi a aula 10, na qual o objetivo era fazer uma pipa. Nesta aula, o material a ser utilizado para a confecção da pipa era tesoura, cola, papel de seda, carreteis de linhas, latas e varetas de bambu. A tesoura utilizada pela aluna Amanda não era

²⁰ Fala da aluna

²¹ Esta brincadeira consistia em realizar o que era solicitado pela professora, como por exemplo: ficar apoiado só com o pé direito.

adaptada, e ela encontrou dificuldades em segurar o papel e realizar o corte. Durante esse processo, uma colega de sala de Amanda, ofereceu-se voluntariamente para auxiliar a aluna. Ao ser indagada pela pesquisadora se as meninas precisariam de auxílio, a colega de Amanda respondeu que não precisava e que geralmente auxiliava Amanda em atividades que envolviam a manipulação de tesoura. A professora auxiliou todos os alunos sem distinção, e como estava habituada com a ajuda que a colega sempre oferecia à Amanda, não interviu, com ajuda física, por exemplo.

Trecho ilustrativo do DC dessa aula, 26/03/2015:

Amanda não realizou a atividade de unir as varetas e cortar e colar o papel para a confecção da pipa, pois sua colega realizou todo o trabalho por ela, sendo que Amanda apenas observou e auxiliou apenas na entrega dos materiais solicitados pela colega.

No final da aula, ao conversar com a docente a respeito da situação ocorrida durante a aula, planejou-se em conjunto que na próxima aula seria destinada à brincadeira de pipa. Já adiantando que possivelmente Amanda não iria conseguir segurar a lata que fora enrolada a linha da pipa com a mão esquerda para poder manipular a linha com a mão direita, a pesquisadora sugeriu que a lata deveria ser substituída por um monte de palitos de sorvetes unidos com elástico, que seria mais fácil para a aluna realizar a preensão e conseguir empinar a pipa sozinha. Além dessa informação, a pesquisadora também informou à professora Denise que existiam tesouras adaptadas ou possibilidades de adaptação a este material. A professora ficou surpresa com a informação e afirmou desconhecer o material. Nesta hora, a pesquisadora pegou seu telefone celular com acesso à internet e realizou pesquisa de imagem em sítio eletrônico (site) de ferramenta de busca com a palavra ‘tesoura adaptada’ e mostrou as diferentes imagens no retorno dos resultados relacionados pelo site.

Como planejado, na aula seguinte à confecção da pipa, a proposta era que os alunos fossem brincar com a pipa. A mesma colega que havia auxiliado Amanda na aula anterior queria novamente auxiliá-la para ‘empinar a pipa’. Ao perceber que a colega já iria fazer por Amanda, a pesquisadora entregou à Amanda sua pipa, que ao invés de ter a linha enrolada na lata, estava enrolado em um monte de palitos, o que facilitou o movimento de preensão e possibilitou que Amanda empinasse sua pipa de forma independente.

Durante as observações das aulas da professora Denise, foi possível perceber que as adaptações metodológicas dos conteúdos que a professora precisava realizar para que a inclusão de Amanda fosse efetiva, eram principalmente relacionadas às regras e materiais. Quando a professora, ao final das aulas, conversava com a pesquisadora a respeito do que havia sido observado, ou então, quando a pesquisadora dividia a responsabilidade em algumas aulas com a docente (como indica o preceito do ensino colaborativo), realizando ajustes das regras, materiais e espaço físico para as atividades e Amanda conseguia realizar o que era proposto, a professora Denise começou a perceber que para que houvesse a inclusão de fato da aluna, não eram necessários grandes ajustes, porém eles deveriam existir.

Mantoan (2001) coloca que a educação inclusiva não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência no ensino comum. É um conceito amplo que inclui o respeito às diferenças: individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas e que entende o indivíduo como ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos que, segundo a autora, compete à escola comum.

Dessa forma, pensar nos ajustes e adaptações metodológicas, faz com que o movimento de inclusão escolar supere seus métodos tradicionais, que excluía cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los (FREITAS, 2006). Dessa forma, foi evidenciado que considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes. É necessário lembrar que todos os alunos apresentam características físicas, comportamentais e emocionais próprias, sendo que devido à existência de tais características, uma prática de ensino voltada para um conjunto homogêneo de alunos não alcança êxito.

A seguir será apresentado no quadro 5 o resumo das aulas da professora Denise. Em todas as aulas, as estratégias e procedimentos da docente apresentaram a seguinte sequência: realização da chamada dos alunos, alongamento como partes inicial e final das aulas, explicação de todas as atividades e pausa para hidratação antes da turma retornar à sala de aula.

Quadro 5 – Resumo das aulas da professora Denise

# aula	Conteúdo	Estratégias / Procedimentos adotados	Registro do diário de campo	Estratégias de ensino colaborativo empregadas	Consultoria colaborativa
02	Jogos e brincadeiras da cultura popular: amarelinha	A professora, com o auxílio dos alunos desenhou duas amarelinhas na quadra. Ao explicar os procedimentos da brincadeira, realizou algumas variações, como saltar as casas da amarelinha apenas com o pé direito ou esquerdo.	Amanda conseguiu realizar a atividade, apresentando algumas dificuldades relacionadas ao lado não dominante. Quando percebia que não iria executar os movimentos, desistia.	As professoras explicaram aos alunos que sempre deveriam realizar os movimentos propostos com os dois lados do corpo, pois era importante no desenvolvimento da coordenação motora.	Sempre realizar modificações nas instruções e regras, estimulando todos os alunos a utilizarem os dois lados do corpo. Não foram necessárias modificações no espaço ou nos materiais utilizados.
03	Jogos e brincadeiras da cultura popular: sete cacos	A professora dividiu a turma em duas equipes e realizou a explicação da brincadeira. Posicionou os sete cacos (cones pequenos) no meio da quadra. Autorizou o início da brincadeira com um apito.	Amanda e outros alunos em alguns momentos não estavam conseguindo manipular a bola, pois era de um material (borracha) duro.	A pesquisadora percebeu que a bola utilizada para a brincadeira estava dificultando a manipulação de Amanda e outros alunos, substituindo por bolas de meias. As crianças sentiram-se mais à vontade para brincar.	A adaptação do material foi essencial para que os alunos não perdessem o interesse na atividade proposta. A pesquisadora propôs para a professora Denise a realização de oficinas de confecção de brinquedos, para que os alunos pudessem produzir materiais, a serem utilizados como materiais adaptados pelos próprios alunos, sendo planejadas ali duas aulas sobre a construção de brinquedos.

04	Jogos e brincadeiras da cultura popular: rouba bandeira	A professora dividiu a turma em equipes e realizou a explicação da brincadeira. Posicionou dois cones grandes no meio da quadra. Autorizou o início da brincadeira com um apito.	Com a divisão das equipes em uma brincadeira competitiva, prevaleceu a preferência pelos mais habilidosos, que seriam os prováveis	A pesquisadora percebeu que a aluna Amanda não estava participando da brincadeira, pois os colegas não oportunizavam uma chance para que ela pudesse roubar a bandeira da equipe. A aluna ficou visivelmente frustrada com sua baixa participação e chegou a sentar. Dessa forma, a pesquisadora entrevistou durante a aula, e amarrou duas fitas vermelhas nos braços de duas crianças: uma em Amanda e a outra em outra menina. Foi explicado então que as pessoas que estivessem com as fitas nos braços, estariam “imunes”, ou seja, não poderiam ser pegos por ninguém. Amanda conseguiu participar muito mais ativamente com esta adaptação. Depois, as fitas foram passadas para outras crianças, para que elas não achassem que foi uma facilitação para Amanda.	A adaptação da regra, que serviu também como uma variação da brincadeira, foi essencial para que os alunos passassem a ter Amanda como referência na equipe. Vários colegas ofereciam ajudar e ficaram estimulando a colega, com gritos de “vai, Amanda!” Como ela conseguiu roubar a bandeira da outra equipe, todos comemoraram muito e Amanda ficou visivelmente feliz.
----	---	--	--	--	--

05	Jogos e brincadeiras da cultura popular: dança das cadeiras	A professora pediu aos alunos para auxiliarem na organização do espaço para a brincadeira. Os mesmos dirigiram-se ao almoxarifado da escola e pegaram algumas cadeiras plásticas, sendo uma a menos que o número de participantes. As cadeiras foram dispostas em um círculo, e quando a música parasse, todos deveriam sentar. Os que não conseguissem sentar, aguardariam a próxima vez. Foi realizada uma variação, da dança das cadeiras cooperativa. Ao final da aula, a professora solicitou que os alunos trouxessem meias usadas, para a confecção de bolas de meias.	Em um primeiro momento, Amanda conseguiu participar pouco, pois logo perdia a vez. Verificando tal situação, foi necessária intervenção da pesquisadora durante a aula, alterando as estratégias.	Durante a aula, a pesquisadora mudou a estratégia e fez a dança das cadeiras cooperativa, que consistia na saída da cadeira, ao invés da saída do participante que não conseguia onde sentar. Com isso, as crianças tinham que sentar umas no colo das outras, ou ainda dividindo o assento da cadeira.	Após a aula, a docente afirmou desconhecer o jogo cooperativo proposto pela pesquisadora, e ficou curiosa para planejar outras atividades cooperativas, pois ela conseguiu observar que Amanda poderia ser incluída de forma bastante natural. A professora Denise começou a perceber que algumas atividades que envolviam competição, se tornavam excludentes para Amanda, mas foi reiterado pela pesquisa que a prática da competição, quando bem planejada, é um excelente recurso para o desenvolvimento da criança.
----	---	---	---	---	--

06	Jogos e brincadeiras da cultura popular: queimada	A professora realizou a separação da turma em equipes. Houve a explicação e o jogo da queimada com suas regras. Ao final desta aula a professora pediu aos alunos que eles não esquecessem de trazer as meias para a confecção das bolas.	A aluna Amanda era “queimada” logo no início da brincadeira, mas isso não a desmotivou, pois ajudaria a equipe no “cemitério”. Nesta aula, a aluna estava com uma órtese na mão esquerda, sendo solicitado que ela retirasse a mesma durante a aula, para não correr risco de quebra-la ou machucar alguém.	Observação da aula pela pesquisadora para posterior análise com a professora Denise, sobre as estratégias que poderiam ser adotadas	As professoras avaliaram a aula como muito proveitosa, pois Amanda conseguiu realizar a aula toda, sem ser excluída da brincadeira e aceitou a retirada da órtese que estava em seu braço esquerdo.
07	Confecção de brinquedo: bolas de meias.	A aula ocorreu na sala de aula, e foram produzidas bolas de meias a partir dos materiais trazidos pelos alunos.	As facilidades e dificuldades encontradas por Amanda e outros colegas para confeccionar a bola de meia. Por envolver um material diferente, a aluna Amanda conseguiu confeccionar sua bola de forma independente.	As professoras dividiram a responsabilidade em acompanhar a turma durante a confecção das bolas de meia. Tal fato foi avaliado pela professora Denise como muito bom, pois senão teria que solicitar para a professora de sala, que não ajuda na maioria das vezes.	Planejamento da aula teórica sobre brinquedos. A professora apresentou um pouco de insegurança para planejar aula teórica pois não saberia como seria a receptividade dos alunos.

08	Aula teórica sobre brinquedos	A professora apresentou a historicidade do brinquedo, em forma de leitura e cópia de texto na lousa. No término da aula, a professora enviou bilhete aos responsáveis pelos alunos solicitando o valor de R\$ 2,00 para compra de material para a confecção de pipas.	Observação da aula e anotação no diário de campo, das reações e o envolvimento dos alunos com a aula teórica.	Para colaborar com a aula, a pesquisadora realizou a apresentação de brincadeiras realizadas no estado de São Paulo, que algumas vezes possuem nomes ou regras diferentes das praticadas na região Nordeste. Com o avançar da aula, e pela curiosidade das crianças, foi sugerido que eles realizassem uma pesquisa sobre os brinquedos que os pais e avós tinham quando eram crianças.	Planejamento da próxima aula, envolvendo a seleção de vídeos e fotografias que ilustravam os brinquedos das décadas de 1970/1980.
09	Aula teórica sobre brinquedos	Apresentação de vídeos e fotos com brinquedos antigos. Socialização do resultado da pesquisa realizada pelos alunos sobre os brinquedos que os pais e avós brincavam na infância. Um dos alunos trouxe uma fotografia do avô com carrinho de lata de óleo.	Observação da aula e anotação no diário de campo, das reações e o envolvimento dos alunos com a aula teórica.	As professoras dividiram as responsabilidades de envolver os alunos na aula, expor os vídeos, apresentar as fotografias e provocar a reflexão dos alunos acerca da evolução dos brinquedos.	Planejamento da próxima aula, que consistiria na confecção de uma pipa.

10	Confeção de brinquedo: pipa	Confeção do brinquedo pipa em sala de aula, com materiais específicos	Uma colega confeccionou a pipa do lugar da aluna Amanda, por ela apresentar algumas dificuldades de manipulação da tesoura e do papel de seda	Questionamento da pesquisadora para a colega da aluna Amanda sobre os motivos da ajuda física.	Adaptação do material que seria parte da pipa, com a substituição da lata por um monte de palitos, facilitando a preensão. Apresentação para a professora Denise sobre a tesoura adaptada.
11	Brinquedo Pipa	Prática com o brinquedo pipa	Amanda conseguiu empinar a pipa, mediante a adaptação do material. A colega que sempre a auxiliava não a ajudou dessa vez e demonstrava ficar muito feliz quando Amanda conseguir empinar sua pipa sozinha. A colega em vários momentos da aula falava palavras e expressões de apoio, denotando felicidade pela independência de Amanda.	Observação dos comportamentos da aluna Amanda e demais colegas de sala.	Avaliação da aula, com a troca de informações a respeito das dificuldades e facilidades apresentadas pela aluna, sendo a aula bem interessante para a aluna Amanda, pois ela conseguiu realizar a atividade de forma independente.

12	Jogos e brincadeiras da cultura popular: ximbra ²²	A professora apresentou o jogo de ximbra para os alunos e sua forma de jogar. Dividiu as ximbras para os alunos e deixou os alunos experimentarem o jogo dispersos pela quadra, sendo que ela passava em todos os grupos	A pesquisadora observou que a Amanda não se interessou pela brincadeira, pois tinha dificuldade de posicionar a mão esquerda para executar as tarefas da brincadeira. Nesse momento, a professora percebeu essa dificuldade e pediu aos alunos que se dividissem em duplas.	Por não conhecer as regras da brincadeira, a pesquisadora permaneceu observando e anotando no diário de campo os comportamentos da aluna Amanda e demais colegas de sala.	A pesquisadora avaliou que a docente já estava conseguindo colocar e prática alguns dos conhecimentos discutidos no programa de formação, tornando a modificação das instruções e das regras, passou a ser um processo natural em seu planejamento e estratégias/procedimentos adotados.
13	Jogos e brincadeiras da cultura popular: pular corda	A professora distribuiu uma corda para cada aluno. Em um primeiro momento, pediu que todos pulassem corda a vontade. Depois ao comando dela, os alunos deveriam pular a corda conforme a professora pedia: ora com os dois pés, ora com um pé só, alterando a velocidade, em deslocamento.	Amanda teve dificuldades em coordenar alguns movimentos. Quando ela não conseguia fazer e desistia, a professora dava incentivo para que continuasse, sem desistir. Depois de algumas tentativas, Amanda conseguiu realizar as atividades propostas.	Divisão das responsabilidades de condução da aula entre professora e pesquisadora.	Planejamento das alterações a serem realizadas na próxima aula. A professora realizou a adaptação sozinha, sem auxílio da pesquisadora.

²² Nome dado ao jogo de bola de gude no Nordeste.

14	Jogos e brincadeiras da cultura popular: coelhinho sai da toca e nunca três.	Na primeira atividade, o coelhinho sai da toca, a professora dividiu os alunos em trios. Iniciou a atividade com o apito. Depois ela contou uma história e disse que o coelhinho tinha quebrado a pata enquanto ia para a outra toca, então os alunos deveriam correr mancando. Na segunda atividade, o nunca três, a professora pediu que os alunos trocassem os trios e iniciou a atividade.	Amanda não apresentou dificuldades para realizar as brincadeiras, e mostrou-se feliz quando os colegas estavam correndo mancando. Ela disse várias vezes “olha professora, o fulano tá correndo como eu”, ou ainda “eu nem precisei quebrar minha patinha”. Vários alunos deram risadas.	Observação da aula, e divisão das responsabilidades entre as professoras. Não houve em nenhum momento da aula atitudes negativas por parte das crianças sobre correr mancando. Elas inclusive disseram em alguns momentos da aula: “olhe Amanda, tô correndo igual a você”	Mais uma vez a professora fez com que o processo de adaptação metodológica fosse um processo natural, pedindo que as crianças corressem como Amanda corre. Durante a conversa, a professora disse que deveria montar uma coreografia para a apresentação do dia das mães. Foi então estabelecido que a pesquisadora e a professora iriam pensar em uma coreografia que envolvesse cadeiras. Foi criada uma coreografia pelas duas professoras.
15	Dança: apresentação para o dia das mães	A professora começou o processo de criação da coreografia com os alunos, trazendo cadeiras a serem utilizadas na coreografia.	As crianças ficaram muito surpresas com o fato de realizarem uma coreografia com cadeiras e mostravam-se felizes e curiosas.	Divisão das tarefas entre as duas professoras, para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Planejamento das correções da coreografia e ensaios. Foi realizada uma reflexão a respeito do conteúdo Dança.

16	Dança: apresentação para o dia das mães	Continuação da coreografia da apresentação do dia das mães.	Desenvolvimento da coreografia. A aluna Amanda participou de toda a dança.	Divisão das tarefas entre as duas professoras, para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Planejamento de nova coreografia para a festa de São João, na qual as crianças permanecessem sentadas, dançando ao som do forró.
17	Dança: apresentação de São João	Depois do dia das mães, uma nova coreografia precisava ser desenvolvida para as festividades de São João.	Desenvolvimento da coreografia. A aluna Amanda participou de toda a dança. Os alunos gostaram da ideia de a coreografia ter grande parte dos passos sentados.	Divisão das tarefas entre as duas professoras, para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula, modificando alguns passos que foram difíceis de ser executados.
18	Dança: apresentação de São João	Continuação da coreografia da apresentação do dia das mães.	Desenvolvimento da coreografia. A aluna Amanda participou de toda a dança.	Divisão das tarefas entre as duas professoras, para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula e do desempenho de Amanda e demais alunos.
19	Dança: apresentação de São João	Continuação da coreografia da apresentação do dia das mães.	Desenvolvimento da coreografia. A aluna Amanda participou de toda a dança.	Divisão das tarefas entre as duas professoras, para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula e do desempenho de Amanda e demais alunos.
20	Dança: apresentação de São João	Continuação da coreografia da apresentação do dia das mães. Despedida da pesquisadora da turma, ganhando muitos beijos e abraços.	Nesse momento, a pesquisadora se despediu dos alunos, garantindo presença na apresentação do São João para ajudar na marcação dos passos.	Divisão das tarefas entre as duas professoras, para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula e despedida.

Mediante a apresentação do quadro resumo das observações registradas, é possível analisar que para as práticas pedagógicas sejam alcançadas com sucesso, além da busca pela formação continuada, o professor tem que conhecer o processo de aprendizagem dos seus alunos e entender como cada um aprende os conhecimentos apresentados no espaço escolar.

5.5.2 –Observação de Aulas do Professor Antônio

No planejamento anual do professor Antônio para as turmas do 5º ano da escola 2, constava que durante o 1º e 2º bimestres do ano de 2015, seriam ensinados aos alunos jogos pré desportivos. Os alunos do professor Antônio eram: Joaquim, com 11 anos, que possui deficiência física, caracterizada pela Distrofia Muscular de Duchenne e utiliza cadeira de rodas para locomoção em grandes distâncias e durante as aulas de Educação Física; e Clara, que apresentava deficiência intelectual, Síndrome de Down. Ambos os alunos estavam no 5º ano do ensino fundamental, porém em turmas diferentes. Joaquim estudava no período matutino e Clara no vespertino.

A turma de Joaquim era composta por 18 alunos, de ambos os gêneros, e realizavam uma aula semanal de Educação Física, todas às segundas-feiras. Como parte das formalidades e aproximação dos alunos com a nova situação, o professor Antônio apresentou a pesquisadora como uma professora auxiliar e que iria vir algumas segundas-feiras participar com eles. A pesquisadora notou a presença de uma auxiliar de sala durante a aula, e ao questionar o professor Antônio, o mesmo respondeu que era a cuidadora responsável contratada pela escola, para auxiliar Antônio nos cuidados relacionados à higiene pessoal, como a passagem de sonda urinária em horários determinados, auxílio na hidratação do aluno²³, mas que ela não auxiliava nas atividades de ensino na sala de aula. Prontamente, a pesquisadora foi ao encontro da cuidadora para se apresentar formalmente.

Após a apresentação, o professor iniciou a aula com alongamento, o qual Joaquim realizou sentado na cadeira de rodas. Após o alongamento, o professor iniciou um

²³ A cuidadora carregava uma garrafa térmica com canudo, para facilitar a ingestão de água por Antônio.

aquecimento, que consistiu na brincadeira intitulada ‘barra manteiga’²⁴. Após a explicação das regras, o professor escolhe um aluno para iniciar a brincadeira. Em um determinado momento, um dos alunos escolhe Joaquim, que demora iniciar a corrida devido à impulsão da cadeira de rodas. Percebendo essa situação, quando Joaquim bate na mão de uma colega, a menina consegue alcançar Joaquim, e ele vai para o time adversário. O próximo a escolher, também bate na mão de Joaquim, e consegue fugir. Quando Joaquim escolhe novamente outro adversário, que consegue alcançá-lo, e Joaquim retorna à sua equipe original. Nesse momento, o professor interrompe a brincadeira, solicitando às crianças que não escolha mais ele, pois já aparentava cansaço.

A pesquisadora ao observar tais comportamentos e acontecimentos, realizou anotação no DC.

Trecho ilustrativo do DC em 23/03/2015:

Joaquim em função da utilização da cadeira de rodas, não consegue iniciar o movimento na mesma velocidade dos demais. Notei que alguns colegas, ao perceberem que se escolhessem Joaquim, iriam se beneficiar, pois não iriam ser pegos. Dois alunos elegem Joaquim em sequência, até o professor pedir para trocar, porque senão Joaquim iria cansar.

Em virtude da distrofia muscular, Joaquim apresentava baixa resistência cardiorrespiratória, chegando à fadiga com maior facilidade, sendo esta característica informada no PEI-EF, preenchido pelo professor Antônio. No momento em que o professor solicitou para que os colegas não elegessem mais Joaquim, este então pediu auxílio de um colega para se levantar da cadeira de rodas e foi em direção à cuidadora, beber água e descansar um pouco (conforme foi informado pelo aluno ao professor).

Após o término do aquecimento, a aula seguiu para a parte principal, a qual foi desenvolvida em 3 atividades que consistiam em estafetas. Os alunos foram divididos

²⁴ Nesta atividade, a turma é dividida em duas equipes com números iguais de componentes. Cada equipe se direciona a um lado da quadra, atrás de uma das linhas. Um aluno é escolhido para ser aquele que inicia a brincadeira, deslocando-se em direção à equipe adversária, na qual os componentes estarão dispostos em linha, um ao lado do outro, com as mãos estendidas. O aluno que fica entre as duas equipes deverá eleger um colega, bater na mão dele e após esse movimento, correr em direção à sua equipe, sem deixar que seja pego. Quando ele conseguir chegar até sua equipe, ele retorna a ela e não poderá mais ser pego pelo colega que correu, que deverá realizar o mesmo procedimento. Caso seja pego, a criança vai para a equipe adversária. Vence aquela equipe que conseguir pegar mais pessoas.

novamente em dois grupos e aqueles pertencentes ao mesmo grupo foram identificados com coletes de diferentes cores: azul e amarelo. Joaquim estava na equipe azul. Os alunos foram dispostos em fileiras, e Joaquim ficou no meio da fileira da sua equipe. Após esse procedimento, o professor inicia a explicação da primeira atividade e a pesquisadora observa neste momento que várias crianças encontram dificuldades para visualizar o que o professor demonstrava. A atividade era simples: os alunos deveriam percorrer uma determinada distância, quicando a bola de basquete, e tentar acertá-la na cesta de basquete do outro lado da quadra, em uma distância pré-determinada pelo professor. Com o apito, a professor autorizou a início da brincadeira.

As crianças realizaram a brincadeira tranquilamente, porém Joaquim após a primeira tentativa, não conseguiu manipular a bola e arremessá-la na cesta, já que ele não havia obtido êxito, seja pela distância da cesta ou pelo já aparente cansaço. Dessa forma, ele pediu para sair da aula, e ficou observando a aula. Tal fato foi prontamente anotado no DC da pesquisadora.

As duas atividades seguintes também obedeceram a mesma estrutura da primeira, com o professor modificando a dificuldade: na segunda atividade, eles deveriam realizar o movimento de ziguezague com cones dispostos ao longo do percurso e depois um dos alunos deveriam “marcar” o colega que estava quicando a bola, tentando roubá-la.

Ao final das atividades, o professor realizou um alongamento (no qual Joaquim participou), levou a turma para beber água e organizou os alunos para que voltassem para a sala de aula, com a professora.

Quando a turma estava indo embora, a pesquisadora juntamente com o professor foi para a sala dos professores, que ficava localizada na região do ginásio da escola, para que as devidas anotações e as impressões da pesquisadora fossem discutidas. Foi percebida a ansiedade que o professor estava em conversar com a pesquisadora, porém foi informado que eles conversariam no período da tarde, após a aula da outra turma do 5º ano na qual havia Clara matriculada, para que o professor não modificasse suas estratégias depois das informações.

No mesmo dia dessa observação, porém no turno vespertino, a pesquisadora foi observar a primeira aula da outra turma do 5º ano na qual a aluna Clara estava matriculada. O mesmo procedimento foi adotado pelo professor para a apresentação da pesquisadora à turma:

que ela seria a outra professora que estaria ali para ajudar nas aulas. Depois dessa explicação, o professor pediu uma salva de palmas, e todos da turma aplaudiram. A turma era composta por 22 alunos, de ambos os gêneros. Clara sempre acompanhou a turma desde o 1º ano, e essa situação gerou a aceitação e inclusão de Clara pelos colegas de turma, fato explicado pelo professor à pesquisadora em momento anterior. Ela era uma menina muito comunicativa e sempre estava abraçando e beijando os colegas.

O conteúdo planejado para a aula também era relacionado aos jogos pré-desportivos e a aula contava com as mesmas estratégias e procedimentos da aula realizada pela manhã. Nessa situação, evidenciou-se que o planejamento do professor era padronizado para as turmas.

Com relação à Clara, ela conseguiu realizar as atividades propostas, porém sem sucesso também na hora do arremesso à cesta. Foi percebido que com o desenvolvimento da aula, a aluna perdeu um pouco de interesse na repetição da atividade, não realizando o que proposto quando chegava sua vez. Alguns colegas até insistiram para que ela não perdesse a vez, mas ela se recusou a ir dizendo que estava cansada.

No horário seguinte ao término da aula da turma de Clara, seria o intervalo da escola. Aproveitou-se então os minutos que a pesquisadora e o professor teriam entre a próxima aula do professor para algumas discussões no âmbito teórico.

Baseada nestes pressupostos, a pesquisadora iniciou a colaboração com o professor para a reflexão de alguns procedimentos a serem adotados. O primeiro deles foi relacionado quanto à disposição dos alunos no espaço físico durante as explicações do professor. A pesquisadora orientou que, primeiramente, o professor deveria dispor os alunos em círculo, para facilitar a visualização de todos à explicação e demonstrações, uma vez que grande parte dos alunos, inclusive Joaquim que estava sentado e não em pé, tiveram dificuldades para enxergar. Outro ponto discutido foi a adaptação dos materiais e equipamentos utilizados. A pesquisadora explicou que, como as crianças estavam na fase de aquisição das habilidades esportivas, o material a ser utilizado não necessariamente precisaria ser a bola de basquete, a qual poderia ser facilmente substituída por bolas de borracha de iniciação esportiva, que eram menores e mais leves. O espaço físico também poderia ser modificado, com a diminuição da distância entre a marcação do limite proposto pelo professor para que o aluno pudesse realizar o arremesso na cesta. Ainda foi apontado pela pesquisadora,

que o professor poderia ter colocado um cesto grande para os alunos arremessassem a bola, ao invés da cesta de basquete propriamente dita (adaptação de materiais e equipamentos). Ao término dessa explanação por parte da pesquisadora, o professor ficou surpreso, que, mediante as modificações sugeridas, as quais não interfeririam nos objetivos das atividades e da aula, a inclusão de Joaquim e Clara poderia ser mais efetiva.

A criança precisa ser estimulada durante todas as fases do seu desenvolvimento motor. Na idade de Joaquim e Clara (10 anos), as crianças estão no período transitório entre a aquisição das habilidades motoras básicas e a fase de movimentos especializados, de acordo com Gallahue e Ozmun (2005). De acordo com os mesmos autores, é durante esta fase que as habilidades estabilizadoras, manipulativas e locomotoras (de acordo com a classificação das habilidades motoras fundamentais proposta por eles) estão começando a ser refinadas, combinadas e elaboradas para diversas situações onde o movimento é necessário.

As habilidades estabilizadoras são aquelas relacionadas ao equilíbrio; as manipulativas envolvem os movimentos de arremessar e apanhar, por exemplo e por fim as locomotoras referem-se às formas de se locomover, como correr, saltar, andar, enfim, qualquer habilidade de locomoção. Este período torna-se especialmente turbulento para a criança em desenvolvimento, pois a necessidade de vivenciar experiências motoras diversificadas acaba se tornando iminente (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Aproveitando essa teoria, a pesquisadora discutiu com o professor a respeito da necessidade de proporcionar aos alunos daquela faixa etária, a maior variedade de experiências motoras possível, a fim de promover a ampliação do repertório motor. Tal fato seria mais proeminente para Joaquim, pois em função da perda progressiva da força muscular, ele precisaria de muitos estímulos, a fim de aproveitar toda a mobilidade que pudesse desenvolver durante a infância.

Lembrando de Bompa (2002), a pesquisadora informou ao professor que o treinamento para crianças com idade de 6 a 10 anos deveria estar centrado no desenvolvimento esportivo geral, e não em modalidades esportivas específicas. Sobre este prisma, ainda existe a necessidade das aulas de Educação Física serem planejadas em baixa intensidade, em função da dificuldade que Joaquim apresentava em desenvolver atividades aeróbias por um período longo de tempo, porém baixa intensidade não significava que os jogos e brincadeiras não poderiam ser divertidos ou dinâmicos.

No que tange ao planejamento com o conteúdo esporte, deve-se direcionar os olhares para quando tratamos da iniciação esportiva de crianças com deficiência. Melo (2014) retrata que na iniciação esportiva podem ser identificadas situações de eliminação, isenção ou desobrigação da criança em participar de atividades que envolvem as habilidades esportivas.

Para que tais situações, não se tornem problemáticas, enaltece-se aqui a necessidade das adaptações dos conteúdos. Dessa forma, a criança será apresentada ao mundo das habilidades esportivas mediante a seleção e adaptação dos conteúdos, que levam em conta a necessidade de aprendizagem desse aluno, a partir da criação de estratégias e procedimentos pedagógicos adequados à inclusão nas aulas de Educação Física.

A seguir será apresentado no quadro 6, o resumo das aulas do professor Antônio. A rotina das aulas do professor seguia o seguinte roteiro: chegada dos alunos, início da chamada, os alunos eram dispostos em círculo para realizar o alongamento inicial e o aquecimento sempre contava com alguma variação da brincadeira de pega-pega. Após o aquecimento, o professor iniciava a atividade principal da aula e dava uma pausa para que os alunos pudessem beber água. Depois, organizava os alunos em filas para o retorno à sala de aula.

Quadro 6 – Resumo das aulas do Professor Antônio

# aula	Conteúdo	Estratégias / Procedimentos adotados	Registro do diário de campo	Estratégias de ensino colaborativo empregadas	Consultoria colaborativa
02	Jogos pré-desportivos: basquetebol	Jogo de basquete cooperativo. O professor dividiu a turma em duas equipes e quando uma equipe fazia a cesta, o aluno que converteu os pontos, passava para a outra equipe.	Os alunos Joaquim e Clara participaram da parte inicial da aula, depois perderam interesse pela atividade.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora sugeriu mudanças nas estratégias do professor para realizar a inclusão dos alunos, como, não realizar atividade de jogo coletivo com regras rígidas, o que pode ter sido o motivo da perda de interesse dos alunos.
03	Jogos pré-desportivos: basquetebol	Os participantes foram divididos em duas equipes dispostas em fila. Cada aluno foi posicionado dentro de um bambolê. O primeiro aluno de cada equipe, fazia um passe de peito (basquete) ao primeiro da outra fila e assim sucessivamente até o último, que pegava a bola e saía quicando-a e tentando fazer a cesta, que foi adaptada. Após o arremesso, mesmo não convertendo o ponto, este aluno deveria se posicionar no bambolê do primeiro aluno, sendo que todos deveriam	O bambolê possuía um diâmetro pequeno, que não cabia a cadeira de rodas de Joaquim dentro. Como a atividade envolveu passe em certa distância, muitas vezes o passe de Joaquim não conseguia ser recepcionado pelo colega. Clara realizou a atividade	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora sugeriu ao professor que o bambolê fosse substituído por um arco de GR, que tinha o diâmetro maior, para que a cadeira de rodas de Joaquim coubesse inteira.

		<p>alterar suas posições. Vencia a equipe que fizesse mais cestas.</p>			
04	<p>Jogos pré-desportivos: handebol</p>	<p>A turma foi dividida em dois grupos e foram colocadas em cada baliza, três cones em cima da linha de gol e uma marcação 1 metro à frente para que um goleiro fosse posicionado. O jogo consistiu em passes entre os integrantes da equipe e arremessos que tinham por objetivo derrubar o cone para pontuar. Vencia a equipe que conseguisse derrubar todos os cones. O ponto só será validado com a queda total do cone. O goleiro poderia tentar defender o arremesso.</p>	<p>Nesta aula, foi observado que Joaquim não estava com muita participação na aula, pois deveria se movimentar muito com sua cadeira de rodas. Dessa forma, foi realizada a troca da cadeira de rodas de Joaquim pela cadeira de rodas esportiva. Ele conseguiu realizar a aula com muito mais facilidade, pois a cadeira esportiva era mais leve e mais rápida que a sua cadeira convencional. Clara, em um primeiro momento não quis participar da aula, e com o auxílio da pesquisadora, realizou a atividade e quis sentar na cadeira de rodas esportiva.</p>	<p>A pesquisadora dividiu as responsabilidades de condução da aula com o professor e sugeriu que Joaquim trocasse sua cadeira de rodas pela cadeira de rodas esportiva, que foi disponibilizada pela faculdade.</p>	<p>A pesquisadora sugeriu ao professor que fosse colocada uma faixa para diminuir a altura da baliza do gol, e que outro aluno também fosse colocado como goleiro sentado em uma cadeira de rodas, para oportunizar a participação mais efetiva de Joaquim. A pesquisadora também refletiu com o professor sobre o fato de que Clara poderia se recusar a participar de atividades que envolvessem todos os alunos ao mesmo tempo.</p>

05	Jogos pré-desportivos: handebol	A turma foi dividida em quatro equipes e a quadra dividida em 4 partes. Em cada parte da quadra, estava posicionado uma torre de latas empilhadas. O objetivo era que os alunos derrubassem as latas, realizando arremessos. Ganhava a equipe que derrubasse todas as latas 3 vezes.	A estratégia de dividir a turma em quatro equipes funcionou, pois, a participação de Clara foi bem mais efetiva. Joaquim conseguiu derrubar algumas latas, pois foi realizada a adaptação da bola.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades de condução da aula com o professor.	A pesquisadora sugeriu ao professor substituir as bolas de iniciação esportiva por bolas de borracha menores, existentes no colégio, para que Joaquim conseguisse realizar os arremessos com maior facilidade. Foi discutida a melhor inclusão de Clara.
06	Jogos pré-desportivos: handebol	Professor dividiu a turma em duas equipes e realizou o jogo de queimada.	Joaquim e Clara participaram da brincadeira, mas foram os primeiros a serem “queimados”.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora sugeriu algumas modificações nas regras para o professor, como realizar a queimada sentada.
07	Jogos pré-desportivos: handebol	Professor realizou alguns estafetas, que no final os alunos deveriam arremessar a bola no gol.	Joaquim quis participar como goleiro, e como a altura da baliza foi diminuída ele defendeu muitas bolas.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora auxiliou o professor para o planejamento da próxima aula, pois envolvia esportes com raquete e falou a respeito da adaptação dos materiais a serem utilizados.

08	Jogos pré-desportivos: esportes com raquete	Nesta aula, o professor planejou o conteúdo tênis para os alunos, sendo que o jogo consistia em acertar alvos que foram colocados fixados na baliza do gol com a bolinha de tênis.	Foi realizada a fixação da mão de Joaquim com faixas para que ele não deixasse a raquete cair. Ele conseguiu realizar a atividade e conseguiu acertar dois alvos. Clara também participou, porém já no final não quis mais participar por estar cansada.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	A pesquisadora auxiliou o professor para o planejamento da próxima aula, pois envolvia esportes com raquete e falou a respeito da adaptação dos materiais a serem utilizados.
09	Jogos pré-desportivos: esportes com raquete	Nesta aula, os alunos puderam praticar o tênis de mesa. Foram disponibilizadas duas mesas, e os alunos puderam vivenciar o jogo em duplas. Quando cada dupla completava a somatória de dez pontos, eram trocadas as duplas.	Foi realizada a fixação da mão de Joaquim com faixas para que ele não deixasse a raquete cair. Ele conseguiu realizar a atividade de forma independente Clara faltou nessa aula.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	A pesquisadora auxiliou o professor para o planejamento da próxima aula, pois envolvia esportes com raquete e falou a respeito da adaptação dos materiais a serem utilizados.
10	Jogos pré-desportivos: esportes com raquete	Nesta aula, os alunos puderam praticar o tênis de mesa, sentados. Foram disponibilizadas duas mesas, e os alunos puderam vivenciar o jogo em duplas. Quando cada dupla	Foi realizada a fixação da mão de Joaquim com faixas para que ele não deixasse a raquete cair. Ele conseguiu realizar a atividade de	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	A pesquisadora auxiliou o professor para o planejamento da próxima aula, pois envolvia esportes com raquete e falou a

		completava a somatória de dez pontos, eram trocadas as duplas.	forma independente Clara faltou nessa aula.		respeito da adaptação dos materiais a serem utilizados.
11	Jogos pré-desportivos: esportes com raquete	Nessa aula, o professor realizou o badminton. Foram disponibilizadas petecas aos alunos e eles realizaram vários movimentos (jogar a peteca para o alto, trocar passes, realizar saques), primeiro com as mãos depois com as raquetes.	Joaquim conseguiu participar da aula, mas ele cansou logo. Acredita-se que foi pelo fato da peteca ser pesada para realizar os movimentos, em comparação com a bola de tênis ou bolinhas de tênis de mesa.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula, e replanejamento do material utilizado: uma peteca convencional.
12	Jogos pré-desportivos: voleibol	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o câmbio, um jogo que consiste nas mesmas regras do voleibol, só que os alunos devem segurar a bola.	Joaquim quando era responsável por passar a bola para o outro lado da rede e não estava próximo suficiente dela, não conseguia pontuar para sua equipe, demonstrando tristeza. Nessa hora a pesquisadora sugeriu que a rede fosse colocada mais baixa, para que todos pudessem fazer o ponto. Clara participou pouco no início, mas se interessou mais em pegar a bola, quando a rede foi diminuída	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.

			de tamanho.		
13	Jogos pré-desportivos: voleibol	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o “vôleibolão”, um jogo que consiste nas mesmas regras do voleibol, só que a bola de voleibol é substituída por uma bola de plástico grande.	Os alunos conseguiram participar de toda a atividade, principalmente Joaquim que não se cansou com a adaptação da bola.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.
14	Jogos pré-desportivos: voleibol sentado	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o câmbio sentado, um jogo que consiste nas mesmas regras do voleibol sentado, só que os alunos devem segurar a bola.	Os alunos conseguiram participar da atividade e Joaquim avaliou que ele conseguiria realizar esse esporte, pois exigia menos esforço para ele.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.
15	Jogos pré-desportivos: voleibol sentado	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o “vôleibolão” sentado, como uma variação da atividade de uma aula anterior.	A atividade permitiu a participação de todos os alunos.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.
16	Jogos pré-desportivos: golbol	A turma recebeu vendas pretas e realizou uma atividade de reconhecimento sonoro. Os alunos deveriam se deslocar até a emissão da fonte sonora. Depois foram	A atividade permitiu a participação de todos os alunos.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e percepção que as discussões levantadas no programa estavam sendo normalmente adotadas pelo

		ensinados os fundamentos básicos do golbol.			professor.
17	Jogos pré-desportivos: golbol	Jogo de golbol, com adaptações de regras de participação.	Os alunos participaram ativamente da aula, e no final todos gostaram muito da atividade pedindo para o professor repetir mais vezes.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação das aulas com um conteúdo de esportes adaptados. A pesquisadora sugeriu que o professor ministrasse uma aula teórica antes para expor vídeos, para a modalidade ser apresentada aos alunos antes da prática.
18	Jogos pré-desportivos: mini atletismo	A atividade proposta foi de lançamento. Primeiro, o professor ensinou a técnica do lançamento de pelota. Depois foi realizado o lançamento de medicineball ajoelhado, que consistiu em ajoelhar e lançar uma bola de medicineball de 1kg com as duas mãos.	Joaquim inicialmente teve dificuldades com a bola de medicineball, mas ele insistiu para não trocar a bola, pois queria fazer igual aos colegas. Clara realizou a aula ativamente, sendo que nos minutos finais disse estar cansada, pois a aula aconteceu no campo e estava sol.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e percepção que as discussões levantadas no programa estavam sendo normalmente adotadas pelo professor.

19	Jogos pré-desportivos: mini atletismo	A atividade proposta foi um lançamento com rotação de tronco. Duas cordas foram amarradas nas balizas dos gols, que faziam áreas com pontuações diferentes. Os alunos deveriam lançar as bolas de borrachas com rotação de tronco. A variação da atividade consistiu em realizar os lançamentos com os dois lados: direito e esquerdo.	Os alunos participaram da aula. Joaquim realizou a atividade sentado em um banco adaptado de atletismo, que a escola construiu para ele.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	A pesquisadora auxiliou no planejamento da próxima aula, adaptando a aula com o conteúdo saltos para os alunos.
20	Jogos pré-desportivos: mini atletismo	Salto em distância com corrida curta, 10 metros. Foram disponibilizados três bambolês na caixa areia de saltos, sendo que em cada salto realizado pelo aluno, ele deveria saltar dentro do bambolê que está mais longe.	O aluno Joaquim conseguiu realizar esta atividade sem a cadeira de rodas, conseguindo realizar a corrida e os saltos.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da aula com o professor.	Nesta aula houve a avaliação das aulas com o professor e despedida das observações.

Os jogos pré-desportivos utilizados como conteúdos pelo professor Antônio constituem uma boa opção para o ensino de habilidades motoras básicas.

Como pode ser analisado mediante a apresentação do quadro resumo, as adaptações que Clara mais necessitava era com relação às instruções e Joaquim possuía maior necessidade que as regras e os materiais e equipamentos fossem adaptados.

5.5.3 – Observação de Aulas do Professor José Pedro

No planejamento anual do professor José Pedro para as turmas do 4º ano da escola 2, constava que durante o 1º e 2º bimestres do ano de 2015, seriam ensinados brincadeiras e o conteúdo natação. O conteúdo natação é algo pouco comum nas aulas de Educação Física Escolar em função do espaço físico necessário: uma piscina. Na escola 2, existia uma piscina própria para iniciação esportiva, sem aquecimento, com dimensões adequadas à faixa etária das crianças (6,0m x 4,0m x 1,0m²⁵). O local da piscina também era coberto, garantindo proteção do sol.

Os alunos do professor Antônio eram Manoel e Álvaro, ambos com 9 anos e com diagnóstico de TEA. Os dois alunos estudavam na mesma turma, no período da tarde. Ao conversar com o professor antes do início do período letivo, o mesmo afirmou que foi uma decisão da coordenação pedagógica da escola deixar os dois meninos na mesma turma, por eles identificarem esta como muito receptiva às especificidades de Manoel e Álvaro.

Na primeira aula a ser observada pela pesquisadora, o professor mostrou-se um pouco apreensivo sobre como seria a recepção de Manoel e Álvaro. O professor havia informado no PEI-EF que os dois alunos possuíam comunicação, e que apresentavam alguns padrões de comportamentos como estereotípias ou padrões repetitivos de movimento, como balançar o corpo, agitar as mãos repetitivamente, andar em círculos, além de repetições de frases, palavras e canções. Tais manifestações são frequentes em indivíduos autistas (GADIA et al., 2004).

A apreensão observada no professor José Pedro é perfeitamente compreensível, pois de acordo com Houston-Wilson e Lieberman (2013) a aula de Educação Física exige

²⁵ Os números expressam as medidas da piscina em comprimento x largura x profundidade.

mudanças constantes em relação à sua organização (ex.: trabalho em grupos pequenos ou grandes, individual, troca de parceiros, etc.), alternância das tarefas a serem executadas e dos equipamentos e materiais a serem utilizados, e de acordo com as autoras, para um aluno com autismo este ambiente pode ser absolutamente caótico, podendo levar a um afastamento da atividade e a comportamentos inadequados.

Porém, ao contrário do que o professor temia, os alunos não se incomodaram com a presença da pesquisadora, e Manoel até veio dar um beijo e um abraço. Álvaro não realizou contato físico, mas disse um “olá, professora”.

Após a apresentação formal da pesquisadora junto à turma e às professoras de sala (eram duas: uma professora responsável pela turma e uma professora auxiliar, sendo que estas permaneceram durante toda a aula).

As atividades (brincadeiras) planejadas para essas aulas foram referentes às habilidades manipulativas de lançar e capturar bolas de diferentes pesos e tamanhos. O professor distribuiu uma bola de cada tipo para os alunos, e solicitou que eles jogassem as bolas para cima e capturassem as mesmas, sem deixar cair no chão. Manoel pegou uma bolinha de tênis, e ao escutar o que o professor solicitou e observar um colega fazendo, realizou a atividade. Álvaro pegou uma bola de vôlei, mas não realizou o que foi solicitado pelo professor, pegando a bola e saindo correndo pela quadra. O professor pediu que ele parasse de correr e fizesse o que os colegas estavam fazendo, mas ele lançou a bola para cima e para frente e saía correndo para apanhar a bola que rolava no chão. O professor solicitou que os alunos trocassem as bolas entre eles, e quando Álvaro pegou uma bola de plástico bem colorida, ele realizou a atividade. O professor solicitou mais duas vezes as trocas de bolas, para que os alunos realizassem com implementos de diferentes tamanhos. Após essa atividade, o professor solicitou que todos rolassem a bola no chão, realizando troca de passes entre os alunos.

Ao término das atividades, o professor realizou o alongamento e a despedida da turma. Supreendentemente, Álvaro se despediu dos professores com beijos e abraços.

A seguir será apresentado no quadro 7, o resumo das aulas do professor José Pedro.

Quadro 7 – Resumo das aulas do Professor José Pedro

# aula	Conteúdo	Estratégias / Procedimentos adotados	Registro do diário de campo	Estratégias de ensino colaborativo empregadas	Consultoria colaborativa
02	Brincadeiras: boliche	O professor disponibilizou três conjuntos que continham 12 pinos de boliche em cada. Ele montou os pinos em 3 diferentes posições, o que proporcionava o mesmo número de “pistas” para a divisão da turma, porém todos estavam na mesma distância. Ganhava a equipe que derrubasse os todos pinos mais de vezes.	Os alunos não conseguiram derrubar os pinos, pois estavam muito longe. Ao perceber isso, o professor aproximou a fila de alunos dos montes de pinos.	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	Ao final da aula, a pesquisadora informou que o professor poderia ter disponibilizado as filas em três distâncias diferentes, para oportunizar que todos pudessem experimentar tarefas do mais fácil para o mais difícil.
03	Brincadeiras: alimente o palhaço	O professor levou 10 figuras de palhaços impressas, que tinham um recorte na boca e colou nas balizas dos gols. O objetivo era os alunos arremessarem bolinhas feitas de papel, que era a pipoca do palhaço.	Álvaro achou a brincadeira divertida e realizou a atividade. Manoel, perdeu o interesse rapidamente, indo ficar com as professoras de sala. Somente retornou quando a pesquisadora foi ao seu encontro e disse que ele deveria ajudar a limpar a quadra e então ele realizou um pouco mais a atividade.	A pesquisadora realizou auxílio a um dos alunos enquanto o professor conduzia a aula.	A avaliação foi a atividade foi pouco interessante para Manoel, mas que funcionou com Álvaro. A intervenção da pesquisadora foi importante para que Manoel não ficasse sem participar da aula.

04	Brincadeiras: corrida de sacos e ovo na colher.	O professor planejou as clássicas brincadeiras de corrida no saco e ovo na colher, sendo o ovo substituído por uma bola de tênis.	Manoel se recusou a entrar no saco em determinado momento, e mesmo com a intervenção do professor, ele se recusou. Foi necessário se recorrer à professora auxiliar de sala, que conversou com ele e Manoel realizou a brincadeira.	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	Discussão a respeito do que aconteceu durante a aula, e planejamento da aula seguinte.
05	Brincadeiras: pega-pega	Foram aplicadas variações da brincadeira de pega-pega como o pega-pega na linha, gelo, das cores, dragão.	Álvaro e Manoel no início estavam correndo aleatoriamente, sem compreender a função do pegador e dos fugitivos.	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	No final, a pesquisadora sugeriu que o pegador utilizasse um colete para identificar o papel.
06	Brincadeiras: uso da imaginação	O professor realizou um jogo de imitação, no qual ele solicitava que os alunos deveriam imitar animais, objetos (como carros, trem), personagens, dentre outros. Na segunda atividade, o professor contou uma história que eles estavam passeando e escorregavam, caíam, e quebravam alguma parte do corpo. Eles deveriam consertar essa parte do corpo.	Os alunos Álvaro e Manoel somente imitaram alguns animais e personagens; na segunda atividade eles só consertaram a perna e o braço, não identificando outras partes do corpo.	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	Planejamento de atividades que reconhecessem as partes do corpo, pois os alunos Álvaro e Manoel, não nomearam outras partes do corpo.

07	Brincadeiras: estafetas	O professor posicionou os alunos dispostos em três filas, na linha de fundo da quadra. Os alunos deveriam correr até chegar ao cone, que está localizado do outro lado da quadra. Próxima ao cone, tinha uma caixa que continha bastões de diferentes cores. Os alunos deveriam pegar o bastão da cor que o professor solicitava. Ao retornar, o aluno deveria entregar o bastão para o primeiro da fila, e seguindo para o final da fila, assim sucessivamente até todos participarem.	Ao perceber que Álvaro e Manoel não compreenderam a atividade, o professor solicitou a demonstração por um colega, que pegou na mão de Álvaro e realizou a atividade com ele. Foi realizado o mesmo procedimento com Manoel.	A pesquisadora dividiu a responsabilidade da condução da aula com o professor.	Avaliação da atividade que também envolveu o reconhecimento das cores.
08	Brincadeira: alerta!	O professor escolheu um dos alunos para começar a brincadeira e entregou uma bola para ele, que ficou posicionado à frente e de costas para o restante do grupo, que se espalhou atrás dele. O professor pediu que o aluno lançasse a bola com força para o alto e ao mesmo tempo deveria falar o nome de um colega. Este, por sua vez, deveria correr para pegar a bola, enquanto os outros participantes correm, fugindo. Ao pegar a bola, a criança deveria gritar: “Alerta!”. Nesta hora, todos os alunos deveriam parar no lugar, para que o colega que estava com a bola na mão tentasse queimá-lo.	Os alunos compreenderam a brincadeira, pois eram chamados pelo nome, mas não realizaram o objetivo da mesma que era queimar o colega. Ao perceber tal situação, a pesquisadora interviu, auxiliando os alunos na execução completa da tarefa.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os comportamentos de Álvaro e Manoel. Em alguns momentos, a pesquisadora auxiliou os alunos para que eles pudessem compreender o que deveriam fazer com a bola.	Avaliação da atividade e orientação a respeito de algumas brincadeiras necessitam ter bem identificado o papel que eles desempenhar durante a atividade.

09	Brincadeiras: pega-pega corre cotia	O professor dispôs os alunos em um grande círculo e realizou a brincadeira do corre cotia com os alunos. Um aluno era escolhido e deixava um colete atrás de um colega, que ao ver o colete atrás dele, deveria levantar e correr atrás do colega. Para não ser pego, a criança sentava no lugar de outra, que tornava-se o pegador.	Os alunos compreenderam a brincadeira, pois o colete representou o papel deles na atividade.	A pesquisadora observou a aula, realizando anotações do diário de campo.	A pesquisadora reforçou que a adaptação do colete funcionou para os alunos compreendessem o objetivo da brincadeira.
10	Brincadeiras: jogo de adivinhação.	O professor dividiu a turma em duas equipes. Ele trouxe uma caixa com diversos objetos, e instruiu os alunos a realizarem perguntas para tentar adivinhar qual era o objeto, e o professor só responderia sim ou não. Quando acertava, o objeto, eles poderiam brincar com aqueles que eles acertaram no final da aula.	Álvaro e Manoel interagiram na brincadeira, e Manoel até acertou um dos objetos. Todas as crianças comemoraram quando ele acertou.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da aula com o professor.	Avaliação da atividade e sugestão para planejamento da aula posterior.
11	Brincadeiras: jogo de adivinhação	O professor dividiu os alunos em duas equipes e vendou os olhos dos alunos. Ele trouxe vários objetos que deveriam ser tateados e adivinhados. No final da aula, os alunos puderam brincar com os objetos trazidos pelo professor, como bolas, cones, apitos.	Álvaro não aceitou ser vendado, e se tornou o auxiliar da atividade. Manoel ficou vendado grande parte da aula, e depois retirou a venda.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da aula com o professor.	Avaliação da atividade e sugestão para planejamento da aula posterior.

12	Brincadeiras: Volençol	O professor dividiu a turma em duas equipes, cada uma com um lençol. O objetivo da brincadeira era conseguir que a bola fosse passada para o outro lado da quadra, sem que a equipe deixasse a bola cair no chão. Foram utilizadas três bolas: uma bola plástica gigante, uma bexiga gigante e a bola de vôlei.	A estratégia utilizada pelo professor foi adequada, pois como a brincadeira era cooperativa, todos os alunos participaram, incluindo Manoel e Álvaro.	Observação da aula e divisão das responsabilidades com o professor da sala.	Foi possível avaliar junto ao professor que ele já estava compreendendo quais as adaptações necessárias.
13	Brincadeiras: bambolês	O professor distribuiu vários bambolês aos alunos e solicitava o movimento que eles deveriam fazer: rodar com as mãos, no pescoço, com as pernas, rodando e saltando, jogando o bambolê para cima. Nesta aula o professor solicitou às professoras que enviassem o bilhete para os responsáveis pelos alunos, informando o início das aulas de nataçào.	Os bambolês funcionaram para vários alunos, porém para os alunos com TEA, reforçou o comportamento de fixação em objetos que giram.	A pesquisadora dividiu a responsabilidade da condução da aula com o professor.	Nesta aula, o professor percebeu que adotou estratégias equivocadas para os alunos com TEA, pois eles só giraram os bambolês nos braços.
14	Nataçào: adaptaçào aquática	O professor solicitou que todos os alunos sentassem na borda da piscina, e começaram a bater as pernas, em várias intensidades. Depois, colocou uma bolinha de tênis de mesa na água, e solicitou que os alunos movimentassem a água com os braços ou as pernas até a bolinha chegar do outro lado da piscina. Por último, o professor utilizou um regador de plantas para fazer a “chuvinha”, derramando água na cabeça dos alunos.	O aluno Álvaro não quis entrar na água de forma independente, chorando e repetindo a expressão “estou com medo”. Precisou que a pesquisadora entrasse na água para que sentisse confiança e realizasse as atividades solicitadas pelo professor. Demonstrou não gostar da água na cabeça na última atividade. Já Manoel realizou todas as atividades junto com os amigos.	A pesquisadora auxiliou o professor, oferecendo assistência para Álvaro, que não parava de chorar. Não era permitido o uso de boias.	Planejamento de estratégias que envolvessem materiais como rolos e tapete de E.V.A. para que o aluno sentisse mais segurança.

15	Natação: adaptação aquática	O professor realizou as mesmas estratégias da aula anterior. A última atividade consistiu em realizar um passeio pela piscina com um rolo entre as pernas, imitando um cavalo ou uma bicicleta.	Como na aula anterior, Álvaro demonstrou insegurança por não estar com boias, a estratégia de utilizar um rolo de EVA, que imitasse um cavalo ou uma bicicleta garantiu que ele realizasse entrada na água.	Os professores entraram juntos na água e dividiram a responsabilidade da condução das atividades.	O professor já iniciou a aula com a adaptação do material para todos os alunos, o que foi uma estratégia eficiente para a inclusão de Álvaro entre os colegas.
16	Natação: propulsão de pernas	Os alunos seguravam uma prancha, e ao comando do professor, realizavam propulsão até o outro lado da piscina, um de cada vez. A segunda atividade foi com a mesma estratégia, porém os alunos tinham que levar um brinquedo de borracha na prancha, sem deixar cair.	Álvaro não realizava as atividades apenas com o comando do professor, sendo que um colega ou a pesquisadora tinham que incentivá-lo. Manoel fazia as atividades, e demonstrava sua felicidade batendo palmas (movimentos estereotipados)	A pesquisadora percebendo que Álvaro não realizava o que era solicitado pelo professor, aproximou-se e cantava algumas músicas que envolviam a atividade de propulsão de pernas.	Durante o avaliação e novo planejamento, a necessidade de serem utilizadas músicas e mais elementos lúdicos foram apontados pela pesquisadora ao professor.
17	Natação: propulsão de pernas	Os alunos seguravam uma prancha, e ao comando do professor, realizavam propulsão até o outro lado da piscina, um de cada vez. Depois o professor colocou um tapetão de EVA no centro da piscina e dividiu os alunos em dois grupos, posicionados um em cada lado do tapete. Os alunos deveriam realizar a propulsão de pernas para tentar vencer a outra equipe e levar o tapete para o lado contrário.	Nesta aula, Álvaro e Manoel participaram ativamente, sem a necessidade de intervenção do professor ou da pesquisadora.	A pesquisadora observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	A aula foi avaliada pelo professor e a pesquisadora, planejando a próxima aula.

18	Natação: respiração	O professor solicitou que os alunos entrassem na piscina, segurando na borda e colocassem somente a boca e assoprassem a água. Cada aluno deveria repetir 10 vezes. Depois, o professor pediu que os alunos fizessem a mesma atividade, só que com o rosto na água. Depois o professor deixou a aula livre.	Álvaro recusava-se a colocar a boca na superfície da água e assoprar. Por mais que o professor e os colegas solicitassem, ele se recusava. Manoel apenas submergia, sem realizar a respiração.	O professor e a pesquisadora dividiram as responsabilidades de condução da aula	Como planejamento para as estratégias da próxima aula, foi sugerido pela pesquisadora para utilizar kits de bolinha de sabão para as aulas, para ver se com este material os alunos realizariam as atividades.
19	Natação: respiração	O professor solicitou que os alunos entrassem na piscina, segurando na borda e colocassem somente a boca e assoprassem a água por 10 vezes. Depois, o professor pediu que os alunos fizessem a mesma atividade, só que com o rosto na água. Por último, o professor distribuiu kits de bolinha de sabão, para que os alunos fizessem o movimento de assopro, fazendo as bolinhas.	O kit de bolinha de sabão funcionou para atingir o objetivo de fazer Álvaro e Manoel realizarem respiração com a boca.	Divisão da responsabilidade na condução da aula entre o professor e a pesquisadora.	Planejamento da próxima aula, envolvendo ludicidade e músicas
20	Natação: iniciação ao mergulho	O professor solicitou que os alunos sentassem na borda da piscina, e cantando as músicas propostas no planejamento, os alunos realizavam o mergulho, saltando da borda para dentro da piscina. O professor repetiu essa atividade mais duas vezes, sendo os alunos realizaram o mergulho em pé na borda da piscina e na posição de “torpedinho” (ajoelhados e com as mãos unidas, projetadas a frente)	A estratégia de utilizar músicas para que Álvaro fizesse todas as atividades de iniciação ao mergulho foi primordial. Manoel gostou muito da atividade e principalmente da música, sendo que ele participou da aula.	Observação por parte da pesquisadora e registro no diário de campo.	Avaliação das aulas no geral e despedida.

As brincadeiras planejadas pelo professor foram planejadas para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, por meio de atividades lúdicas. O lúdico é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança (BRASIL, 1998b). Para Oliveira (2010), a prática lúdica deve ser privilegiada na infância, pois abre caminhos para interação social, comunicação e aprendizagem, sendo estas algumas das áreas que o TEA causa prejuízos à criança. Para tanto, as práticas pedagógicas deverão ser baseadas na ludicidade e proporcionarem uma aprendizagem significativa, porém não podem ser utilizados sem objetivos.

Com relação às atividades na piscina, elas foram utilizadas para auxiliar o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, especialmente as com TEA. Lee e Porreta (2013) recomendam o uso da natação, pois este conteúdo auxilia na aquisição e aprimoramento dos aspectos locomotores, tais como: caminhar para frente, para trás, para os lados, com passos largos, com flexão dos joelhos e saltos, a até atividades relacionadas com controle e manipulação de objetos, tais como: lançar e capturar bolas, chutar bolas na superfície da água, manipular objetos de flutuação.

Dessa forma, entende-se que o planejamento do professor foi pertinente se pensarmos no desenvolvimento motor das crianças com TEA. Devido à comunicação dos alunos ser desenvolvida, eles não apresentaram dificuldades na compreensão das tarefas e atividades propostas professor, o que proporcionou a adaptação das instruções.

Pelos resultados, é possível analisar que as estratégias e técnicas de ensino devem, portanto, ser adaptadas e voltadas para as características individuais de cada aluno autista para garantir a sua participação em atividades físicas e esportivas de forma saudável e prazerosa.

5. 6 – Refletindo a prática sobre a inclusão educacional

Para esta categoria, foram utilizados os DC e as conversas realizadas entre pesquisadora e professores logo após as aulas observadas.

A partir do 4º encontro, foi um procedimento adotado pela pesquisadora em socializar as informações das aulas observadas e registradas no DC dos 15 dias que antecediam a reunião. Tal procedimento não foi adotado para que os colegas julgassem ou

atribuísem juízo de valor ao planejamento e procedimentos dos colegas, mas sim que aquele momento seria para que houvesse a identificação das ações que viabilizaram ou não a inclusão dos alunos com deficiência a partir dos saberes e experiências que os participantes possuem, bem como os saberes adquiridos/discutidos durante o programa.

Depois de vivenciar por meio das observações participantes as possibilidades de práticas inclusivas para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como analisar as práticas dos colegas participantes do programa de formação, a pesquisadora apontou que as práticas pedagógicas (ações e atitudes) frente a inclusão de seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física estavam se modificando de acordo com o que era construído no programa de formação e pelas situações de ensino vivenciadas por eles.

O professor José Pedro afirmou que

é difícil pensar na participação de todo mundo, da forma que todo mundo acha e quer fazer. Não vou te dizer que sairei daqui sendo o melhor dos professores para meus alunos, mas vou tentar sempre ser melhor, viu? Estou aprendendo e refletindo muito e isso está me fazendo planejar sem estresse, sem ficar fixado nos alunos com deficiências. Prometo que sempre vou melhorar. Aos poucos quero ser como a Carol (risos de todos).

Nesse momento, a pesquisadora respondeu que os discursos inclusivos são mais fáceis quando comparados à construção, à efetivação da prática diária. Até mesmo quem possui um pouco mais de experiência, está disposta a errar. A pesquisadora citou o exemplo de uma aula em que ela não percebeu durante a construção do planejamento que bambolês poderiam reforçar comportamentos inapropriados de crianças com TEA. Afinal, de acordo com Mahl (2016, p. 209) “as práticas pressupõem planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, garantindo assim, a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, inclusive os com deficiência”.

Os professores perceberam que as práticas inclusivistas se tornaram mais “naturais”, de acordo com os aprendizados adquiridos durante o programa de formação. Tal análise foi possível pela fala dos participantes.

Eu acho que esses nossos encontros estão fazendo com que a gente planeje melhor, pois antes eu não pensava em ajustar os materiais,

usava o que tinha e pronto. Também nunca pensei em dar aula teórica no município e vi que isso é possível. Mexer com materiais que não são tão da Educação Física como papel e tesoura, mas que podem produzir materiais para a Educação Física. Isso é fantástico! (Professora Denise)

Eu concordo com você Denise. Usei bolinha de sabão em uma aula e foi incrível. Os meninos não queriam de jeito nenhum fazer a respiração porque eu acho que eles estavam com nojo da água, mas com a bolinha de sabão, eles fizeram direitinho! Nunca pensei nisso, nunca, nunca, nunca. (Professor José Pedro)

E eu que nem sabia que tinha tesoura adaptada! Quando eu pensar antes que uma tesoura incluía alguém, mas ela inclui sim. Foi um mundo de descobertas. Eu sempre comento com os colegas do Estado para eles virem pra cá também, pra aprender mais. Mas tem muita gente que não quer acordar cedo pra isso. (Denise)

É possível analisar que os diálogos entre os participantes propostos durante os encontros do Programa de Formação via colaboração, permitiram que os mesmos conseguissem refletir o que possibilita e/ou impossibilita que o planejamento das suas aulas, das suas práticas pedagógicas (ações durante as aulas) estejam em harmonia com o paradigma da inclusão educacional, direcionada para todos.

Dessa forma, serão apresentados e discutidos os dados coletados durante o 10º encontro, quando os participantes realizaram avaliações referentes ao Programa, tema a ser discutido a seguir.

5.7 – Avaliação da colaboração em Educação Física

Para apresentação desta categoria, serão apresentados os dados coletados por meio da E2 e das falas durante o último encontro do programa de formação.

O 10º encontro, último encontro do programa de formação, foi destinado à socialização sobre as anotações do diário de campo (análise da prática pedagógica) e avaliação do programa de formação pelos docentes participantes.

A primeira pergunta da E2 foi destinada à opinião dos docentes em relação ao

programa ofertado. As falas dos professores serão transcritas a seguir:

Nossa, pra mim, foi a melhor coisa que aconteceu nesses últimos anos. Nem a especialização me contagiou tanto como o que acabamos de fazer. Pude perceber que necessitamos demais, demais, demais de alguém que possa nos ajudar, pois a gente não dá conta de tudo não. Isso deveria ser estendido a todos os professores do município. Você inclusive deveria propor isso à Sueli²⁶, é até uma forma de você ganhar dinheiro. Mas além do dinheiro, é o conhecimento que servirá para os colegas. Se todos pudessem aproveitar isso, seria maravilhoso! Pena que nem todos tiveram a cabeça de Alice e Meire²⁷, e se dispuseram para vir aqui. Poxa, uma oportunidade única de fazer um curso aqui na cidade, de qualidade igual ou superior aos das capitais e ainda sem gastar um tostão. (Professora Denise)

Pra mim valeu demais. O mais importante foi a sua humildade em nos tratar de igual pra igual. Em nenhum momento me senti avaliado e tudo o que aprendi levarei comigo para o resto da vida. Queria que você ficasse mais tempo, que a gente pudesse fazer esses encontros, com mais frequência, que você pudesse ir nas aulas do Fundamental II e Médio pra nos ajudar também. Ficou claro e evidente que toda sua ajuda, foi para realmente nos auxiliar enquanto professores, para que a gente repensasse o que estamos fazendo na escola para ensinar as crianças que possuem deficiências e que não estamos sozinhos, que podemos sempre contar com alguém disposta à compartilhar (Professor Antônio)

Oxe, bom demais hõmi!²⁸ Eu aprendi muito mesmo, mais até do que na época da faculdade. Eu aprendi ainda mais que preciso sempre estudar. Mesmo que estes encontros eram pra gente falar sobre as pessoas com deficiências, mas eu acabei aprendendo com a troca de experiências. Mesmo eu e o Antônio, que trabalhamos juntos, no dia a

²⁶ Nome fictício dado à Secretária Municipal de Educação, por questões éticas.

²⁷ Nome fictício dado às professoras que solicitaram a participação nos encontros, mesmo sem ministrar aulas para crianças PAEE, mas que voluntariamente se candidataram. Saliento mais uma vez que as docentes não tiveram suas aulas/participações registradas como dados da pesquisa, mas que pode ser um exemplo de interesse em formação na área de educação inclusiva.

²⁸ Expressão típica da região Nordeste, para explicitar algo muito positivo.

dia, não conseguimos perguntar um pro outro “e aí cara, como foi sua aula hoje?”, entendeu? Momentos como esse são massa. Parece que eu fiz pós sem sair de casa (risos). Agora a melhor parte foi a sua ajuda nas aulas, oxe, bom demais! Eu sozinho não ia conseguir lidar sozinho com as atividades naquelas aulas, e foi tudo tão simples que depois eu acho que vou conseguir sempre.

Pelas falas dos participantes, é evidenciada a satisfação em ter participado do programa de formação via colaboração em todos os docentes participantes.

Foi possível perceber que a troca de experiências entre a pesquisadora e os participantes foi primordial para que essa avaliação positiva diante do programa de formação e para a superação de possíveis angústias e incertezas na própria profissão de professor diante do paradigma da inclusão. A troca de experiências, a construção e reconstrução de saberes viabilizaram a valorização das práticas pedagógicas dos participantes do Programa.

Adotando esta mesma concepção, Bueno (1999) aponta para o uso da pesquisa em colaboração e de narrativas autobiográficas em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O intuito foi justamente tornar o professor pesquisador de sua prática docente, dos seus alunos, sendo levado, portanto, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência.

No quadro 8, serão apresentados os pontos negativos e positivos elencados pelos professores na resposta à uma pergunta da E2.

Quadro 8 – Síntese dos pontos positivos e negativos elencados pelos professores a respeito do programa de formação via colaboração

Professor (a)	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Denise	<ul style="list-style-type: none"> - Atualização dos conhecimentos; - Não precisar gastar com nada para fazer um curso de qualidade; - Respeito com os outros; - Respeito ao participar das aulas, não interferiu nas decisões do professor - Colaborou o tempo todo com todos 	<ul style="list-style-type: none"> - Deveria ser para todos os professores, mesmo os que não ministram aulas para crianças com deficiência; - Poucos encontros, deveriam ser mais;
Antônio	<ul style="list-style-type: none"> - Ter alguém para ajudar; - Os textos trazidos; - Esclarecimentos das dúvidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que poderia ter trazido algumas sugestões de como avaliar o aluno.
José Pedro	<ul style="list-style-type: none"> - Relação Horizontal, sem hierarquia; - Aprender a falar mais bonito; - Encontros legais e divertidos; - Respeito pelos outros professores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não deveria parar; - Podia ser em outro dia da semana;

Um dos preceitos da consultoria colaborativa, tradicionalmente, é que esta seja um serviço indireto, ou seja, não centrado necessariamente na sala de aula. Quando existe o problema, o consultor vai até o professor que está enfrentando o problema, auxilia os professores em executar o planejamento, auxilia nas dificuldades de estabelecer as estratégias de ensino, sugere as adaptações e após verificada a solução do problema, e não necessariamente permanece com o professor durante a aula. Nesta pesquisa, além da adoção da metodologia da consultoria colaborativa, realizou-se também o ensino colaborativo ou o coensino, pois a professora de Educação Física especialista se reunia com os professores de Educação Física regulares, abordava as questões das deficiências de seus alunos, planejava os alunos conjuntamente, selecionando as adaptações mais adequadas, discutia as necessidades dos professores, e depois iniciavam a prática, em conjunto, e depois dela, se reuniam novamente para realizar a avaliação desse processo. Nessa ótica, este trabalho apresentou a colaboração de uma forma geral, e não centrada em uma ou outra metodologia.

Todavia, com a troca de saberes sobre os conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva, bem como com os conhecimentos sobre o que o professor de Educação Física deve ou não fazer para tentar incluir, o planejamento de aulas de Educação Física para

alunos com deficiência, dentre outras atividades, constatei que nos discursos, os participantes gostariam e tentariam possibilitar práticas mais inclusivas a seus alunos, apesar das dificuldades impostas.

Tais análises podem ser exemplificadas com as falas a seguir, a partir da segunda pergunta da E2, a qual versava sobre a opinião do programa na inclusão dos alunos com deficiências.

Eu agora acho que é mais fácil mesmo incluir os alunos. Eu juro que antes eu acreditava nisso, mas você, aliás todo mundo, me mostrando, me ajudando, lá na prática principalmente, e com as coisas que a gente trabalha no dia-a-dia comecei a acreditar que agora eu sei incluir. Às vezes, é uma bestezinha que muda tudo e ajuda a gente a incluir. O que eu sentia falta são as orientações, de gente que tem experiência, igual às outras professoras. (Professor José Pedro)

Você sabe que só faltava a oportunidade. Antes quem aqui pensava que um simples pega-pega, uma coisa besta digamos assim, poderia fazer a diferença do aluno participar. Antes eu nem importava muito se meu aluno cadeirante cansou e queria sair da aula e ficar sentado, mas agora comecei a compreender a importância da aula de Educação Física pra ele, pra ele aprender. (Professor Antônio)

Eu passei a enxergar a Educação Física de outro modo. Não que eu não amasse a minha profissão, não é isso. Mas passei a ver o planejamento de outro modo. Quantas vezes fui pra dar aula sem pensar o que eu ia dar na aula, sem pensar se a atividade seria adequada (Professora Denise)

Ao analisar as falas, e ao se considerar que o processo de inclusão se encontra totalmente vinculado à aprendizagem e à participação nas atividades, foi possível concluir que o programa de formação proposto nesta pesquisa modificou o olhar que professores tinham em relação ao planejamento das aulas, participação do aluno com deficiência e importância da Educação Física na aprendizagem e desenvolvimento do seu aluno

Na terceira pergunta da E2, os professores responderam sobre as contribuições do programa para a atuação profissional todos foram unânimes em responder que foi a necessidade de planejamento das aulas

Sem dúvida no planejamento, precisa planejar as aulas, não pode ficar sem pensar em como vou fazer, que material vou usar, será que essa brincadeira está adequada, enfim essas coisas. (Professor Antônio)

Que o planejamento é tudo!(risos). E é verdade. (Professora Denise)

Eu acho que planejar. Que aula sem plano de aula, sem pelo menos ter uma ideia do se vai fazer é furada. (Professor José Pedro)

Ainda em relação ao planejamento, na sexta pergunta da E2, os professores responderam acerca da diferença entre ele antes e depois do programa.

Que agora eu faço com mais rotina. Antes eu entregava aquele anual, que era a exigência da escola. Depois muitas vezes pegava um livro pra ver alguma atividade e diferente e fazia com os meninos. Porém agora a diferença é que ele se tornou um hábito, que eu preciso fazer todos os dias. Aproveito o tempo livre que eu tenho entre as aulas pra fazer e antes eu ficava conversando ou tomando café. (Professor Antônio)

Eu agora compreendo que o programa me deu subsídios para planejar, pois como não tem como fazer a inclusão sem planejar. E saber que planejar são alguns minutinhos ali, no dia anterior das aulas, ou no horário que temos para isso. (Professora Denise)

Mudou tudo, porque agora eu percebo que é preciso tempo para planejar e que todos os alunos só participam da aula se for feito um bom planejamento. Antes eu nem ligava muito, quando não tinha nada em mente, levava os meninos pro campo e ali me virava com um pega pega, ou então dava um futebol gigante e achava que estava bom (Professor José Pedro)

Campos (2011, p. 115) planejar “é a previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins”. Para Libâneo (1994, p. 221) planejar é:

uma tarefa docente que inclui tanto previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Compreendendo o que explicou Libâneo (1994) sobre planejamento, planejar também é pesquisar e refletir, e, portanto, uma tarefa docente.

O professor precisa planejar e entender que as adaptações implicam na planificação pedagógica e as ações docentes precisam estar fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino, o que, quando, e como as aulas serão adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Entrando na análise sobre as adaptações, ao serem questionados sobre se será mais fácil realizar a inclusão para estes e os próximos alunos, após a participação no programa, os professores responderam que

Sem dúvida, por que eu entendi que são apenas as modificações, as, as adaptações, melhor dizendo que são necessárias para que os alunos participem. É adaptar um material, uma regrinha, falar mais simples, essas coisas (Professora Denise)

Sim, porque é só adaptar as atividades. Por exemplo, não é porque eu tenho um aluno cadeirante que ele não vai pular corda. Ele vai pular a corda sim, do jeito dele, mas vai. É só eu propor uma maneira diferente que não é pular de pé. E eu aprendi isso aqui, por antes eu ia dar risada se alguém me dissesse para ensinar corda a um cadeirante (Professor Antônio)

Eu creio que sim, pois se eu fizer os ajustes necessários, o aluno faz. (Professor José Pedro)

Tais falas evidenciam que um dos objetivos da pesquisa foi alcançado, pois os professores perceberam que para que ocorra efetivamente a inclusão dos seus alunos, é necessária a priorização das adaptações nos conteúdos e estratégias de ensino.

Os professores conseguiram compreender que para ensinar seus alunos, eles devem fazer o que é sugerido por Munster (2013), a qual afirma que as adaptações metodológicas a serem empregadas são adequações relacionadas às estratégias de ensino e os recursos metodológicos empregados.

Durante os 10 encontros, à medida que as trocas de experiências e as vivências aconteciam, foi possível perceber que o que mais faziam os participantes era relatar suas dúvidas e angústias em selecionar os conteúdos adequados aos seus alunos, porém a participação na pesquisa fez com os professores repensassem as suas próprias práticas pedagógicas, percebendo a necessidade de adaptação.

É importante ressaltar que apoio fornecido pela formação continuada foi fundamental, pois promoveu escolhas de estratégias pedagógicas adequadas para atender a diversidade e aprendizagem da criança (MINETTO, 2008).

Por fim, Gately e Gately (2001) afirmam que para que ocorra a colaboração, os profissionais envolvidos deverão estabelecer objetivos comuns, divisão de responsabilidades pelo planejamento e avaliação de ensino. Nesse sentido, a importância para a atuação colaborativa está no tempo de planejamento, no desenvolvimento e na avaliação (MENDES, 2010).

Este estudo demonstrou que para que ocorra a efetiva inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, é necessário que o professor regular tenha o apoio de um profissional de Educação Física com especialização em Educação Física Adaptada, para que este professor sirva de referência quando surgirem dúvidas, angústias, frustrações, mas que também seja um apoio para dividir as responsabilidades, o sucesso e as aprendizagens dos alunos. Além disso, os resultados demonstraram a importância de continuar a formação profissional é ponto primordial para que as práticas pedagógicas sejam constantemente revistas e repensadas, sendo que os principais beneficiados serão os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou primeiramente à seguinte reflexão: na essência, a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo (ou coensino) permitiram a visão da docência em Educação Física em três vertentes: primeiro como profissional atuante (que vivenciou/vivencia a prática), segundo como formadora (nas perspectivas da formação inicial e continuada) e terceiro como pesquisadora.

O discurso de que a área de Educação Física passa por dificuldades desde a formação até a atuação profissional, seja por questões políticas, econômicas, sociais é repetido constantemente em discursos, documentos e pesquisas. Este (velho) discurso foi o que motivou pesquisar sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores.

Uma questão que se destacou entre os resultados encontrados foi o distanciamento entre a formação inicial para contextos de diversidade e inclusão, a realidade escolar e o desatrelamento entre teoria e prática. Destaca-se, também, que a formação inicial pode influenciar a prática pedagógica dos professores, mas que não é determinante, pois outros fatores também influenciam, como a trajetória de vida, a própria experiência profissional e a formação continuada.

A escola é o palco para a formação dos seres humanos, em suas mais diversas facetas. A Educação Física, como uma das componentes curriculares obrigatórias do currículo escolar, torna-se uma das responsáveis pela promoção do desenvolvimento das pessoas (especialmente das crianças) em múltiplas dimensões. Negar a oportunidade de qualquer pessoa, e principalmente da criança, com deficiência em ter seus desenvolvimentos motor, social e cognitivo garantidos pela Educação Física, é cercear seu pleno desenvolvimento.

Dessa forma, a proposta desse trabalho partiu da premissa que o professor de Educação Física é o responsável por promover o desenvolvimento dos alunos, mediante a prática de ações inclusivas dentro da escola, promovendo modificações no contexto em que esta componente curricular se encontra hoje. Mediante a experiência como docente e gestora de um curso de formação inicial, torna-se muito mais iminente que a produção do conhecimento seja transmitida constantemente, e principalmente, colocado em prática.

Em relação à implantação do programa de formação pela colaboração, este estudo revelou a importância do papel do professor de Educação Física com especialização

em Educação Física Adaptada e Educação Especial. Ser um profissional que estuda e vivencia este contexto, é imprescindível principalmente, em relação ao auxílio dos professores do ensino regular, na elaboração de adaptações e práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos no contexto de sala de aula.

Dessa forma, entendeu-se que os objetivos traçados inicialmente para esta pesquisa foram atendidos, uma vez que, os professores avaliaram positivamente a proposta, compreendendo a importância da colaboração em suas aulas; os professores conseguiram compreender que as modificações e ajustes metodológicos são necessários para a efetivação da inclusão escolar e que a formação continuada é necessária para que as práticas pedagógicas sejam revistas e modificadas em direção à participação de todos os alunos.

O trabalho com base na colaboração e envolvimento de todos que diretamente se beneficiam dessa proposta, alunos e professores, pode alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente. A partir dos dados, foi possível avaliar que os professores participantes perceberam a colaboração como algo positivo que contribui significativamente para a superação dos desafios inerentes à prática escolar, aprendizagem e participação da criança com deficiência.

Enquanto limites do presente estudo, pontua-se para o número de participantes, por conta do baixo número de profissionais com formação em Educação Física do município onde ocorreu a pesquisas como responsáveis desta componente curricular nas escolas, porém a iniciativa dessa pesquisa se mostrou muito positiva entre os demais profissionais da Educação Física atuantes no município, mesmo aqueles que não ministravam aulas para crianças PAEE e que participaram do programa, quanto para a Secretaria de Educação e a direção da escola privada. Por fim, sugerem-se estudos sobre o assunto que utilizem outros delineamentos.

Apesar de ser uma pesquisa que considerou apenas um município do interior do estado da Bahia, a mesma trouxe indicativos relevantes sobre a organização dos aspectos pedagógicos inclusivos, ressaltando a importância de se investir em programas e intervenções que levem os profissionais que trabalham no contexto escolar, e especialmente na Educação Física, a refletirem sobre as formas de proporcionarem melhores condições na qualidade das suas práticas pedagógicas em relação à criança com deficiência.

Diante disso, ressalta-se que para promover uma parceria colaborativa é preciso que ocorram reformulações na escola que ainda está voltada para o individualismo, sendo necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar.

Assim, espera-se que o estudo tenha contribuído para reflexão das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, que o uso de adaptações dos conteúdos para a inclusão dos seus alunos com deficiência e que a utilização do ensino colaborativo se torne uma prerrogativa de trabalho que visa à participação e aprendizagem da criança no sistema educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV – Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: Maringá, v.13, n.2: 1992.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 01, n° 01, p. 73-81, 2002.

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. São Carlos: UFSCar, 2011. 166. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V.; PIRES, R. M. S.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 02, p. 09-29, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1971a.

_____. Decreto/Lei n° 69.450 de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de

novembro de 1968 e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília: MEC, 1971b.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de informação. Decreto Nº 72.425 de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1973.

_____. Política Nacional de Educação Física e Desportos. Lei nº 6.251 de 09 de outubro de 1975. **Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1975.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: CFE, 1987a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 215 de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: CFE, 1987b.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**: Educação Física/Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: Educação Física/Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Ensino médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998b.

_____. Lei nº 9.696 de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Presidência da República - Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEES, 1998d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB2/2001**. Brasília, 2001a. p. 39-40.

_____. Lei nº 10.328 de 10 de dezembro de 2001. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República - Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 07/2004 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2015.

_____. **Decreto n.7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Brasília: 2011.

BUENO, J.G.S. **Educação Inclusiva: Princípios e Desafios**. São Paulo: Editora, 1999. p. 22-28.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 03, n° 05, p. 07-25, 2001.

_____. A pesquisa Educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lazara Cristina da (Orgs). **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

CABRAL, L. S. A. O ensino colaborativo na classe comum para a viabilização da inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2009, p. 2078-2083.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: _____. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 11-16.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

CARMO, A. A.; MIRANDA, J. R. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. **Revista da Sobama**, Marília, v.06, n.01, p. 47-49, 2001.

CHAKUR, C. R. S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UTFPR, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 3, n. 28, p.1-16, 1995.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DARRAS, B. T. Facioscapulohumeral muscular dystrophy. **Uptodate**, 2013. Disponível em: <http://www.uptodate.com/contents/facioscapulohumeral-muscular-dystrophy?source=search_results&search=Muscular+Distrophy&selectedTitle=1~137>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

DENARI, F. E. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária, 2013.

_____. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 45-52, Jun.- Dez., 2014.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 31-46.

DUARTE, E.; ARAÚJO, U. Neuropatologia. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP. 2002. p. 23-37.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos, **Anais...** São Carlos: ABPEE, 2012, p. 8844-8858.

_____. Formação do professor de Educação Física para inclusão de alunos com deficiência. **Revista Pofesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 01, p. 94-109, 2014.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v.1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GARCIAS, G. L. **De monstros e outros seres humanos: pequena história sobre defeitos congênitos**. Pelotas: Educar, 2002.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 15 Jan 2015.

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

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

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3. ed. Austin: Pro-ed, 2000.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behaviors problems**. 2nd ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21 – 31.

KHAOULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UEG, 3., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás: UEG, 2013, p. 271-281.

LAGO, D.C. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIEBERMAN, L. **Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators**. Champaign: Human Kinetics, 2002.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators**. 2.ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.

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

LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Avaliação de um Programa de Formação de recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. São Carlos: UFSCar, 2012, 258 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2012, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

_____. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2016, 273 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

MAHL, E.; DENARI, F. E. Educação Física e inclusão: quais as efetivas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? **III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos: EdUFSCar, CD ROM, 2010.

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.

_____. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em Educação Especial: em estudos sobre a análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006.

MARCON, S. S.; ELSÉN, I. Estudo qualitativo utilizando observação participante – análise de experiência. **Acta Scientiarum**, v. 22, n. 2, p. 637-647, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In: _____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990. p. 56-123.

MARINS, S. C. F.; PALHARES, M. S. Educação Inclusiva: relato de uma experiência a partir da visão de gestores municipais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 15, n. 31, p. 69-89, 2007.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O Trabalho Colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v.14, n. 23. p. 87 – 103, 2011.

MAUERBERG-deCASTRO, E. A disciplina de Atividade Física Adaptada. In: _____. **Atividade Física Adaptada**. 2ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011a.

_____. Atividade Física Adaptada na escola inclusiva. In: _____. **Atividade Física Adaptada**. 2ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2011b.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002 a.

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC, no. 24, p. 12-17, 2002 b.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006a.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b. p.29-41

_____. **S.O.S Inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar**. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – PQ – CNPq. 2007

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p.92-126.

_____. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In:

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

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, n. 41, p. 213-230, 2011.

MENDES, E.G.; NUNES, L.R.O.; FERREIRA, J.R. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.) **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.p.98-149.

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

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRON, E. M. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar.** 2011. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem d docência: processo de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas, **Revista da SOBAMA**, Marília, v. 14, n. 02, p. 27-34, 2013.

MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: alegria do corpo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 81-91.

MUNSTER, M. A.; AVERSAN, T. Estratégias de sensibilização para inclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, 2011.

MUNSTER, M. A.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na versão em português. **Revista da SOBAMA**, Marília, v. 15, n. 01, p. 43-54, 2014.

NABEIRO, M. Estudos sobre Educação Física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. **Revista Integração**, São Paulo, v.3, n° 6, p.45-47, 1989.

_____. Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro. **Revista Educación Física y Ciencia**, vol. 15, n. 1, p. 01-06, 2013.

NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 16, p. 101-110, 2006.

OLIEVIRA, A. C. S.; COSTA, M. P. R. Educação Física e inclusão: quais as efetivas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos: EdUFSCar, CD ROM, 2016.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

OLIVEIRA, L. M. **O Currículo e as Adaptações Curriculares no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://anae.com.sapo.pt/rae/CAC.pdf>>. Acesso em 31 Jan 2014.

OLIVEIRA, A. C. S. **Proposta de sistematização pedagógica e avaliação no handebol em cadeira de rodas**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2004.

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e as pessoas com deficiência. In: VIRZIM, M.; SILVA, S. (Orgs.) **Políticas Públicas**: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência. Campinas: Mercado das Letras/Associação da Leitura do Brasil, 2003.

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

RIBEIRO, M. L. S.; DAUMEL, R. C. R. C. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RICH, S. M. Estratégias de Inclusão em Educação Física Adaptada In: WINNICK, J. (Org.). **Educação Física e Esportes Adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: _____. (Org.). **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo. Porto Alegre: Artmed, 2006a. p. 39-47.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006b, p. 299 - 318.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso)**, São Paulo, v. 26, p. 1-15, abr./jun. 2012.

RANGEL-BETTI, I. C. **Educação Física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 624p.

SILVA, C. S. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. Rio Claro: UNESP, 2011, 133f. Dissertação (Mestrado) - Programa De Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Pedagogia Da Motricidade Humana), Universidade Estadual Paulista Júlio, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **Educação Física Adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, O. O. N. **Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SOUZA, E. S. Graduação em Educação Física: avaliando a formação profissional. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Orgs). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física**. 2008. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: _____. (Orgs.). **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 20 jan 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

THOMPSON, M.; MCLINNES, R.; WILLARD, H. **Genética Médica**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em**

educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Ministério da Educação de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área da necessidade educativas especiais.** Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 22 fev 2015.

VARGAS, Josiane de Souza. **Adaptações Curriculares e processos inclusivos na Educação infantil.** 2009. 52 f. Monografia de Especialização (Especialização em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VAUGHNS, Sharon; SCHUMM, Jeanne Shay.; SINAGUB, Jane M. **Focus groups interviews in education and psychology.** Londres: Sage, 1996.

VIANA, Danielle Freire Wiltshire Viana; SANTOS, Silvan Menezes dos. Relato de experiência: a teoria dos PCN em prática e uma reflexão sobre a vivência de ensino na formação profissional. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física.** Maceió: 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar?** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G; PAULINO, V. C. **Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do**

interior de São Paulo. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Implementação e avaliação de programa para o ensino e aprendizagem de Educação Física no contexto escolar: consultoria colaborativa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Ms. Ana Carolina Santana de Oliveira com a orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Você foi selecionado por ser professor(a) de Educação Física e ministrar aulas em escola em que há crianças em situação de inclusão.

O objetivo geral desta pesquisa é implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para os professores de Educação Física de escolas regulares de um município de médio porte do estado da Bahia e, como objetivos específicos do trabalho são: 1) priorizar o uso de adaptações nas estratégias de ensino dos conteúdos da Educação Física Escolar que favoreçam a inclusão das crianças com NEE pela consultoria colaborativa; 2) apoiar o professor com relação ao planejamento das aulas de forma que todas as crianças participem das mesmas e 3) utilizar a consultoria colaborativa como mais uma forma de apoio à formação continuada dos docentes em atuação no município onde será realizada a pesquisa.

É de seu conhecimento que este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa e sua presença consistirá em participar de um programa de consultoria e ser avaliado com a realização de entrevistas e observações de suas aulas que serão registradas em um diário de campo, e que posteriormente estes dados serão utilizados exclusivamente com finalidade acadêmico-científica.

Os possíveis riscos envolvidos no projeto são aqueles inerentes à sua participação em qualquer pesquisa científica de caráter qualitativo, não envolvendo riscos físicos de nenhuma espécie. Caso haja algum risco psicológico, como por exemplo, algum desconforto ou situação que cause qualquer tipo de constrangimento para você, sua participação poderá ser encerrada se for do seu desejo. Os benefícios esperados são que após a pesquisa, sua atuação profissional com relação à inclusão de crianças com deficiências em suas aulas ocorra de forma natural e sem maiores transtornos ao seu planejamento.

Esta pesquisa não envolverá recursos financeiros de nenhuma parte, nem da Universidade, da pesquisadora ou da Prefeitura.

A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com as pesquisadoras ou com a instituição de ensino.

As informações obtidas durante este estudo serão mantidas em sigilo e asseguramos que não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem sua devida autorização. No entanto, poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica e divulgação em eventos científicos, sendo que sua privacidade será resguardada, por meio da substituição de seu nome, não sendo possível sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Carolina Santana de Oliveira

Tel: (75) 9268-2112

e-mail: carolbiggerstaff@yahoo.com.br

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

Paulo Afonso, _____ de _____ de 2014.

Nome legível: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao (à) Sr. (a) Diretor(a)

O(a) Senhor(a) autoriza por meio desse termo de autorização livre e esclarecido a pesquisadora Profa. Ma. Ana Carolina Santana de Oliveira sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos arealizar na escola sob sua administração a pesquisa intitulada “Implementação e avaliação de programa para o ensino e aprendizagem de Educação Física no contexto escolar: consultoria colaborativa”. Esta escola foi selecionada por possuir professor (a) que ministra aulas para crianças em situação de inclusão.

O objetivo geral desta pesquisa é implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para os professores de Educação Física de escolas regulares de do município de Paulo Afonso/BA e, como objetivos específicos do trabalho são: 1) priorizar o uso de adaptações nas estratégias de ensino dos conteúdos da Educação Física Escolar que favoreçam a inclusão das crianças com NEE pela consultoria colaborativa; 2) apoiar o professor com relação ao planejamento das aulas de forma que todas as crianças participem das mesmas e 3) utilizar a consultoria colaborativa como mais uma forma de apoio à formação continuada dos docentes em atuação no município onde será realizada a pesquisa.

É de seu conhecimento que este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa e sua colaboração consistirá em autorizar a pesquisadora Ana Carolina a adentrar nas dependências da escola e propor um programa de consultoria colaborativa e avaliar o professor responsável pelas aulas de Educação Física com a realização de entrevistas e observações das aulas. Os dados coletados serão registrados em um diário de campo, e, posteriormente, estes dados serão utilizados exclusivamente com finalidade acadêmico-científica.

Os possíveis riscos envolvidos no projeto são aqueles inerentes à sua participação em qualquer pesquisa científica de caráter qualitativo, não envolvendo riscos físicos de nenhuma espécie. Caso haja algum risco psicológico, como por exemplo, algum desconforto ou situação que cause qualquer tipo de constrangimento para você ou demais funcionários, a participação de sua escola poderá ser encerrada se for do seu desejo. Os benefícios esperados são que após a pesquisa, sua atuação profissional do professor de Educação Física com relação à inclusão de crianças com deficiências nas aulas ocorra de forma natural e sem maiores transtornos ao seu planejamento.

Esta pesquisa não envolverá recursos financeiros de nenhuma parte, nem da Universidade, da pesquisadora ou da Prefeitura.

A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com as pesquisadoras ou com a instituição de ensino.

As informações obtidas durante este estudo serão mantidas em sigilo e asseguramos que não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem sua devida autorização. No entanto, poderão ser utilizadas para fins de pesquisa científica e divulgação em eventos científicos, sendo que sua privacidade será resguardada, por meio da substituição de seu nome, não sendo possível sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Carolina Santana de Oliveira
Tel: (75) 9268-2112
e-mail: carolbiggerstaff@yahoo.com.br

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

Paulo Afonso, _____ de _____ de 2014.

Nome legível: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – INFORMAÇÕES PESSOAIS E
PROFISSIONAIS**

1) Dados Gerais:

Nome: _____

Sexo: M() F() Idade: _____

E-mail: _____

2) Formação acadêmica:

Instituição ao qual se graduou em Educação Física:

Ano de ingresso: _____ Ano de formatura: _____

Realizou alguma especialização?

Em qual área?

Durante ou após a graduação você realizou algum curso de aperfeiçoamento, atualização ou extensão que tivesse relação com a educação de pessoas com deficiência?

Sim () Não ()

Se sim, Qual (is)?

3) Atuação docente:

Ano de ingresso na rede municipal de ensino ou na escola particular: _____

Com quantas turmas com alunos com deficiência você trabalhou desde que ingressou na escola?

Para quantos alunos com deficiência você leciona durante este ano? _____

Qual a deficiência dele(s)?

Qual a série dele (s)? _____

APÊNDICE D - FOLHA DE REGISTRO - DIÁRIO DE CAMPO

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURAPRÉ
CONSULTORIA**

- 1) O que você entende por inclusão?
- 2) Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares?
- 3) Quais as contribuições que as suas aulas de Educação Física poderiam dar para seus alunos com deficiência?
- 4) Você teve alguma dificuldade em sua prática pedagógica para trabalhar com alunos com deficiência? Se sim, quais foram?
- 5) Você acha que sua graduação te forneceu embasamento suficiente para trabalhar com alunos com deficiência? Porque?
- 6) Quais as diferenças no planejamento de suas aulas entre uma turma que tem e outra que não tem alunos com deficiência?
- 7) Que mudanças ou adaptações você acha que deve inserir nas classes quando tem alunos com deficiência?
- 8) Quais as principais dificuldades que surgem para que a escola se torne realmente inclusiva?

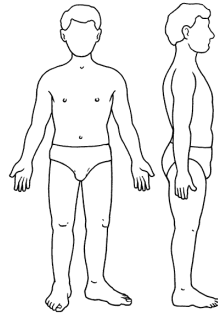
**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PÓS
CONSULTORIA**

- 1) Qual sua opinião sobre a consultoria realizada?
- 2) Você acredita que a consultoria ajudou na inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas?
- 3) Quais as contribuições que a consultoria trouxe para sua atuação profissional?
- 4) Você acredita que após o programa de consultoria será mais fácil incluir outros alunos que venham a ter aulas com você nos próximos anos?
- 5) O que você achou de melhor no programa de consultoria? E o que foi negativo?
- 6) Quais as diferenças no seu planejamento antes e depois da consultoria?
- 7) Você recomendaria esse tipo de serviço para outros colegas?

**ANEXO 1 - PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO aplicado à EDUCAÇÃO
FÍSICA – PEI-EF**

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

DADOS PESSOAIS						
Nome do estudante:						
Gênero: () Masculino () Feminino			Data de Nascimento:			
			Idade:			
Nível de escolarização: ano/série/turma			Nome do Professor de EF:			
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE						
Tipo de deficiência/ necessidade especial: Assinalar uma ou mais alternativas.						
<input type="checkbox"/> Surdez		<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva				
<input type="checkbox"/> Cegueira		<input type="checkbox"/> Baixa Visão				
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		<input type="checkbox"/> Dificuldades de Fala e Linguagem				
<input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual		<input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem				
<input type="checkbox"/> Deficiência Motora		<input type="checkbox"/> Múltipla Deficiência				
<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista		<input type="checkbox"/> Distúrbio Emocional				
<input type="checkbox"/> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade		<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação				
<input type="checkbox"/> Outras condições:						
<hr/>						
Tempo de manifestação: () Congênito () Adquirido. Há quanto tempo? _____						
Aspecto Cognitivo: Descrição do comportamento adaptativo do estudante e respectivas habilidades adaptativas - conceitual, social ou prática.						
Intensidade ou níveis de apoio: Assinalar com um X.			Descrição de quando e em quais situações o apoio é necessário:			
() Intermitente: esporádico e em curtos períodos						
() Limitado: consistente por determinado período de tempo						
() Extensivo: contínuo e de longa duração						
() Intensivo: constante e de alta intensidade						
Aspecto Social: Descrição das habilidades intra e interpessoais do estudante						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	() Excelente	() Muito bom	() Bom	() Regular	() Insuficiente	() Não se aplica

Aspectos Motores: Descrição dos marcos do desenvolvimento motor com a idade correspondente.		Colorir os segmentos não funcionais. 	
Recursos necessários para locomoção: Assinalar uma ou mais alternativas <input type="checkbox"/> Bengala (Hoover) <input type="checkbox"/> Órtese <input type="checkbox"/> Prótese <input type="checkbox"/> Muletas <input type="checkbox"/> Andador <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas manual <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas elétrica <input type="checkbox"/> Outro _____		Classificação Topográfica: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Monoplegia <input type="checkbox"/> Monoparesia <input type="checkbox"/> Diplegia <input type="checkbox"/> Diparesia <input type="checkbox"/> Triplegia <input type="checkbox"/> Triparesia <input type="checkbox"/> Quadriplegia <input type="checkbox"/> Quadriparesia <input type="checkbox"/> Hemiplegia <input type="checkbox"/> Hemiparesia <input type="checkbox"/> Paraplegia <input type="checkbox"/> Paraparesia <input type="checkbox"/> Tetraplegia <input type="checkbox"/> Tetraparesia <input type="checkbox"/> Dupla Hemiplegia <input type="checkbox"/> Dupla Hemiparesia	
Tipo e forma de comunicação preferida: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa <input type="checkbox"/> Outro _____			
Nível de perda auditiva: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Leve 27 - 40 dB <input type="checkbox"/> Moderada 41 – 55 dB <input type="checkbox"/> Moderadamente Severa 56 – 70 dB <input type="checkbox"/> Severa 71-90 dB <input type="checkbox"/> Profunda – maior que 90 dB		Tipo de perda auditiva: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Condutiva <input type="checkbox"/> Neurossensorial <input type="checkbox"/> Mista	
		Recursos auxiliares para comunicação: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Aparelho auditivo <input type="checkbox"/> Implante coclear <input type="checkbox"/> Sistema de comunicação alternativo <input type="checkbox"/> Outro _____	
Perda Visual: Assinalar com um X. Em qual olho possui melhor acuidade visual? <input type="checkbox"/> Direito <input type="checkbox"/> Esquerdo Campo visual preferencial: <input type="checkbox"/> Central <input type="checkbox"/> Periférico Possui percepção de luz? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Identifica cor? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Prefere superfícies brilhantes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Prefere superfícies contrastantes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Recursos auxiliares para visão: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Óculos (para correção ou proteção) <input type="checkbox"/> Telalupa ou telescópio <input type="checkbox"/> Binóculos <input type="checkbox"/> Prótese Ocular <input type="checkbox"/> Outro _____	
Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares: Descrever com base nas experiências indicadas pelo estudante.			
Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física: Descrever com base nas preferências indicadas pelo estudante.			
Cuidados especiais relacionados à Educação Física: Relatar episódios de convulsão, presença de hidrocefalia, válvula de derivação ventricular, alergias ou			

contraindicações.

Comentários:

Inserir observações quando pertinente.

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <input type="checkbox"/> Outro	Data e descrição.	Data e descrição.
Cognitivo:	<input type="checkbox"/> Escalas de Comp. Adaptativo de Vineland - VABS <input type="checkbox"/> Escalas de Comportamento Adaptativo - ABS <input type="checkbox"/> Sistema de Avaliação do Comp. Adaptativo - ABAS <input type="checkbox"/> Outro	Data e descrição.	Data e descrição.
Social:	<input type="checkbox"/> Lista de checagem de habilidades sociais <input type="checkbox"/> Cenário comportamental <input type="checkbox"/> Outro	Data e descrição.	Data e descrição.

Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante:
Descrever com base nos relatos do professor de Educação Física e demais profissionais.

TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE

Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:	RI	AV	DV	AFP	AFT	NR
Descrever as situações em que o aluno necessita de assistência e assinalar o tipo de apoio indicado.						

RI= Realiza de forma independente, sem assistência;
AV = Assistência verbal;
DV = Demonstração visual;

AFP = Assistência física parcial;
AFT = Assistência física total;
NR = Não realiza.

NÍVEL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE

1. Descrição do nível de desempenho do estudante com base nas avaliações realizadas.
2.
3.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVOS	METAS
Descrição do que se pretende alcançar, com base em parâmetros curriculares nacionais, estaduais ou outros referenciais.	Estimativa de quanto e quando (em quanto tempo) pretende-se alcançar o objetivo proposto.
1.	() Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo.
	() Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo.
	() Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.
2.	() Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo.
	() Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo.
	() Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.

Assinalar com um X a alternativa que melhor representa a condição de seu aluno.

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

ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA <i>Assinalar uma ou mais alternativas e relatar as adaptações empregadas.</i>	
Estilos de ensino: <input type="checkbox"/> Comando <input type="checkbox"/> Tarefa <input type="checkbox"/> Recíproco <input type="checkbox"/> Auto-checagem <input type="checkbox"/> Inclusão <input type="checkbox"/> Descoberta Guiada <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Convergente <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Divergente <input type="checkbox"/> Programa individualizado <input type="checkbox"/> Iniciado pelo aluno <input type="checkbox"/> Auto-Ensino	Descrição dos estilos de ensino recomendados:
Estratégias de ensino: <input type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento	Descrição das diferentes estratégias de ensino empregadas:
Recursos materiais: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	Descrição dos ajustes necessários nos materiais e equipamentos:
Ambiente: <input type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas	Descrição das modificações no ambiente:
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	Descrição dos ajustes nas regras:
Forma de avaliação: <input type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	Descrição das mudanças na forma de avaliação:
Comentários: <i>Inserir observações quando pertinente.</i>	

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF <i>Assinalar uma ou mais alternativas e incluir justificativa.</i>	
<input type="checkbox"/> Professor de Educação Física Assistente <input type="checkbox"/> Profissional de Educação Física Adaptada	Justificar a necessidade de assistência profissional ou recursos humanos especializados:

<input type="checkbox"/> Cuidador <input type="checkbox"/> Colega tutor <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro _____	
---	--

Informante:	Data:
Contato para informações:	
Avaliador:	
Contato para informações:	

GLOSSÁRIO

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

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

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

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

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

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

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

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

Distúrbio emocional:

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

- A. **Comando:** Sua característica básica é o estímulo-resposta, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é baseado na reprodução do conteúdo. O professor determina o conteúdo, o local,

ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta, cabendo ao aluno seguir, realizar, obedecer.

- B. Tarefa:** a característica básica deste estilo é a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução.
- C. Recíproco:** este estilo tem como característica principal a interação social em parceria, conduzindo a um trabalho em duplas. Os alunos aprendem a executar a tarefa e receber retroalimentação de seus companheiros, ainda com base nos critérios estabelecidos pelo professor.
- D. Auto-checagem:** a característica deste estilo é a mudança da responsabilidade da retroalimentação do professor (nos estilos A e B) ou de outro aluno (estilo C) para si próprio. O aluno aprende a realizar sua auto-avaliação, usando critérios da execução propiciados pela própria tarefa.
- E. Inclusão:** neste estilo são planejados para uma mesma tarefa, vários níveis de dificuldade, com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, de acordo com as possibilidades de cada um. O professor explica a atividade e oferece algumas opções de níveis de dificuldade, o aluno determina o nível de execução da tarefa.
- F. Descoberta guiada:** A característica deste estilo é o relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões do professor acarreta ou ocasiona uma sequência de respostas do aluno em um processo convergente levando o aluno a descobrir o conceito desejado.
- G. Solução de problemas (Convergente):** a característica básica deste estilo é a proposição de um problema com possibilidade única de solução. Os alunos são estimulados a descobrir a solução para um problema por meio de raciocínio e pensamento lógico, chegando a determinada solução.
- H. Solução de problemas (Divergente):** a característica básica deste estilo é a busca de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para ampliação do repertório motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo baseiam-se na compreensão e percepção da estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado.
- I. Programa individualizado:** este estilo visa maior independência do aluno, por meio da individualização do programa, ainda com base no conteúdo decidido pelo professor. Neste estilo o professor planeja a área geral de conteúdo, cabendo ao aluno escolher o tópico, demonstrar disciplina e desenvolver sua capacidade criativa, além de propiciar a oportunidade de praticar as habilidades aprendidas nos estilos anteriores .
- J. Iniciado pelo aluno:** o aluno é responsável por conduzir seu processo de ensino e aprendizagem. As decisões são tomadas pelo aluno, cabendo ao professor ouvir, observar e alertar sobre essas decisões, quando solicitado.
- K. Auto-ensino:** dispensa a presença do professor. O aluno é o único responsável pela tomada de decisões em todas as fases do processo, dispensando a presença do professor.

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

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

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

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

- **Intermitente:** apoio necessário ocasionalmente por um indivíduo durante a vida, mas não de forma diária ou contínua.

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

Objetivo: descrição daquilo que se pretende alcançar.

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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