

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

MELINA RADAELLI GATTI

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPARTILHADA: POSSIBILIDADE
PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

São Carlos
2024

MELINA RADAELLI GATTI

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPARTILHADA: POSSIBILIDADE
PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Defesa de tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração: Implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial.

Orientadora: Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster

**São Carlos
2024**

Gatti, Melina Radaelli

Programa de Educação Física Compartilhada:
possibilidade para inclusão de estudantes com
deficiência no contexto escolar / Melina Radaelli Gatti --
2024.
133f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Mey de Abreu van Munster
Banca Examinadora: Joslei Viana de Souza, Minerva
Leopoldina de Castro Amorim, Maria da Piedade
Resende da Costa, Juliane Aparecida de Paula Perez
Campos
Bibliografia

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

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Melina Radaelli Gatti, realizada em 26/08/2024.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Joslei Viana de Souza (UESC)

Profa. Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim (UFAM)

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

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

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família. Em especial à minha mãe Rosana Raffaini Radaelli Gatti (*in memórian*), ao meu pai Mário Renato Gatti, meus irmãos Renato Radaelli Gatti e Marina Radaelli Gatti, ao meu marido Thiago Martins Gaioli e aos meus filhos Rafael Martins Gaioli e Sofia Gatti Gaioli.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Sofia e Rafael, que são a minha maior alegria e motivação para sempre seguir em frente.

Aos meus pais, que são a minha base e a minha inspiração, que sempre me apoiaram nos estudos e a seguir meus sonhos me dando todo o incentivo e suporte.

Agradeço à minha toda minha família, principalmente meus irmãos e marido que sempre estiveram ao meu lado. E a minha sogra Fátima e a Ná pela ajuda com a Sofia para eu conseguir finalizar essa etapa.

À minha orientadora, professora Dra. Mey de Abreu van Munster, por ser meu exemplo, minha inspiração além da carreira acadêmica como também como exemplo de ser humano. Obrigada por me orientar, me guiar e estar sempre ao meu lado desde o início da minha vida acadêmica e pessoal.

Aos professores membros da banca, Maria da Piedade Resende Costa, Juliane Aparecida Perez de Campos, Joslei Viana de Souza e Minerva Leopoldina de Castro

Amorim pela compreensão com o meu processo acadêmico e pessoal, pela humanidade, além da leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições nesse trabalho.

Ao grupo Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada – NEAFA pela troca e aprendizado e companheirismo deixando essa jornada acadêmica mais leve e mais rica.

Agradeço, por fim, ao CNPq pelo financiamento para o desenvolvimento desta pesquisa.

Barqueiro caiçara de Cananéia:

“Quando o horizonte se turva, é preciso olhar pra atrás para manter o caminho.”

Resumo

O ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns tem aumentado progressivamente nos últimos anos. Sob a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Física escolar tem procurado assegurar oportunidades de participação efetiva ao público alvo da educação especial. Entretanto, ainda há muitos desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar, e, como consequência, grande parte permanece “funcionalmente” excluída. Surge então o interesse em investigar a Educação Física Unificada e a Aprendizagem Cooperativa para elaborar um programa de Educação Física Compartilhada (EFC) que consiste em um programa extracurricular e complementar de Educação Física, realizado após o horário escolar, baseado em princípios como a aprendizagem cooperativa, voluntariado e estratégias de tutoria por pares como possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. Assim, o objetivo desse estudo foi elaborar, implementar e avaliar um programa de EF compartilhada, visando a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, analisar a EFC como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar; e sondar essa experiência sob a perspectiva dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa (estudantes, professores, coordenadores e diretores). Caracterizou-se por uma pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritivo, voltada para o estudo de avaliação de programa. A coleta de dados foi realizada em duas escolas municipais de uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, selecionada por critério de conveniência. Os participantes foram: 16 estudantes com deficiência (ECD) do 6º ao 9º ano, 16 estudantes sem deficiência (ESD) de 8º e 9º ano os professores de Educação Física (EF) que lecionam para os estudantes participantes da pesquisa (n=3), os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas envolvidas (n=3), os coordenadores (n=2) e diretores (n=2) dessas escolas. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada inicial e final com todos os participantes, preenchimento de escalas de mensuração pelos estudantes com e sem deficiência durante a implementação do programa de EFU, e diários de campo e roteiro de observação dessa implementação pela pesquisadora. O tratamento dos dados foi baseado em análise temática. Os resultados foram subdivididos em três blocos sendo: bloco I – parte descritiva do programa, desde o recrutamento, treinamento e aplicação do programa de EFU; bloco II – a avaliação do programa de EFU com base nos instrumentos utilizados; e bloco III – análise das entrevistas. Pode-se observar que, em ambas as escolas, os ESDs tiveram dificuldade inicial em fornecer a assistência necessária aos ECDs, devido a: falta de proximidade entre os alunos; configuração da estrutura e dinâmica da turma; e timidez em se expor. Ao longo das intervenções, o vínculo entre os alunos aumentou: os ESDs passaram a oferecer os tipos de apoio de forma mais natural e adequada, enquanto os ECDs começaram a solicitar menos assistência para realizar as atividades. Conclui-se que foi possível elaborar e implementar o programa de UFC e constatou-se que o programa de EFC intensificou habilidades sociais e promoveu transformações positivas nas relações interpessoais, trazendo benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, provando ser uma estratégia promissora de inclusão. No entanto, desafios como o envolvimento familiar e a necessidade de recursos e investimento escolar persistem.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Educação Especial. Educação Inclusiva. Pessoas com deficiência.

Abstract

The enrollment of students with disabilities in mainstream schools has progressively increased in recent years. From the perspective of inclusive education, school Physical Education has sought to ensure opportunities for effective participation for the target population of special education. However, there are still many challenges to the inclusion of students with disabilities in the school context, and as a consequence, a large portion remains “functionally” excluded. This has led to an interest in investigating Unified Physical Education and Cooperative Learning in order to develop a Shared Physical Education (SPE) program, which consists of an extracurricular and complementary Physical Education program carried out after school hours, based on principles such as cooperative learning, volunteerism, and peer tutoring strategies as possibilities for the inclusion of students with disabilities in the school context. Thus, the aim of this study was to design, implement, and evaluate a Shared Physical Education program, with a view to the inclusion of students with disabilities in the school context. Specifically, the study sought to analyze SPE as a possibility for the inclusion of students with disabilities in the school environment, and to examine this experience from the perspective of the participants involved, based on a collaborative culture (students, teachers, coordinators, and principals). The study was characterized as a quantitative-descriptive field research focused on program evaluation. Data collection was conducted in two municipal schools in a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo, selected by convenience sampling. The participants were: 16 students with disabilities (SWD) from the 6th to the 9th grade; 16 students without disabilities (SND) from the 8th and 9th grades; Physical Education teachers who taught the students participating in the research ($n = 3$); Special Education Service (SES) teachers from the participating schools ($n = 3$); school coordinators ($n = 2$); and school principals ($n = 2$). The data collection instruments included initial and final semi-structured interviews with all participants; completion of measurement scales by students with and without disabilities during the implementation of the Unified Physical Education (UPE) program; and field diaries and an observation guide completed by the researcher during the program implementation. Data analysis was based on thematic analysis. The results were divided into three sections: Section I – descriptive aspects of the program, including recruitment, training, and implementation of the UPE program; Section II – evaluation of the UPE program based on the instruments used; and Section III – analysis of the interviews. It was observed that, in both schools, students without disabilities initially had difficulty providing the necessary assistance to students with disabilities due to a lack of proximity between students, the configuration of class structure and dynamics, and shyness in exposing themselves. Throughout the interventions, the bond between students increased: students without disabilities began to offer types of support in a more natural and appropriate manner, while students with disabilities started to request less assistance to perform activities. It is concluded that it was possible to design and implement the SPE program, and it was found that the program enhanced social skills and promoted positive transformations in interpersonal relationships, bringing benefits to the development and learning of all students, thus proving to be a promising inclusion strategy. However, challenges such as family involvement and the need for resources and school investment remain.

Keywords: School Physical Education. Special Education. Inclusive Education. People with Disabilities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	16
2.1	Objetivo Geral.....	16
2.2	Objetivos Específicos.....	16
3	REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1	Educação Física escolar, Colaboração na Educação Física escolar e Inclusão.....	17
3.1.1	Educação Física escolar e estudante com deficiência.....	17
3.1.2	A Colaboração na Educação Física escolar e Inclusão.....	19
3.2	Tutoria por pares.....	25
4	MÉTODO	34
4.1	Caracterização da pesquisa.....	34
4.2	Seleção da amostra.....	34
4.3	Participantes.....	35
4.4	Local.....	37
4.5	Aspectos Éticos.....	39
4.6	Instrumentos de coleta de dados.....	39
4.7	Procedimentos de coleta de dados.....	41
4.8	Equipamentos e Materiais.....	44
4.9	Procedimentos para análise dos dados.....	44
4.10	Fidedignidade.....	45
4.10.1	Transcrição das entrevistas.....	45
4.10.2	Checagem por Membros.....	46
4.10.3	Triangulação dos dados.....	46
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
	Bloco I – Implementação do programa de EFC.....	47
	Bloco II – Análise e triangulação dos dados – diário de campo, roteiro de observação e escalas de mensuração.....	66
	Bloco III – Análise das entrevistas.....	82
6	CONCLUSÃO	92
7	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE	100
	ANEXOS	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Jogar a bola e se apresentar.	54
Imagem 2: Atividades de sensibilização.	54
Imagem 3: Dinâmica do espelho e assistindo vídeo sobre inclusão.	54
Imagem 4: Atividade cooperativa da teia de aranha.	55
Imagem 5: “Imagem em ação” em Libras. [Montagem com 3 imagens].	56
Imagem 6: Vivência simulando a deficiência visual. [Montagem com 2 imagens].	57
Imagem 7: Vivência simulando a deficiência visual: utilização do tato para reconhecer a maquete de uma quadra; e experiência de se deslocar sendo orientado pela audição. [Montagem com 2 imagens].	57
Imagem 8: Avaliação teórica. [Montagem com 2 imagens].	58
Imagem 9: Exemplo da avaliação prática.	59
Imagem 10: Elaborando esgrimas com jornal.	62
Imagem 11: Atividades em pares.	63
Imagem 12: Assistência em dupla durante a queimada, dentro do time.	63
Imagem 13: Conformidade em dupla dentro do time no jogo “base 4”.	64
Imagem 14: Resolução de problemas, e jogo de vôlei com materiais alternativos (bexiga).	64
Imagem 15: Níveis de dificuldade variado para realizar o arremesso do basquete.	65
Imagem 16: Início da parte principal da sessão 12 na escola 1. Autonomia e liderança.	66
Imagem 17: Preenchimento do instrumento – escala de mensuração de participação na aula.	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Categorias de estudos sobre tutoria por pares e a quantidade de estudos por categoria	30
Figura 2: Coleta de dados.	41
Figura 3: Etapas do treinamento de colega tutor.	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos sobre tutoria por pares para inclusão de estudantes com deficiência na EF.	27
Quadro 2: Participantes do estudo – escola 1.....	Erro! Indicador não definido.
Quadro 3: Participantes do estudo – escola 2.....	Erro! Indicador não definido.
Quadro 4: Códigos utilizados na transcrição das entrevistas.	45
Quadro 5: Etapas da implementação do programa de EFU.	Erro! Indicador não definido.
Quadro 6: Etapas da implementação do programa de EFU e conteúdos abordados.	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nível de satisfação de cada tutor por sessão durante o programa de UFC na escola 1.	70
Tabela 2: Nível de participação de cada tutorado por sessão durante o programa de UFC na escola 1.	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de auxílios mais usados pelos tutores durante o programa de UFC na escola 1.	67
Gráfico 2: tipos de auxílios prestados pelos tutores em cada sessão no programa de UFC na escola 1.	67
Gráfico 3: Tipos de auxílios efetivos mais recebidos pelos tutorados durante o programa de UFC na escola 1.	68
Gráfico 4: Auxílios efetivos recebidos pelos tutorados por sessão durante o programa de UFC na escola 1.	68
Gráfico 5: Média do nível de satisfação dos tutores por sessão durante o programa de UFC na escola 1.	70
Gráfico 6: Média do nível de participação dos tutorados por sessão durante o programa de UFC na escola 1.	71

1 INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho debruça-se sobre a Educação Física Compartilhada (EFC) como possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

Um fator importante para as mudanças na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar foram os movimentos internacionais e as legislações que forneceram suporte e garantiram esses direitos. Entre os movimentos internacionais, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que, após suas publicações, passaram a influenciar as políticas nacionais e as práticas na área de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em relação às legislações brasileiras, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – a educação como um dever do Estado e da família (Brasil, 1996). Assim, coíbe o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como por preceitos de classe e raça. Portanto, são princípios tradicionais da educação nacional e universalmente válidos.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial emitiu o Documento Subsidiário à Política da Inclusão, que valoriza as diferenças e o atendimento às necessidades educacionais de cada estudante, orientando sobre a importância de estabelecer redes de apoio à inclusão (Brasil, 2005). Além disso, em 2006, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aborda todos os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a educação (ONU, 2006). Em 2008, foi constituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) trazem a educação especial como a modalidade de ensino escolar destinada preferencialmente à rede regular de ensino, e como um direito constituído da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, visando à sua inclusão social e cidadania.

Mas assegurar o acesso aos estudantes com deficiência, estar matriculado ou frequentando as classes comuns do ensino regular, não significa que os estudantes com deficiência estão efetivamente incluídos. Com base em Mendes (2006), inclusão é a equiparação de oportunidades de modo que a participação de todos seja efetiva, possibilitando a todas as pessoas exercer sua cidadania.

A educação inclusiva pode ser definida como:

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

Pensando a educação inclusiva no contexto da Educação Física como é garantido por lei, na qual a disciplina de Educação Física (EF) é um componente curricular obrigatório da educação básica e faz parte da proposta pedagógica escolar (Brasil, 2003), é possível se deparar com várias barreiras, como: dificuldade e despreparo dos professores, turmas com muitos estudantes, especificidade de cada deficiência, falta de suporte, e ambientes com pouca estrutura para o trabalho (Lieberman; Houston-Wilson, 2018; Brian; Haegele, 2014; Lieberman et al., 2017).

A EF pode ser considerada inclusiva, quando implementada de forma adequada beneficiando estudantes com e sem deficiência, promovendo interações sociais positivas entre todos os estudantes, possibilitando a o alcance de metas estabelecidas pelos professores de EF, além de aumentar a autoestima dos estudantes com deficiência (Hodge et al., 2004; Casebolt; Hodge, 2010; Haegele; Sutherland, 2015; Lieberman et al., 2017).

Com isso Oliveira, Nunes e Munster (2017) trazem a importância de aderir uma visão sistêmica que, ao invés de centralizar o foco no professor, na sua atuação e seu processo de formação, subsidie ações que deem suporte a novas formas de pensar para que ocorra a inclusão no contexto da Educação Física Escolar no Brasil.

A EFC é uma opção para isso, pois visa proporcionar um ambiente de EF para estudantes com e sem deficiência aprenderem lado a lado. A base para o desenvolvimento desse programa de EFC vem da ideia da cultura colaborativa, da Aprendizagem Cooperativa, da Educação Física Unificada (EFU) que é um programa da Special Olympics¹, e do trabalho

¹ A filosofia desse movimento é proporcionar oportunidades a todos os atletas, independentemente de seu nível de habilidade, e centra-se no atleta, com um foco significativo na família e é conduzido por voluntários dedicados.

desenvolvido por Patey (2020) em sua tese intitulada “Two Studies of Inclusive and Augmented Physical Education”, na tradução para o português “Dois Estudos sobre Educação Física Inclusiva e Ampliada”.

Para entender mais, Aprendizagem Cooperativa é um método de ensino que visa o trabalho conjunto dos estudantes em pequenos grupos para maximizar o aprendizado de todos (Johnson; Johnson; Holubec, 1993). Para as autoras Costa, Lourenço e Mendes (2023), a Aprendizagem Cooperativa é uma opção que favorece o processo de ensino aprendizagem em contextos regulares de ensino e que tem potencialidade para promover uma educação mais inclusiva e abranja a diversidade de todos os estudantes. Essa metodologia é considerada inovadora por Duran e Vidal (2007), que destacam as competências sociais, cujo foco são as relações interpessoais que visam a inclusão de todos e valorização da autonomia e o protagonismo dos estudantes em relação a aprendizagem, que pode ser aplicada em todos os níveis de ensino e que resulta em uma mudança da cultura escolar.

Para a implementação da Aprendizagem Cooperativa e assim obter sua efetividade e diferenciar de apenas ser trabalho tradicional em grupos em uma sala de aula, são necessários cinco elementos essenciais: habilidades socioemocionais, interdependência positiva, responsabilidade individual, processamento grupal e interação face a face (Johnson; Johnson; Holubec, 1993).

Junto dessa ideia, Vigotski (2007), aponta a importância das relações sociais para o aprendizado e desenvolvimento do ser humano, assim o conhecimento é construído por meio das relações do sujeito com o outro. Portanto as interações sociais são a base para desencadear o aprendizado por meio do diálogo e das funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado, no qual o processo de mediação ocorre quando duas pessoas ou mais cooperam em uma atividade estabelecendo uma relação interpessoal que possibilita uma reelaboração intrapessoal.

O professor passar um conteúdo ou uma informação ou uma instrução não possibilita esse processo de colaboração, e aponta que é mais efetivo quando ocorre a cooperação com alguém que se pareça com ela, no caso outro estudante, em relações com pessoas que as rodeiam em um mesmo ambiente, despertando um conjunto de processos evolutivos o que leva a aprendizagem. Possibilitando assim o desenvolvimento pleno do potencial do indivíduo por meio das relações sociais, e as habilidades individuais podem ser adquiridas por meio da tutoria de alguém mais experiente ou por meio da cooperação com seus pares (Vigotski, 1998; 2007).

Assim, Lopes e Silva (2009) definem a Aprendizagem Cooperativa como uma atividade de aprendizagem de grupo estruturado de maneira que o aprendizado de cada

indivíduo dependa da interação social organizada entre os membros, no qual cada estudante assume a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento e é incentivado a colaborar ativamente para o progresso dos demais. A Aprendizagem Cooperativa é uma alternativa para a mudança de cultura entre o individualismo e competição para a cooperação e o trabalho em grupos (Costa; Lourenço; Mendes, 2023). Ainda com base nessas autoras, os objetivos são atingidos apenas quando todos adquirem o aprendizado, e existe uma variedade de métodos de Aprendizagem Cooperativa, entre elas uma que se destaca-se é a tutoria por pares, e que será abordado posteriormente e utilizada neste estudo.

Já a EFU é uma filosofia que está estruturada com base nos padrões nacionais da Society for Health and Physical Educators (SHAPE) da América (Messeerole; Tarr; Quinn, 2019).

De acordo com Messeerole; Tarr; Quinn (2019, p.8):

A Educação Física Unificada oferece uma oportunidade única para alunos com e sem deficiência desenvolverem juntos atividades educacional e física. A Educação Física Unificada é estruturada em torno dos parâmetros nacionais de educação física e resultados de acordo com o nível e série, que incluem a aquisição do conhecimento e das habilidades necessárias para manter um nível de condicionamento físico que melhore a saúde. Além disso, a classe apoia o desenvolvimento de habilidades de liderança para todos os alunos e o empoderamento de TODOS os alunos para promover uma classe inclusiva e todo o ambiente escolar.

Assim, na EFU, o objetivo é promover a relação entre os alunos com deficiência intelectual (DI) e sem DI em um ambiente de Educação Física. Inicialmente concebido como uma das possibilidades para ampliar a participação de estudantes com deficiência intelectual na Special Olympics, os programas de EFU podem consistir em um modelo de intervenção mais inclusivo.

De acordo com Messeerole, Tarr e Quinn (2019), uma escola pode desenvolver um programa totalmente novo de EFU e adotar os currículos fornecidos pela Special Olympics ou adotar uma base mais filosófica da EFU e incorporá-la a um programa de Educação Física existente. Com relação a dinâmica da EFU é baseada na colaboração e auxílio entre os estudantes, sendo um com DI e outro estudante sem DI (podendo ser um estudante sem deficiência ou com algum outro tipo de deficiência sem ser a DI).

E por fim, no trabalho de Patey (2020), foram observadas aulas de EF com base no modelo de dinâmica por pares, nas quais estudantes sem deficiência desempenham o papel de mentores/tutores, e os estudantes com deficiência o papel de orientados/tutorados. Eventualmente a tutoria por pares pode ser anteriormente estabelecida, fixando as duplas

compostas por um mentor/tutor com seu orientando/tutorado, ou compartilhada com todo o grupo (Patey, 2020).

Segundo Patey (2020), a EFU pode ser incorporada como um programa dentro da escola ou a uma aula de EF, mas deve ser implementada durante todo o ano letivo. E a dinâmica por pares (mentor/mentorado) pode ser uma opção para os professores explorarem em seu programa, mas não é uma condição, e essa relação não deve ser hierárquica entre estudantes.

As metas para a EFU são: aumentar a aptidão física; promover novas amizades entre colegas de classe; reforçar hábitos positivos; avançar competências sociais e de liderança; aprofundar a compreensão das regras e estratégias de atividade/jogo/esporte; criar oportunidades para desenvolver confiança e competências motoras (Special Olympics, 2019). Ainda com base na Special Olympics (2019), a estrutura do programa de EFU pode ser: criar um programa de EF novo; estar integrado a um programa de EF já estabelecido; ou transformar um programa de EF já existente.

O estudo de Patey (2020) foi dividido em duas partes: a primeira foi uma revisão de literatura sistemática sobre como os alunos em idade escolar percebem a Educação Física inclusiva; e a segunda foi um estudo de caso sobre como os alunos e os adultos de uma escola de Ensino Médio localizada no estado de New Hampshire (EUA) percebem e vivenciam um programa do que o autor denominou de EF aumentada².

A segunda parte do estudo teve como objetivos: descrever as percepções e experiências dos estudantes, profissionais envolvidos e administração escolar sobre a implementação do programa de EF aumentada; determinar que influência o programa de EF aumentada pode ter sobre si e para a escola (ou seja, comportamento inclusivo: empatia, respeito, paciência). A pesquisa ocorreu em uma escola de Ensino Médio no norte da Nova Inglaterra (EUA) em duas turmas com 25 alunos, sendo 10 mentores e 15 orientandos. Os participantes da pesquisa foram selecionados por conveniência sendo: 14 alunos, um professor de EF do programa de EF aumentada, quatro professores regulares, um professor de educação especial, três paraprofissionais, uma auxiliar de refeitório, um cuidador, um diretor de EF e um diretor (Patey, 2020).

² A Educação Física aumentada foi um termo utilizado por Patey (2020) em seu estudo por ser mais amplo e completo do que a EFU. Segundo Merriam-Webster (2019), além de eventos específicos das Olimpíadas Especiais que a EFU está vinculada, o trabalho desenvolvido participa de outros eventos esportivos como o Dia da escola Paralímpica, e a liga esportiva “Peer:Pair”. Além de abranger no programa estudantes com necessidades especiais sem ser apenas com DI.

Os participantes do estudo relataram que fizeram novos amigos, e que essa experiência transpassou o ambiente escolar, e que serão para a vida toda. Os estudantes sem deficiência relataram sensação de ansiedade e de sair da zona de conforto no início da EF aumentada, mas que isso passou com o decorrer das semanas; e todos os participantes relataram níveis variados de crescimento pessoal, além do aprendizado. Por fim, o estudo de Patey (2020), sugere a replicação em outros contextos (regiões, programa e nível escolar) para comparações interculturais e sugere também ser realizado com uma amostra maior de participantes.

No estudo de Patey (2020) a EFU se mostrou uma possibilidade de desenvolver a cultura colaborativa no contexto escolar e promover a inclusão de estudantes com deficiência no mesmo. Até o momento, no entanto não há uma sistematização em como implementá-la em escolas brasileiras. Assim, surgiu a curiosidade de investigar a viabilidade de implementação de um programa de EFC em duas escolas públicas brasileiras, com o intuito de analisar a aplicabilidade e as repercussões do referido programa no processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

O programa de EFC surgiu das ideias do trabalho de Patey (2020), da Special Olympics (2019) e da Aprendizagem Cooperativa, caracterizando-se como um programa de EF de caráter extracurricular no contraturno escolar, onde mais do que uma suplementação para as aulas de EF, o foco está na dinâmica de atuação com ênfase nas ações colaborativas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desse estudo é elaborar, implementar e avaliar um programa de EF compartilhada, visando a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar a EFC como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar;
- Investigar a EFC sob a perspectiva dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa (estudantes, professores, coordenadores e diretores).

Para tanto, a pesquisa foi estruturada a partir de dois capítulos, os quais compõem o referencial teórico. Assim, inicialmente é apresentado um capítulo que aborda o tema “Educação Física escolar, Colaboração e Inclusão”, e foi subdividido em dois subtópicos: “Educação Física escolar e estudante com deficiência” para contextualizar o local e a população do estudo; e o outro sobre “Colaboração na Educação Física escolar e Inclusão” para abordar a importância da colaboração e suas potencialidades para a inclusão nas aulas de EF. No segundo capítulo foi realizado uma revisão de literatura sobre a tutoria por pares, na qual embasou e estruturou a aplicação do programa de EFU, sendo intitulado”.

Depois são apresentados os resultados e discussão dos dados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação Física escolar, Colaboração na Educação Física escolar e Inclusão

3.1.1 Educação Física escolar e estudante com deficiência

Nas últimas décadas, a Educação Física tem passado por uma ressignificação, transcendendo a simples transmissão de seus conteúdos. Busca ir além da abordagem procedimental no ensino de gestos motores, táticas e técnicas. A proposta é fundamentar-se na consideração dos valores e conceitos associados a cada um desses elementos, direcionando-se principalmente às dimensões conceitual e atitudinal (Darido, 2012). Dessa maneira,

[...] uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, etnia, sexualidade, bem como as deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo, será possibilitada, a todas as crianças da escola, maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos (Chicon, 2015, p. 218).

Assim, a Educação Física, na perspectiva da Educação Inclusiva, deve reconhecer e valorizar a diversidade humana, transformando as diferenças em aspectos positivos e permitindo que as crianças não apenas convivam com essas diversidades, mas também as compreendam. Os resultados almejados vão além dos conteúdos da Educação Física, buscando um comprometimento com a construção de uma sociedade justa e crítica. Visa adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e estejam comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2015).

A partir do princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve centralizar-se no aluno como elemento essencial. Nesse contexto, é fundamental desenvolver as competências de todos os estudantes, proporcionando-lhes as condições necessárias para acessar os conteúdos propostos. Isso implica assegurar a participação plena, utilizando estratégias apropriadas e evitando qualquer forma de exclusão ou alienação (Aguiar; Duarte, 2005).

A inclusão na esfera da Educação Física fundamenta-se em princípios como a aceitação das diferenças individuais, o reconhecimento do valor de cada pessoa, a convivência em meio à diversidade humana e a promoção da aprendizagem por meio da cooperação (Munster; Almeida, 2013).

Rodrigues (2001) destaca três razões pelas quais a Educação Física se configura como uma disciplina com grande potencial para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar: a flexibilidade presente nos conteúdos, proporcionando autonomia ao

professor de Educação Física para selecionar, organizar e modificar os conteúdos quando necessário para facilitar a aprendizagem dos estudantes; a dinamicidade dos professores de Educação Física, que tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis à inclusão, dada a natureza prática da disciplina e a interação social presente nas aulas; e o fato de a Educação Física ser reconhecida como uma área significativa para a inclusão, permitindo a participação abrangente de todos os estudantes durante as aulas e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos estudantes com deficiência.

Vários estudos abordam as dificuldades na efetivação da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares. Costa (2010) investigou o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, encontrando obstáculos relacionados à má preparação e formação dos docentes, resultando em insatisfação dos alunos com suas participações nessas atividades. Alves e Duarte (2019) destacam as dificuldades dos professores de Educação Física em conciliar o currículo, práticas e valores com as necessidades dos estudantes com deficiência, levando a uma falta de compreensão sobre como promover a aprendizagem e participação desses alunos sem prejudicar os demais.

Por sua vez, o estudo de Ferreira (2016) indica que as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física muitas vezes não favorecem a inclusão, propondo dinâmicas colaborativas, sensibilização e formação de grupos heterogêneos como alternativas bem-sucedidas para integrar os estudantes nas atividades da disciplina. Carvalho (2006) destaca a viabilidade de aulas colaborativas de Educação Física ao adotar a inclusão de todos os estudantes como objetivo central. Mesmo em situações competitivas típicas da disciplina, a colaboração prevaleceu mediante ajustes nas regras dos esportes, promovendo uma cultura de solidariedade e participação. Os estudantes passaram a reconhecer a importância dos jogos colaborativos para a inclusão, desenvolvendo uma atitude crítica em relação às atividades competitivas em outras disciplinas.

Assim, a colaboração é uma alternativa de apoio ao professor nas aulas de Educação Física e aos estudantes com deficiência, promovendo a inclusão desses alunos. Pesquisas adicionais indicam que escolas que adotaram uma cultura colaborativa alcançaram resultados que as tornaram mais inclusivas, contribuindo para melhorias na socialização dos estudantes e superação do egocentrismo (Creese; Norwich; Daniels, 1998; Damiani, 2004; Colaço, 2004).

Dessa forma, este estudo apresenta a Educação Física Compartilhada como uma possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de EF e no contexto escolar por meio da cultura colaborativa, em específico, o trabalho colaborativo entre os alunos que é a base da EFC.

No próximo tópico irá abordar mais detalhadamente o que é a EFU, sua origem, processo histórico, conceito e princípios.

3.1.2 A Colaboração na Educação Física escolar e Inclusão

A importância da cultura colaborativa no ambiente escolar destaca-se no campo educacional como uma condição crucial para aprimorar o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes, bem como para promover o desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da escola (Lima, 2002; Forte, 2009; Flores, 2017).

Segundo Forte (2009), tanto nos discursos políticos quanto nas pesquisas, a perspectiva da colaboração tem sido apontada como central para resolver os desafios enfrentados pela educação e, de modo mais amplo, para melhorar o trabalho realizado nas escolas e pelos docentes. Assim, a cultura escolar colaborativa emerge como um dos paradigmas promissores da era pós-moderna, especialmente como um princípio integrador que orienta a ação, o planejamento, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a pesquisa em contextos escolares (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Fullan, 2002).

A colaboração, como princípio e ação no contexto escolar, é considerada uma condição indispensável para transformar e melhorar os processos educacionais (Fullan, 2002). Fullan e Hargreaves (2001) reiteram que romper com a cultura individualista ainda presente nas escolas é essencial para concretizar transformações bem-sucedidas e duradouras. Além disso, Lima (2002) e Richit (2019) destacam que a colaboração profissional é defendida como o modelo ideal para promover o desenvolvimento contínuo dos professores ao longo de suas carreiras e para transformar as escolas em comunidades de aprendizagem genuínas, o que, por sua vez, impacta positivamente na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Na concepção de Hargreaves (1998), o conceito de colaboração assume diferentes formas e significados, que vão desde o trabalho em equipe até a investigação-ação colaborativa. A colaboração engloba uma variedade de formas e níveis, desde uma orientação superficial até a definição de metas e ações compartilhadas (Little, 1990, 2003). Lima (2002) define a colaboração como formas de trabalho que envolvem a interação entre profissionais, visando a alcançar objetivos comuns em um período específico

Hargreaves (1998) defende que a colaboração é fundamental para a reestruturação educacional, mas seus significados não são simples nem consensuais, podendo ser benéfica ou limitadora. Portanto, é crucial examinar seus sentidos e aplicações para garantir retornos educacionais e sociais positivos. Compreender as práticas de ensino dos professores e as culturas em que trabalham é essencial para isso (Meirinhos, 2006; Flores, 2004, 2017).

Um dos desafios enfrentados pelos professores é desenvolver uma profissionalidade que não se baseie apenas na relação professor-aluno, mas na qualidade da interação com outros profissionais, tanto dentro de sua área quanto em áreas correlatas (Lima, 2007; Flores, 2017). Os líderes escolares têm a responsabilidade não apenas de interagir dentro de sua instituição, mas também de dialogar com outras instituições para buscar melhorias para o ensino e a escola como um todo (Lima, 2007).

Há três aspectos fundamentais que definem a colaboração e o trabalho conjunto entre profissionais: um objetivo comum – os envolvidos estabelecem uma meta única e compartilhada, sempre voltada para o benefício do aluno; paridade – uma relação horizontal, sem hierarquia; e voluntarismo – ambos os profissionais devem estar dispostos a colaborar voluntariamente (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

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

Os estudos de Ferreira (2016) e Carvalho (2006) trazem a colaboração como uma possibilidade para o apoio ao professor nas aulas de Educação Física para a inclusão de alunos. Outros estudos mostram que escolas que aderiram a cultura colaborativa³ apresentaram resultados que as tornaram mais inclusivas, melhoras na socialização dos estudantes, e superação do egocentrismo (Creese; Norwich; Daniels, 1998; Damiani, 2004; Colaço, 2004). Para os docentes, a colaboração é vista como um espaço de aprendizagem e socialização de conhecimentos, além de ser uma formação continuada (Zanata, 2004; Loiola 2005; Damiani, 2006).

Para ocorrer a cultura colaborativa, é necessária uma rede de serviço de apoio à inclusão escolar, que pode ser composta por diferentes modelos como: sala de recursos, serviço

³ Cultura colaborativa pode ser entendida como uma filosofia de vida (Torres; Alcântara; Irala, 2000) na qual os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (Costa, 2005).

itinerante, tutoria por pares, consultoria colaborativa e ensino colaborativo (coensino) (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

As salas de recursos multifuncionais são espaços equipados com materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário e equipamentos, destinados ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2010). Já o serviço itinerante consiste em um serviço de orientação e supervisão pedagógica realizada por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas com estudantes que são público-alvo da educação especial, na qual durante essas visitas, eles colaboram diretamente com os professores da classe regular (Amparo et al. 2016).

Na tutoria por pares os alunos se ajudam mutuamente no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma relação direta. Nessa abordagem, auxilia estudantes com deficiência (tutorado) por meio da interação com um colega tutor (tutorando) que dinamiza as aulas, promove maior participação e interação entre os estudantes. Além disso, essa estratégia fornece instrução, prática, repetição e esclarecimento dos conceitos (Orlando, 2007; Santos, 2008; Fernandes; Costa, 2015).

A consultoria colaborativa pode ser definida como uma parceria entre profissionais com o objetivo de garantir o acesso do estudante aos conteúdos escolares. Nesse processo, o consultor, que é o professor especialista, oferece suporte ao consultante, que é o professor do ensino regular. Juntos, eles buscam soluções para os problemas que surgem na prática pedagógica do professor regular (Caetano; Mendes, 2008). Dessa forma, a consultoria é um apoio indireto, pois o especialista colabora com o professor regular para auxiliá-lo nas dificuldades ao trabalhar com os estudantes (Gatti, 2019).

Já o ensino colaborativo também chamado de coensino é uma colaboração direta entre professores do ensino regular e o professor especialista, por meio da qual ambos compartilham todas as responsabilidades de ensino de todos os alunos da sala. Juntos, eles desenvolvem um currículo diferenciado que visa atender às necessidades de todos os estudantes. Além disso, o planejamento, a apresentação, a avaliação e o gerenciamento da sala de aula devem ser conjuntos (Gately; Gately, 2001).

Dessa maneira, algumas pesquisas se destacam na área colaborativa voltada para a Educação Física Escolar, como a de Oliveira (2018); Gatti (2019); Camargo (2022) que serão abordadas mais detalhadamente a seguir.

O estudo de Oliveira (2018), intitulado “Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física” teve como objetivo planejar, aplicar e avaliar um programa de consultoria colaborativa como modelo de suporte à inclusão no

contexto da Educação Física Escolar. E os participantes foram três professores da rede regular de ensino que ministravam aulas para estudantes com deficiência participaram desta pesquisa.

Nesse estudo, o programa desenvolvido foi dividido em quatro etapas que foram: 1) Aproximação e estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar; 2) Identificação, definição do problema a ser solucionado e planejamento do plano de ação; 3) Implementação do programa de consultoria colaborativa; e 4) Avaliação do programa de consultoria colaborativa (Oliveira, 2018).

Foi desenvolvido paralelamente três programas de intervenção para fornecer suporte colaborativo aos professores de Educação Física regular. Para cada programa, as demandas de resolução de problemas foram: a mudança de atitudes em relação ao aluno com deficiência, o manejo do comportamento do aluno e a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física (Oliveira, 2018).

O estudo de Oliveira (2018) apresentou como resultados que a consultoria colaborativa em Educação Física Adaptada é uma estratégia viável de apoio no contexto das aulas de Educação Física, capaz de proporcionar ao professor regular mais segurança para lidar com os desafios da inclusão escolar. Na perspectiva dos professores participantes, o programa teve efeitos positivos, principalmente na superação das limitações impostas pela falta de diagnóstico e no reconhecimento e valorização da prática pedagógica do professor. No entanto, para que tais ações sejam possíveis, a autora sugere a necessidade da criação de políticas públicas que sustentem a presença de estratégias de apoio baseadas na colaboração nas redes de ensino municipal e estadual, visando tornar a consultoria colaborativa um serviço permanente de suporte ao professor de Educação Física.

O trabalho desenvolvido por Gatti (2019), “Coensino e educação física escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência” teve como objetivo analisar as possibilidades e limitações do coensino enquanto serviço de apoio para promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física escolar, sob a perspectiva colaborativa. Participaram do estudo três professores de Educação Física, as suas respectivas turmas e um professor colaborador especialista em Educação Física escolar.

Os resultados foram apresentados em três partes: etapa I na qual descreveu a intervenção junto a cada um dos participantes (caso 1, caso 2 e caso 3), ressaltando as várias fases da atuação colaborativa (comunicação, coplanejamento, codocência, coavaliação); etapa II que abordou as modalidades de apoio do coensino nas aulas de Educação Física; e na etapa III abrangeu o coensino na perspectiva dos professores participantes, conforme as seguintes categorias temáticas: 1. inclusão nas aulas de Educação Física; 2. Relações interpessoais, a)

professor x estudante com deficiência, b) estudante com deficiência x turma; 3. colaboração/coensino (Gatti, 2019).

Essa pesquisa de Gatti (2019) constatou que o coensino, como modelo de ensino e serviço de apoio, proporcionou diferentes suportes favoráveis ao processo inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Física escolar; além de ser viável e possível de aplicar os modelos de atuação do coensino nas aulas de Educação Física, e constatou a efetividade dessa intervenção colaborativa no contexto da Educação Física escolar para a inclusão e melhora no aprendizado e socialização de todos os estudantes.

O estudo desenvolvido por Camargo (2022), com o título “Serviços de apoio na educação física escolar: atuação do professor especialista em educação física adaptada” teve como objetivo analisar as possibilidades e limites da atuação do professor especialista em EFA, em contextos inclusivos na Educação Básica, no Brasil. Foram participantes do estudo uma dupla formada por uma professora (PP) de EF (n=1) e pela pesquisadora (PE), que atuavam na mesma escola da rede municipal de ensino.

O trabalho foi realizado em quatro etapas, sendo: I. Aproximação, Comunicação; II. Coplanejamento; III. Atuação Colaborativa e IV. Coavaliação. E apresentou como resultados uma proposta de serviços de apoio à inclusão que podem ser oferecidos pelo professor especialista em EFA, aos diferentes atores envolvidos nas aulas de EFE, estabelecendo-se algumas diretrizes gerais e indicando-se possíveis atribuições, papéis, responsabilidades e estratégias, voltadas para o contexto brasileiro, baseados nas abordagens de consultoria, itinerância e coensino. Também verificou que foram promovidos benefícios não somente aos ECD, mas a todos os estudantes e à PP e que esses serviços devem ser desempenhados por professor especialista devidamente qualificado com 1) formação inicial em EF; 2) reconhecida experiência e atuação junto às pessoas com deficiência na EFE e em diversos campos da EFA; e, inicialmente, 3) com especialização em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na área da EE e/ou da EFA (Camargo, 2022).

Essa pesquisa concluiu a necessidade de criar Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* independentes na área da EFA e a necessidade de implementação dos professores especialistas em EFA, bem como, a inserção desse profissional nas redes regulares de ensino, como parte das redes de apoio e sejam ofertados os serviços de apoio especializados necessários às especificidades da EFE (Camargo, 2022).

A tutoria por pares será abordada separadamente no próximo capítulo por ser o modelo de atuação colaborativa utilizado para desenvolver e estruturar a implementação do programa

de EFC com base na Aprendizagem Cooperativa, além de apresentar uma gama maior de trabalhos sobre a temática.

3.2 Tutoria por pares

A tutoria por pares é uma estratégia de ensino que se configura como um suporte para dinamizar aulas, neste caso as de EF, gerando maior participação e interação entre os estudantes com deficiência e aqueles com desenvolvimento típico, além de possibilitar ao professor planejar e aplicar aulas mais inclusivas (Santos, 2008).

Segundo Fernandes e Costa (2015) definem a tutoria por pares como um sistema de ensino no qual os alunos se ajudam mutuamente no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

A tutoria de pares pode, ainda, ser definida como uma série de práticas e estratégias que colocam os pares executando o papel de 'professores' em uma relação do tipo face-a-face, para fornecer particularmente a instrução, a prática, a repetição e o esclarecimento dos conceitos (Fernandes; Costa, 2015, p. 40)

Conforme descrito por Orlando (2007), a tutoria por pares é uma estratégia colaborativa que visa auxiliar os estudantes com deficiência por meio da interação com um colega tutor. Essa abordagem se baseia no uso do colega tutor (tutorando), que colabora com um colega de classe com deficiência (tutorado) para ajudá-lo nas atividades escolares no momento das aulas.

Pensando no contexto escolar, na inclusão e na Educação Especial, o objetivo principal da tutoria é beneficiar os alunos com deficiência, promovendo sua participação ativa nas aulas (Lee e Ward, 2002). Segundo Mendes e Malheiro (2012), a tutoria por pares é uma estratégia promissora para a inclusão social e escolar de alunos com deficiência, no âmbito da mediação pedagógica.

A origem da tutoria por pares vem do campo da educação e da psicologia educacional. Embora seja difícil identificar uma origem precisa, os princípios subjacentes à tutoria por pares têm sido explorados ao longo da história da educação. A ideia básica por trás da tutoria por pares é que os alunos podem aprender uns com os outros de maneira eficaz, não apenas com os professores (Enright; Axelrod, 1995).

A tutoria por pares é utilizada como uma ferramenta educacional desde quando se pensa em Aristóteles até os jesuítas. Mas seu conceito formal ganhou destaque na década de 1960 e 1970, quando pesquisadores e educadores começaram a explorar métodos mais interativos e colaborativos de aprendizagem, além de estudos que focalizavam essa estratégia em atividades de recuperação para alunos com atrasos e deficiências. Desde então, foi

amplamente adotada em diversas áreas da educação e em diferentes níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior (Enright; Axelrod, 1995).

Esse modelo de atuação colaborativa pode ser visto como um sistema de ensino onde os alunos se ajudam mutuamente a aprender conteúdos acadêmicos (Goodlad; Hirst, 1989). Bowman-Perrott et al. (2013) enfatizam que os alunos auxiliam uns aos outros na compreensão de conceitos-chave. Além disso, a tutoria por pares envolve práticas que colocam os colegas no papel de 'professores', oferecendo instrução, prática, repetição e esclarecimento de conceitos, beneficiando todos os estudantes envolvidos (Utley; Mortweet; Greenwood, 1997).

Alunos da mesma idade ou de idades diferentes podem estabelecer vínculos de aprendizagem em turmas diferentes ou em toda a escola, aprendendo a função de tutores. As vantagens do trabalho de tutoria por pares incluem o aumento do engajamento em atividades acadêmicas e melhorias em várias áreas de realização acadêmica (Enright; Axelrod, 1995). Além disso, Fiorini e Nabeiro (2013) acrescentam que a tutoria enfatiza a cooperação entre os alunos e o respeito pelas diferenças. Fulk e King (2001) destacam que o papel do tutor é benéfico para elevar a autoestima de alunos com baixo desempenho, além de ser uma estratégia de baixo custo e fácil implementação.

As estratégias de aprendizagem pautadas na tutoria por pares têm o potencial de impulsionar o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência de maneira abrangente. Pesquisas evidenciam os benefícios da aprendizagem cooperativa e colaborativa, bem como da interação social positiva entre os estudantes. Essa abordagem não apenas aprimora o desempenho acadêmico, mas também fomenta um ambiente de apoio e inclusão no contexto da sala de aula e no ambiente escolar (Fernandes; Costa, 2015).

Dessa maneira o objetivo foi analisar a produção científica sob a interface EF e tutoria por pares.

Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico e os estudos encontrados sobre a temática foram representados no quadro 1. Foi colocado como critério de seleção serem estudos a partir do ano 2000, ser trabalho completo, e abordar sobre a temática tutoria por pares na EF voltado para a inclusão de estudantes com deficiência no título, resumo e/ou palavras-chave. O procedimento para levantamento dos dados foi por meio das bases de dados eletrônicos do Portal de Periódicos da CAPES na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e no Google Acadêmico. A busca foi sem delimitação de data, e teve como descritores, utilizando como base Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), o Medical Subject Headings (MeSH), e o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) os seguintes termos em português: “tutoria por pares AND Educação Física” “tutoria por pares

AND Educação Física OR inclusão” “tutoria por pares AND Educação Física OR pessoa com deficiência”; e seus respectivos termos em inglês: peer tutoring, peer tutor, Physical Education, people with disabilities, inclusion.

Dessa maneira, os estudos selecionados foram apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Artigos sobre tutoria por pares para inclusão de estudantes com deficiência na EF.

Autor/Ano	Título	População	Objetivo
Lieberman et al. (2000)	Peer Tutors' Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education/ Efeitos dos pares tutores nos níveis de atividade de alunos surdos na Educação Física inclusiva do ensino fundamental.	Alunos surdos	Analisar o efeito do treinamento de tutoria por pares nos níveis de atividade física de alunos surdos em aulas inclusivas de Educação Física.
Ward; Ayvazo (2006)	Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autismo/ Tutoria entre pares em larga escala na educação física: Avaliando seus efeitos com alunos do jardim de infância com autismo.	Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Avaliar os efeitos da tutoria por pares em larga escala no ensino de habilidades de pegar para dois colegas tipicamente desenvolvidos e duas crianças diagnosticadas com autismo no jardim de infância.
Wiskochil (2007)	The Effects of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children Who Are Visually Impaired/ Os Efeitos de Pares Tutores Treinados na Educação Física de Crianças com Deficiência Visual	Crianças com Deficiência visual	Examinar o efeito de pares tutores treinados nas pontuações de tempo de aprendizado acadêmico - educação física de crianças com deficiências visuais.
Andrades; Palma (2007)	Preparando o professor de Educação Física para a inclusão: formando colegas tutores como estratégia de apoio	Alunos com necessidades educativas especiais	Analisar a preparação da professora de Educação Física e a formação de colegas tutores como estratégia favorecedora de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas.
Klavina (2008)	Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study/ Utilizando instruções mediadas por pares para estudantes com deficiências severas e múltiplas na educação física inclusiva: Um estudo de caso múltiplo	Alunos com deficiências severas e múltiplas	Determinar o efeito de instruções mediadas por colegas e direcionadas pelo professor no tempo de engajamento em atividades de estudantes com deficiências severas e múltiplas.
Santos (2008)	Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física	Deficiência mental associada ao autismo	Analisar os efeitos de um programa de treinamento de tutores e a participação de um aluno com deficiência mental associada ao autismo, nas aulas de Educação Física.

			Planejar, implementar e avaliar um programa de treinamento de tutores no tocante à participação de um aluno com deficiência mental associada ao autismo em função da atuação dos tutores nas aulas de Educação Física.
Klavina; Block (2008)	The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education/ O efeito da tutoria entre pares nos comportamentos de interação na educação física inclusiva	Alunos com deficiências graves e múltiplas com alunos sem deficiência	Avaliar o efeito da tutoria entre pares nos comportamentos de interação física, instrucional e social entre alunos do ensino fundamental com deficiências graves e múltiplas e colegas sem deficiências.
Orlando (2010)	O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física	Deficiência visual	Verificar, junto a um grupo de alunos do ensino comum, como se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum. - Elaborar um programa de treinamento de colega tutor para alunos comuns do ensino fundamental; - Aplicar e analisar o programa - Desmistificar aspectos referentes ao preconceito quanto à capacidade e competências de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum.
Fiorini; Nabeiro (2013)	Treinamento de Colegas Tutores como Auxílio à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física	Alunos com deficiência visual	Transmitir informações e dicas aos alunos sem deficiência sobre os modos de aproximação, auxílio e condução do aluno com deficiência visual, buscou-se um procedimento adequado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e que ainda não eram alfabetizados
Cervantes et al. (2013)	Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today/ Tutoria por pares: atendendo às demandas de inclusão na educação física hoje.	Alunos com deficiência	Examinar os efeitos da tutoria por pares como estratégia de ensino e inclusão de alunos com deficiência na EF.
Klavina et al. (2013)	Cooperative oriented learning in inclusive physical education Aprendizagem orientada para a cooperação na educação física inclusiva	Alunos com e sem deficiência	Avaliar o impacto do tutorado entre pares nos comportamentos de interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Geral inclusiva.
Kalef; Reid; MacDonald (2013)	Evidence-based practice: A quality indicator analysis of peer-tutoring in adapted physical education/ Prática baseada em evidências: Uma análise do indicador de	Alunos com deficiência	Realizar uma análise dos indicadores de qualidade dos estudos que investigam a tutoria entre pares para estudantes com deficiência na educação física adaptada.

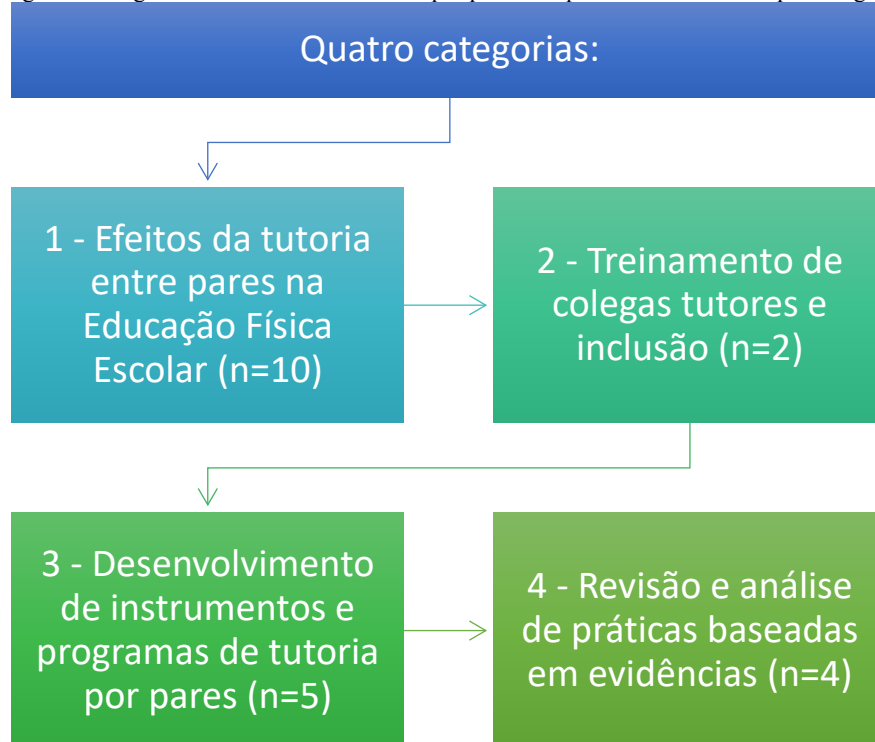
	qualidade da tutoria entre pares na educação física adaptada.		
Klavina; Rodionova (2015)	The Effect of Peer Tutoring in Physical Education for Middle School Students with Severe Disabilities/ O Efeito da Tutoria por Pares na Educação Física para Alunos do Ensino Médio com Deficiências Graves	Alunos com deficiência grave e múltiplas	Avaliar o efeito da tutoria por pares nos comportamentos físicos, instrucionais e de interação social entre alunos do ensino médio com deficiências graves e múltiplas (SMD) e colegas sem deficiências.
Vonlintel et al. (2017)	Development and Initial Validation of the Peer Tutor Evaluation Instrument In Adapted Physical Education/ Desenvolvimento e Validação Inicial do Instrumento de Avaliação de Tutores Pares na Educação Física Adaptada.	Alunos sem deficiência	Delinear o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de tutoria por pares para avaliar as habilidades de interação e ensino na educação física adaptada.
Yiep (2016)	Peer Tutoring in Physical Education: a review of evidence-based practices/ Tutoria por Pares na Educação Física: uma revisão de práticas baseadas em evidências	-----	Revisar pesquisas sobre tutoria entre pares na educação física e examinar práticas baseadas em evidências para a implementação de programas de tutoria entre pares na educação física e na educação física adaptada.
Schuller et al. (2016)	Tutoria nas aulas de educação física inclusiva: uma revisão sistemática.	-----	Discorrer sobre uma revisão sistemática da literatura em relação aos efeitos da tutoria na inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física
Souza et al. (2017)	Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física	Alunos com deficiência	Analisar o efeito da atuação do colega tutor junto a um estudante com deficiência nas aulas de Educação Física.
Santos (2018)	Efeito da Tutoria por Pares na Participação de um Estudante com Deficiência Física nas Aulas de Educação Física	Estudante com deficiência física	Analisar os efeitos gerados pelo auxílio dos colegas tutores na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física escolar. - Averiguar a eficácia do programa de treinamento em relação ao preparo de estudantes com desenvolvimento típico do ensino fundamental II; - Analisar o nível de participação do estudante com DF antes e após a intervenção dos tutores; -Analisar o nível de satisfação dos tutores e do estudante com DF participantes do estudo.
Dias; Marra (2018)	Tutoria entre alunos de mesma turma e turmas diferentes como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física escolar	Estudantes sem deficiência.	Comparar, em um mesmo grupo de alunos na aula de Educação Física, a tutoria entre alunos de mesma turma e turmas diferentes, para

			verificar os efeitos educacionais proporcionados por estes dois tipos de tutorias como recurso pedagógico.
Schuller et al. (2020)	Motivação de graduandos em Educação Física para capacitação e tutoria em natação adaptada	Alunos sem deficiência	Compreender o que motivou e desmotivou os acadêmicos a participarem do curso teórico e da tutoria por meio de entrevistas semidirigidas
Santos; Costa (2023)	Tutoria por pares nas aulas de Educação Física: um programa de preparação de colegas tutores	-----	Programa de preparação de tutores nas aulas de Educação Física: recrutamento dos tutores, planejamento, conteúdos a serem abordados e modo de aplicação dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os 21 estudos encontrados foram subdivididos em quatro categorias: 1 - efeitos da tutoria entre pares na Educação Física Escolar; 2 - treinamento de colegas tutores e inclusão; 3 - desenvolvimento de instrumentos e programas de tutoria por pares; e 4 - revisão e análise de práticas baseadas em evidências, como pode ser observado na figura 1 e a quantidade de estudos em cada categoria:

Figura 1 Categorias de estudos sobre tutoria por pares e a quantidade de estudos por categoria



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Dessa maneira, o quadro 2 agrupa e destaca quais os estudos por categorias.

Quadro 2: Estudos agrupados pelas categorias.

Categoria	Autores
1 - Efeitos da Tutoria entre Pares na Educação Física Escolar	Lieberman et al. (2000), Ward; Ayvazo (2006), Wiskochil (2007), Klavina (2008), Klavina; Block (2008), Santos (2008), Cervantes; Lieberma; Magnésio; Wood (2013), Santos (2018), Klavina et al. (2013), Dias e Marra (2018)
2 - Treinamento de Colegas Tutores e Inclusão	Autores: Andrades; Palma (2007), Fiorini; Nabeiro (2013)
3 - Desenvolvimento de Instrumentos e Programas de Tutoria por Pares	Orlando (2010), Souza et al. (2017), Santos (2018), Santos e Costa (2023), Vonlintel et al. (2017)
4 - Revisão e Análise de Práticas Baseadas em Evidências	Kalef; Reid; MacDonald (2013), Yiep (2016), Schuller et al. (2016), Schuller et al. (2020).

Fonte: Elaborado pela própria autora.

1- Efeitos da Tutoria entre Pares na Educação Física Escolar

Essa categoria visa abranger diferentes aspectos como níveis de participação nas atividades, ensino de habilidades específicas, comportamentos de interação entre os alunos.

Os estudos de Lieberman et al. (2000), Ward; Ayvazo (2006), Klavina (2008), Wiskochil (2007), Cervantes et al. (2013) e Santos (2018) investigaram os efeitos da tutoria entre pares na educação física escolar, cada um com um foco específico. Enquanto Lieberman et al. (2000) analisaram o impacto do treinamento de tutoria por pares nos níveis de atividade de alunos surdos no ensino fundamental, Ward; Ayvazo (2006) se concentraram na avaliação dos efeitos da tutoria por pares em larga escala no ensino de habilidades de pegar para alunos do jardim de infância com autismo. Klavina (2008) examinou os efeitos da tutoria entre pares nos comportamentos de interação física, instrucional e social entre alunos do ensino fundamental com deficiências graves e múltiplas e colegas sem deficiências, enquanto Santos (2018) investiga os efeitos do auxílio dos colegas tutores na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física escolar.

Klavina e Block (2008), Klavina e Rodionova (2015) e Klavina et al. (2013) avaliaram o impacto da tutoria entre pares nos comportamentos de interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Geral inclusiva; e Dias e Marra (2018) compararam os efeitos educacionais proporcionados pela tutoria entre alunos de mesma turma e turmas diferentes como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física escolar.

2- Treinamento de Colegas Tutores e Inclusão

Nessa categoria, envolve a preparação de estudantes para atuarem como tutores, recebendo orientação sobre como auxiliar os tutorados para promover a inclusão.

Os estudos de Andrades; Palma (2007), Orlando (2010) e Fiorini; Nabeiro (2013) abordaram o treinamento de colegas tutores como uma estratégia de inclusão na educação física escolar. Enquanto Andrades; Palma (2007) analisaram a preparação da professora de Educação Física e a formação de colegas tutores como uma estratégia favorecedora de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, Orlando (2010) verificou o desempenho de alunos do ensino comum como colegas tutores de alunos com deficiências e elaborou um programa de treinamento de colega tutor. Fiorini; Nabeiro (2013) focaram em transmitir informações e dicas aos alunos sem deficiência sobre os modos de aproximação, auxílio e condução do aluno com deficiência visual como estratégia de inclusão.

3- Desenvolvimento de Instrumentos e Programas de Tutoria por Pares

Nesse item aborda a sistematização do processo de tutoria, desde o recrutamento, planejamento e aplicação de conteúdos, além de instrumentos de avaliação para medir as habilidades de interação e ensino dos tutores.

Os estudos de Orlando (2010), Souza et al. (2017) visaram desenvolver um programa de formação de colegas tutores para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física no contexto escolar.

Santos (2018) e Santos e Costa⁴ (2023) tiveram como objetivo elaborar um programa de preparação de tutores nas aulas de Educação Física: recrutamento dos tutores, planejamento, conteúdo a serem abordados e modo de aplicação dos conteúdos.

E o estudo de Vonlintel et al. (2017) destacou-se no desenvolvimento de um instrumento de avaliação de tutoria por pares na Educação Física Adaptada, uma contribuição significativa para a área, possibilitando uma melhor medição das habilidades de interação e ensino dos tutores. O estudo de Souza et al. (2017), Santos (2018) e Santos e Costa (2023) também apresentam instrumentos de avaliação.

4- Revisão e análise de práticas baseadas em evidências

Nessa categoria abarca revisões sobre tutoria por pares na EF que utilizaram práticas baseadas em evidências.

⁴ O capítulo de livro Santos e Costa (2023) tem relação com a temática da tese Santos (2018).

Os estudos de Kalef; Reid; MacDonald (2013) e Yiep (2016) realizaram uma análise e revisão das práticas baseadas em evidências relacionadas à tutoria entre pares na educação física e na educação física adaptada, respectivamente. Esses estudos fornecem uma visão crítica das abordagens existentes e examinam a implementação de programas de tutoria entre pares com base em pesquisas sólidas e comprovadas. Já os estudos de Schuller et al. (2016) revisam os efeitos da tutoria na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, analisando artigos de dois bancos de dados acadêmicos, e destaca-se a eficácia da tutoria na aprendizagem dos alunos, enfatizando seu papel como prática em sala de aula, onde colegas ajudam uns aos outros. Schuller et al. (2020) examinam a motivação de graduandos em educação física para atuar como tutores em natação adaptada, observando que a tutoria pode ser motivada pelo desejo de adquirir conhecimento e experiência profissional, embora alguns estudantes expressem preocupação com o tempo extra exigido.

Todos esses estudos destacam a importância da tutoria entre pares como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e a participação de alunos com deficiência na Educação Física escolar. Ao abordar diferentes aspectos da tutoria entre pares, essas pesquisas contribuem significativamente para o avanço do conhecimento e práticas na área, enfatizando a importância do treinamento adequado dos colegas tutores e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação precisos.

Dentro desses tópicos, para esse trabalho, destacou-se o item 3 - desenvolvimento de instrumentos e programas de tutoria por pares, pois embasou a implementação das estratégias utilizadas para a criação e implementação do programa de EFU.

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da pesquisa

O trabalho debruça-se sob a perspectiva quali-quantitativa, tendo como base a abordagem pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritivo, voltada para o estudo de avaliação de programa (Marconi; Lakatos, 2015).

Com base em Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que não pode ser operacionalizado em variáveis, pois se preocupa com o nível de realidade que não é possível ser quantificado, está voltado às relações, aos processos e aos fenômenos. Flick, (2004) acrescenta que a pesquisa qualitativa considera a comunicação entre pesquisador, campo e seus membros para a produção do conhecimento.

A pesquisa também é considerada quantitativa pois tem como finalidade a coleta de dados de maneira sistemática utilizando populações e programas, podendo utilizar-se de diversas técnicas, dentre as quais se encontra a aplicação de teste avaliativo (Marconi; Lakatos, 2015).

Para Marconi e Lakatos (2015), a pesquisa de campo tem como objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, no qual se busca uma resposta ou hipótese que se queira comprovar ou descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. A técnica utilizada, quantitativo-descritivo, se resume na investigação com a finalidade de delinear ou analisar características de fatos ou fenômenos, avaliação de um programa, ou o isolamento de variáveis principais ou chaves, e caracterizam-se pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de uma hipótese.

E na subdivisão da pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritivo, esse estudo enquadra-se na avaliação de programa, que:

(...) dizem respeito à procura de efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividade de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito à grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. As hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas e com frequência derivam dos objetivos do programa ou método que está sendo avaliado e não da teoria. Empregam larga gama de procedimentos que podem aproximar-se do projeto experimental (Marconi; Lakatos, 2015, p.187).

4.2 Seleção da amostra

A seleção da amostra foi por meio de indicação da secretaria municipal de educação de um município de médio porte no interior do estado de São Paulo.

As escolas da rede municipal foram previamente selecionadas, por critério de concentração de estudantes com deficiência, uma vez que essas escolas possuíam um grande número de estudantes com deficiência matriculados e frequentando as escolas, e por serem próximas uma da outra.

Assim, foi realizado o contato previamente por telefone para agendar e apresentar o projeto para as escolas, por meio de uma conversa com a gestão escolar. Após a apresentação foi realizado a seleção dos participantes interessados e apresentado o projeto para os mesmos, no qual a participação foi voluntária e eles manifestaram interesse em participarem.

4.3 Participantes

Os participantes foram: alunos sem deficiência de 8º e 9º ano (n=16) que tiveram interesse voluntário em participar e foram selecionados pela pesquisadora, e alunos com deficiência do 6º ao 9º ano (n=16) que tiveram interesse em participar, assim totalizando 32 estudantes. Os professores de Educação Física (EF) que lecionam para os estudantes participantes da pesquisa (n=3), os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das duas escolas envolvidas (n=3), os coordenadores (n=2) e diretores (n=2) dessas escolas.

Os estudantes foram necessariamente oito sem deficiência da escola 1 e oito com deficiência da escola 1, para formar uma turma com 16 estudantes na escola 1. E oito sem deficiência da escola 2 e oito com deficiência da escola 2, para formar outra turma com 16 estudantes na escola 2. Na qual as turmas participariam do programa de EFU. E os agentes escolares (professores de EF, de AA, coordenadores e diretores) participaram apenas da entrevista inicial e final para ver se o programa de EFU influenciou em algo na rotina escolar.

Optou-se por esse número de estudantes pois considerou-se ideal para não serem poucos nem muitos alunos em uma turma para ser viável desenvolver as atividades.

Critérios de seleção da amostra

- Para o recrutamento dos alunos sem deficiência:
 - Ser estudante dos 8º e 9º anos das escolas selecionadas;
 - Frequentar regularmente as aulas de Educação Física;
 - Apresentar comprometimento e interesse nas aulas de Educação Física e nas atividades propostas.
 - Apresentar bom comportamento nas aulas de Educação Física.
 - Apresentar bom desempenho escolar na disciplina de Educação Física.

- Possuir interesse em participar da pesquisa.
 - Para o recrutamento dos alunos com deficiência:
 - Estar matriculado entre o 6º e 9º ano das escolas selecionadas;
 - Possuir algum tipo de deficiência;
 - Frequentar regularmente as aulas;
 - Apresentar comprometimento e interesse nas aulas de Educação Física e nas atividades propostas.
- Possuir interesse em participar da pesquisa.

Visando assegurar o anonimato dos participantes, foram utilizadas as siglas P- EF para os professores de Educação Física, P-AEE para os professores do Atendimento Educacional Especializado, a letra “D” para os diretores, “C” para os coordenadores, “E” para os estudantes sem deficiência e “ECD” para os estudantes com deficiência. Junto das siglas, foi inserido numeração para diferenciar os participantes, como por exemplo: P-EF1, P-EF2 e assim com os demais participantes.

Pode ser observado no quadro 3 e 4 os participantes de cada escola.

Quadro 3: Participantes do estudo – escola 1.

Escola 1			
Participantes	Sala	Gênero	Deficiência
P-EF1	6º A e B	M	-----
P-EF2	7º ao 9º anos	M	-----
AEE1	6º ao 9º anos	F	-----
D1	-----	M	-----
C1	-----	F	-----
E1	8º A	M	-----
E2	8º B	M	-----
E3	8º B	F	-----
E4	9º A	M	-----
E5	9º A	M	-----
E6	9º A	F	-----
E7	9º A	F	-----
E8	9º B	M	-----
ECD1	6º A	M	DI
ECD2	6º B	M	DI
ECD3	8º A	M	DI
ECD4	8º A	M	DI
ECD5	8º B	M	DI
ECD6	8º B	M	DF
ECD7	9º A	F	Baixa visão
ECD8	9º B	F	DI – Síndrome de Down

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 4: Participantes do estudo – escola 2.

Escola 2			
Participantes	Sala	Gênero	Deficiência
P-EF1	6º ao 9º anos	F	-----
AEE1	7º ao 9º anos	F	-----
AEE2	5º ao 7º anos	M	-----
D1	-----	F	-----
C1	-----	F	-----
E1	8º A	M	-----
E2	8º A	M	-----
E3	8º A	F	-----
E4	8º B	F	-----
E5	8º B	F	-----
E6	9º A	F	-----
E7	9º A	F	-----
E8	9º A	M	-----
ECD1	6º A	M	DF
ECD2	6º B	M	DI com TEA
ECD3	7º B	M	DI
ECD4	8º A	F	DI – Síndrome de Down
ECD5	8º B	M	DA
ECD6	9º A	F	Baixa Visão
ECD7	9º A	F	DV
ECD8	9º B	F	DF - PC

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Pode-se observar que os estudantes participantes são de anos e salas diversificadas para abranger o maior número e variedade de estudantes dentro da escola. Todos os estudantes são do ensino Fundamental ciclo – II para não ficar muito discrepante as idades. Optou-se por esse nível de ensino por serem mais velhos e facilitar a comunicação, o interesse, e a aplicação do programa, além de se basear no trabalho de Patey (2020) que foi realizado com o ensino médio, mas as escolas municipais oferecem apenas ensino até o fundamental II, sendo o ensino médio composto apenas por escolas estaduais. Assim elegeu-se o maior nível dentro da rede municipal de ensino.

Outra consideração é com relação a idade dos tutores, que são da mesma faixa etária que os tutorados ou mais velhos. Pois como sugerido por Houston-Wilson et al. (1997), os colegas tutores devem possuir a mesma idade ou serem mais velhos que o tutorado.

4.4 Local

Duas escolas municipais da rede regular de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

O município foi selecionado por critério de conveniência, levando em consideração o local ser adequação às necessidades da pesquisa, como ter a presença de alunos com deficiência regularmente matriculados que participavam das aulas de Educação Física. A escolha do município não impede nem introduz viés à replicação da pesquisa em outros lugares, pois não

há razões que diferenciem as instituições e a população incluídas no estudo das encontradas em outros municípios.

Escola 1:

A escola possui um grande terreno com bastante espaço e áreas verdes, uma grande área de construção com espaços amplos: um pátio, refeitório, duas quadras poliesportivas cobertas (uma maior e outra menor), biblioteca, sala de informática, sala de recursos multifuncionais, sala de reuniões, sala de professores, sala para coordenação, sala para direção, secretaria além das salas de aulas. Nessa unidade escolar são atendidos estudantes do Ensino Fundamental ciclo I e II, período manhã e tarde. A escola é térrea e plana, assim não há necessidade de rampas pois não possui escadas e desníveis, porém não possui adaptações arquitetônicas como piso tátil, ou barras, por exemplo. A quadra encontra-se em bom estado de uso, porém o seu acesso é um pouco difícil por ter espaços (caminhos/corredores) estreitos, ou ser necessário passar pela área verde (terra ou grama), contém bebedor de água na lateral externa, grades nas laterais, gols, tabelas de basquete, postes e rede vôlei. Com relação aos materiais, há bolas de todas as modalidades, bambolês, cordas, cones grandes e pequenos, coletes, colchonetes, raquete de badminton, não em grandes quantidades e também não são novos, mas suficientes e adequados para o uso.

Nessa escola, os professores das disciplinas têm suas salas fixas, e as turmas se dirigem para as salas de acordo com a aula.

Escola 2:

A escola tem uma área menor que a escola 1, com uma boa construção física e mais bem aproveitados, de modo que os locais da escola fiquem mais pertos. Essa escola não possui muita área verde. Tem um amplo espaço físico, atende o Ensino Fundamental ciclo I e II, no período da manhã e da tarde. É composta por dois pátios, um refeitório, sala dos professores, sala para coordenação, sala para direção, secretaria, salas de aulas, sala de recurso multifuncionais, sala de informática, além de biblioteca e uma quadra poliesportiva coberta, e um espaço lateral a quadra coberta também. Possui rampas de acessibilidade, corrimãos, piso tátil e identificação com imagem e em Libras identificando os locais (como: banheiro, refeitório). A escola tem dois andares, composta por uma escadaria de dois lances. A maioria das salas de aula está localizada no segundo andar, tendo apenas três salas de aula regular no primeiro piso, a sala do AEE fica também no primeiro piso.

Com relação aos materiais de Educação Física, conta com uma quantidade e diversidade maior do que na escola 1 e mais conservados. Desde bolas de diferentes modalidades esportivas, além de bolas de borracha e de meia, medicine ball, raquete de badminton, colchonetes, bambolês, cones grandes e pequenos, cordas e mesa para tênis de mesa.

Nessa escola, os estudantes têm suas salas fixas, e professores das disciplinas se dirigem para as salas de acordo com a aula.

Com relação aos materiais, são padrões para as escolas da rede, o que se diferencia é a conservação, ou quando um professor e/ou a gestão compram ou elaboram algo específico.

4.5 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação para anuência da pesquisa (APÊNDICE A), sendo autorizado (ANEXO A). Em seguida foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e aprovado sob o número CAEE 77071724.6.0000.5504 (ANEXO B).

As escolas participantes, os estudantes envolvidos no programa de EFU, os professores de EF e AEE, os coordenadores e diretores recrutados receberam orientação e esclarecimentos referentes aos objetivos, procedimentos e possibilidades de benefícios, riscos e ressarcimento com a pesquisa.

A diretoria das escolas selecionadas, que aceitaram participar da pesquisa, assinou a Carta de Anuência (APÊNDICE B), os estudantes selecionados assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C e D) concordando em participar e seus pais ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E) autorizando a participação de seus filhos na pesquisa. Os professores de EF e AEE, e os coordenadores e diretores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) autorizando a efetivação da pesquisa de acordo com os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

4.6 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi por meio de:

Entrevista inicial com os estudantes participantes com e sem deficiência (APÊNDICE G), professores de EF e AEE, coordenadores e diretores dos estudantes participantes (APÊNDICE H), do tipo semiestruturada na qual o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e geralmente é feito

por meio de perguntas abertas e podem ser respondidas por meio de uma conversa informal (Marconi; Lakatos, 2015).

Escalas (APÊNDICE I e J) com base em Gil (2008, p. 82), “existem diferentes tipos de escala, que variam entre si conforme o rigor de sua elaboração e o tipo de variável que medem. Costuma-se classificar as escalas em quatro níveis: nominais, ordinais, de intervalo e de razão”. Para esta pesquisa, optou-se pela escala ordinal, a qual possui como exigência básica a possibilidade de “verificar se o objeto ou indivíduo que está sendo mensurado possui maior ou menor quantidade de determinada característica, quando comparado a outros objetos ou indivíduos” (Gil, 2008, p. 83). De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), podem-se classificar os dados em categorias segundo um ordenamento preestabelecido, como, por exemplo: Ordenação do grau de concordância com uma assertiva (concordo plenamente, concordo, indiferente, discordo, discordo plenamente); Avaliação de um produto ou serviço (muito insatisfeito, relativamente insatisfeito, neutro, relativamente satisfeito e muito satisfeito); Classificação de alunos (1º, 2º, 3º, ... 30º). A categoria de escala que foi utilizada neste estudo, com base em Gerhardt e Silveira (2009), é a de Avaliação, tendo em vista que foi utilizada com o intuito de analisar o nível de participação do estudante com deficiência no programa de EFU, bem como a atuação dos tutores no exercício de suas funções, e a inclusão e a colaboração no contexto escolar.

Observação do tipo participante, que se baseia na utilização dos sentidos, busca analisar fatos e fenômenos que se quer estudar e é bastante empregada na pesquisa de campo, pois obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (Marconi, Lakatos, 2015). E utilizou o registro por meio de diário de campo e uso de roteiros de observação, que segundo Falkenbach (1987), consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. Foram realizadas observações pela pesquisadora da aplicação do programa de EFC, a relação dos pares, interação e inclusão dos estudantes.

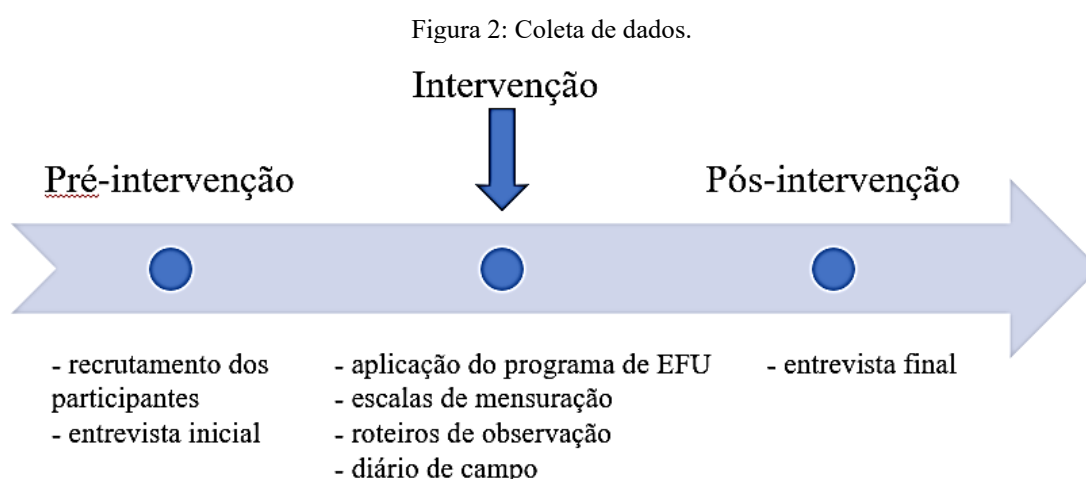
Entrevista final com os estudantes participantes com e sem deficiência (APÊNDICE K), e com os professores de EF e AEE, coordenadores e diretores dos estudantes participantes (APÊNDICE L), do tipo semiestruturada, com a finalidade de avaliação do programa de EFU, se o mesmo ofereceu suporte para o processo de inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar, e se auxiliou no desenvolvimento da cultura colaborativa.

Nesta pesquisa, tanto o roteiro de entrevista quanto o roteiro de observação foram obtidos no estudo de Souza (2008) e adaptados às necessidades da mesma. Sendo assim, não

foi necessário o parecer de juízes e aplicação de estudo piloto, já que estes instrumentos foram validados anteriormente por Souza (2008) em sua pesquisa.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, o estudo foi subdividido em três fases: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. Sendo que a pré-intervenção foi composta por dois momentos: recrutamento dos participantes e entrevista inicial. Na intervenção, ocorreu a aplicação de dois procedimentos simultaneamente: a aplicação do programa de EFU, a aplicação das escalas de mensuração para avaliar o auxílio prestado pelos colegas tutores preenchida pelos estudantes com deficiência, e outra escala para avaliar a participação dos estudantes com deficiência preenchidas pelos estudantes sem deficiência; e a aplicação dos roteiros de observação. Por último, após intervenção foi composta por uma entrevista final. A coleta está representada na figura 2:



Fonte: Elaborado pela própria autora.

- a) Seleção dos estudantes com interesse na participação voluntária do programa de EFC foi por meio de observação, indicação e conversa.

Os participantes foram selecionados por meio de observação inicial pela pesquisadora das aulas de EF da grade regular das turmas de alunos na faixa etária de 8º e 9º anos das escolas participantes para essa pré-seleção, contando também com o diálogo e indicação dos professores e equipe gestora para a seleção desses alunos (tanto com deficiência como sem deficiência).

Foram recrutados oito participantes em cada grupo (sendo um grupo formado por oito estudantes com deficiência e o outro grupo formado por oito estudantes sem deficiência) de cada escola para participarem da pesquisa de acordo com a ordem elencada pelos critérios de inclusão e exclusão. Caso algum aluno não quisesse participar, outros foram recrutados até atingir o número estipulado de participantes para a pesquisa de acordo com a ordem inicial estabelecida.

- b) Aplicação de uma entrevista inicial para traçar o perfil dos estudantes com e sem deficiência e dos agentes escolares (professores de EF, de AEE, coordenadores e diretores); além de diagnosticar possíveis dificuldades para a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar, e coletar dados para realização da implementação do programa de EFU.

Com relação as entrevistas com os professores, foram realizadas no horário de atendimento (HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individualizado), no qual é um horário semanal de atendimento que os professores ficam disponíveis nas unidades escolares, esse horário é agendado previamente e utilizado para atender pais quando necessário ou para realizarem atividades pedagógicas individuais. Assim não atrapalhou a rotina de aulas. Os diretores e coordenadores, têm horários mais flexíveis, que também foram agendados previamente para a realizar as entrevistas. E com os estudantes, as entrevistas e a aplicação do programa de Educação Física Unificada (juntamente com o treinamento) foram no contraturno das aulas regulares, em um dia previamente combinado com os alunos participantes. Em específico, as entrevistas foram agendadas individualmente. Levando sempre em consideração a disponibilidade e interesse prévio na participação da pesquisa.

- c) Treinamento para os estudantes sem deficiência para serem colegas tutores com base no Programa de Preparação de Tutores de Souza (2008) (APÊNDICE L).

O treinamento para os estudantes sem deficiência, ocorreu no contraturno e teve duração de cinco dias. No treinamento os estudantes sem deficiência aprenderam sobre as deficiências e como auxiliar uma pessoa em cada uma delas (física, visual, auditiva e intelectual), por meio aulas expositivas, vídeos, simulação de vivências práticas, e sensibilização por meio de imagens, histórias, vídeos, e roda de conversa com troca de experiências, e ao final realizaram uma avaliação escrita e prática sobre o conteúdo trabalhado para ver se estavam aptos a serem colegas tutores ou se era necessário alguma

complementação para saberem auxiliar caso necessário seus colegas com deficiência durante a aplicação do programa de Educação Física Unificado.

- d) Implementação do programa de EFU, no qual teve os princípios baseados na Special Olympics, e utilizou dois roteiros de observação, adaptados de Souza (2008) de acordo com a realidade e especificidades desta pesquisa. O roteiro de observação 1 (APÊNDICE N) foi utilizado para analisar o nível de participação dos estudantes com deficiência nas atividades, enquanto o roteiro de observação 2 (APÊNDICE O) foi utilizado para observar o auxílio prestado pelos tutores aos estudantes com deficiência. Visando complementar as observações, também foram realizadas anotações por meio de diários de campo pela pesquisadora.

O programa foi implementado pela pesquisadora que desempenhou o papel de professora de Educação Física (pois tem essa formação) com especialização em Educação Especial. O programa foi composto por aulas complementares de Educação Física em período oposto ao horário regular de aula, com os alunos participantes da pesquisa formando uma única turma (sendo oito alunos com deficiência e oito sem deficiência, totalizando uma turma com 16 alunos). A implementação foi em duas escolas, na qual o procedimento foi repetido de maneira individualizada para comparação.

- e) Foi aplicada uma entrevista final com os estudantes com e sem deficiência; com os professores de EF e AEE; coordenadores e diretores dos estudantes participantes para avaliar a intervenção por meio do programa de EFU em sistema de colaboração no contexto escolar.

Os encontros, tanto para entrevista, quanto para a aplicação do programa de EFU foram realizados no ambiente escolar e foram organizados em relação a frequência, tempo e temática em concordância com todos os envolvidos.

Considerando que a coleta de dados foi realizada em 2022, no período pós pandemia, durante a coleta de dados presencial, foi adotado um protocolo sanitário que foi construído com a finalidade de garantir a segurança de todos os participantes durante os encontros dos profissionais e durante a implementação do programa de EFU:

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

Lembrando que a Unidade Escolar em questão seguiu o protocolo de retorno às atividades escolares no contexto da pandemia do Covid-19.

4.8 Equipamentos e Materiais

Foram utilizados para a realização da pesquisa: computador, papéis, canetas, lápis, gravador, câmera fotográfica e filmadora do aparelho celular e materiais de uma aula de Educação Física, como bolas, cordas, cones, bambolês, entre outros.

4.9 Procedimentos para análise dos dados

A forma de tratamento dos dados coletados foi subdividida em três blocos: o bloco I consiste na parte descritiva do programa, desde o recrutamento e treinamento dos participantes até aplicação do programa de EFC; o bloco II refere-se à avaliação do programa de EFU com base nos instrumentos utilizados; o bloco III abrange a análise das entrevistas aplicadas aos participantes.

No bloco I, as categorias de análise foram definidas a priori (Silva et al., 2005) utilizando como base o elencado nos estudos de Souza (2008), Souza et al. (2017), Santos (2018), Special Olympcs (s.d). No bloco II, utilizou-se uma análise quantitativa para abordar de maneira individualizada os dados coletados na escola 1 e 2. A etapa III foi baseada em análise temática (Braun; Clarke, 2006).

A análise temática foi utilizada para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados, organizar e descrever o conjunto de dados em detalhes. Envolve a busca

através de um conjunto de dados, seja uma série de entrevistas ou grupos de foco, ou em uma série de textos, com o objetivo de encontrar padrões repetidos de significado. É importante que o produto acabado contenha uma ideia do que, e por quê foi feito (Braun; Clarke, 2006).

4.10 Fidedignidade

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

4.10.1 Transcrição das entrevistas

Para a transcrição das entrevistas foi utilizado códigos de transcrição com base em Marcuschi (2001) para padronizar os elementos constituintes das mensagens emitidas por cada entrevistado.

Os 14 códigos são:

Quadro 5: Códigos utilizados na transcrição das entrevistas.

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

Fonte: Marcuschi (2001).

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

4.10.2 Checagem por Membros

Após transcrição das entrevistas (inicial e final), as mesmas foram entregues aos participantes para ver se estavam de acordo com o falado, e para caso quisessem acrescentar ou retirar algo e assim realizar a validação dos dados por meio de checagem pelo participante. (Patton, 1999; Brantlinger et al., 2005).

4.10.3 Triangulação dos dados

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

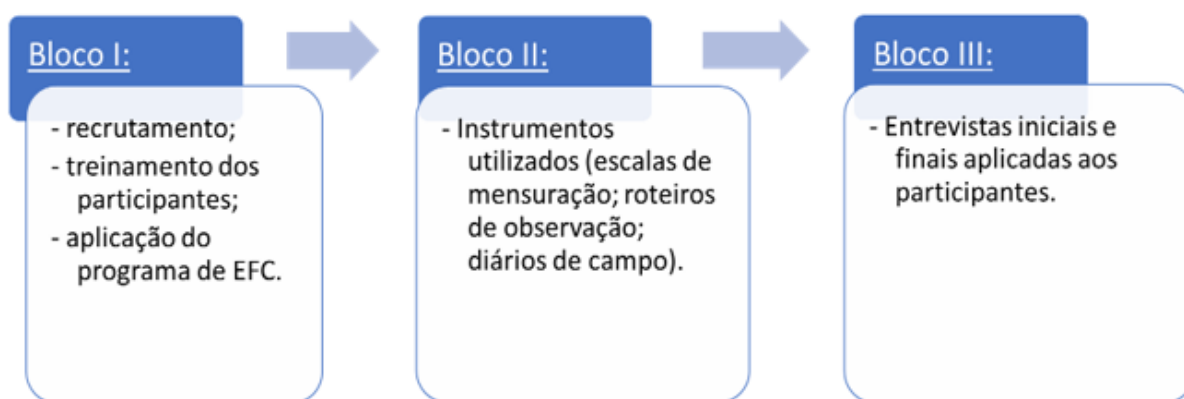
Há diferentes tipos de triangulação: a de dados, na qual utiliza-se vários instrumentos de coleta de dados; a de pesquisadores, que consiste na participação de diferentes pesquisadores no processo de coleta de dados; a metodológica, que utiliza vários métodos para estudar um único problema; e a teórica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

Nesta pesquisa realizou-se a triangulação dos dados obtidos pelas entrevistas inicial e final, aplicação do programa de EFC com base nos diários de campo, escalas de mensuração, e observações das aplicações do programa de EFC.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados foi subdividida em três blocos. No bloco I foi apresentado a implementação do programa de EFC. No bloco II foi apresentado e discutido os resultados provenientes dos instrumentos utilizados para analisar a implementação do programa de EFU, considerando que a intervenção junto a cada uma das turmas montadas de EF em cada escola tiveram suas particularidades, optou-se por descrevê-la separadamente (caso 1 e caso 2). Por fim, o bloco III baseou-se na avaliação das entrevistas inicial e final com os participantes, como está ilustrado na figura 3.

Figura 3 Organização dos resultados em blocos.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Bloco I – Implementação do programa de EFC

A finalidade do programa de EFC foi propor uma atividade extracurricular complementar ao ensino da EF, caracterizando-se e diferenciando-se da EF regular por ser formada por um grupo composto por 50% de ECDs e 50% de estudantes sem deficiência capacitados para auxiliar se necessário os ECDs durante as aulas. Dessa maneira, o programa de EFU visou proporcionar alguma mudança, de maneira direta ou indireta, no suporte para os professores de EF em suas aulas regulares e aos ECDs, e na inclusão dos EDCs no ambiente escolar de maneira geral.

O programa de UFC foi estruturado mantendo o seguinte padrão nas sessões:

As aulas de Educação Física foram sistematizadas seguindo sempre a seguinte estrutura:

- Parte inicial - na qual sempre havia a acolhida, formação de roda e aquecimento;
- Parte principal - que variou de acordo com a temática das aulas ministradas pelos professores no período regular (a rede municipal tem os componentes curriculares, conteúdos e habilidades padrão que devem ser desenvolvidas por bimestre, para manter o aprendizado de todos, porém o professor tem liberdade para desenvolvê-los como preferir), assim a pesquisadora planejou previamente as atividades para serem complementares ao conteúdo trabalhado pelo professor de EF nas aulas regulares e para possibilitar que os participantes da pesquisa tivessem materiais, recursos e instruções adequadas a fim de que todos tivessem acesso e conseguissem participar e realizar a atividade
- Parte final – era realizado uma volta calma por meio de alongamentos e/ou relaxamento, roda de conversa para avaliação de como foi a aula, a participação de cada um, e o que mais quisessem expor de cada experiência vivida, e preenchimento das escalas de mensuração pelos estudantes.

O quadro 6 resume as etapas da implementação do programa de EFC, a duração, os procedimentos e instrumentos utilizados em cada etapa.

Quadro 6: Etapas da implementação do programa de EFC.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EFC			
Etapas	Duração	Procedimentos	Instrumentos utilizados
Recrutamento	1 semana	Indicação dos coordenadores pedagógicos, dos professores de EF e AEE. Acompanhamento da aula do professor de EF para conhecer e selecionar os estudantes previamente indicados.	Observação e análise dos currículos escolares com base na indicação dos agentes escolares, e observação de aula prática de EF.
Treinamento	1 semana	Treinamento do colega tutor ⁵	Souza (2008), Souza et al. (2017) e Santos (2018).
Aplicação do programa	12 seções ao longo de 14 semanas (4 meses)	Aplicação de aulas ⁶ de EF com turmas compostas por 16 estudantes, sendo 8 com deficiência e 8 sem deficiência.	Escalas de mensuração; roteiros de observação; diários de campo.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

⁵ A seguir foi descrito detalhadamente cada etapa desse programa de EFU, e a estrutura das aulas aplicadas.

⁶ A seguir foi descrito detalhadamente cada etapa desse programa de EFU, e a estrutura das aulas aplicadas.

Antes da implementação iniciar-se, foi realizada seleção dos estudantes sem deficiência que desempenhariam o papel de colega tutor. Para isso, na primeira semana de coleta de dados, a pesquisadora conversou com os coordenadores pedagógicos das escolas que indicou alguns alunos com base na apresentação do projeto, seu objetivo, e a descrição da pesquisadora para o que seria necessário (de acordo com os critérios de seleção). Em seguida, a mesma conversa foi realizada com os professores de EF para verem se estavam de acordo com os estudantes indicados e se gostariam de indicar outros estudantes. Após essas indicações, a pesquisadora acompanhou as aulas dos professores de EF dos 8^{os} e 9^{os} anos para ver como eram os estudantes indicados na sua prática, e para observar os que eram mais solícitos, engajados, proativos. Concomitante com a seleção dos estudantes sem deficiência para participarem da pesquisa, foi realizado a seleção dos estudantes com deficiência, por meio de conversa e indicação inicial dos coordenadores pedagógicos, depois dos professores do AEE e de EF, e por fim acompanhado as aulas dos professores de EF por uma semana das turmas dos 6^{os} e 9^{os} anos para conhecer os alunos, observar sua participação nas aulas, sua socialização e potencialidades, mesmo que brevemente. Dessa maneira, foi realizada a seleção, em seguida feito o recrutamento por meio da apresentação da pesquisa para os estudantes selecionados, e a parte ética da pesquisa para os que quiseram participar.

A rede municipal em questão oferece em sua grade três aulas de EF semanais, composto de 50 minutos cada aula, sendo uma aula simples (aula de 50 minutos) e uma aula dupla (duas aulas seguidas de 50 minutos cada, sendo 1 hora e 40 minutos ao todo. Foi acompanhado uma aula previamente combinada com os professores de EF. Em alguma situação como ter poucos alunos no dia devido a algum evento fora da escola (como campeonato esportivo da rede entre as escolas) ou quando os estudantes das indicações não estavam presentes, foi acompanhado mais um dia de aula na semana com a mesma turma.

Nesse estudo a ideia inicial baseou-se a partir da Special Olympics (s.d.), com base na EFU para criar e implementar o programa de EFC pois visa atividades esportivas em pares, sendo uma pessoa com deficiência intelectual e um par para a realização das atividades físicas. Porém nessa pesquisa utilizou-se o estudo de Patey (2020) para a formação das turmas e as aulas de EF teve como foco o trabalho em equipe de alunos com e sem deficiência juntos (ampliando para todas as deficiências poderem ter um par e não apenas a intelectual) e não restringiu, delimitou ou fixou os pares. Além disso, a EFU criada pela Special Olympics não realiza um treinamento e não possui uma metodologia prévia ou preparação para a atuação desses pares, e para essa pesquisa sistematizou-se por meio do colega tutor. As atividades foram realizadas em grupos, e qualquer tutor poderia oferecer auxílio para qualquer tutorado.

Souza et al. (2017) aponta que é benéfico alternar os tutores, pois permite que o aluno tutorado interaja com diversos colegas e tenha experiências variadas, reduzindo a probabilidade de criar uma relação de dependência entre os pares. Com relação a frequência para alternar os pares de tutor e tutorado, Lieberman et al. (2000) propõem o revezamento por aula. Por outro lado, Klavina (2008) sugere um sistema de rodízio entre os colegas tutores dentro da mesma aula, com revezamento a cada 10 minutos para evitar sobrecarga. Cervantes et al. (2013) propõem três configurações possíveis para programas de ensino: um tutor por todas as aulas, dois a quatro tutores alternando-se durante uma aula, ou dois a quatro tutores revezando-se a cada atividade ou a cada 5-10 minutos, dependendo das necessidades específicas do programa.

Destaca-se que desse modo cada tutorado pode possuir mais do que um colega tutor, para possibilitar o revezamento de forma a não sobrecarregar um único estudante (Orlando, 2010; Souza et al., 2017).

De acordo com as ideias trazidas pelos autores de se ter mais de um tutor para cada tutorado e da importância para o revezamento, nessa pesquisa a ideia é ter um grupo no qual todos se auxiliem, o que mostra que o revezamento entre eles e não ter um par fixo é aconselhável.

Assim o programa de EFC foi desenvolvido como uma atividade extracurricular complementar ao ensino de EF no contraturno escolar. Os estudantes participantes não eram dispensados das aulas de EF regular, e de cumprirem suas rotinas e compromissos escolares, para não terem nenhum prejuízo, desde conteúdos, socialização com sua turma ou que pudesse atrapalhar o cotidiano escolar e aulas dos professores. Com base em Cervantes et al. (2013), as aulas de EF no contraturno, possibilitam utilizar colegas tutores de outras turmas.

Dessa maneira a implementação do programa de EFC ocorreram no contraturno escolar, logo nas primeiras aulas do período da tarde (iniciando-se as 13h), possibilitando que os estudantes pudessem permanecer na escola se desejassem e facilitar sua participação na pesquisa. As aulas do período da manhã que os estudantes participantes frequentavam finalizava ao 12h20, todas as escolas dessa rede municipal ofereciam almoço no final do período letivo da manhã e início do período letivo da tarde, o que possibilitava os estudantes a ficarem direto se preferissem. Assim o horário foi acordado para facilitar a participação na pesquisa, também foi solicitado previamente o comprometimento com os estudantes participantes para não faltarem.

De modo geral, não houve problemas de participação e comprometimento dos estudantes, principalmente dos tutores na pesquisa. Uma ou outra ocasião excepcional, faltava um estudante, mas isso não comprometeu o andamento da pesquisa uma vez que essa situação

é comum no cotidiano escolar. Com relação aos estudantes com deficiência, a maioria também frequentava a escola de maneira regular, o que foi um critério para a seleção e participação na pesquisa, porém dois estudantes faltaram mais vezes, mas isso também não prejudicou a implementação do programa. Visto que o objetivo era simular aulas regulares, porém com a turma mista e ao final ver o alcance do programa de EFU. Como um ou dois alunos faltando em uma aula, não impossibilitou o desenvolvimento do conteúdo e das atividades.

Nessa pesquisa não se utilizou os planos de aulas sugeridos e os critérios da Special Olympics de Escola Unificada e de Educação Física Unificada pois eram voltados principalmente para o treinamento de modalidades esportivas e para participar de eventos esportivos, o que não é a proposta da pesquisa e da EF escolar brasileira. Assim apenas utilizou-se a ideia base de turmas mistas de ECDs e estudantes sem deficiência da Special Olympics e seus princípios visando a inclusão e participação de todos nas atividades.

No programa de EFC os conteúdos trabalhados foram os mesmos abordados pelos professores de EF regular, sendo utilizado como uma atividade paralela e complementar, mas com a liberdade de planejar e realizar as atividades e adaptações necessárias de acordo com as necessidades e especificidades do grupo.

Otaiba, Schatschneider e Silverman (2005) enfatizam que a tutoria contribui para a inclusão escolar, beneficiando tanto os alunos com deficiência quanto seus colegas tutores, ao melhorar habilidades acadêmicas e relações sociais. Assim a participação na pesquisa traz aprendizado e benefícios sociais para os participantes.

O município segue as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para elaborar o plano de ensino da rede municipal que é a base para o currículo comum. Mas o professor tem flexibilidade para trabalhar as capacidades, habilidades e conteúdos da maneira e sequência que desejar, e assim tem liberdade para elaborar seu planejamento. Os professores de EF que participam da pesquisa seguiram o plano de ensino proposto para cada ano escolar.

Essa foi uma dificuldade encontrada pela pesquisadora, pois por escolher um grupo heterogêneo, cuja finalidade foi proposital para abranger uma maior diversidade e variedade para atingir uma maior gama de estudantes que envolvesse diferentes salas e anos escolares, resultou que as competências e habilidades de ensino e aprendizagem da BNCC assim como do plano de ensino do município eram diferentes para cada ano escolar, de modo que as habilidades e competências e o conteúdo do 6º ano eram diferentes das do 9º ano, por exemplo.

Para isso, optou-se por reunir todos os conteúdos que eram trabalhados pelos professores de EF como pode ser observado no quadro 7 que foi apresentado as etapas de

implementação do programa de EFC, com quantas sessões e duração de cada etapa, além do conteúdo que foi abordado em cada momento.

Quadro 7: Etapas da implementação do programa de EFC e conteúdos abordados.

Etapas	Sessão	Data	Conteúdo		
Recrutamento dos participantes	-----	01/08	Conversa com coordenação escolar e indicação dos estudantes com e sem deficiência.		
	-----	01/08	Conversa com os professores de EF e AEE e indicação dos estudantes.		
	-----	02/08 a 06/08	Observação das aulas de EF para observar os estudantes e convidá-los a participar da pesquisa.		
Treinamento	1º dia	15/08	Apresentação; sensibilização; e o que é a tutoria por pares.		
	2º dia	16/08	Deficiência auditiva (conceito, técnicas de auxílio, recursos e vivência prática)		
	3º dia	17/08	Deficiência visual (conceito, técnicas de auxílio, recursos e vivência prática)		
	4º dia	18/08	Deficiência intelectual e física (conceito, técnicas de auxílio e recursos)		
	5º dia	19/08	Avaliação teórica e prática do treinamento		
Programa de EFU	Nº	Aulas	Escola 1	Escola 2	
	1ª	1ª e 2ª aulas	22/08	23/08	Lutas (fundamentos)
	2ª	3ª e 4ª aulas	29/08	30/08	Lutas (esgrima)
	3ª	5ª e 6ª aulas	05/09	06/09	Lutas (capoeira)
	4ª	7ª e 8ª aulas	12/09	13/09	Jogos pré-desportivos
	5ª	9ª e 10ª aulas	19/09	20/09	Jogos pré-desportivos
	6ª	11ª e 12ª aulas	26/09	27/09	Esportes (vôlei)
	7ª	13ª e 14ª aulas	03/10	04/10	Esportes (vôlei)
	---	-----	10/10 a 14/10		Recesso escolar
	8ª	15ª e 16ª aulas	17/10	18/10	Esportes (basquete)
	9ª	17ª e 18ª aulas	24/10	25/10	Esportes (basquete)
	10ª	19ª e 20ª aulas	31/10	01/11	Esportes (futebol)
	11ª	21ª e 22ª aulas	07/11	08/11	Esportes (futebol)
----	-----	14/11	15/11	Ponto facultativo e feriado, respectivamente.	
12ª	23ª e 24ª aulas	21/11	22/11	Aula livre e encerramento.	

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A pesquisadora possuía um conhecimento prévio dos ECDs por conversa, laudos e relatórios dos professores do AEE, além da observação da aula do professor de EF para o recrutamento inicial dos participantes.

Com relação ao treinamento do colega tutor para estruturar o programa de EFC, foi embasado nos estudos de Souza (2008), Souza et al. (2017) e Santos (2018). Segundo Houston-Wilson et al. (1997) os tutores podem ser treinados individualmente ou em grupos, e nesse caso foram treinados em grupo.

Porém, diferente dos estudos de Souza (2008), Souza et al. (2017) que foi voltado para um estudante com deficiência intelectual associada ao transtorno do espectro autista, e o estudo de Santos (2018) que foi voltado para um estudante com deficiência física, assim focaram no treinamento com base na deficiência específica do estudante que seria tutorado. Nessa pesquisa o treinamento para colega tutor abordou todas as deficiências para manter o padrão e ser igual na escola 1 e 2. Na escola 1 não havia deficiente auditivo, mas na escola 2 havia, e isso faria o treinamento ser diferente. Além disso, a pesquisadora considerou importante o acesso à essas informações e capacitar os estudantes para lidarem com diferentes deficiências pois quanto mais informações e recursos, maiores as possibilidades de auxílio e estratégias para utilizarem no programa de EFC, uma vez que na pesquisa não ocorreu pares fixos e envolvia diferentes deficiências juntas em uma aula. Por exemplo, uma demonstração de um exercício pode auxiliar estudantes com deficiência auditiva, intelectual e um aluno que não tenha deficiência, mas que não compreendeu a explicação verbal, e por meio da visualização compreender melhor o solicitado.

Com relação ao treinamento, houve duração de cinco dias consecutivos, de segunda a sexta-feira, no contraturno escolar para os estudantes sem deficiência selecionados e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Assim os estudantes frequentavam o período da manhã no ensino regular e a tarde para a pesquisa. Nessa etapa do treinamento, as seções tinham duração de 1 hora e 40 minutos (o equivalente ao tempo de duas aulas).

Com base em Houston-Wilson et al. (1997) e Cervantes et al. (2013) o tempo e a duração do treinamento podem variar de acordo com a faixa etária, experiências prévias, severidade da deficiência envolvida, o contexto da EF. Além disso, os autores destacam que o treinamento pode ocorrer antes ou após o período das aulas, durante o recesso ou férias escolares, ou em algum tempo livre ou até mesmo em um dia de aula, desde que acordado com os envolvidos.

No primeiro dia foi realizado uma roda de conversa inicial para se conhecerem (mesmo sendo de salas e anos escolares diferentes, a maioria dos estudantes já se conheciam, e muitas vezes eram amigos, pois todos os anos as salas eram reorganizadas misturando os estudantes de mesmo ano escolar nas salas A e B, ou por eventos como as turmas de treinamento na qual o grupo era formado por diferentes faixa etárias, ou outros eventos promovidos pela escola e

até pela convivência nos horários extraclasse como intervalos e almoço, ou por morarem perto. Isso facilitou o engajamento entre os participantes). Assim foi realizado a dinâmica de jogar a bola e falarem seus nomes e salas – para apresentação.

Imagem 1: Jogar a bola e se apresentar.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após essa apresentação dos participantes, foi realizado sensibilização para entenderem sobre o tema trabalhado na pesquisa, as diferenças e a importância da inclusão por meio de dinâmicas (caixa com espelho dentro - para verem que todos são diferentes e aceitação do outro), além de vídeos como “Cuerdas” e “Ex-ET”.

Imagem 2: Atividades de sensibilização.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Imagem 3: Dinâmica do espelho e assistindo vídeo sobre inclusão.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

E dinâmicas de cooperação como a atividade da teia de aranha – trabalhar a cooperação.

Imagem 4: Atividade cooperativa da teia de aranha.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Depois foi abordado sobre o que é a tutoria, desde o conceito, a função de um colega tutor, os procedimentos para atuação; e em seguida sobre as deficiências (visual, auditiva, intelectual e física), trocando experiências e relatos sobre suas vivências com essa temática.

Orlando (2010) destacou em seu estudo a importância da sensibilização no treinamento dos tutores para adquirirem conhecimentos sobre as deficiências, e Souza et al. (2017) traz a importância de utilizar métodos diversificados para auxiliar na assimilação dos conteúdos e obter maior envolvimento dos tutores no treinamento.

De modo geral os encontros seguintes (2º, 3º e 4º encontro) seguiram o padrão de sensibilização inicial sobre a deficiência abordada, teoria sobre o que é a deficiência, as técnicas de auxílios e recursos que poderiam ser utilizados no encontro, vivência prática.

No segundo encontro o tema aprofundado foi a deficiência auditiva e os tipos de auxílio que poderiam ser prestados a um estudante com essas especificidades. Para essa temática foi passado um trecho do documentário “Dois Mundos”⁷, feito uma dinâmica de “imagem em ação” em Libras, além de explicação teórica e vivências práticas em silêncio para simularem a deficiência e a dificuldade na comunicação e prática dos auxílios e recursos aprendidos.

⁷ Os links dos vídeos utilizados estão disponíveis no APÊNDICE C.

Imagem 5: “Imagem em ação” em Libras. [Montagem com 3 imagens].



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No terceiro dia de treinamento foi abordado a deficiência visual, por meio de conceitos teóricos, vivências práticas e possibilidades de auxílios prestados pelo colega tutor. Foi utilizado para sensibilização vídeos com audiodescrição o “Ouriço de Natal”, no qual assistiram vendados. Em seguida vivenciaram andar pelo ambiente escolar vendados (com guia e com a bengala), correr vendados (sem auxílio, com orientação sonora, com apoio de uma corda guia, e por fim com colega tutor como guia), além de reconhecerem maquetes como de uma quadra utilizando o tato.

Imagem 6: Vivência simulando a deficiência visual. [Montagem com 2 imagens]⁸



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Imagem 7: Vivência simulando a deficiência visual: utilização do tato para reconhecer a maquete de uma quadra; e experiência de se deslocar sendo orientado pela audição. [Montagem com 2 imagens].



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No quarto encontro foram trabalhados os temas da deficiência física e da deficiência intelectual. Foram utilizados vídeos do gibi da “Turma da Mônica” que possui o personagem Luca, que faz uso de cadeira de rodas para a sensibilização. Foi apresentado os tipos de deficiência físicas, e suas técnicas de auxílio. Sobre a deficiência intelectual, foram trabalhados conteúdos como os níveis de apoio que uma pessoa com deficiência intelectual pode necessitar, além de algumas particularidades e dicas de apoios e adaptações para essas populações.

O quinto e último dia de treinamento, foi realizado a aplicação das avaliações teóricas e prática para verificar se os estudantes estavam aptos a atuarem como colegas tutores com base

⁸ A bengala utilizada na imagem 6 à direita (e que aparecerá na imagem 9) é branca e vermelha pois é a que a pesquisadora tinha disponível para a vivência de sensibilização. Assim não sinaliza que os estudantes são surdocegos, como é de acordo com a representatividade das cores das bengalas.

no treinamento que receberam. Para estarem aptos a atuarem como colegas tutores, deveriam atingir pelo menos 90% de acerto nas avaliações teóricas e 100% na avaliação prática, utilizando como base os estudos de Souza (2008) e de Santos (2018) que se basearam em Lieberman et al. (1997) e Lieberman et al. (2000). Caso não atingissem, seria analisado a dificuldade individual de cada participante e se era necessária alguma complementação para saberem auxiliar seus colegas com deficiência durante o programa de EFU. No caso dessa pesquisa todos atingiram a porcentagem esperada.

Para o cálculo do escore das avaliações teóricas foi utilizado a seguinte equação:

$$\frac{A1 + A2}{2} = NF$$

Imagem 8: Avaliação teórica. [Montagem com 2 imagens].



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Imagem 9: Exemplo da avaliação prática.

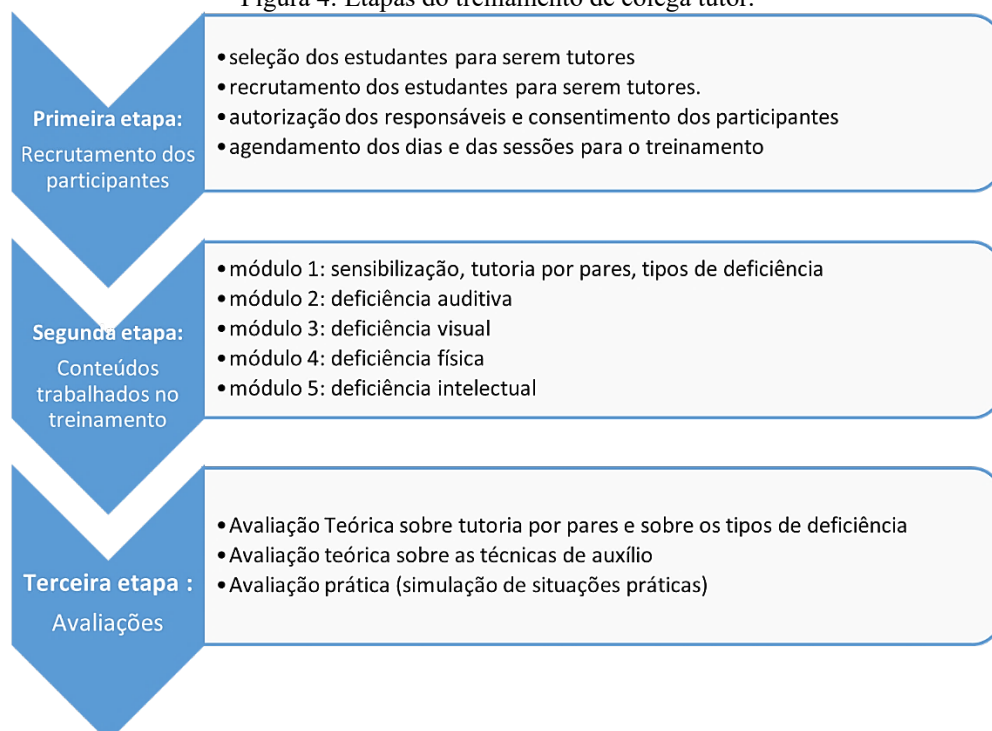


Fonte: Acervo pessoal da autora.

As etapas do treinamento, os temas abordados então em um quadro no APÊNDICE M, assim como o modelo das avaliações aplicadas.

Como mencionado anteriormente, para aplicação e análise do treinamento de colega tutor utilizou como base os estudos de Souza (2008), Souza et al. (2017) e Santos (2018), e estes foram baseados e adaptados de Houston-Wilson et al. (1997) e Lieberman e Houston-Wilson (2009). Dessa maneira foram elencadas três etapas: recrutamento dos participantes; conteúdos trabalhados no treinamento; e avaliações, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4: Etapas do treinamento de colega tutor.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Os módulos 1, 2 e 3 foram trabalhados cada um em um dia, com duração de 1 hora e 40 minutos cada, já os módulos 4 e 5 foram ministrados no mesmo dia pois a vivência prática dessas deficiências foi menor devido a limitação para simulação. Assim utilizou-se menos tempo, sendo dedicado uma aula para cada deficiência (50 min. para cada).

Nos estudos de Souza (2008), Souza et al. (2017) e Santos (2018), as avaliações ocorriam ao final de cada módulo, e nessa pesquisa optou-se por realizar a avaliação após todo o treinamento teórico e prático. A avaliação tem como objetivo verificar o conhecimento adquirido pelos estudantes e se estão aptos a atuarem como tutores.

Segundo Fulk e King (2001), para um estudante ser tutor, ele deve conhecer as terminologias usadas na tutoria (dicas verbais; demonstração, assistência física); possuir entendimento a respeito da deficiência; ser capaz de descrever qual o significado de ser um tutor de um colega com deficiência; aprender e utilizar adequadamente as técnicas de ensino. Além disso, o tutor deve estar consciente de que deverá intervir apenas quando necessário. Assim, após esse treinamento, considerou-se que os estudantes participantes estavam aptos a atuarem como tutores.

Durante a implementação do programa de EFC a pesquisadora atuou como professora de EFC, e sempre levava diferentes opções de materiais (como utilização de bolas de diferentes tamanhos, pesos e materiais (borracha, tecido, couro)) além de materiais adaptados (como bolas com saquinho plástico para fazer ruído), propunha nas atividades variações no nível de dificuldade (como diferentes alturas e tamanhos da cesta de basquete), e alterações nas regras ao longo das atividades, que também estão descritas nos planos de aula.

Na aplicação do programa de EFC, utilizou-se apenas estratégias de ensino diferenciadas para promover a inclusão. Segundo Fiorini e Manzini (2018) definem estratégia como uma ação flexível do professor, direcionada ao aluno com intenção de ensino e sujeita a ajustes conforme a interação durante o processo educativo. Manzini (2010), traz que a estratégia, como ação docente, requer planejamento considerando características dos alunos, objetivos da atividade e complexidade envolvida, sendo crucial para o uso eficaz de recursos pedagógicos durante o ensino. Dessa maneira as aulas foram planejadas previamente e utilizadas estratégias de ensino e materiais e recursos pedagógicos adaptados.

Na primeira sessão de intervenção, tanto na escola 1 como na escola 2, a pesquisadora foi mais atuante, auxiliando nas intervenções, na socialização e inclusão. Por ser o primeiro encontro com todos os estudantes participantes, inclusive para conhecer melhor os alunos, principalmente os ECDs e ver suas potencialidades e possibilidades para elaborar as aulas seguintes.

Assim na primeira sessão foi trabalhado o conteúdo lutas como estava sendo desenvolvido pelos professores de EF nas aulas regulares. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o conteúdo lutas está presente no 6º e 7º ano voltado para lutas: modalidades brasileiras, e para o 8º e 9º para lutas: modalidades do mundo. Desse modo, no primeiro encontro foram trabalhados os fundamentos gerais das lutas: equilíbrio, força, coordenação, tempo de reação, velocidade, agilidade, princípios de ataque e defesa, além do conceito do que é luta, a diferença entre luta e briga, princípios como o respeito, honra, justiça e sinceridade. Nessa primeira sessão também foi realizada uma avaliação inicial por meio de sondagem para ver o conhecimento dos estudantes e o desenvolvimento motor deles.

Como observado pelo diário de campo da pesquisadora: O ECD5 não quis participar da atividade de tirar o colega do bambolê, saindo e sentando-se na lateral da quadra, atrás do poste. Conversei com ele e o trouxe novamente para a aula, estava com vergonha.” DC-E1-1.⁹

Os estudantes estavam tímidos, mas demonstraram animação e interesse em participar das atividades propostas, principalmente os estudantes sem deficiência. Os ECDs estavam mais contidos no primeiro momento, mas durante as atividades se soltaram e pareceram se divertir.” DC-E2-1.

Nas aulas seguintes de lutas (sessão 2 e 3) em uma foi trabalhado a esgrima (lutas: modalidade do mundo) e na outra a capoeira (lutas: modalidades brasileiras) respectivamente.

Na segunda sessão, a pesquisadora interveio menos nas mediações do grupo, e notou que os tutores estavam retraídos e por mais que tivessem realizado o treinamento e estivessem aptos a executarem o papel de tutor, demonstraram não saber como se aproximar ou intervir para prestar auxílio os ECD. Isso ocorreu nas duas escolas, mas principalmente na escola 1.

Como relatado no DC-E1-2: “Os tutores parecem “perdidos”, não sabem se fazem suas espadas de jornal primeiro ou se ajudam quem está com dificuldade em fazer a espada. [...] Parecem querer oferecer ajuda, mas não sabem como iniciar o contato, como se aproximar dos ECDs.” Ainda com relação ao mesmo diário de campo: “O ECD3 auxiliou seu colega que estava sentado ao seu lado na roda ECD4 com mais naturalidade e espontaneidade do que os tutores.” DC-E1-2

⁹ Nessa etapa, os registros foram por meio dos diários de campo da pesquisadora. Para diferenciar cada diário de campo se utilizou a sigla “DC”, depois qual a escola, como por exemplo: escola1 “E1” e o número da sessão, ficando: DC-E1-1.

Imagem 10: Elaborando esgrimas com jornal.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Já na escola 2, também se mostraram inseguros no início, mas foi observado mais proatividade principalmente por parte de alguns estudantes, e isso motivou os demais. Como pode se perceber com base no DC-E2-2:

No pique pega rabinho o ECD2 ficou andando em círculos, não recebeu auxílio, não estava incluído e participando da atividade. [...] Na segunda rodada E5 se aproximou do ECD2, explicou, mostrou, mas ele não realizou a atividade e sentou no chão. O ECD3 (não podia correr por ter problema cardíaco) saiu no início da primeira rodada, mal participou. Na segunda rodada os Es começaram a passar andando perto do ECD3, e participou mais da atividade. E7 fez dupla e correu de mão dada explicando a situação para ECD7. [...] E5 sentou do lado do ECD3 e o ajudou a fazer a espada de papel.

Ao final da sessão 2, a foi realizado uma roda de conversa apenas com o grupo de estudantes que realizaram o treinamento de colega tutor da escola 1 para melhorar a intervenção, a atuação, e os auxílios para os ECDs. Os estudantes relataram seus medos, inseguranças, não saber como chegar, como oferecer os auxílios sem serem invasivos. No estudo de Patey (2020), é relatado a insegurança inicial, o medo de se expor dos participantes, tanto dos ECDs como dos Es, assim como observado nessa pesquisa.

Por esse motivo, ao longo da sessão 3, a pesquisadora direcionou mais as atividades e modificou o modelo da aula de roda e a atuação de um grande grupo para duplas, mas os pares não eram fixos e não foram estipulados pela pesquisadora. Dessa maneira os tutores conseguiram prestar os auxílios quando necessários e se sentirem mais à vontade na participação e realizarem as atividades, além de proporcionar uma aproximação entre os ECDs e os estudantes sem deficiência, como pode ser observado nos diários de campo: “O ECD8 participou mais da aula [...] fez todas as atividades, e na roda (de capoeira) ele que puxou seu tutor para participarem.” DC-E1-3. “Todos os alunos estão fazendo a aula, até ECD2, com auxílio físico II conseguiu fazer o “martelo” (movimento de ataque da capoeira). DC-E2-3

Imagem 11: Atividades em pares.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ainda na sessão 3, para finalizar o conteúdo de capoeira, foi realizada uma roda de capoeira. Segundo relatado no DC-E1-3, nesse momento os estudantes demonstraram-se mais tímidos para se exporem, principalmente os tutores, partindo do ECD3 e ECD4 formarem uma dupla e tomarem a iniciativa de irem ao centro da roda e iniciarem a luta, depois a atividade fluiu com todos participando.

Na sessão 4 e 5, foi trabalhado jogos pré-desportivos, e observado por meio do diário de campo que os estudantes estavam mais próximos e a vontade com a pesquisadora e entre si. O conteúdo trabalhado nessas sessões pode ter influenciado e facilitado essa interação. Mesmo sem ser estipulado e várias atividades serem em grupos/ times, começou a formar-se pares ou trios para prestar o auxílio dentro dos times.

Na queimada, ECD7 teve auxílio de E6 e E7, uma de cada lado e fugiam juntas. Os times tentavam queimar qualquer pessoa, sem distinção. Cada time que se organizava e “protegia” os ECDs quando necessitavam de mais ajuda. E6 foi queimada para proteger ECD7. ECD5 levou a bola para ECD7 e E7 jogarem, mas elas não quiseram arremessar. Mesmo com a competição, teve a cooperação e foi uma disputa gostosa!!! (DC-E2-5)

Imagem 12: Assistência em dupla durante a queimada, dentro do time.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Imagem 13: Conformidade em dupla dentro do time no jogo “base 4”.



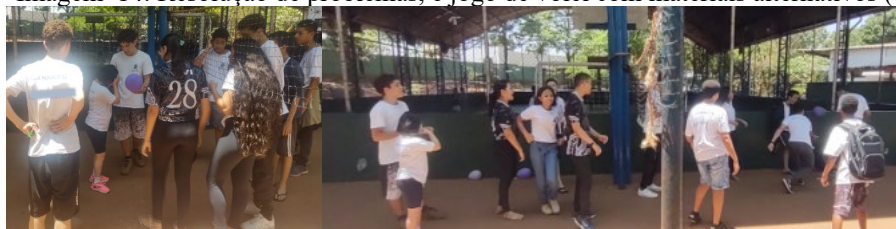
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na sexta e na sétima sessão, foi trabalhado o conteúdo de vôlei. Desde os fundamentos até o jogo adaptado. Nessa aula, E7 comentou que tinha medo de bola, que não participava desse conteúdo nas aulas de EF regular, e usando bexiga, bolas mais leves de borracha, foi a primeira vez que tinha jogado vôlei e gostado. Ela recebeu em alguns momentos dicas verbais e demonstração de seus colegas de como fazer o movimento dos fundamentos. (DC-E1-6).

No jogo de vôlei adaptado, na escola 1:

[...] os participantes se empolgaram e ECD8 relou poucas vezes na bola. Ela emburrou e chorou. Todos os estudantes perceberam mudaram suas posturas. A atividade fluiu melhor em seguida. [...] ECD4 não tirou sua mochila das costas na aula toda, seus colegas conversaram com ele, mas não resolveu e todos respeitaram. E7 e ECD7 ficaram mais atrás da quadra, fugiam da bola, mas participaram e pareciam se divertir, mas só jogaram com a bexiga e com a bola grande e colorida, não jogaram com a bola tradicional de vôlei. (DC-E1-7)

Imagem 14: Resolução de problemas, e jogo de vôlei com materiais alternativos (bexiga).



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nas sessões 8 e 9, foi trabalhado o conteúdo basquete. Na imagem 15 pode-se observar diferentes níveis de dificuldade oferecidos para realiza-se o arremesso (bambolês com diferentes alturas, a cesta mais baixa, e a cesta tradicional).

O diário de campo traz: “O ECD1 preferiu a tabela. O E1 e o E2 o acompanharam, mas não precisou de auxílio (para treinar o arremesso).” DC-E2-8. “ECD8 necessitou de mais auxílios e adaptações, e comemorou a cesta com dancinha junto de seus colegas E3 e E8.” DC-E1-8.

Imagem 15: Níveis de dificuldade variado para realizar o arremesso do basquete.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A sessão 10 e 11 foi sobre o esporte futebol. Por ser ano de Copa do Mundo foi o tema mais aguardado.

A última sessão, para encerrar o programa, foi mantido a rotina das aulas, e no momento da atividade principal que seria o conteúdo trabalhado, os estudantes puderam escolher uma das atividades já abordadas, ficando livres caso quisessem mudar a atividade, ou realizar atividades diferentes entre eles. Com base nos DC-E1-12 e DC-E2-12, nesse momento foi interessante pois E7 (que tinha medo da bola e não participava das aulas de vôlei) quis jogar vôlei. ECD7 optou pelo futebol, assim como a maioria dos participantes. Além disso, os estudantes se organizaram, separaram os times, fizeram as mediações, realizaram todas as adaptações necessárias de modo que todos participaram, inclusive dividindo os espaços da quadra, e a professora praticamente não teve nenhuma influência nessa atividade, apenas fornecendo os materiais que eles solicitavam.

Pode observar no desenvolvimento do programa que no início formavam um círculo tímido e quietos, no final havia entrosamento, união e a colaboração entre os participantes passou a ser espontânea.

Também pode observar o desenvolvimento da liderança em alguns alunos, inclusive que eram retraídos no início do programa, como traz Messeerole et al. (2019) sobre um dos objetivos da EFU da Special Olympics, mesmo não sendo esse o objetivo do programa dessa pesquisa.

Imagem 16: Início da parte principal da sessão 12 na escola 1. Autonomia e liderança.

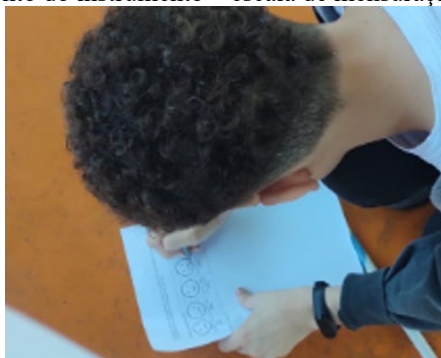


Fonte: Acervo pessoal da autora.

As sessões voltaram a ser na maioria na conformidade de um grande grupo ou times, mas dentro deles, formavam-se duplas ou trios para prestarem os auxílios, podendo ser um tutor com dois tutorados, ou dois tutores para um tutorado. E mesmo com o grupo sem apresentar atritos durante a intervenção e todos parecerem dialogar bem entre si, os pares/grupos de tutor/tutorado estavam praticamente fixos de maneira espontânea, mostrando afinidade e amizade entre os participantes.

A parte final também apresentou evolução, pois preenchiam com segurança e mais velocidade as escalas de mensuração e dialogavam mais na roda de conversa final.

Imagem 17: Preenchimento do instrumento – escala de mensuração de participação na aula.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nas últimas sessões, os alunos da escola que não participaram da pesquisa se mostraram interessados e alguns perguntavam se podiam participar das aulas também, outros ficavam um tempo assistindo com olhar curioso e depois de um tempo voltavam para suas salas.

Bloco II – Análise e triangulação dos dados – diário de campo, roteiro de observação e escalas de mensuração.

No bloco II, utilizou-se uma análise quantitativa para abordar de maneira individualizada os dados coletados na escola 1 e 2. Assim foram analisados nessa etapa os diários de campo por meio de observação participante da pesquisadora, os roteiros de observação das aulas com a tutoria e os roteiro de observação do nível de participação do estudante com deficiência nas atividades preenchidos pela pesquisadora; e as escalas de mensuração do nível de participação do estudante com deficiência no programa de EFC preenchida pelos tutorados, e a escala de mensuração da satisfação do colega tutor no exercício de sua função no programa de EFC preenchida pelo tutor.

Escola 1:

O gráfico 1 apresenta os dados gerais de tipos de auxílios prestados por todos os tutores ao longo do programa de EFC para visualização de quais foram mais utilizados na escola 1.

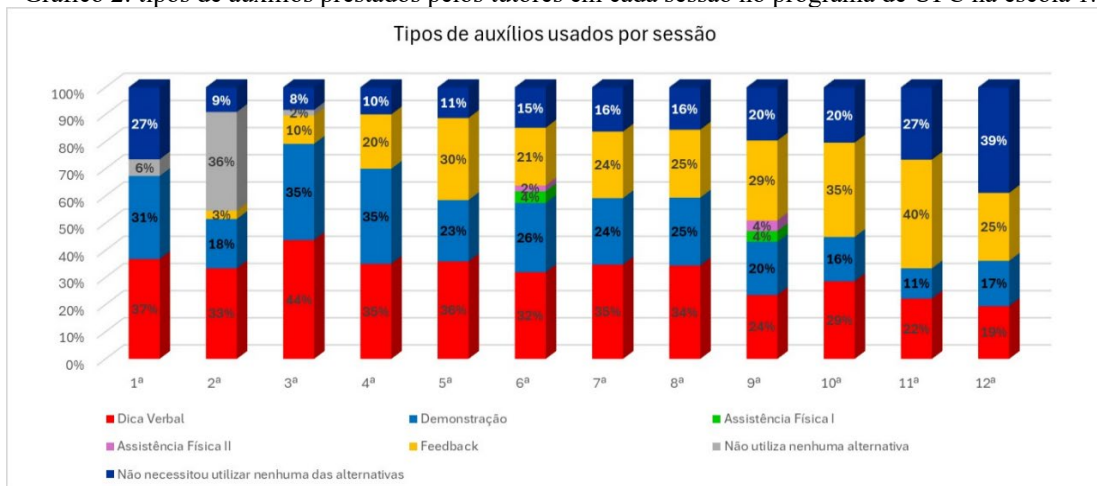
Gráfico 1: Tipos de auxílios mais usados pelos tutores durante o programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 2 apresenta os tipos de auxílio prestados pelos tutores por sessão em porcentagem ao longo do programa de EFC na escola 1.

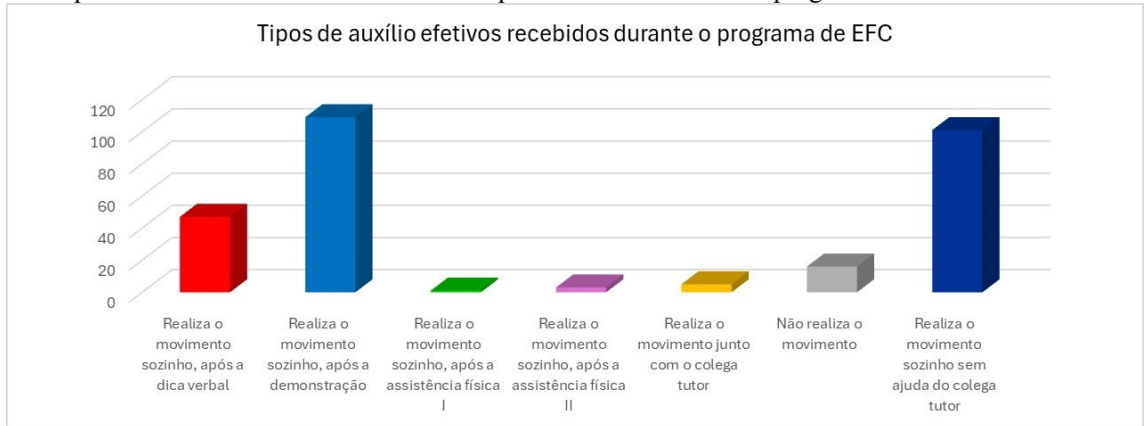
Gráfico 2: tipos de auxílios prestados pelos tutores em cada sessão no programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 3 apresenta os dados gerais de tipos de auxílios recebidos pelos tutorados que foram efetivos para sua participação nas atividades ao longo do programa de EFC para visualização de quais foram mais utilizados na escola 1.

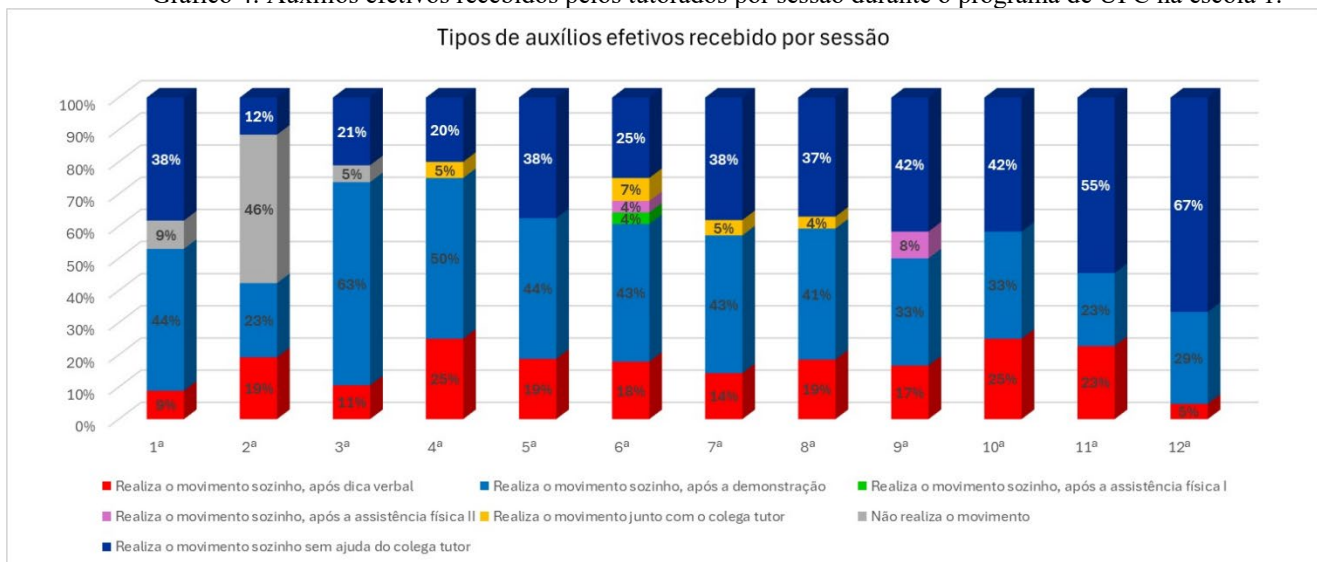
Gráfico 3: Tipos de auxílios efetivos mais recebidos pelos tutorados durante o programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 4 apresenta os tipos de auxílios recebidos pelos tutorados que foram efetivos para a sua participação nas atividades em porcentagem ao longo de cada sessão no programa de EFC na escola 1.

Gráfico 4: Auxílios efetivos recebidos pelos tutorados por sessão durante o programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nos gráficos 3 e 4, pode-se observar que o mais efetivo para a participação do tutorado na atividade foi a demonstração. A autonomia dos estudantes também aumentou ao longo do programa de EFC. Isso pode ser justificado pelo fato da maioria dos tutorados da escola 1 serem D.I., e segundo Mauerberg-deCastro (2005) e Patias, Viana e Feck (2015) a instrução verbal é

suficiente para alguns estudantes compreenderem e realizarem a atividade nas aulas de EF, enquanto para outros estudantes, é necessário junto com a explicação verbal a demonstração e um acompanhamento individual durante as atividades.

O que foi observado pelos roteiros de observação que foram demonstrados nos gráficos e nos diários de campo:

“ECD8 mencionou que gostou quando seu colega E8 ajudou e explicou a atividade para ela, que ela entendeu e não teve medo de fazer.” DC-E2-3

Assim como o E8 e o E6 falaram ao final da terceira sessão “que acharam que foi mais fácil explicar a atividade quando demonstraram o que era para fazer.” DC-E2-3

Caso a compreensão por alguns não ocorresse com a explicação para todo o grupo, havia então a explicação individualizada (Gimenez, 2008), que é a instrução verbal utilizada pelo tutor, de maneira individualizada com o tutorado, o u em pequenos grupos.

Munster e Almeida (2006), Patias, Viana e Feck (2015) e Cadó et al. (2020) mencionam a importância de adaptações nos materiais (como bolas maiores, ou mais leves e macias), na instrução como utilizar pequena quantidade de informação por vez, aumentar o grau de dificuldade e complexidade gradativamente, mas o que destaca e justifica a efetividade do auxílio da demonstração é a dificuldade que o estudante com D.I. tem de tornar o abstrato em concreto, assim quando visualizado a atividade e/ou o movimento, facilita sua compreensão e execução. Além de poder auxiliar por meio de chapéus, coletes, máscaras, marcações e outros acessórios para que o estudante visualize a diferença de papéis durante as atividades.

O trabalho desenvolvido por Mauerberg-deCastro (2005) aponta que a explicação verbal das atividades, juntamente com a demonstração e o recurso sonoro utilizado para a organização das atividades colaborou para que o entendimento das atividades pelos alunos com D.I. fosse facilitado.

O feedback foi destacado tanto na escola 1 como na 2, e será discutido junto ao final o bloco 2.

O gráfico 5 representa a média da escala de mensuração da satisfação dos colegas tutores no exercício de sua função ao longo das sessões no programa de EFC preenchida pelos tutores. E em seguida, na tabela 1, apresenta a mensuração da satisfação dos colegas tutores no exercício de sua função preenchido por cada tutor em cada sessão na escola 1.

Gráfico 5: Média do nível de satisfação dos tutores por sessão durante o programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Tabela 1: Nível de satisfação de cada tutor por sessão durante o programa de UFC na escola 1.

Escola 1												
Escala de mensuração da satisfação do colega tutor no exercício da sua função no programa de EFU.												
Sessão / Tutorado	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
E1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E2	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	-----	5
E3	4	4	5	-----	5	5	5	5	5	5	5	5
E4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E5	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5	5	5
E6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E7	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: (1) ser tutor é muito ruim; (2) ser tutor é ruim; (3) ser tutor não é bom, nem ruim; (4) ser tutor é bom; (5) ser tutor é muito bom.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Como pode ser observado no gráfico 5 e na tabela 1, no início do programa alguns estudantes avaliaram como “ser tutor é bom”, enquanto outros avaliaram que “ser tutor é muito bom”.

Isso pode ser justificado com base nos diálogos ao final do programa como anotados no diário de campo da pesquisadora: “E7 mencionou que não conseguiu ajudar muito. Que queria conseguir fazer mais, mas não sabia como chegar no colega, como falar com eles e oferecer ajuda. Então ficou incomodado de não conseguir ajudar muito”. DC-E1-2

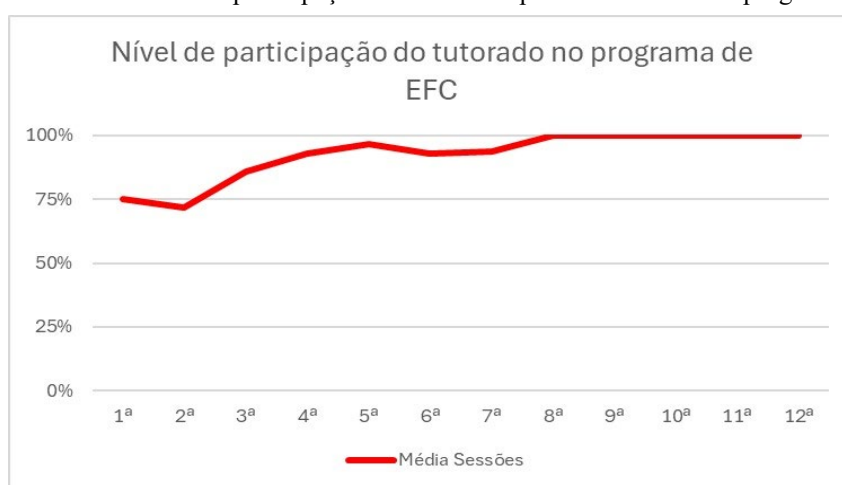
E ao final todos os participantes selecionaram “ser tutor é muito bom”, e com base nos diários de campo, as anotações do roteiro de observação e a escala de mensuração mostram que houve uma evolução da interação ao longo do programa de EFC, os tutores estavam confortáveis em prestar auxílio e na interação com os tutorados, além de mostrarem proatividade e liderança.

No diário de campo da sessão 10, “Os tutores já tomam a iniciativa nas adaptações, E8 pegou uma bola mais leve para oferecer para ECD8. E2 sugeriu a cesta mais baixa para ECD8

realizar o arremesso do basquete. E6 sugeriu que ECD8 fosse mais perto da cesta.” DC-E1-10. Na situação ECD8 não queria realizar o arremesso com medo de errar e falava que não ia conseguir. “Ao final do arremesso exitoso de ECD8, os envolvidos nesse processo fizeram a “dancinha da vitória”, dançando e cantando a música do Lucas Neto” DC-E1-10.

O gráfico 6 apresenta a média da escala de mensuração do nível de participação do tutorado no programa de EFC preenchida pelos tutorados, ao longo das sessões no programa de EFC. E em seguida, na tabela 2, apresenta a mensuração do nível de participação de cada tutorado em cada sessão na escola 1.

Gráfico 6: Média do nível de participação dos tutorados por sessão durante o programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Tabela 2: Nível de participação de cada tutorado por sessão durante o programa de UFC na escola 1.

Escola 1												
Escala de mensuração da participação do tutorado no programa de EFC.												
Sessão Tutor	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
ECD1	4	4	5	-----	5	5	5	5	-----	5	5	5
ECD2	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	-----	5
ECD3	3	3	4	5	-----	5	5	5	5	5	5	5
ECD4	4	3	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5
ECD5	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5	5	5
ECD6	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
ECD7	3	3	-----	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ECD8	5	4	4	5	5	5	4	5	5	-----	5	5

Legenda: (1) não participei das atividades; (2) participei de poucas atividades; (3) participei da metade das atividades; (4) participei da maioria das atividades; (5) participei de todas as atividades.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

De acordo com o gráfico podemos observar que a sessão 1 não necessitou de muita intervenção e auxílios prestados pelos tutores. Isso pode ser justificado pelo fato da pesquisadora que atuou como professora no desenvolvimento do programa de EFC ter sido

mais proativa na primeira sessão pois teve como objetivo conhecer os ECDs pois apenas detinha informações sobre o que foi passado pelos professores participantes (de EF e AEE, e por coordenadores e diretores), além da observação inicial de uma aula para recrutamento dos estudantes. Assim não havia interagido com esses estudantes antes, para poder ver suas potencialidades e predileções. E também porque a turma não havia se juntado anteriormente, assim optou-se por uma atuação mais ativa e realizando mais adaptações para promover a inclusão e participação de todos nas atividades do programa de EFC. Dessa maneira não foram necessários a prestação dos auxílios pelos tutores pois a professora/pesquisadora realizou mais ativamente esse papel, ou necessitou-se poucos apoios por parte dos tutores.

Na segunda sessão, a professora pesquisadora interferiu menos nas adaptações e necessidades individuais de cada estudante. Com base nos gráficos 1 e 2 que foram dados extraídos do roteiro de observação e nos diários de campo, os estudantes ficaram tímidos e receosos de como se aproximarem e prestarem os auxílios.

No estudo de Orlando (2010), relata que inicialmente os tutores demonstraram insegurança ao prestar auxílio a um estudante com deficiência, especialmente por ser a primeira vez nessa função e discute que essa insegurança pode ser causada pelo estágio inicial do trabalho, que pode gerar sentimentos de medo e timidez em relação ao colega com deficiência. Santos (2018, p. 73) também traz um relato semelhante em sua pesquisa: “De início foi possível perceber certa insegurança por parte dos tutores, ainda mais por ter sido o primeiro contato prestando auxílio a um estudante com DF”.

São diversos os fatores que os tutores precisam assimilar, e erros iniciais são comuns. Para que os tutores tenham um bom desempenho, é crucial que o pesquisador ou professor os mantenha instruídos e atualizados (Block et al., 1995; Lieberman et al., 2000; Klavina, 2008). Assim, é fundamental que, antes ou após as intervenções, o pesquisador reserve um tempo para reforçar o uso correto das técnicas, garantindo um bom nível de instrução nas intervenções. No estudo de Whiskochil et al. (2007), o tutor e o tutorado se reuniam após cada aula de Educação Física para discutir a atividade do dia e responder a quaisquer perguntas.

Isso também pode ser observado na escala de mensuração dos tutorados, no gráfico 6 e tabela 2 na qual ECD3, ECD4 e ECD7 assinalaram a opção 3 – “participei da metade das atividades” para sua participação na aula. “Ocorreu uma situação na qual ECD3 saiu da atividade e sentou ao lado da quadra, sendo a professora que o convidou a retornar a aula.” DC-E1-2.

Na sessão 3, a professora/pesquisadora modificou a conformação da aula e fez pares, o que proporcionou que os tutores prestassem auxílios aos tutorados quando necessário. Além de possibilitar uma maior socialização entre eles.

No coensino, que faz parte da cultura colaborativa, há modelos de atuação e diferentes estágios relacionados ao nível de colaboração. De acordo com Gately e Gately (2001), esses níveis de colaboração dependem do envolvimento e da atuação dos pares que são divididos em três estágios: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo.

No estágio inicial, a comunicação é de forma superficial, passando de um relacionamento social para um profissional. Neste estágio, a comunicação é geralmente educada, formal e pouco frequente (Gately; Gately, 2001).

No estágio de comprometimento, desenvolve-se uma relação de trabalho mais aberta, com comunicação mais interativa e frequente, criando uma dinâmica de "dar e receber". Nesse nível, o comprometimento de ambos é evidente, ajudando na construção da confiança (Gately; Gately, 2001).

No estágio colaborativo, a comunicação e interação ocorre de maneira aberta e descontraída, incorporando humor e exibindo um alto grau de conforto. Esta comunicação aberta e confortável é perceptível para todos (professores, estudantes e a comunidade escolar em geral), mostrando que trabalham juntos de maneira complementar (Gately; Gately, 2001).

Isso pode ser observado ao longo do desenvolvimento do programa de EFC, mesmo não sendo utilizado o coensino como base para o desenvolvimento do programa, essas relações de colaboração foram percebidas e ao final os estudantes estavam confortáveis e espontâneos tanto no papel de tutor como de tutorado e as relações sociais estavam bem sólidas e positivas entre todos.

A configuração espacial da aula também pode influenciar na relação e comunicação entre os estudantes, e a disciplina de EF já possibilita uma interação e socialização diferente das demais disciplinas que ficam a maior parte do tempo nas salas de aulas.

No que tange à forma de organização espacial e temporal das aulas de EF, há várias configurações e maneiras de estruturação. Com base em Freire e Scaglia (2003) e González, Darido e Oliveira (2014), iniciar a aula com os alunos em círculo, sentados no chão, por meio de uma roda proporciona uma configuração de atividade em torno do professor, na qual a autoridade docente é menos marcada do que na configuração face a face, mostrando proximidade com os alunos, com um tom convival e com os alunos participando do debate. Enquanto os alunos sentados em carteiras e o professor à frente da sala configura uma estrutura

espacial face a face, que é uma estrutura mais formal e não possibilita interação entre os alunos (Gal-Petitfaux, 2011).

A forma de organização espacial e temporal das aulas e as estratégias didáticas são saberes da ação pedagógica, ancorados nas situações de ensino, que ajudam os professores a conduzir suas aulas com maior eficácia (Godoi; Borges, 2021).

Por mais que os termos cooperação e colaboração não seja sinônimo, a diferença entre "cooperar" e "colaborar" pode ser sutil, e está relacionada à natureza e ao nível de envolvimento e interação entre as pessoas envolvidas.

Cooperar significa trabalhar junto com outras pessoas para atingir um objetivo comum, mas pode envolver tarefas individuais que contribuem para o todo. Em um contexto de cooperação, cada indivíduo pode ter suas próprias responsabilidades ou tarefas separadas (Aurélio, 2024). A cooperação não necessariamente exige uma integração profunda das atividades. A interdependência é menos intensa, pois cada pessoa pode completar sua parte do trabalho de forma relativamente independente, embora todos estejam contribuindo para o mesmo objetivo. Por exemplo, em um projeto de grupo escolar, cada membro pode ser responsável por uma parte específica da pesquisa e depois juntar todas as partes para formar um trabalho completo.

Por outro lado, colaborar implica um trabalho conjunto mais integrado, no qual as pessoas trabalham de forma mais interativa e frequentemente simultânea para atingir um objetivo comum (Aurélio, 2024). A colaboração envolve uma maior interação e integração das atividades. Os colaboradores frequentemente discutem, planejam e executam as tarefas em conjunto. A interdependência é mais intensa, pois o sucesso de cada tarefa individual está diretamente ligado às ações dos outros. Os membros do grupo dependem mais das contribuições uns dos outros durante todo o processo. Por exemplo, em um projeto de desenvolvimento de software, os membros da equipe de design, programação e teste trabalham juntos constantemente, trocando ideias, ajustando códigos e resolvendo problemas em tempo real.

Em resumo, a colaboração envolve uma integração maior das atividades, enquanto a cooperação pode permitir atividades mais independentes. A colaboração exige uma comunicação e interação mais frequentes e intensas, enquanto a cooperação pode funcionar com menos comunicação constante. Além disso, a colaboração tem uma dependência mútua mais forte entre os membros, enquanto a cooperação pode ter uma dependência mais moderada. Ambos são importantes em diferentes contextos, e o uso de um ou outro pode depender dos objetivos, da natureza das tarefas e do ambiente de trabalho.

Assim, Fontes e Freixo (2004), Lopes e Silva (2009) e Monereo e Gisbert (2002), destacam cinco condições para que um grupo desenvolva um trabalho cooperativo e dessa maneira a aula seja cooperativa: 1) interdependência positiva – o sucesso de cada membro está ligado ao sucesso do grupo como um todo; 2) interações face a face – interações estimulantes que permitem o desenvolvimento da autoestima, utilizando e aprimorando competências sociais; 3) responsabilidade individual – compromisso pessoal e responsabilidade individual para alcançar os objetivos do grupo; 4) competências sociais – desenvolvimento de habilidades interpessoais e de trabalho em pequenos grupos necessárias para a cooperação; e 5) autorreflexão de grupo – avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo em relação aos objetivos e às relações de trabalho, com o intuito de melhorar sua eficácia.

Esses critérios da cooperação também são essenciais para ocorrer a colaboração, e foram observados ao longo do programa de EFC.

Por mais que a roda é uma opção muito utilizada e proporciona a visualização de todos, essa configuração não auxiliou a interação no início do programa como pode ser observado na sessão 2, pois os tutores ainda estavam tímidos e sem saber como iniciar os auxílios. Assim na terceira sessão utilizou-se a configuração do trabalho em duplas (de maneira espontânea para esse agrupamento) e isso possibilitou uma aproximação maior e interação entre os estudantes. Assim após esse momento, as sessões seguintes ficaram mais naturais a interação e aproximação entre os estudantes independente da configuração espacial da aula.

Pode ser observado pelos gráficos que a autonomia em realizar as atividades propostas sem necessitar de auxílio por parte dos tutorados aumentou ao longo do programa, e o auxílio feedback prestado pelos tutores também iniciou baixo e ao final do programa estava em destaque entre os mais utilizados. Mauerberg-deCastro (2005) menciona que em seu trabalho uma estratégia eficaz na organização da aula foi o uso do feedback, que informava os alunos sobre suas atividades por meio de explicações e estímulos sonoros e gestuais. Com base nas respostas dos alunos, foram criadas estratégias mais adequadas ao grupo. O feedback geralmente era dado ao grupo todo, resultando em retornos significativos, mas, às vezes, era necessário trabalhar individualmente com repetições constantes para obter uma resposta mais efetiva (Mauerberg-deCastro, 2005).

Ao analisar a escala de mensuração de participação pelos tutorados, e cruzando com a falta de auxílio prestado pelos tutores e os relatos de não saberem como iniciar a abordagem e aproximação, os dados se completam. E ao longo do desenvolvimento do programa ocorre a evolução e todos os tutorados relatam participar de todas as atividades, apontando por meio da

percepção dos estudantes assim como do roteiro de observação e diários de campo, que o programa mostrou uma evolução e promoveu a participação e inclusão de todos os estudantes.

Escola 2:

O gráfico 7 apresenta os dados gerais de tipos de auxílios prestados por todos os tutores ao longo do programa de EFC para visualização de quais foram mais utilizados na escola 2.

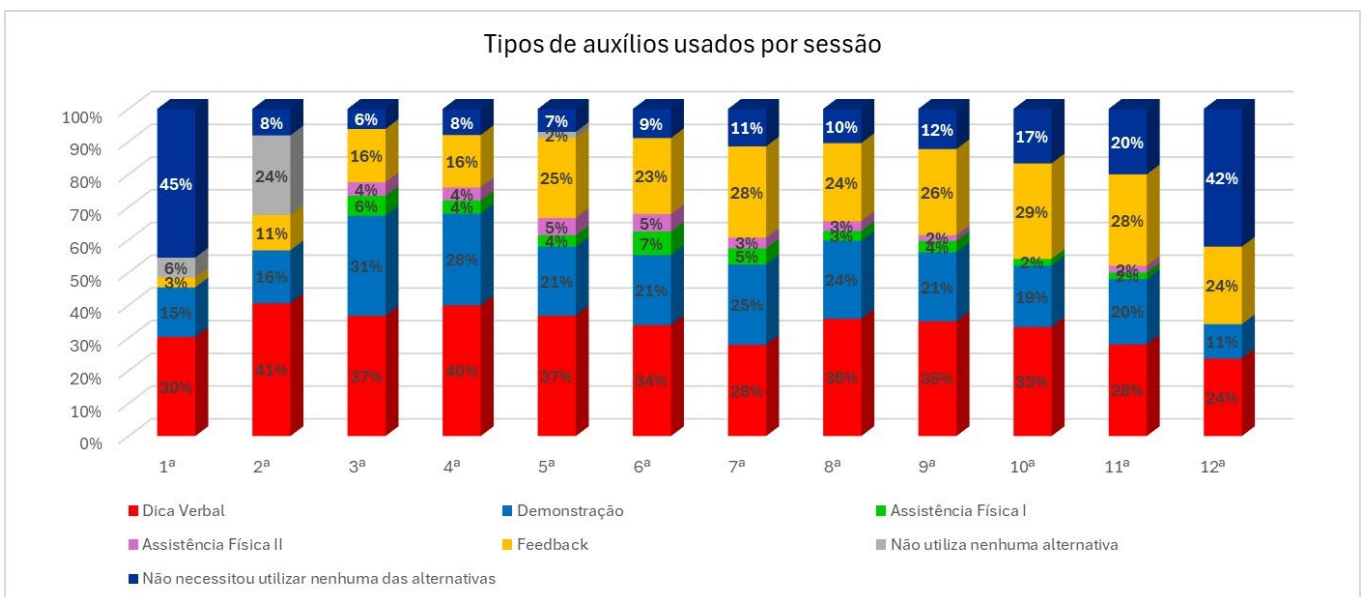
Gráfico 7: tipos de auxílios mais usados pelos tutores durante o programa de UFC na escola 2.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 8 apresenta os tipos de auxílio prestados pelos tutores por sessão em porcentagem ao longo do programa de EFC na escola 2.

Gráfico 8: tipos de auxílios prestados pelos tutores em cada sessão no programa de UFC na escola 1.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 9 apresenta os dados gerais de tipos de auxílios recebidos pelos tutorados que foram efetivos para sua participação nas atividades ao longo do programa de EFC para visualização de quais foram mais utilizados na escola 2.

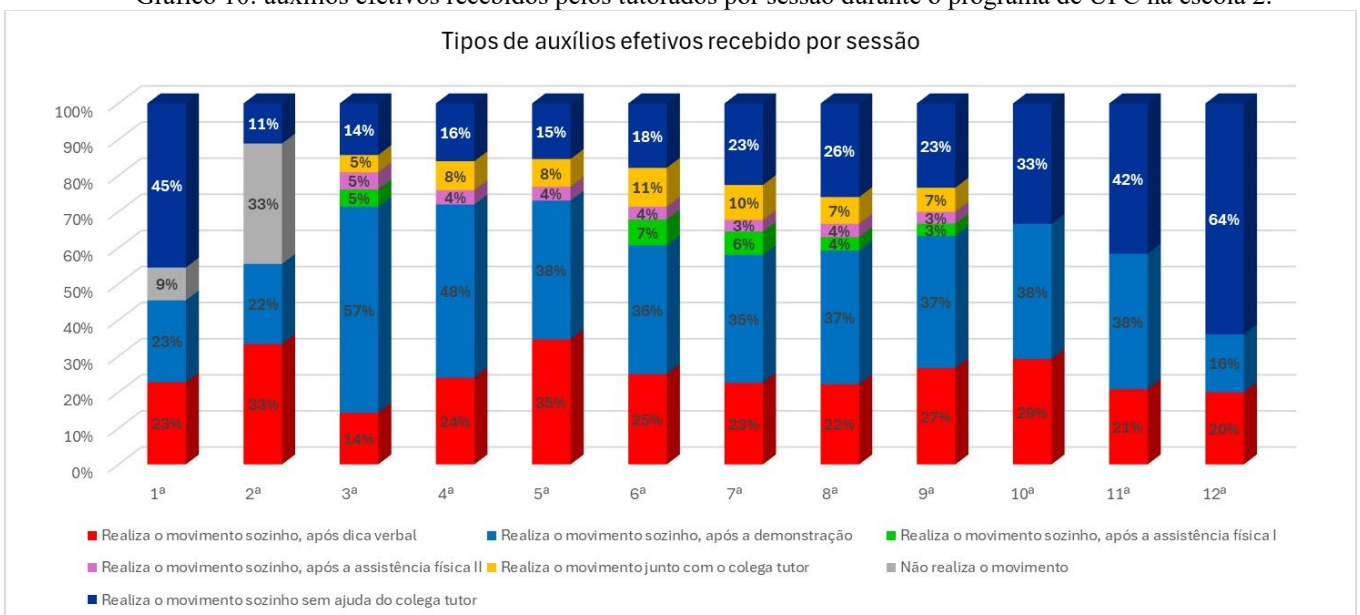
Gráfico 9: tipos de auxílios efetivos mais recebidos pelos tutorados durante o programa de UFC na escola 2.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 10 apresenta os tipos de auxílios recebidos pelos tutorados que foram efetivos para a sua participação nas atividades em porcentagem ao longo de cada sessão no programa de EFC na escola 2.

Gráfico 10: auxílios efetivos recebidos pelos tutorados por sessão durante o programa de UFC na escola 2.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 11 representa a média da escala de mensuração da satisfação dos colegas tutores no exercício de sua função ao longo das sessões no programa de EFC preenchida pelos tutores. E em seguida, na tabela 3, apresenta a mensuração da satisfação dos colegas tutores no exercício de sua função preenchido por cada tutor em cada sessão na escola 2.

Pode observar nos gráficos 8, 9, 10 e 11, que foram embasados nos roteiros de observação, uma prevalência dos auxílios prestados assistência física I e II, além do tutorado

Ainda com base no diário de campo, observou-se no jogo de queimada que “ECD6 jogou sozinha, enquanto ECD7 jogou com dois tutores, sendo um de cada lado e corriam juntos para fugir da bola”. – DC-E2-4.

Oliveira e Duarte (2005) comentam que utilizar jogos no contexto da EF oferece aos estudantes com deficiência a oportunidade de se moverem e se entenderem como ser social. Ainda com base nesses autores, os jogos podem contribuir significativamente para a formação do autoconceito dos alunos, permitindo-lhes avaliar seu progresso em cada atividade. Em específico, os jogos em grupo podem ser usados para promover os domínios cognitivo, social e moral, incentivando atitudes de cooperação e respeito mútuo (Oliveira; Duarte, 2005). Por isso na sessão 4 e 5 optou-se por jogos pré-desportivos e em grupos, para essa aproximação, interação e colaboração entre os estudantes. E sempre a parte inicial que era composta por aquecimento era por meio de um jogo, e quando possível a parte principal também continha jogos em equipes.

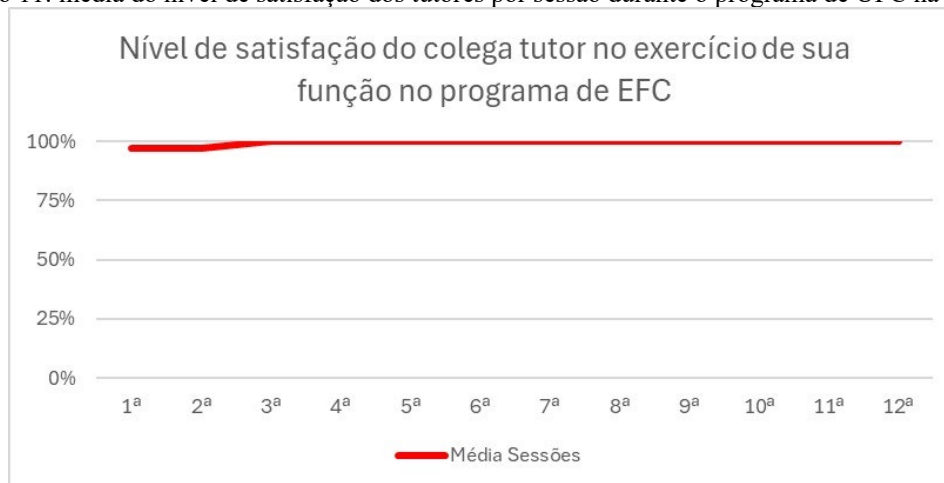
Com relação aos auxílios prestados, o trabalho de Santos (2018) e de Souza et al. (2017), a dica verbal foi a técnica mais utilizada pelos tutores, assim como nesse estudo. E semelhante aos resultados de Santos (2018), houve uma queda ao longo do programa na utilização da dica verbal. Mas mesmo com a semelhança nos achados, deve-se ressaltar que cada participante é único e esses dados podem variar de acordo com a necessidade de cada um.

Também observou o aumento da autonomia dos tutorados ao longo do programa de EFC, principalmente na parte inicial e final do programa que mantinha um padrão em sua estrutura. O estudo de Santos (2018) menciona que o tutorado pode realizar certas ações de forma independente, sem precisar de assistência. Dunn, Morehouse e Fredericks (1986) desenvolveram um sistema de técnicas de apoio, projetado para orientar os tutores a intervirem o mínimo possível e de maneira não aleatória, seguindo uma sequência lógica para assegurar a maior autonomia possível ao estudante com deficiência.

O estudo de Santos (2018) mostrou que durante três intervenções, houve sete situações em que os tutores não precisaram intervir. No estudo de Souza et al. (2017), no qual ocorreram cinco intervenções, houve 10 situações que não foi necessária a intervenção dos tutores. Nesse

estudo, percebe-se que os números são semelhantes entre as pesquisas apresentadas. No geral, os dados apresentados sobre os auxílios como a dica verbal, a demonstração e os tutorados necessitarem de auxílio, mas não receberem diminuíram, no entanto, o uso de feedback aumentou consideravelmente, assim como os momentos em que a intervenção não foi necessária, semelhante ao estudo de Santos (2018).

Gráfico 11: média do nível de satisfação dos tutores por sessão durante o programa de UFC na escola 2.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Tabela 3: nível de satisfação de cada tutor por sessão durante o programa de UFC na escola 2.

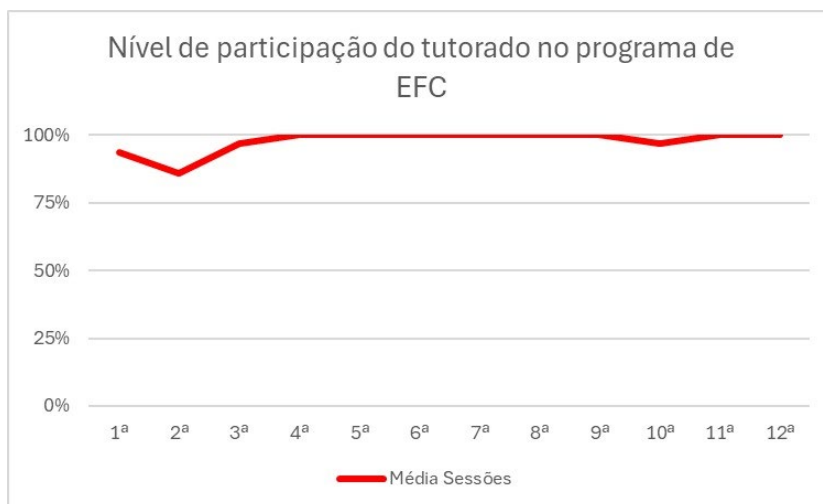
Escola 2												
Escala de mensuração da satisfação do colega tutor no exercício da sua função no programa de EFU.												
Sessão \ Tutor	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
E1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	-----
E4	5	5	-----	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	-----	5
E6	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5	5	5
E7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: (1) ser tutor é muito ruim; (2) ser tutor é ruim; (3) ser tutor não é bom, nem ruim; (4) ser tutor é bom; (5) ser tutor é muito bom.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

O gráfico 12 apresenta a média da escala de mensuração do nível de participação do tutorado no programa de EFC preenchida pelos tutorados, ao longo das sessões no programa de EFC. E em seguida, na tabela 4, apresenta a mensuração do nível de participação de cada tutorado em cada sessão na escola 2.

Gráfico 12: média do nível de participação dos tutorados por sessão durante o programa de UFC na escola 2.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Tabela 4: nível de participação de cada tutorado por sessão durante o programa de UFC na escola 2.

Escola 2												
Escala de mensuração da participação do tutorado no programa de EFU.												
Sessão \ Tutorado	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
ECD1	5	5	5	5	5	----	5	5	5	4	5	5
ECD2	4	4	5	-----	5	5	5	5	5	5	-----	5
ECD3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ECD4	5	4	4	5	-----	5	5	5	5	5	5	5
ECD5	5	5	5	5	5	-----	5	5	5	5	5	5
ECD6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ECD7	5	-----	5	5	5	5	5	5	-----	5	5	5
ECD8	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: (1) não participei das atividades; (2) participei de poucas atividades; (3) participei da metade das atividades; (4) participei da maioria das atividades; (5) participei de todas as atividades.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Na escola 2, pode-se observar uma constância maior tanto na escala de mensuração preenchida pelos tutores sobre a função de ser tutor como na escala de mensuração da participação preenchida pelos tutorados. Apenas destacando uma alteração pequena na sessão 10 como pode ser observado na tabela 4 e no gráfico 12 pois o ECD1 que fazia uso de cadeira de rodas não possuía movimento nos membros inferiores e assim não realizou a troca de passes. Mas realizou as atividades com adaptações dentro de suas potencialidades.

Escola 1 e 2:

Assim, pode-se observar que, nas duas escolas, os tutores tiveram dificuldade inicial em prestar os auxílios necessários aos tutorados, principalmente na sessão 2. Como mencionado anteriormente isso pode ser justificado devido a falta de proximidade entre eles, a configuração

da estrutura da aula, a timidez em se expor. O que também pode ser observado nas duas escolas por meio do preenchimento da escala de mensuração da satisfação do colega tutor no exercício da sua função no programa de EFU, na qual alguns estudantes assinalaram que era bom ser tutor ao invés de ser excelente. Como apontado nas discussões, por estarem desconfortáveis e/ou não saberem como iniciar o auxílio ao tutorado como desejavam. E essa mensuração mostrou uma evolução ao longo do programa ainda no início, pois todos os tutores das duas escolas passaram a optar por ser muito bom ser tutor.

Também foi possível observar em ambas as escolas que o auxílio feedback aumentou ao longo do programa de EFC assim como os tutorados que realizavam o movimento sozinho sem ajuda do colega tutor, adquirindo autonomia com o passar das sessões. O que também reflete nas escalas de mensuração preenchidas pelos estudantes sobre o nível de participação do tutorado no programa de EFC. Que iniciou com alguns participantes assinalando que participaram de metade das atividades propostas, e pode observar uma evolução na participação, de modo que ao final todos os participantes das duas escolas assinalaram que participaram de todas as atividades propostas.

Uma diferença observada foi em relação ao tipo de auxílios prestados pelos tutores e os auxílios efetivos para os tutorados realizarem a atividades, na escola 1, a demonstração acabou se destacando, sendo mais efetiva e surtindo mais resultado com os tutorados para realizarem a atividade, isso se deve pelo público de tutorados na escola 1 ser principalmente DI. Já na escola 2 por seu um grupo mais diversificado, houve uma variação maior de auxílios prestados e em qual era mais efetivo para os tutorados realizarem a atividade de maneira efetiva.

Outra diferença que pode ser percebida foi em relação a quantidade de auxílios prestados. Na escola 2 houve mais auxílios, e a evolução do grupo foi mais constante do que no grupo 1.

As diferenças observadas entre as duas escolas reforçam a necessidade de que as estratégias sejam definidas com base nas características de cada estudante e de cada grupo. Na escola em que havia maior presença de estudantes com deficiência intelectual, a demonstração destacou-se como recurso particularmente efetivo, uma vez que possibilitou tornar concretas as explicações sobre os movimentos e as atividades. Na outra escola, cuja composição era mais diversificada, houve maior variação entre dicas verbais, demonstrações, assistência física e outros apoios. Portanto, não foi identificado um único tipo de auxílio que pudesse ser considerado universalmente superior. A efetividade da intervenção depende da atividade proposta, das potencialidades do estudante, de suas necessidades naquele momento e da maneira como ele responde ao apoio recebido.

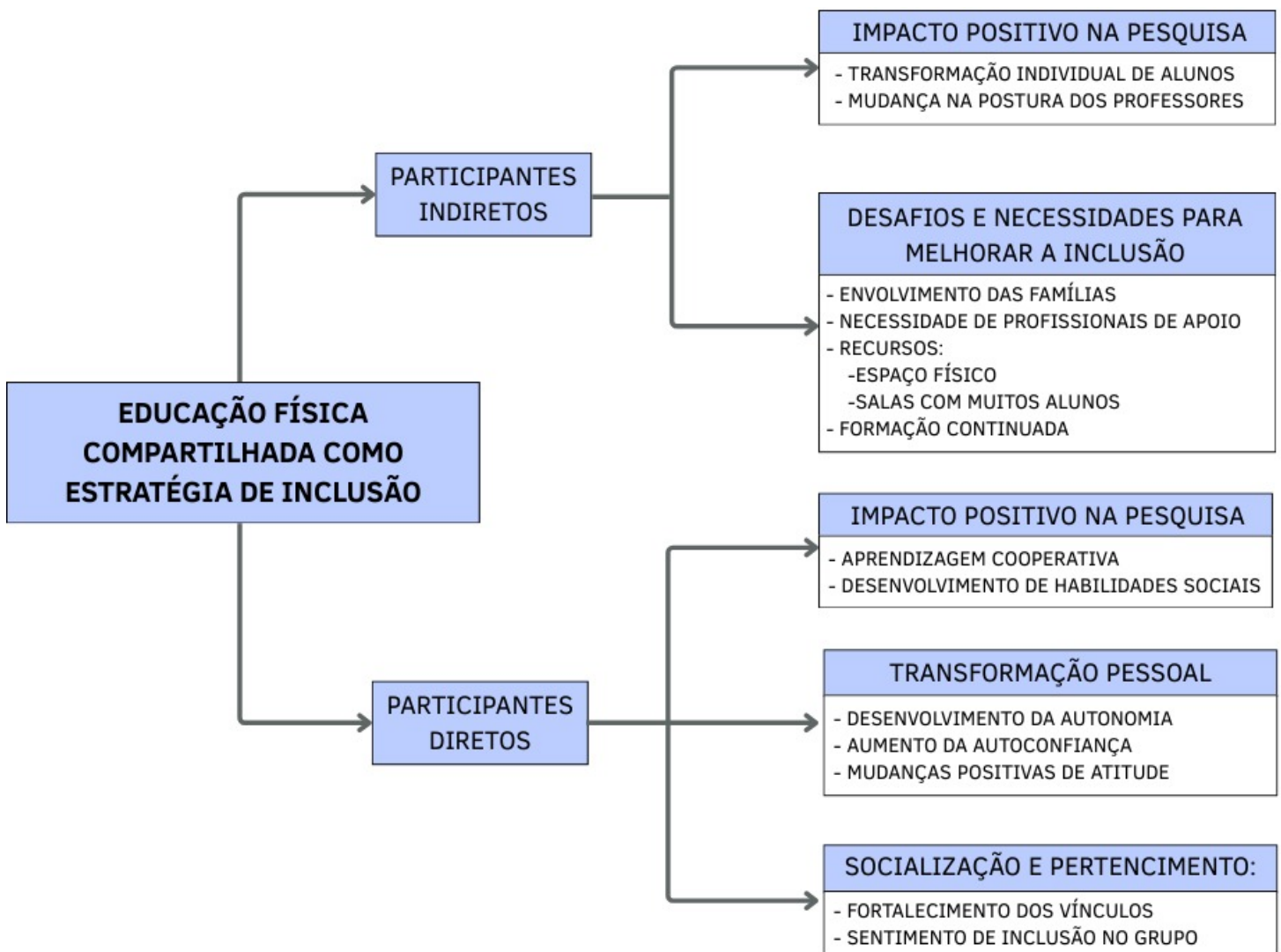
Bloco III – Análise das entrevistas

No bloco III, foi analisado as entrevistas iniciais e finais com todos os participantes envolvidos na pesquisa por meio da análise temática.

Essa etapa foi subdividida em duas partes sendo: 1) participantes indiretos, composto pelos diretores e coordenadores, professores de EF e de AEE, pois não tiveram um contato constante com a intervenção da pesquisa; 2) participantes diretos, composto pelos estudantes que participaram do programa de EFC, tanto os que desempenharam o papel de tutores como de tutorados, pois tiveram contato direto e constante durante a intervenção e aplicação da pesquisa.

A seguir foi apresentado o mapa temático das categorias elencadas e da organização desse bloco.

Figura 5: Mapa temático



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Participantes indiretos:

Impacto Positivo da Pesquisa

- Transformação Individual de Alunos

Com certeza sua pesquisa teve impacto positivo. Semana passada foi a formatura deles, ECD8 sempre foi uma aluna quieta, tinha medo de se expor, não participava das atividades e era bem... como posso dizer... vivia emburrando e ficava sentida com qualquer coisa, como por exemplo se a fruta naquele dia não podia repetir, por exemplo. E na formatura eu tirei o olho por um minuto e quando olhei ela estava no chão. Perguntei preocupado: -ECD8 caiu? E os professores do meu lado responderam que não! Ela se jogou no chão e deu uma cambalhota de alegria e foi pulando e vibrando na hora de pegar o canudo. Com certeza ela estar à vontade é reflexo da sua pesquisa. D1 – E1

Eu não consegui acompanhar muito o final do seu trabalho pois estava acompanhando as crianças nos jogos. Mas com certeza fez a diferença. Nas minhas aulas, quando eu estava na escola e não nos jogos, e até nos jogos, vi um amadurecimento e uma postura diferente dos alunos que participaram do seu trabalho. Estavam mais responsáveis e dedicados, ajudavam mais os outros alunos e a mim se oferecendo para montar uma rede ou recolher um material. Coisa que são os pequenos que gostam de fazer, não vejo isso nos alunos maiores. Também percebi mais ativos, comunicativos dentro de quadra nos jogos.” P-EF1-E2

O ECD1 nunca ia para a quadra. Ele se dispersava e ficava irritado com o barulho. Ele amou! Agora ele quer sair da sala de recursos para ir pro pátio! A mãe está muito contente porque ele só fica com celular vendo vídeos e está acima do peso. Ela queria muito que ele fizesse algum exercício, e deu certo ele participar e fazer as atividades. AEE1 – E2

Esses relatos mostram a transformação individual dos alunos participantes da pesquisa, tanto dos que foram tutores como dos que foram tutorados. No quesito desenvolvimento emocional e social, temos o caso de ECD8 demonstrou uma transformação significativa ao expressar alegria e o aumento da autoestima e autoconfiança, resultado de uma pedagogia inclusiva e envolvente. Pesquisas indicam que ambientes educacionais colaborativos que promovem a expressão emocional e a participação ativa podem ajudar alunos a superar inibições sociais e desenvolver uma identidade mais positiva (Durlak et al., 2011).

Além disso, a mudança de comportamento, onde alunos passaram a demonstrar mais responsabilidade e cooperação, é um reflexo direto da integração de métodos pedagógicos que incentivam a autonomia e o trabalho em equipe. Segundo Vygotsky (1978), a interação social é crucial para o desenvolvimento cognitivo, e o aprendizado cooperativo pode fomentar habilidades sociais e uma maior responsabilidade pessoal.

No caso de ECD1, a participação em atividades físicas não só melhora a saúde física, mas também pode reduzir o tempo de tela e promover um estilo de vida mais ativo (Janssen & LeBlanc, 2010).

- Mudança na Postura dos Professores

“Também observei uma mudança nos professores. Vi o professor de EF2 dando basquete em cadeira de rodas. Eu sempre estou andando na escola, fico no pátio e nunca tinha visto trabalhar esse conteúdo”. D1-E1

“A professora do AEE, mesmo sendo formada em EF também, nunca veio na quadra. Até conversamos sobre os alunos, mas vejo ela acompanhando os alunos na sala e na quadra não.” P-EF-1-E1. (antes do programa)

“A P-AEE1-E1 acompanhou um aluno na minha aula faz umas duas semanas. Isso nunca tinha acontecido. Eu acredito que foi pela sua pesquisa e conversa. Não mudou para mim, mas com certeza é bom para o aluno.” P-EF-1-E1. (depois do programa)

Eu já fazia o dia do brega e o dia das profissões para os alunos vivenciarem o que é ser diferente dos demais e para pensarem o que querem para o futuro deles. Nas minhas aulas falamos muito de aceitar as diferenças e os outros. Os alunos têm muita vergonha e medo de se exporem, pagar mico. Mas aqui é uma comunidade muito boa. E eles participam, mas não trabalhava com eles sobre as deficiências e sobre os esportes paralímpicos. [...] Eu fiz dois jogos com eles, trabalhei o basquete em cadeira de rodas, com eles sentados nas cadeiras enquanto trabalhava o conteúdo de basquete. Foi muito legal! E os alunos adoraram. Diminuiu um pouco as brigas e vi mais cooperação e trabalho em equipe no basquete adaptado do que no jogo convencional. Por isso também fizemos o judô com os alunos vendados, e foi bem bacana! Os alunos aceitaram bem! P-EF1-E1

Como pode-se observar pelos relatos principalmente comparando antes da aplicação do programa de EFC com depois da aplicação, a intervenção não ficou restrita as aulas extracurriculares ou ao grupo de estudantes envolvidos no estudo, ele refletiu nas práticas dos docentes, tanto dos professores de EF como nos professores de AEE de maneira indireta.

Segundo Arroyo (2000), é essencial valorizar a autonomia pedagógica no modo como os professores pensam, agem e fazem escolhas. Embora criem soluções no cotidiano da prática docente, eles trabalham de forma isolada, o que os enfraquece, e assim não possibilita um trabalho coletivo, a socialização e inclusão diante das estruturas rígidas da escola tradicional (Arroyo, 2000).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão efetiva exige uma transformação no modo de compreender a educação, pois não deve se restringir apenas aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas envolver todos os sujeitos do processo educativo. Somente dessa forma é possível alcançar avanços reais no conjunto da educação.

“É preciso também, desenvolver nas mentes das pessoas a capacidade de colaboração de uns com os outros, visando ao benefício de todos.” (Carmo, 2006, p. 51). Oliveira (2014)

reforça ao dizer que é na articulação dessas discussões entre docentes que se consolida uma cultura de colaboração, inovação e transformação, fortalecendo os profissionais da educação por meio de vínculos coletivos. O que pode ser observado que, de maneira indireta, o programa de EFC possibilitou o início de um trabalho de colaboração entre os professores.

E por meio dos conteúdos de esportes adaptados, no caso o basquete em cadeira de rodas e o judô para deficiente visual, que foram influência indireta do programa de EFC, o professor de EF aplicou nas aulas regulares de EF e relatou uma boa experiência com a atividade. Assim como a BNCC traz que o esporte adaptado na Educação Física escolar contribui para a inclusão ao garantir a participação de todos os estudantes, favorecendo o respeito às diferenças, a empatia e o exercício da cidadania. Sua proposta ultrapassa os benefícios físicos e sociais, pois auxilia na superação de barreiras físicas e atitudinais, promovendo um ambiente participativo que valoriza as diversas habilidades dos alunos. Dessa forma, transforma práticas tradicionais em um modelo de ensino mais flexível, dinâmico e inclusivo.

Sob esse enfoque, Ribeiro (2009) aponta que o esporte adaptado, quando trabalhado no contexto escolar, constitui um conteúdo relevante para o progresso das habilidades motoras, bem como para o desenvolvimento de outras dimensões contempladas pela Educação Física, como os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Em consonância com essa ideia, Mila, Sales e Rodrigues (2017) ressaltam que a vivência de modalidades de esportes adaptados contribui para a redução da exclusão, fortalece a interação entre alunos com e sem deficiência e reafirma o direito de todos à participação efetiva nas aulas de Educação Física, o que vai em consonância com o relato do professor ao aplicar os esportes adaptados nas suas aulas.

Desafios e Necessidades para Melhorar a Inclusão

- Envolvimento das Famílias

Marca reunião, o pai não aparece, não traz o aluno no contraturno para o AEE, temos que ir nas salas para ver se o aluno está e tentar fazer um acompanhamento, mas é ruim porque ele tem que estar na sala para também não perder a aula do professor e conviver com os outros alunos. AEE2 – E2

Muitas vezes a família cobra que o aluno seja superprotegido, não pode acontecer nada com o aluno, não desenvolvem a autonomia da criança... Ou cobram muito para ver uma evolução ou um resultado como aprender a ler ou algum conteúdo, mas o aluno falta muito. Como desenvolve um trabalho assim? As vezes a família até é dedicada, mas o aluno falta porque tem fono (fonoaudiólogo), tem fisio (fisioterapia)..., não vem a escola porque está doente e fica uma semana sem vir... Como se realiza um trabalho sem ter uma rotina e uma sequência, uma frequência regular?. AEE1 – E1

- Necessidade de Profissionais de Apoio

Eu não sinto dificuldade, até porque já trabalhei muito com essa temática e tenho vários cursos e formação para trabalhar com essa população. Mas vejo os colegas quando a diretora dá o recado ou em planejamento que tem um aluno com alguma deficiência na turma. EU consigo me virar, mas tem que ter mais apoios, isso ia melhorar para o aluno e para conseguirmos trabalhar melhor. P-EF1-E2

- Recursos (Espaço físico, salas com muitos alunos)

Na escola tem um aluno X com Síndrome de Down, ele não está na sua pesquisa porque ele é do outro período. Ele dava muito trabalho! Um grupo formado por três meninas começaram a pegar o conteúdo que os professores passavam e fazer atividades adaptadas para ele. Elas fazem caça palavras, palavra cruzada, ou atividades mais simples e vieram aqui na minha sala para pedir para imprimir. O aluno X se transformou! Não dá mais trabalho e não atrapalha mais as aulas, e essa ideia partiu das alunas. Uma coisa simples que poderia ser feito e tem essa ideia do seu trabalho. C1-E1

“A maior dificuldade que eu acho que temos para a inclusão é a falta de autoridade, não temos respaldo nenhum da secretária... P-EF2-E1.

“[...] é difícil fala de inclusão, não temos o material necessário, não temos uma sala de recursos multifuncional no município [...]. Fazemos o nosso melhor, elaboramos material, adaptamos o que conseguimos, mas poderia ser melhor. P-AEE-E1

[...] por exemplo aqui, nos damos muito bem e nos ajudamos, mas dividimos essa sala em três profissionais, aí tem um desenvolvendo uma atividade aqui com um aluno, outro na mesa do lado fazendo outra atividade com outro aluno, isso já atrapalha o aluno a se concentrar, prestar atenção [...] – P2-AEE-E2.

Eu gosto de trabalhar aqui, mas é uma escola bem grande, tem muitas salas. Tem dia que estamos em cinco professores de Educação Física ao mesmo tempo e só temos uma quadra. A escola é grande, tem os pátios, mas não é a mesma coisa. Além disso, dependendo da aula, do horário, os menores estão no intervalo, o que faz mais barulho e eles utilizam os pátios nesse momento. [...] quando falta professor, os alunos ficam no pátio com as inspetoras. Isso também atrapalha bastante a aula. – P1-EF-E2.

Aqui não temos problema de espaço! A escola é bem grande, e nós conseguimos revezar ou dividir a quadra quando necessário, mas isso quase não ocorre. Nos organizamos e temos a nossa sala de aula para a Educação Física. Assim também fica mais fácil trabalhar a teoria com os alunos e não precisar da quadra sempre. Além de termos duas quadras e os espaços em volta que tem bastante árvores. O que falta mesmo é material... [...] Por mais que cuidamos, não duram, são de qualidade ruim ou não vem o que precisa. P-EF1-E1.

- Formação contínua

Eu sinto falta de tempo para me atualizar e fazer cursos. Nós temos as formações que a rede oferece e elas são boas, mas é muita coisa, muito tema para abordar e quando se fala de inclusão, sempre é em um encontro só [...]. Os encontros só acontecem uma vez no mês, poderia ter mais tempo para essas formações, de modo geral mesmo, sempre os temas são muito relevantes, mas o tempo para isso é pouco. P-EF1-E1

Gosto de me atualizar, inclusão e esportes adaptados são um tema que sempre gostei de trabalhar. Fazer cursos, participar de congressos e eventos faz muita diferença e auxilia na prática. Porém isso exige tempo e investimento e sei que muitos não conseguem ou não priorizam isso, acho que isso faz diferença sim. que sei que muitos P1-EF-E2.

Moreira (2006) destaca ainda diversos obstáculos enfrentados pelos professores no sistema educacional, como o reduzido investimento financeiro na Educação, a ineficiência de setores administrativos, a inadequação dos currículos dos cursos de formação em relação ao contexto sociocultural de atuação dos futuros docentes, a baixa valorização salarial e suas consequências, além da dificuldade em atender ao aumento da demanda, o que resulta em salas de aula superlotadas.

No estudo de Fiorini e Manzini (2014), professores de Educação Física apontaram diferentes obstáculos para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas. Entre as dificuldades mencionadas estão a insuficiência de formação específica, problemas administrativos, as particularidades dos alunos, o diagnóstico, a participação da família, bem como a limitação de recursos pedagógicos e de estratégias de ensino. O que são semelhantes as dificuldades apontadas pelos professores nesse estudo.

Segundo Santana e Soares (2022), a realização de esportes adaptados nas aulas de Educação Física, com base nas percepções dos alunos indicam que, quando essas atividades são planejadas e desenvolvidas de forma adequada, contribuem para a inclusão de estudantes com deficiência tanto no ambiente escolar quanto nas aulas de EF, além de possibilitar a participação de todos, independentemente de suas limitações ou não. O que podemos observar na presente pesquisa por meio dos relatos acima de ECD5-E1, E7-E1 e E8-E1.

Participantes diretos:

Impacto Positivo na Pesquisa

- Aprendizagem cooperativa

[...] sempre tive medo de fazer qualquer atividade com bolas, e aqui eu me diverti muito participando. No começo eu estava bem receosa, mas agora achei que valeu a experiência. Eu não estava só ajudando, no final, todos se ajudavam e eu aprendi muito, não só em ajudar, mas a fazer coisas que eu não fazia antes. E7-E1

“Eu gostei de aprender a fazer a espada de jornal! A minha amiga E6 – E1 me ensinou, foi muito legal! As pessoas costumam fazer para mim, e eu gostei de fazer com ela.”
ECD7 – E1

- Desenvolvimento de habilidades sociais

“[...] eu ajudo a cuidar da minha avó, eu gosto de ajudar. Mas não fazia isso antes aqui. Agora me sinto seguro e tenho mais iniciativa para fazer. [...] mesmo coisa pequena como: outro dia acabou o papel do banheiro, antes eu ia deixar pra lá. Mas dessa vez procurei a moça da limpeza e pedi e levei lá. Também ajudei uma colega que estava com a mochila pesada. Eu tinha medo de incomodar, mas agora acho que ajudo mais do que incomodo.” E8-E1

A aprendizagem cooperativa no ambiente escolar é estruturada por quatro princípios fundamentais que garantem um trabalho em grupo integrado, participativo e inclusivo. O primeiro é a interdependência positiva, segundo a qual os estudantes compreendem que o êxito individual depende do sucesso coletivo. O segundo princípio é a responsabilidade individual e grupal. Embora o grupo seja responsável por alcançar os objetivos propostos, cada estudante deve participar efetivamente e demonstrar domínio sobre sua parte da atividade (Johnson; Johnson, 1999, Behrens, 2002, Ross, 2004).

O terceiro elemento é a interação simultânea e promotora, que busca envolver o maior número possível de estudantes ao mesmo tempo. Em pequenos grupos, os participantes discutem, explicam conteúdos, trocam experiências e incentivam a aprendizagem uns dos outros, tornando o processo mais dinâmico e colaborativo. O quarto elemento é a participação equivalente que garante que todos tenham oportunidades semelhantes de falar, agir e contribuir. Assim, favorece a inclusão daqueles que são mais tímidos ou apresentam dificuldades (Johnson; Johnson, 1999, Behrens, 2002, Ross, 2004).

Assim, com base na ideia da aprendizagem cooperativa é possível observar como esses princípios auxiliam e reforçam o item “impacto positivo da pesquisa”, uma vez que trouxe benefícios concretos para os estudantes se auxiliando no aprendizado de forma mútua e reforçando habilidades sociais visando a inclusão e ajuda ao próximo quando necessário.

Transformação Pessoal

- Desenvolvimento de autonomia

“Antes eu não ia pegar a minha comida sozinha no intervalo, só ia se alguma amiga fosse junta, [...]”. E7 - E1

“Eu fiz muitos amigos, eles me ajudam e eu aprendo muito com eles. Eu aprendi a amarrar o sapato com o E8. Eu não sabia antes. Ainda não sou boa, mas estou treinando em casa.” ECD8 -E1

Callado (2004) defende que as atividades cooperativas geram um processo de corresponsabilidade regulada. O ambiente seguro construído dentro das aulas de EFC transfere-se para a rotina escolar diária. Quando o aluno aprende a depender do outro em tarefas motoras na aula, ele desenvolve a segurança interna necessária para agir de forma autônoma fora dela, desvinculando-se da dependência cega de um único colega e aprendendo com os pares a realizar tarefas funcionais de vida diárias.

- Aumento da autoconfiança

A gente só ficava no nosso grupo, que sempre fomos em três. As vezes falava com uma pessoa ou outra... Agora é diferente. Não sei dizer, fico mais a vontade que antes, porque mesmo que não conheço todo mundo ou converso muito com eles, em cada grupo as vezes tem alguém que conheci nas aulas (programa de EFC) e me fala “oi” ou alguma coisa, é como se mesmo sem conhecer os outros do grupo, eu conhecesse e sei que eles me respeitam também porque conheço alguém deles e que é legal. E4-E2

[...] as vezes queria repetir e não ia por vergonha, ou porque não queria ir sozinha, mesmo querendo pegar mais. Agora não me importo. Tipo, se eu quero eu vou e ninguém tem que pensar nada! Antes me importava o que pensavam ou se estavam falando de mim ou me olhando, [...] que eu estou acima do peso, se vou comer mais e coisas assim [...]. E7 - E1

- Mudanças positivas de atitude

“Eu sempre fui muito tímida. Sou uma boa aluna, estudiosa, mas não gosto de conversar com quem não conheço, falar na frente da sala... E agora isso mudou bem. Ainda tenho vergonha [...] mas estou conseguindo fazer e não fazia antes.” – E7-E1

Segundo Callado (2004) os jogos e dinâmicas estruturadas rompem com as "panelinhas" socio métricas tradicionais da escola. Ao promover intencionalmente interações com múltiplos colegas, o programa de EFC gera o que o autor chama de Clima de Aula Orientado à Tarefa e ao Cuidado Mútuo, mitigando o medo do julgamento corporal e da exclusão por desempenho técnico (comum no esporte tradicional). Saber que os outros grupos o respeitam reduz de forma drástica a ansiedade social do aluno diante do olhar alheio. As ideias se complementam com Brotto (2001), que discute a transição do medo e da timidez para a emancipação, a autonomia e a solidariedade. O que vem de encontro com os relatos dos participantes acima descritos.

Socialização e pertencimento

- Fortalecimento dos vínculos

“Eu estou chateado que esse é o último ano nessa escola, e nós vamos para escolas diferentes (sobre ECD8). Mas tenho certeza que é uma amiga para a vida toda! Eu me divirto muito com ela. Uma pena que não vamos mais nos ver todos os dias”. – E8- E1

“Meu pai não quer deixar eu ir pra mesma escola que ele (E8) porque é longe da minha casa. Mas meu pai tem carro, ele pode me levar... Unff... eu queria estudar com ele. Ele é meu amigo! Adoro o E8.” – ECD8-E1.

- Sentimento de inclusão no grupo

“[...] Eu nunca fiz uma atividade física! Eu adorei participar! Eu só posso ficar sentado por causa do coração, ou eu nem vou para a quadra... Foi bem legal! – E8-E2

“[...] Nesse dia encontrei com a P1-EF-E2, ela me chamou de modo discreto e me orientou que o E8-E2 não podia fazer atividade física por ter problema cardíaco. Que mãe nunca deixou fazer nada, tanto que não ia para as aulas dela e era orientação da escola.” DC-P. (Porém a mãe autorizou o estudante a participar da pesquisa, ele subia diariamente dois lances de escadas grandes pois a sua sala era no piso superior e não havia elevador na escola. Além dos laudos e fichas que havia na escola sobre o aluno não apontarem restrição a atividade física). Assim, mesmo com conhecimento sobre a temática, muitas vezes o profissional não tem autonomia, respaldo da instituição, tempo e/ou informações necessárias sobre o aluno para conseguir fazer um trabalho individualizado e/ou direcionado ao estudante.

“Foi muito legal! Eu nunca participei assim, jogando de verdade em uma aula de Educação Física. Sendo igual, sabe? Adorei e me diverti muito na queimada com minhas amigas, eu entendia o jogo, elas me protegiam, me senti segura e antes eu nunca tinha jogado a bola.” ECD5-E1

Eu só quis participar para jogar mais futebol. As outras coisas são chatas. Mas eu gostei. Foi bem legal! E eu queria fazer com a minha sala, que tem quem eu conheço [...]. Mas gostei de conhecer outras pessoas, elas são legais. Agora tenho mais amigos e converso com um monte de gente no intervalo.”

“[...] mas me sinto mais à vontade aqui, me sinto aceita do jeito que sou.” – E7-E1

Assim como no estudo de Patey (2020) o qual destaca que os participantes da pesquisa relataram a construção de novas amizades, destacando que esses vínculos ultrapassaram o espaço escolar e tendem a se manter ao longo da vida. Os estudantes sem deficiência mencionaram sentimentos iniciais de ansiedade e desconforto ao vivenciar a Educação Física adaptada, porém essas sensações diminuíram com o passar das semanas. De modo geral, todos

os envolvidos apontaram diferentes níveis de desenvolvimento pessoal, além dos aprendizados adquiridos durante a experiência.

Nesse sentido, alguns autores como Hodge *et al.* (2004); Casebolt e Hodge (2010), Haegele e Sutherland (2015) e Lieberman *et al.* (2017), trazem que a prática pedagógica inclusiva na Educação Física beneficia tanto estudantes com deficiência quanto aqueles sem deficiência, ao favorecer interações sociais positivas e relações mais cooperativas entre todos. Além disso, contribui para que os professores de Educação Física alcancem os objetivos educacionais propostos, ao mesmo tempo em que fortalece a autoestima, a participação e o sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência.

Johnson, Johnson e Holubec (1993) trazem a Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia de ensino baseada no trabalho coletivo dos estudantes em pequenos grupos, com o objetivo de potencializar a aprendizagem de todos os envolvidos. De acordo com Costa, Lourenço e Mendes (2023), essa abordagem favorece o processo de ensino e aprendizagem nos contextos regulares, apresentando grande potencial para a construção de uma educação inclusiva que contemple a diversidade dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Duran e Vidal (2007) consideram a Aprendizagem Cooperativa uma proposta inovadora, por valorizar o desenvolvimento de competências sociais e as relações interpessoais, promovendo a inclusão, a autonomia e o protagonismo dos alunos em relação ao próprio aprendizado. Além disso é capaz de contribuir para a transformação da cultura escolar. Essa ideia que auxiliou a elaboração do programa de EFC vem de encontro com os resultados obtidos como pode ser observado pelos relatos dos participantes desse estudo. Assim sendo uma alternativa para a mudança de cultura entre o individualismo e competição para a cooperação e o trabalho em grupos (Costa; Lourenço; Mendes, 2023).

Os resultados demonstram que o programa de EFC promoveu impactos positivos que ultrapassaram a participação nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa, favorecendo a aprendizagem cooperativa, a autonomia, a autoconfiança, o desenvolvimento de habilidades sociais e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. A experiência também repercutiu nas práticas docentes e evidenciou o potencial de estratégias inclusivas para transformar a cultura escolar, ainda que persistam desafios relacionados à formação continuada, aos recursos, ao apoio institucional e à participação das famílias. Assim, pode-se afirmar que os dados apresentados por meio das entrevistas com os participantes ressaltou que o programa de EFC foi relevante para ampliar a participação, o pertencimento e a inclusão de estudantes com e sem deficiência no contexto escolar.

6 CONCLUSÃO

Este estudo atingiu o seu objetivo geral pois foi possível implementar e avaliar um programa de Educação Física Compartilhada (EFC) visando à inclusão do estudante com deficiência (ECDs) no contexto escolar. Os resultados obtidos demonstraram que o programa teve um resultado positivo pois promoveu não apenas a inclusão dos ECDs, mas também a transformação no ambiente escolar e as posturas dos profissionais envolvidos assim como dos estudantes participantes (tutores e tutorados).

Os dados também permitem concluir que o programa de EFC fundamentado na tutoria por pares e em estratégias pedagógicas inclusivas, promoveu a participação de estudantes com e sem deficiência em atividades realizadas nas aulas de EF e desse modo constitui-se uma estratégia viável para ampliar a participação dos ECDs nas aulas. Mas para isso ocorrer, destaca-se a importância da sistematização precedida por um processo sistematizado de treinamento e formação dos tutores e ser acompanhada por mediações pedagógicas contínuas.

O treinamento inicial possibilitou que os estudantes conhecessem os princípios da tutoria por pares, as características de diferentes deficiências e as técnicas de auxílio que poderiam ser empregadas. Entretanto, os dados também revelaram que o domínio técnico adquirido durante a formação não eliminou imediatamente o anseio de insegurança, timidez e receio de realizar abordagens inadequadas ou invasivas. A atuação do colega tutor é construída progressivamente, por meio das experiências concretas, da convivência, da reflexão sobre as situações vivenciadas e do acompanhamento do professor. Assim as rodas de conversa, as orientações posteriores às aulas e as modificações realizadas na organização das atividades possibilitaram que os estudantes compreendessem melhor seu papel e adquirissem segurança para desempenhá-lo. Inicialmente destaca-se a organização das atividades em duplas ou pequenos grupos para essa adaptação, pois essa configuração favoreceu a aproximação, a comunicação e a constituição de vínculos entre tutores e tutorados, diminuindo a exposição inicialmente percebida pelos participantes. Após o estabelecimento dessas relações, a interação tornou-se mais espontânea, permitindo que as aulas voltassem a ser organizadas em grandes grupos ou equipes sem comprometer o oferecimento dos apoios necessários.

Ao longo das sessões, também se verificou uma mudança qualitativa nos auxílios oferecidos. Inicialmente, predominaram intervenções mais diretas, como dicas verbais, demonstrações e diferentes níveis de assistência física. Progressivamente, aumentaram a utilização do feedback e as situações em que os tutorados realizavam as atividades de maneira autônoma. Isso indica que os tutores aprenderam não somente a prestar os auxílios, mas também a reconhecer quando a intervenção não era necessária. Esse aspecto é importante para a

inclusão, pois o apoio não deve produzir dependência, superproteção ou substituição da ação do ECD, e sim favorecer sua compreensão, sua tomada de decisão e sua participação com o maior grau possível de autonomia.

Também se evidenciou mudanças relacionadas à autoconfiança, ao sentimento de pertencimento, à socialização e à constituição de amizades. Estudantes que anteriormente evitavam determinadas práticas corporais passaram a participar de jogos e esportes, alguns deles pela primeira vez. Outros relataram sentir-se aceitos, seguros e reconhecidos como integrantes do grupo, e foram identificados vínculos entre estudantes que anteriormente mantinham pouco ou nenhum contato, alguns dos quais manifestaram o desejo de preservar as amizades mesmo após o término do programa ou a mudança de escola.

Entre os colegas tutores, as aprendizagens construídas durante a intervenção ultrapassaram o desempenho de uma função previamente definida. Os participantes relataram maior iniciativa para ajudar outras pessoas, mais responsabilidade, facilidade para se comunicar e redução do medo de incomodar ao oferecer auxílio. Dessa forma, o programa de EFC intensificou habilidades sociais, promoveu empatia, protagonismo, liderança e responsabilidade coletiva. Observou-se que a distinção rígida entre tutor e tutorado tornou-se menos evidente, pois os próprios estudantes reconheceram que todos ensinavam, aprendiam e se ajudavam. Essa transformação representa uma das contribuições mais significativas da pesquisa, uma vez que desloca a compreensão da inclusão para uma experiência de reciprocidade e relações horizontais entre os participantes.

A intervenção também produziu repercussões indiretas sobre a comunidade escolar. Os relatos dos profissionais indicaram mudanças nas práticas de professores de EF e AEE, incluindo maior aproximação entre esses profissionais. Observou-se, ainda, que estudantes não participantes começaram a desenvolver espontaneamente adaptações para outros colegas, demonstrando que os princípios de colaboração e inclusão circularam para além do grupo diretamente envolvido.

Esses resultados indicam que intervenções inclusivas podem atuar como elementos mobilizadores da cultura escolar. Embora um programa de duração delimitada não seja capaz de modificar isoladamente todas as estruturas institucionais, ele pode tornar visíveis novas possibilidades pedagógicas, provocar questionamentos sobre práticas estabelecidas e incentivar docentes e estudantes a assumirem maior responsabilidade pela participação de todos. A inclusão, nesse sentido, não se reduz à presença física do estudante com deficiência na escola ou na quadra, mas exige oportunidades reais de interação, aprendizagem, tomada de decisão, experimentação e pertencimento.

Apesar dos resultados positivos, os dados também evidenciaram obstáculos que permanecem presentes no cotidiano das escolas. Entre eles, destacam-se a insuficiência de materiais, a inadequação de alguns espaços, o compartilhamento excessivo das instalações, o número elevado de estudantes, a ausência ou insuficiência de profissionais de apoio, as dificuldades de articulação entre os serviços escolares e a participação irregular de algumas famílias, limitações relacionadas à formação continuada dos professores e ao acesso a informações precisas sobre as condições e potencialidades dos estudantes. Tais barreiras demonstram que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, e são necessárias políticas institucionais, recursos adequados, condições de trabalho, formação profissional e articulação entre escola, família e serviços de apoio.

Como limitação, deve-se considerar que o estudo foi desenvolvido em apenas duas escolas e com grupos específicos. Em próximos estudos, poderia ampliar a amostra sem selecionar grupos e ser realizado e aplicado em mais escolas. Além disso, a presença da pesquisadora como professora responsável pela intervenção pode ter influenciado a dinâmica das aulas e o comportamento dos participantes, assim em futuras pesquisas, a aplicação do programa de UFC poderia ser conduzida pelos próprios professores de EF e AEE das instituições escolares.

A duração delimitada do programa também não permite afirmar que todas as mudanças observadas serão mantidas em longo prazo. Estudos futuros poderão acompanhar os participantes após o encerramento das intervenções, ampliar a duração da intervenção, e investigar diferentes etapas da escolarização.

Também se recomenda que futuras propostas incorporem momentos permanentes de orientação aos tutores, em vez de restringirem sua preparação ao treinamento anterior ao programa. A formação deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado às dificuldades e aos acontecimentos de cada aula. Recomenda-se, ainda, maior participação dos estudantes com deficiência no planejamento e na avaliação das adaptações, garantindo que suas preferências, percepções e escolhas orientem as decisões pedagógicas e metodológicas.

Assim, conclui-se que o programa de UFC promoveu transformações positivas nas relações interpessoais, trazendo benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, provando ser uma estratégia promissora de inclusão de todos os estudantes e auxílio para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

7 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestres**. Vozes: Campinas, 2000.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2002.
- BLOCK, M. E. **A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education**. 4th ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 2016.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs): **Um olhar sobre a diferença**. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- BOWMAN-PERROTT, L. et al. Academic bennefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case reserarch. **School Psychology Review**, Bethesda, v.42, p.39-55, 2013.
- BRASIL, Congresso Nacional, **Lei nº 10.793. Brasília, DF, 2003**. n.p.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. – Brasília, 2011. 100 p. Disponível em: https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/pdf/acessibilidade/Convencao_PessoascomDeficiencia.pdf f. Acesso em: 02 dez. 2021.
- BRASIL. **Assembleia Nacional Constituinte**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, DF: MEC/SECAD, 2008.
- BRIAN, Ali; HAEGELE, Justin A. Including Students with Visual Impairments: softball. **Journal of Physical Education, Recreation & Dancen - JOPERD**. 3, vol. 85, p. 39-45, 2014.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo como metáfora da vida**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- BUENO, Salvador Toro; RESA, Juan A. Zarco. **Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Málaga: Aljibe, 1995.
- CAIRNS, E. E. **O cristianismo através dos séculos: uma história da igreja cristã**. São Paulo: Edições Vida Nova, 1988.
- CARMO, A. A. **Escola não seriada e inclusão escolar**. A pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: ed. UFU, 2006
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild or severe disabilities. **Physical Educator**, 67, 140–155.

CHICON, José Francisco. Educação física na escola: caminhos para a inclusão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **Educação especial inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos, SP: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015, p. 209-224.

DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 76-89, v. 16. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41550>>. Acesso em: 12 ago 2016.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais**. Porto Alegre: Art-med, 2007.
ENRIGHT, S.M.; AXELROD, S. Peer-tutoring: applied behavior analysis working in the classroom school. *Psychology Quarterly*, Washington, v.10, n.1, p.29-40, 1995.
FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: Contexto e educação. Ijuí, RS. v.2, n.7, p. 19-24, 1987.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. bras. educ. espec.** 21 (1) • Jan-Mar, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>. Acesso em: 14 de abr. 2022.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 312p., 2004.

FULK, B. M.; KING, K. Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, Florida, v.34, n.2, p.49-53, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Centro de Educação: UFSM, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em 02 dez 2021.

GOODLAD, S., HIRST, B. *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*. London: Kogan Page, 1989.

HAEGELE, J. A.; SUTHERLAND, S. Perspectives of students with disabilities toward physical education: a qualitative inquiry review. **Quest**, n.67, vol.3, p.255-273. 2015.

HODGE, S. R. *et al.* High school physical education teacher's behaviors and beliefs associated with inclusion. **Sport, Education and Society**, vol.9, p.395-419. 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON R.; HOLUBEC, E. **Cooperation in the classroom**. Edina, Interacion Book Company, Minnesota, 1993.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning**. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

LIEBERMAN, Lauren J. **Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators**. Champaign: Human Kinetics, 2002.

LIEBERMAN, Lauren J.; *et al.* The Modified Physical Education Class: An Option for the Least Restrictive Environment, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, n.88, vol.7, p.10-16, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340203>>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

LIEBERMAN, Lauren J.; HOUSTON-WILSON, Cathy. Changing the Name of Unified Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, n.89, vol.7, p. 7-8, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1491253>>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

LOPES, J. S.; SILVA, H. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.V. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 282p., 2015.

MENDES, E. G.. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, *Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

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

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. EDUFBA: Salvador, 2012.

MESSEEROLE, M; TARR, S.; QUIN, B. **Special Olympics Unified Physical Education**. 2nd Edition. Resources. 2019. Disponível em: <

champion-schools/Unifed%20Champion%20School-Unified-Physical-Education-Resources-v2.pdf?_ga=2.87557085.414026992.1565010701-557370348.1547143351>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

MILAN, Fabricio João; SALLES, Willian das Neves; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn. Educação Física adaptada como perspectiva de inclusão: percepções de alunos sem deficiência na educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 432-451, out./dez. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ªed. São Paulo: Editora Vozes, 2002. p.80.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

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

MUNSTER, M. A.; ALVES, M. L. T. Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 171-184, jul/dez., 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n2.08>>. Acesso em: 04 de nov. 2019.

MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação física especial e adaptada. In: Centro Universitário Claretiano de Batatais (SP). **Caderno de referência de conteúdo**: unidade 2 e 3. Batatais, SP: Centro Universitário Claretiano, 2011.

MUNSTER, Mey de Abreu; LIEBERMAN, Lauren J.; GRENIER, Michelle. Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. **Adapted physical activity quarterly: APAQ**, Jun., 36(3):1-19, 2019.

OLIVEIRA, M. Ensino Colaborativo e Educação Física: Contribuições à Inclusão Escolar. **Tese**. Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 185f. 2014.

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

PATEY, Matthew. **Two Studies of Inclusive and Augmented Physical Education**. For the Degree of Doctor of Philosophy in Physical Education, College of Education, University of South Carolina, 2020, 154f.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006. Disponível em:

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9943&PHPSESSID=0c498fd0648b852520f9ef6ea5b4513f. Acesso em: 02 dez. 2021.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Fundamentos da Educação Especial I: 1º semestre/** [elaboração do conteúdo Elisane Maria Rampelotto... [et al.]; revisão pedagógica Ana Claudia Pavao Siluk ... [et al.]] - 1. ed. - Santa Maria: UFSM, 2005.

RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 165-179, jan./jun. 2002. Disponível em: ufrgs.br. Acesso em: 16 jan. 2025.

SANTANA, M. V.; SOARES, E. J. F.; Esportes adaptados e inclusão nas aulas de educação física. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 17, Abr. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/rbept.2022.12108>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SHERRILL, C. **Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan**. 5. ed. Boston: McGraw-Hill, 1998.

SOUZA, J. V. de. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física**. 2008. 136f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SPECIAL OLYMPICS. **Special Olympics Unified Champion Schools®**. 2019. Disponível em: <<https://media.specialolympics.org/resources/community-building/youth-and-school/PUToolkit/Unified-SportsModels.pdf>>. Acesso em: 16 mar. de 2022.

UTLEY, C. A.; MORTWEET, S. L.; GREENWOOD, C. R. Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, North Carolina, v.29, p.1-23, 1997.

VELÁZQUEZ CALLADO, C. **Aprendizagem cooperativa em Educação Física: como colocar em prática**. Barcelona: INDE, 2004.

VELÁZQUEZ CALLADO, C. Aprendizagem cooperativa. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. **Rev. e ampl.** Ijuí: Unijuí, p. 49-53, 2014.

APÊNDICE

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

_____, ____ de _____ de _____.

Ilmo Sr. _____
Secretário(a) Municipal da Educação

A Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação analisou o projeto de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) intitulada: “Educação Física Unificada: possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar” sob orientação _____.

O trabalho tem por objetivo: analisar a Educação Física Unificada (EFU) como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, elaborar e aplicar um programa de EFU na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência sob a perspectivas dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de campo do tipo quantitativo-descritivo, voltada para o estudo de avaliação de programa.

Pretende-se que sejam participantes da pesquisa 32 estudantes de 8º e 9º anos (sendo 16 com deficiência e 16 sem deficiência), assim formando duas turmas mistas (uma de cada escola) com 16 participantes cada; os professores de EF que lecionam para os estudantes participantes da pesquisa, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas envolvidas, os coordenadores e diretores dessas escolas.

Como instrumento de coleta de dados será utilizado entrevista semiestruturada inicial e final com os participantes que não são público-alvo da Educação Especial (estudantes sem deficiência, professores de EF, AEE, coordenadores e diretores dos estudantes participantes), preenchimento de escalas de mensuração pelos estudantes com e sem deficiência durante a implementação do programa de EFU, e roteiros de observação e diários de campo dessa implementação. A análise dos dados será por meio de análise temática.

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

Atenciosamente,

Secretário de Educação

APÊNDICE B: MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA – Escola

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

Rodovia Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905

São Carlos/SP/Brasil - Fone/Fax: (016) 3351-8357

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, RG: _____, ocupante do cargo _____ de _____ do(a) _____, **AUTORIZO** a coleta de dados e participação da escola _____ na pesquisa de mestrado intitulada: **“Educação Física Unificada: possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar”**, a ser desenvolvida sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____ e orientador(a) _____, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. A participação de qualquer escola fica condicionada à aprovação do referido estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar).

_____, ____ de _____ de _____.

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – estudante com deficiência

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“Educação Física Unificada: possibilidade para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar”**. Essa pesquisa vai analisar a Educação Física Unificada (EFU) como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, elaborar e aplicar um programa de EFU na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência sob a perspectivas dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa. O motivo para estudar esse assunto é para realizar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e na escola. Você pode escolher participar ou não participar dessa pesquisa, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser ou se desistir de participar em qualquer momento. Os estudantes que irão participar dessa pesquisa serão oito alunos dos 8^{os} e 9^{os} anos. A pesquisa será realizada na escola em que você estuda, no contraturno (período oposto as suas aulas), uma vez por semana. Você participará de aulas de Educação Física com um grupo formado por 16 alunos (sendo oito com deficiência e oito sem deficiência). Após essas aulas que serão dadas pela pesquisadora, você irá preencher uma ficha assinalando um desenho que representa o que você achou da aula com seus colegas e se eles te ajudaram caso você precise de alguma ajuda nessas aulas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Você não terá nenhum custo, e a pesquisadora está a disposição para esclarecer qualquer dúvida. Os riscos dessa pesquisa são os mesmos de uma aula de Educação Física da escola, como cansar, ter quedas e trombadas, os quais sempre serão tomados cuidados e providencias para que não ocorram, como: para evitar e/ou minimizar o cansaço, após cada atividade proposta ocorrerá pausas para os alunos beberem água e será formado uma roda podendo sentar-se para descansarem enquanto a próxima atividade será explicada, e se for o caso (dependendo do calor do dia e/ou intensidade da atividade, será realizado mais pausas para a hidratação e descanso durante a atividade proposta); para evitar possíveis quedas e lesões, as atividades serão realizadas com toda a segurança para serem evitadas, como utilização de colchonetes quando for algo de equilíbrio (por exemplo) que possa ocasionar uma queda, sempre no espaço adequado (como uma quadra coberta, o piso ser adequado para não correr o risco de escorregar, antes de iniciar uma atividades será observado se não estará molhado, entre outros cuidados relacionados ao ambiente), as atividades serão com poucos alunos realizando-a por vez para garantir que tenha espaço adequado e não trombem e garanta a segurança de todos com a supervisão do professor (no caso o pesquisador), com a assistência e orientação do professor (no caso pesquisador) no decorrer de toda a aula (implementação do programa). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no final do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como ter maior participação e aproveitamento das aulas; estar incluído no grupo e nas atividades, além dos benefícios de uma aula regular de Educação Física, como o aprendizado e acesso ao conteúdo, desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades físicas. Se você morar longe da escola e/ou for necessário, será dado aos seus pais dinheiro suficiente para transporte e comida, e se quiserem, para também acompanharem a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não será falado para outras pessoas, nem será dado a estranhos as informações que você der nessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados na tese de doutorado e em um futuro artigo, mas sem identificar os estudantes que participaram. Os dados utilizados na pesquisa ficarão guardados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas cópias originais: sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de segredo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP) que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de 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) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Educação Física Unificada: possibilidade para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não terá nenhum problema para ninguém.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

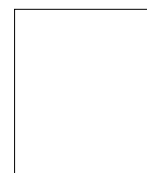
Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável.

Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ___/___/___ (data)

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisado



Impressão
datiloscópica do
participante

e-mail do pesquisador: _____

telefone do pesquisador: _____

APÊNDICE D: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – estudante sem deficiência

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“Educação Física Unificada: possibilidade para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar”**. Essa pesquisa vai analisar a Educação Física Unificada (EFU) como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, elaborar e aplicar um programa de EFU na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência sob a perspectivas dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa. O motivo para estudar esse assunto é para realizar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e na escola. Você pode escolher participar ou não participar dessa pesquisa, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser ou se desistir de participar em qualquer momento. Os estudantes que irão participar dessa pesquisa serão oito alunos dos 8^{os} e 9^{os} anos. A pesquisa será realizada na escola em que você estuda, no contraturno (período oposto as suas aulas), uma vez por semana. Antes de aplicar o programa de EFU (aulas de Educação Física com a turma de estudantes com e sem deficiência juntos), você e seus colegas terão um treinamento no contraturno escolar para serem colegas tutores (duplas que ajudarão o estudante com deficiência), e depois iniciará o programa de EFU (aulas de Educação Física com a turma de estudantes com e sem deficiência juntos). Você participará de aulas de Educação Física com um grupo formado por 16 alunos (sendo oito com deficiência e oito sem deficiência). Após essas aulas que serão dadas pela pesquisadora, você irá preencher uma ficha assinalando um desenho que representa uma escala do nível de participação do estudante com deficiência na aula. Também será realizado uma entrevista inicial (antes de fazer o treinamento e das aulas de EFU) e uma entrevista final quando terminarem as aulas de EFU. Será tomado os cuidados para a elaboração das perguntas quanto no ambiente de aplicação da entrevista. No decorrer das entrevistas, caso não queira responder a alguma pergunta ou se sentir desconfortável, poderá falar para a pesquisadora que não quer responder quantas vezes forem necessárias que não terá nenhum problema, passando para próxima pergunta. Não será necessário responder a todas as perguntas da entrevista. As entrevistas serão gravadas utilizando um gravador de voz digital (assim não terá nenhum registro dos dados coletados em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”), e serão armazenadas por cinco anos, depois desse período serão apagados. A transcrição será realizada e registrada em um dispositivo eletrônico local (será utilizado o programa word do computador) e apresentadas a você para ver se concorda, e também para acrescentar ou retirar algo caso queira. Os riscos dessa pesquisa são os mesmos de uma aula de Educação Física da escola, como cansar, ter quedas e trombadas, os quais sempre serão tomados cuidados e providencias para que não ocorram, como: para evitar e/ou minimizar o cansaço, após cada atividade proposta ocorrerá pausas para os alunos beberem água e será formado uma roda podendo sentar-se para descansarem enquanto a próxima atividade será explicada, e se for o caso (dependendo do calor do dia e/ou intensidade da atividade, será realizado mais pausas para a hidratação e descanso durante a atividade proposta); para evitar possíveis quedas e lesões, as atividades serão realizadas com toda a segurança para serem evitadas, como utilização de colchonetes quando for algo de equilíbrio (por exemplo) que possa ocasionar uma queda, sempre no espaço adequado (como uma quadra coberta, o piso ser adequado para não correr o risco de escorregar, antes de iniciar uma atividades será observado se não estará molhado, entre outros cuidados relacionados ao ambiente), as atividades serão com poucos alunos realizando-a por vez para garantir que tenha espaço adequado e não trombem e garanta a segurança de todos com a supervisão do professor (no caso o pesquisador), com a assistência e orientação do professor (no caso pesquisador) no decorrer de toda a aula (implementação do programa). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no final do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como ter maior participação e aproveitamento das aulas; estar incluído no grupo e nas atividades, além dos benefícios de uma aula regular de Educação Física, como o aprendizado e acesso ao conteúdo, desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades físicas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Você não terá nenhum custo, e a pesquisadora está a disposição para esclarecer qualquer dúvida. Se você morar longe da escola e/ou for necessário, será dado aos seus pais dinheiro suficiente para transporte e comida, e se quiserem, para também acompanharem a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não será falado para outras pessoas, nem será dado a estranhos as informações que você der nessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados na tese de doutorado e em um futuro artigo,

mas sem identificar os estudantes que participaram. Os dados utilizados na pesquisa ficarão guardados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas cópias originais: sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador(a) tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP) que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de 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) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Educação Física Unificada: possibilidade para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não terá nenhum problema para ninguém.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável.

Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ___ / ___ / ___ (data)

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisado

e-mail do pesquisador: _____

telefone do pesquisador: _____

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – pais

Seu filho(a), _____, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Educação Física Unificada: possibilidade para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar a Educação Física Unificada (EFU) como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, elaborar e aplicar um programa de EFU na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência sob a perspectivas dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa. O motivo para estudar esse assunto é proporcionar uma possibilidade para realizar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Para esta pesquisa será adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada inicial e final com os participantes que não são público-alvo da Educação Especial (estudantes sem deficiência, professores de EF, AEE, coordenadores e diretores dos estudantes participantes), preenchimento de escalas de mensuração pelos estudantes com e sem deficiência durante a implementação do programa de EFU, e diários de campo e roteiro de observação dessa implementação pela pesquisadora. Os procedimentos de coleta de dados serão: seleção dos estudantes que tenham interesse na participação do programa de EFU por meio de observação, indicação e conversa; aplicação de uma entrevista inicial para traçar o perfil dos estudantes com e sem deficiência e dos agentes escolares (professores de EF, de AEE, coordenadores e diretores); além de diagnosticar possíveis dificuldades para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Assim coletar dados para realização da implementação do programa de EFU. Realizar treinamento com os estudantes sem deficiência no contraturno escolar para serem colegas tutores com base no Programa de Preparação de Tutores. Implementação do programa de EFU, e utilizará dois roteiros de observação adaptados para analisar o nível de participação dos estudantes com deficiência nas atividades, e para observar o auxílio prestado pelos tutores aos estudantes com deficiência, além do diário de campo preenchidos pela pesquisadora. E durante o programa também será preenchido pelos estudantes com deficiência a escala de mensuração de satisfação com relação ao colega tutor no exercício do programa de EFU, e pelo estudante sem deficiência a escala de mensuração do nível de participação do estudante com deficiência no programa de EFU. E por fim, será realizado a entrevista final com os estudantes sem deficiência; com os professores de EF e AEE; coordenadores e diretores dos estudantes participantes para avaliar a intervenção por meio do programa de EFU em sistema de colaboração no contexto escolar. No caso os estudantes realizarão aulas normalmente de Educação Física, porém observadas.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve coleta de dados presencial em diversas etapas, tendo a UFSCar como instituição proponente e considerando as determinações e portarias vigentes da UFSCar, a presente pesquisa foi submetida ao Núcleo Executivo de Vigilância em Saúde (NEVS). No caso os estudantes realizarão aulas normalmente de Educação Física, porém observadas. O estudante não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou recusar a participação do seu filho(a). Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação de seu(u) filho(a) a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Os riscos envolvidos na pesquisa são os mesmos de uma aula regular de Educação Física, como cansaço, quedas e trombadas, os quais sempre serão tomados cuidados e providencias para oferecer riscos mínimos como: para evitar e/ou minimizar o cansaço, após cada atividade proposta ocorrerá pausas para os alunos se hidratarem e será formado uma roda podendo sentar-se para descansarem enquanto a próxima atividade será explicada, e se for o caso (dependendo do calor do dia e/ou intensidade da atividade, será realizado mais pausas para a hidratação e descanso durante a atividade proposta); para evitar possíveis quedas e lesões, as atividades serão realizadas com toda a segurança para serem evitadas, como utilização de colchonetes quando for algo de equilíbrio (por exemplo) que possa ocasionar uma queda, sempre no espaço adequado (como uma quadra coberta, o piso ser adequado para não correr o risco de escorregar, antes de iniciar uma atividades será observado se não estará molhado, entre outros cuidados relacionados ao ambiente), as atividades serão com poucos alunos realizando-a por vez para garantir que tenha espaço adequado e não trombem e garanta a segurança de todos com a supervisão do professor (no caso o pesquisador), com a assistência e orientação do professor (no caso pesquisador) no decorrer de toda a aula (implementação do programa). E tomando os devidos cuidados para não os expor a nenhuma situação de constrangimento, estimulação física ou cognitiva que possa prejudicar sua

integridade, para tanto serão tomadas as medidas necessárias tanto na elaboração das perguntas quanto no ambiente de aplicação da entrevista. Sua recusa não trará prejuízos à pesquisa e a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento, sem penalização alguma. No decorrer das entrevistas, caso não queira responder a alguma pergunta ou se sentir desconfortável, poderá verbalizar para a pesquisadora que não tem interesse em responder quantas vezes forem necessárias e isso não implicará em nenhum prejuízo, passando para próxima pergunta, assim não sendo necessário responder a todas as perguntas da entrevista. As entrevistas serão gravadas utilizando um gravador de voz digital (assim não terá nenhum registro dos dados coletados em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”). A transcrição será realizada e registrada em um dispositivo eletrônico local (será utilizado o programa word do computador) e apresentadas a você para sua ciência, e também para acrescentar ou retirar algo caso queira. Os dados e instrumentos utilizados e coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão apagados. O resultado desta pesquisa será divulgado através de uma tese de doutorado, sendo posteriormente publicado em forma de artigo. Será garantido o sigilo sobre seus dados e identidade, assim como do seu (ua) filho (a). Em caso de possíveis danos decorrentes da pesquisa, será oferecido o suporte necessário para melhor respaldá-lo(a); se necessitar de atendimento em caso de lesão decorrente da aula, o procedimento será o habitual tomado pela escola, e se necessário, a pesquisadora se responsabiliza por oferecer ressarcimento de alimentação e transporte para os participantes durante o período da coleta de dados, pois ocorrerá no contraturno escolar. A pesquisa contribuirá para os estudantes terem maior participação e aproveitamento das aulas; estarem incluídos no grupo e nas atividades, além dos benefícios de uma aula regular de Educação Física, como o aprendizado e acesso ao conteúdo, desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades físicas, e também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador tratará a sua identidade e a do seu filho(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP) que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de 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) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão do meu filho(a) de participar se assim o desejar.

_____, ____ de _____ de _____.

Responsável pelo estudante

Pesquisador(a)

um período de cinco anos, e após esse tempo serão apagados. O resultado desta pesquisa será divulgado através de uma tese de doutorado, sendo posteriormente publicado em forma de artigo. Será garantido o sigilo sobre seus dados e identidade. Em caso de possíveis danos decorrentes da pesquisa, não será oferecido ressarcimento financeiro, já que a pesquisa será realizada em ambiente real do cotidiano de trabalho, o qual não será necessário gasto extra para a realização desta, porém em possíveis danos decorrentes da pesquisa, será oferecido o suporte necessário para respaldar o participante.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CEP) que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de 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) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e consinto. A qualquer momento poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar, e declaro que recebi uma via deste termo, onde consta o nome, o telefone e o endereço do(a) pesquisador(a) para eventuais esclarecimentos, além do nome, e e-mail do(a) orientador(a) desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Pesquisador(a)

Orientador(a)






APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL - ESTUDANTES

1. Você possui ou já teve algum contato com pessoas com deficiência, no contexto familiar e/ou escolar? Caso sua resposta seja afirmativa, fale um pouco sobre isso.
2. Há quanto tempo estuda nessa unidade escolar?
3. O que você entende por inclusão?
4. O que você acredita que seja necessário para que o processo de inclusão aconteça na sua escola?
5. Você acredita que a inclusão seja possível em sua escola? Por quê?
6. Você encontra alguma dificuldade em incluir seu(s) colegas/ ou para ser incluído? Se sim, quais?
7. Como é o seu envolvimento/ o envolvimento do(s) estudantes(s) com deficiência no contexto escolar? E nas aulas de Educação Física?
8. Como é a sua relação com os seus colegas/ com deficiência? E com os professores?
9. Você sente necessidade de algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física? E em alguma outra situação na escola? Em caso afirmativo, comente.
10. Você já ofereceu ou recebeu algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física ou na escola? Em caso afirmativo, comente.
11. O que você entende por colaboração? Você possui alguma experiência com isso? Em caso afirmativo, como foi sua experiência?
12. Você acredita que ações colaborativas (ajuda entre colegas e professores) possam favorecer a sua inclusão/ de um estudante com deficiência nas aulas de Educação Física? E na escola? De que forma?
13. Você já ouviu falar de Educação Física Unificada? O que você imagina que seja isso?
14. Qual a sua expectativa em relação a esse estudo/ intervenção?

**APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL – Professores (EF, AEE),
coordenadores e diretores**






1. Você possui ou já teve algum contato com pessoas com deficiência, no contexto familiar e/ou escolar? Caso sua resposta seja afirmativa, fale um pouco sobre isso.
2. Há quanto tempo leciona/trabalha nessa unidade escolar?
3. O que você entende por inclusão?
4. O que você acredita que seja necessário para que o processo de inclusão aconteça na sua escola?
5. Você acredita que a inclusão seja possível em sua escola? Por quê?
6. Você encontra alguma dificuldade em incluir os estudantes? Se sim, quais?
7. Como é o seu envolvimento com os estudantes com e sem deficiência no contexto escolar? E nas aulas de Educação Física (para os professores de EF)?
8. Quais são as possibilidades e limites desse(s) estudantes(s) com deficiência no contexto escolar? Comente.
9. Você sente necessidade de algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física (professores de EF)? E em alguma outra situação na escola? Em caso afirmativo, comente.
10. Você já ofereceu algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física ou na escola? Em caso afirmativo, comente.
11. O que você entende por colaboração? Você possui alguma experiência com isso? Em caso afirmativo, como foi sua experiência?
12. Você acredita que ações colaborativas (ajuda entre colegas e professores) possam favorecer a sua inclusão de um estudante com deficiência nas aulas de Educação Física? E na escola? De que forma?
13. Você já ouviu falar de Educação Física Unificada? O que você imagina que seja isso?
14. Qual a sua expectativa em relação a esse estudo/ intervenção?

APÊNDICE I – ESCALA DE MENSURAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO COLEGA TUTOR NO EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO NO PROGRAMA DE EFU.

NOME DO ESTUDANTE:				
				
Ser tutor é muito ruim (0%)	Ser tutor é ruim (25%)	Ser tutor não é bom, nem ruim (50%)	Ser tutor é bom (75%)	Ser tutor é muito bom (100%)

Fonte: SANTOS, 2018.

APÊNDICE J – ESCALA DE MENSURAÇÃO DO NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO PROGRAMA DE EFU.

NOME DO ESTUDANTE:				
				
Não participei das atividades (0%)	Participei de poucas atividades (25%)	Participei da metade das atividades (50%)	Participei da maioria das atividades (75%)	Participei de todas as atividades (100%)

Fonte: SANTOS, 2018.

APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL – ESTUDANTES

1. O que você entende por EFU? Explique com suas palavras:
2. Você percebeu alguma mudança após a implementação do programa de EFU (ações colaborativas nas aulas de Educação Física)?
3. Você acredita que a inclusão foi possível em sua escola?
4. Você acredita que o programa de EFU interferiu na sua inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física? E na escola? Comente sua resposta.
5. O programa de EFU influenciou no envolvimento do(s) estudantes(s) com deficiência nas aulas de Educação Física? E na escola? Fale sobre isso.
6. O programa de EFU interferiu na sua relação com seus colegas com deficiência? E com os professores? De que forma?
7. O programa de EFU proporcionou algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física? E na escola? Em caso afirmativo, comente.
8. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

APÊNDICE L – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL – Professores (EF, AEE), coordenadores e diretores

1. O que você entende por EFU? Explique com suas palavras:
2. Você percebeu alguma mudança após a implementação do programa de EFU (ações colaborativas nas aulas de Educação Física)?
3. Você acredita que a inclusão foi possível em sua escola?
4. Você acredita que o programa de EFU interferiu na sua inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física? E na escola? Comente sua resposta.
5. O programa de EFU influenciou no envolvimento do(s) estudantes(s) com deficiência nas aulas de Educação Física? E na escola? Fale sobre isso.
6. O programa de EFU interferiu na sua relação com seus colegas com deficiência? E com os professores? De que forma?
7. O programa de EFU proporcionou algum tipo de apoio nas aulas de Educação Física? E na escola? Em caso afirmativo, comente.
8. A EFU modificou a sua expectativa em relação ao desempenho do(s) estudantes(s) com deficiência? Comente.
9. A EFU auxiliou na organização e no desenvolvimento das aulas, de forma geral?
10. Você observou mudança nas relações interpessoais escolares após a EFU?
11. Você acha válida a implementação da EFU nas escolas? Acredita ser um apoio possível/ viável na sua realidade escolar?
12. Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo, e atividade, materiais, espaço e horário, o que achar pertinente.
13. Você gostaria de acrescentar algo a essa entrevista?

APÊNDICE M – TREINAMENTO COLGA TUTOR

Encontros	Atividade	Objetivo	Conteúdo
1º Módulo 1	Sensibilização Introdução à tutoria e aos tipos de deficiência (Deficiência auditiva, visual, física e intelectual).	Sensibilizar os participantes sobre a importância da inclusão, abordar os tipos de deficiência que existem (auditiva, visual, física e intelectual) e sobre tutoria.	- O que é inclusão; - O que é tutoria; - O que é deficiência auditiva, visual, física e intelectual; - Algumas considerações sobre as deficiências.
2º Módulo 2	Deficiência Auditiva - Início das técnicas de auxílio: demonstração do movimento; assistência física I e II; <i>Feedback</i> Positivo Geral; <i>Feedback</i> Positivo (específico)	Demonstrar a tarefa solicitada para o aluno com deficiência. Oferecer ajuda física ao aluno quando este não conseguir realizar a atividade após a dica verbal. Oferecer informações pontuais, gerais e descritivas acerca da resposta do movimento motor. Oferecer informações pontuais, positivas, específicas e descritivas acerca da resposta do movimento motor.	- O que é a deficiência auditiva; - Uso de demonstração dos movimentos. - Direcionamento, por meio de contato físico das partes do corpo com as mãos: I – O tutor demonstra o movimento e a pessoa com deficiência toca no tutor para sentir e entender o movimento; II – O tutor toca no aluno com deficiência e realiza o movimento para o aluno, o auxiliando. - Relato de aspectos positivos e a serem melhorados como suporte para as respostas do movimento motor do aluno com deficiência.
3º Módulo 3	Deficiência Visual - Técnicas de auxílio: uso das dicas verbais; assistência física I e II; <i>Feedback</i> Positivo Geral; <i>Feedback</i> Positivo (específico)	Explicar oralmente que o colega tem que realizar. Oferecer ajuda física ao aluno quando este não conseguir realizar a atividade após a dica verbal. Oferecer informações pontuais, gerais e descritivas acerca da resposta do movimento motor. Oferecer informações pontuais, positivas, específicas e descritivas acerca da resposta do movimento motor.	- O que é a deficiência visual; - Descrição dos movimentos de forma oral. - Direcionamento, por meio de contato físico das partes do corpo com as mãos. I – O tutor demonstra o movimento e a pessoa com deficiência toca no tutor para sentir e entender o movimento; II – O tutor toca no aluno com deficiência e realiza o movimento para o aluno, o auxiliando. - Relato de aspectos positivos e a serem melhorados como suporte para as respostas do movimento motor do aluno com deficiência.
4º Módulo 4 e 5	Deficiência Física e Intelectual - Técnicas de auxílio: demonstração do movimento; uso das dicas verbais; assistência física I e II; <i>Feedback</i> Positivo Geral; <i>Feedback</i> Positivo (específico)	Explicar oralmente que o colega tem que realizar. Demonstrar a tarefa solicitada para o aluno com deficiência. Oferecer ajuda física ao aluno quando este não conseguir realizar a atividade após a dica verbal. Oferecer informações pontuais, gerais e descritivas acerca da resposta do movimento motor. Oferecer informações pontuais, positivas, específicas e descritivas acerca da resposta do movimento motor.	O que é a deficiência física e a deficiência intelectual; - Descrição dos movimentos de forma oral. - Uso de demonstração dos movimentos. - Direcionamento, por meio de contato físico das partes do corpo com as mãos. I – O tutor demonstra o movimento e a pessoa com deficiência toca no tutor para sentir e entender o movimento; II – O tutor toca no aluno com deficiência e realiza o movimento para o aluno, o auxiliando. - Relato de aspectos positivos e a serem melhorados como suporte para as respostas do movimento motor do aluno com deficiência.
5º	Avaliação teórica e prática sobre Tutoria e Tipos de Deficiência; e sobre as Técnicas de Auxílio		

Fonte: adaptado de SOUZA, 2008.

AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO DE COLEGA TUTOR**PROVA SOBRE TUTORIA E TIPOS DE DEFICIÊNCIA**

Estudante: _____

Assinale um X na questão correta:

1. O que é ser um tutor?

- um colega que ajuda o colega que tem dificuldades.
- um colega que não ajuda o colega que tem dificuldades.
- um colega que só brinca com o outro.

2. Qual o objetivo da tutoria?

- Aumentar as oportunidades de participação dos estudantes com deficiência e interação com seus colegas.
- Dificultar a vida dos estudantes com deficiência pois eles irão participar de atividades físicas.
- Atrapalhar as aulas de Educação Física.

3. A pessoa que tem deficiência auditiva é aquela que:

- Tem alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, acarretando o comprometimento físico-motor.
- Tem a perda total ou parcial da capacidade de ouvir ou perceber sinais sonoros.
- Tem a perda parcial ou total da capacidade visual em ambos os olhos.

4. A pessoa que tem deficiência visual é aquela que:

- Tem um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que também se caracteriza por inadequação da conduta adaptativa.
- Tem a perda total ou parcial da capacidade de ouvir ou perceber sinais sonoros.
- Tem a perda parcial ou total da capacidade visual em ambos os olhos.

5. A pessoa que tem deficiência física é aquela que:

- Tem alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, acarretando o comprometimento físico-motor.
- Tem um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que também se caracteriza por inadequação da conduta adaptativa.
- Tem a perda parcial ou total da capacidade visual em ambos os olhos.

6. A pessoa que tem deficiência intelectual é aquela que:

- Tem um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que também se caracteriza por inadequação da conduta adaptativa.
- Tem alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, acarretando o comprometimento físico-motor.
- Tem a perda total ou parcial da capacidade de ouvir ou perceber sinais sonoros

7. A participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física poderá:

- Melhorar a qualidade de vida e interação social.
- Causar doenças.
- Atrapalhar as aulas.

8. Equipamentos como órteses, próteses, muletas e cadeiras de rodas, geralmente são utilizados em qual tipo de deficiência?

- Deficiência visual.
- Deficiência auditiva.
- Deficiência física.

PROVA SOBRE AS TÉCNICAS DE AUXÍLIO

Estudante: _____

Assinale um X na questão correta:

1. **Quais as técnicas de auxílio que um tutor pode utilizar?**
 Dica verbal, demonstração, assistência física I e II, *feedback*
 Demonstração, *feedback* e.
 Feedback, assistência física I e II, demonstração e dica verbal.

2. **O professor explica a atividade, mas seu colega com deficiência não entendeu. O que deve ser feito, qual o primeiro auxílio que deve ser desenvolvido com seu colega?**
 Assistência física I e II.
 Dica verbal (oral) e demonstração do movimento.
 Feedback.

3. **Quando o colega com deficiência não realiza o movimento após o primeiro auxílio, o que deve ser feito em seguida?**
 Assistência física I e II.
 Dica verbal (oral) e demonstração do movimento.
 Feedback.

4. **Durante as tarefas o tutor precisa informar ao seu colega sobre como ele está indo, isto é, se precisa corrigir algo, ou se está indo bem. Qual o nome dado a esse tipo de auxílio?**
 Assistência física I e II.
 Dica verbal (oral) e demonstração do movimento.
 Feedback.

Fonte: Adaptado de Souza (2008).

PROVA PRÁTICA SOBRE ATUAÇÃO DO COLEGA TUTOR

Simulação de situações práticas para avaliar a conduta e auxílio prestados.

Situação 1: como conduzir uma pessoa DV.

Situação 2: como descrever um local e explicar uma atividade para uma pessoa DV.

Situação 3: como explicar uma atividade para uma pessoa DA.

Situação 4: quais materiais pode-se utilizar para facilitar na execução de uma atividade para uma pessoa DA.

Situação 5: como auxiliar uma pessoa DI que não entendeu a atividade por meio da explicação verbal.

Situação 6: como realizar um reforço positivo para uma pessoa DI após a execução da atividade.

Situação 7: como se comunicar com uma pessoa DF.

Situação 8: como auxiliar uma pessoa DF que não está conseguindo realizar o movimento proposto.

Obs.: as situações foram hipotéticas e criadas pela pesquisadora, e simuladas pelos estudantes que participantes do treinamento.

Fonte: Adaptado de Souza (2008).

APÊNDICE N – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NAS ATIVIDADES

Escola:	Se SIM, marcar com um "X" a(s) alternativa(s)							
	Dia da observação:							
Atividade:								
Estudante com deficiência:	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Realiza o movimento sozinho sem ajuda do colega tutor.								
Realiza o movimento sozinho, após a dica verbal.								
Realiza o movimento sozinho, após a demonstração.								
Realiza o movimento sozinho, após a assistência física I.								
Realiza o movimento sozinho, após a assistência física II.								
Realiza o movimento junto com o colega tutor.								
Não realiza o movimento.								
Obs.:								

Fonte: Adaptado de Souza (2008).

APÊNDICE O – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS COM A TUTORIA

Escola:	Se SIM, marcar com um "X" a(s) alternativa(s)							
Dia da observação:								
Atividade:								
Tutor:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Usa a dica verbal.								
Usa a demonstração.								
Usa a assistência física I.								
Usa a assistência física II.								
Usa o <i>feedback</i> .								
Não utiliza nenhuma alternativa.								
Não necessitou utilizar nenhuma das alternativas.								
Obs.:								

Fonte: Adaptado de Souza (2008).

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência Prefeitura

[REDACTED]

Secretaria Municipal da Educação
Divisão de Educação Especial

Parecer – Projeto de Pesquisa de Doutorado

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA UNIFICADA: POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisadora: Melina Radaelli Gatti

Docente orientador: Mey de Abreu van Munster

Programa de pós-graduação em: Educação Especial

Nível: Mestrado () Doutorado (X)

Análise:

Após análise do projeto de pesquisa por equipe técnica pedagógica desta secretaria, consideramos alguns pontos da pesquisa:

- I. Essencial aprovação do Comitê de ética para o andamento da pesquisa. Somente após a apresentação do parecer favorável do Comitê de ética da UFSCAR é que a pesquisa poderá ser realizada em escolas da rede municipal de ensino.
- II. Público-alvo: Alunos de Ensino Fundamental II com e sem deficiência, professores de Educação Física e professores de Atendimento Educacional Especializado das escolas participantes, a serem indicadas pela SME.

Indicamos as Unidades Escolares Municipais: [REDACTED]

- III. A Educação Física Unificada (EFU) visa proporcionar uma Educação Física nas escolas regulares para pessoas com e sem deficiência aprenderem lado a lado.

Os objetivos do Estudo são: Analisar a Educação Física Unificada (EFU) como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, elaborar e aplicar um programa de EFU na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência sob as perspectivas dos participantes envolvidos com

base na cultura colaborativa (estudantes, professores, coordenadores e diretores).

- IV. Os participantes serão: oito alunos sem deficiência de 8º e 9º ano que tenham interesse voluntário em participar e serão seleccionados pela pesquisadora, e oito alunos com deficiência do 8º e 9º ano que tenham interesse em participar, assim formando uma turma com 16 estudantes. O estudo visa ter duas turmas, totalizando 32 estudantes. Os professores de EF que lecionam para os estudantes participantes da pesquisa, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas envolvidas, os coordenadores e diretores dessas escolas.

- V. Os benefícios do Estudo para os alunos são: Terem maior participação e aproveitamento das aulas; estarem incluídos no grupo e nas atividades, além dos benefícios de uma aula regular de Educação Física, como o aprendizado e acesso ao conteúdo, desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades físicas. Já os benefícios aos professores participantes são: criar, implementar e utilizar a EFU para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, a fim de direcionar e ampliar as possibilidades de ensino e a cultura colaborativa no contexto educacional.

O estudo também pretende contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto educacional, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

- VI. Em relação ao percurso metodológico, haverá uma entrevista inicial com os participantes que não são público-alvo da Educação Especial sobre a relação entre alunos com e sem deficiência no ambiente escolar e as possibilidades de ações inclusivas nas aulas de educação física. Em seguida, será feito um treinamento com os estudantes sem deficiência para serem tutores dos seus pares com deficiência participantes. Por fim, implementação do Programa de Educação Física Unificada com os professores de Educação Física participantes. Após o fim da aplicação do Programa, será feita uma entrevista final para avaliação do Programa de EFU.

Parecer:


Agradecemos o interesse de realização da pesquisa na rede municipal de ensino. A Formadora de Educação Física da Divisão do Centro Paulo Freire, a Divisão de Ensino Fundamental e a Divisão de Educação Especial indicam que o parecer é favorável para a realização desta pesquisa em nossas unidades escolares, esclarecemos e solicitamos abaixo algumas considerações para o início da pesquisa de campo:


- Apresentar de forma detalhada o Programa de Educação Física Unificada que será aplicado com os participantes nas escolas indicadas.
- Apresentar o roteiro detalhado do treinamento de tutoria por pares com os estudantes sem deficiência, proposto pela pesquisadora.
- Encaminhar devolutivas quanto ao andamento da pesquisa,
- Encaminhar devolutiva das ações formativas com nossos docentes, após a realização da pesquisa.

Atenciosamente,

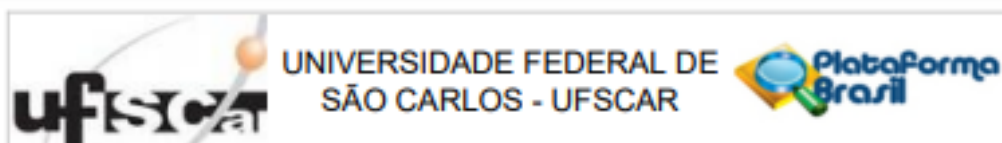
 09 de junho de 2022.


Henrique de Cândia Reis
 RG 32.744.323-6
 Centro de Ensino de Educação Especial
 Secretaria Municipal de Educação


Larissa Soraia Pagan Ezequiel
 RG 19.188.433-2
 Centro de Ensino de Ensino Fundamental
 Secretaria Municipal de Educação


Maria Assisino Cordeiro
 RG 6.849.033-0
 Centro de Departamento de Educação Física
 Secretaria Municipal de Educação

ANEXO B – Comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA UNIFICADA: POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: MELINA RADAELLI GATTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77071724.8.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.643.125

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2278105.pdf, de 01/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (projeto_detalhado.pdf, de 31/05/2023):

RESUMO: O ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns tem aumentado progressivamente nos últimos anos. Sob a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Física escolar tem procurado assegurar oportunidades de participação efetiva ao público-alvo da educação especial. Entretanto, ainda há muitos desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar, e, como consequência, grande parte

permanece "funcionalmente" excluída. Surge então o interesse em investigar a Educação Física Unificada (EFU) como possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. O objetivo desse estudo é analisar a EFU como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Em específico, elaborar e aplicar um programa de EFU na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência

sob a perspectivas dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa. Caracteriza-se por uma pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritivo, voltada para o estudo de avaliação de programa. A coleta de dados será realizada em duas escolas municipais de uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, selecionada por critério de conveniência. Os participantes

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

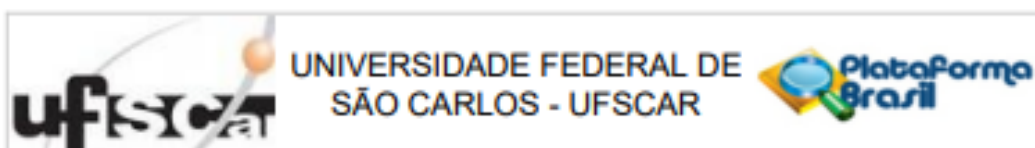
CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.643.125

serão: 32 estudantes (sendo 16 com deficiência e 16 sem deficiência), assim formando duas turmas mistas (uma de cada escola) com 16 participantes cada; os professores de Educação Física (EF) que lecionam para os estudantes participantes da pesquisa, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas envolvidas, os coordenadores e diretores dessas escolas. Como critérios de inclusão, serão selecionados estudantes com deficiência do 8º ao 9º

ano, e sem deficiência de 8º e 9º ano, que sejam voluntários, assim como os professores que lecionem para essas turmas, seus respectivos coordenadores e diretores. Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevista semiestruturada inicial e final com os participantes que não são público-alvo da Educação Especial (estudantes sem deficiência, professores de Educação Física e Atendimento Educacional Especializado, coordenadores e diretores dos estudantes participantes), preenchimento de escalas de mensuração pelos estudantes com e sem deficiência durante a implementação do programa de EFU, e diários de campo e roteiro de observação dessa implementação pela pesquisadora. O tratamento dos dados será baseado em análise temática.

HIPÓTESE: Verificar se por meio da Educação Física Unificada é possível desenvolver a cultura colaborativa no contexto escolar e promover a inclusão de estudantes com deficiência no mesmo.

METODOLOGIA: O trabalho debruça-se sob a perspectiva quali-quantitativa, tendo como base a abordagem pesquisa de campo do tipo quantitativo-descritivo, voltada para o estudo de avaliação de programa (MARCONI; LAKATOS, 2015). As escolas serão selecionadas por meio da secretaria municipal de educação. Assim, será realizado o contato previamente por telefone para agendar e apresentar o projeto para as escolas. Após a apresentação será a seleção dos participantes interessados, no qual a participação é voluntária e os mesmos devem manifestar interesse em participarem. Para o recrutamento dos estudantes, será feita uma observação inicial das aulas pela pesquisadora para conhecer os alunos e por meio de diálogo com os professores e equipe gestora para indicarem os estudantes com base nos critérios: frequentar as aulas regularmente; ter comprometimento e interesse nas aulas e nas atividades de Educação Física; ter bom comportamento; ter bom desempenho nas aulas de Educação Física. O local serão duas escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Os participantes serão: oito alunos sem deficiência

de 8º e 9º ano que tenham interesse voluntário em participar e serão selecionados pela pesquisadora, e oito alunos COM DEFICIÊNCIA DO 8º AO 9º ANO que tenham interesse em participar, assim formando uma turma com 16 estudantes. O estudo visa ter duas turmas (sendo uma em cada escola) totalizando 32 estudantes. Os professores de Educação Física (EF) que

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

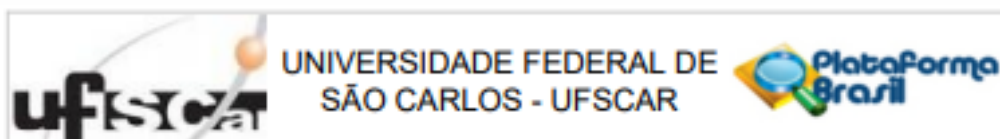
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.643.125

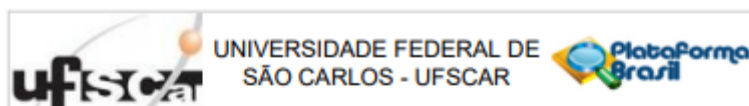
lecionam para os estudantes participantes da pesquisa, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas envolvidas, os coordenadores e diretores dessas escolas. Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevista semiestruturada inicial e final com os participantes que não são público-alvo da Educação

Especial (estudantes sem deficiência, professores de EF e AEE, coordenadores e diretores dos estudantes participantes), preenchimento de escalas de mensuração pelos estudantes com e sem deficiência durante a implementação do programa de Educação Física Unificada (EFU), e diários de campo e roteiro de observação dessa implementação pela pesquisadora. Nesta pesquisa, tanto o roteiro de entrevista quanto o roteiro de observação foram obtidos no estudo de Souza (2008) e adaptados às necessidades da mesma. Sendo assim, não será necessário o parecer de juizes e aplicação de estudo piloto, já que estes instrumentos foram validados anteriormente por Souza (2008) em sua pesquisa. Os procedimentos de coleta de dados serão: seleção dos estudantes que tenham interesse na participação voluntária do programa de EFU por meio de observação, indicação e conversa; aplicação de uma entrevista inicial para traçar o perfil dos estudantes com e sem deficiência e dos professores de EF e AEE, coordenadores e diretores; além de diagnosticar possíveis dificuldades para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar. Assim coletar dados para realização da implementação do programa de EFU. Realizar treinamento com os estudantes sem deficiência para serem colegas tutores com base no Programa de Preparação de Tutores de Souza (2008). Implementação do programa de EFU, e utilizará dois roteiros de observação, adaptados de Souza (2008), para analisar o nível de participação dos estudantes com deficiência nas atividades e o auxílio prestado pelos tutores aos estudantes com deficiência, além do diário de campo preenchidos pela pesquisadora. Durante o programa também será preenchido pelos estudantes sem deficiência a escala de mensuração

de satisfação em ser colega tutor no exercício do programa de EFU, e pelo estudante com deficiência a escala de mensuração do nível de sua participação no programa de EFU. Por fim, será realizado a entrevista final com os ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA, professores de EF e AEE, coordenadores e diretores dos estudantes participantes para a avaliação do programa.

Critério de Inclusão: Ser estudante sem deficiência do 8º e 9º anos da escola municipal selecionada, e ter interesse em participar da pesquisa. Ser estudante com deficiência do 8º ao 9º ANO da escola municipal selecionada, e ter interesse em participar da pesquisa. Professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado dos estudantes participantes da pesquisa e que aceitem participar, e coordenadores e diretores das escolas envolvidas que tenham

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.643.125

fortalecimento de práticas inclusivas no contexto educacional, assim como na elaboração de políticas públicas relacionadas à serviços e suportes que contribuam para a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

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

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

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

Recomendações:

Recomenda-se aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se aprovação.

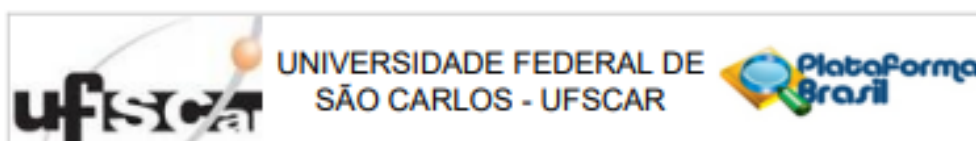
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO_2278105.pdf	01/06/2023 00:05:27		Aceito
Outros	modelo_carta_anuencia_escola.pdf	01/06/2023 00:04:16	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	treinamento_colega_tutor.pdf	31/05/2023 23:54:55	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	roteiro_observacaoII.pdf	31/05/2023 23:54:33	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	roteiro_observacaoI.pdf	31/05/2023 23:54:15	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	anuencia_prefeitura.pdf	31/05/2023 23:53:57	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	escala_II.pdf	31/05/2023 23:51:57	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	escala_I.pdf	31/05/2023 23:51:42	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	entrevista_inicial_prof.pdf	31/05/2023 23:51:30	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	entrevista_inicial_estudantes.pdf	31/05/2023 23:51:20	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	entrevista_final_prof.pdf	31/05/2023 23:51:09	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
Outros	entrevista_final_estudantes.pdf	31/05/2023 23:50:53	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_profs.pdf	31/05/2023 23:49:56	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	31/05/2023 23:13:14	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_estudante_sem_deficiencia.pdf	31/05/2023 23:13:02	MELINA RADAELLI GATTI	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.643.125

interesse em participar.

Critério de Exclusão: Estudantes sem deficiência sem ser do 8º e 9º anos da escola municipal selecionada. Não ser estudante com deficiência do 8º ao 9º ANO da escola

municipal selecionada. Os participantes que não tenham interesse em participar da pesquisa. Professores que não sejam das disciplinas de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado, ou que não lecionem para os estudantes participantes da pesquisa; e coordenadores e diretores de escolas não selecionadas para a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a Educação Física Unificada como possibilidade para a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar.

Objetivo Secundário:

Elaborar e aplicar um programa de Educação Física Unificada na escola regular de ensino comum; sondar essa experiência sob a perspectivas dos participantes envolvidos com base na cultura colaborativa (estudantes, professores, coordenadores e diretores).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Estudantes: São os mesmos que podem ocorrer na prática de uma aula regular de Educação Física como quedas e lesões típicas da participação em atividades físicas, mal-estar e cansaço. Estudantes, Professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado, coordenadores e diretores: podem sentir-se constrangidos em virtude das perguntas da entrevista que lhes serão aplicadas, não quererem respondê-las. Há possibilidades de se sentirem incomodados caso não conheçam o tema abordado. Também, podem se sentir cansados com a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados.

Benefícios:

Estudantes: terem maior participação e aproveitamento das aulas; estarem incluídos no grupo e nas atividades, além dos benefícios de uma aula regular de Educação Física, como o aprendizado e acesso ao conteúdo, desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades físicas. Professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado, coordenadores e diretores: criar, implementar e utilizar a Educação Física Unificada para inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, a fim de direcionar e ampliar as possibilidades de ensino e a cultura colaborativa no contexto educacional. O estudo também pretende contribuir para o

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br