



O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



MARIA DA PIEDADE R. DA COSTA
ANA CAROLINA SANTANA DE OLIVEIRA

**O ENSINO COLABORATIVO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**ANA CAROLINA SANTANA DE OLIVEIRA
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA**

**O ENSINO COLABORATIVO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Copyright © das autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Ana Carolina Santana de Oliveira; Maria da Piedade Resende da Costa

O ensino colaborativo na educação física escolar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 269p.

ISBN. 978-85-7993-564-0 (impresso)

ISBN. 978-85-7993-565-7 (Ebook)

1. Ensino colaborativo. 2. Educação física escolar. 3. Inclusão escolar. 4. Autoras. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	11
CAPÍTULO 1 INCLUSÃO – DO CONTEXTO SOCIAL AO EDUCACIONAL	13
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E A INCLUSÃO ESCOLAR	25
Capítulo 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA COLABORAÇÃO: CONSULTORIA COLABORATIVA E O ENSINO COLABORATIVO (OU COENSINO)	37
Capítulo 4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	57

Capítulo 5	
UMA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO	73
Capítulo 6	
RELATO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VIA COLABORAÇÃO DE ENSINO	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
APÊNDICES	249
ANEXOS	255
GLOSSÁRIO	264

APRESENTAÇÃO

O presente livro apresenta o ensino colaborativo como um caminho para a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial na Educação Física Escolar. Procura mostrar que a formação profissional voltada à inclusão educacional deve ser baseada para a sensibilização dos professores em formação frente às especificidades de alguns alunos que encontrarão ao longo de sua carreira docente.

Apesar de os relatos realizados pelos professores de Educação Física sobre o despreparo profissional advindo de formação acadêmica frágil no que diz respeito às pessoas com deficiências, ao desconhecimento sobre as etiologias das deficiências, às características administrativas e físicas das escolas que atuavam, à ausência de um documento que descreva as características das deficiências de seus alunos, à dificuldade de planejamento e adaptações dos conteúdos para ministrar às turmas que possuíam alunos com deficiências, entre outros, o ensino colaborativo pode oferecer ao professor de Educação Física um caminho para apoiá-lo nas suas atividades diárias.

Muitas vezes, os professores se veem sozinhos quando se deparam com uma criança com deficiência em sua aula junto às demais. É possível que estes professores se questionem: como será que eu vou incluir

esse aluno? Será que as atividades que eu planejei serão realizadas por este(s) aluno(s)? Será que com este aluno conseguirei atingir os objetivos? Será que este aluno conseguirá atingir o objetivo proposto?

O primeiro capítulo procura mostrar a inclusão do contexto social apontando que o foco da deficiência deve ser entendido como uma questão inerente às dificuldades sociais e não do indivíduo. É justamente na escola onde as dificuldades e comprometimentos devem ser diminuídos, e principalmente, proporcionar às outras crianças o convívio com as diferenças.

No capítulo seguinte são apresentadas a Educação Física Escolar, a Educação Física Adaptada e a inclusão escolar. Para a área de Educação Física existe a facilidade da construção de práticas pedagógicas únicas e singulares em face aos demais componentes curriculares, favorecendo muito o desenvolvimento pleno dos alunos nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social do ser humano, independentemente de apresentar ou não deficiência.

Já o terceiro capítulo trata sobre a formação de professores via colaboração: consultoria colaborativa e o ensino colaborativo (ou coensino). Evidencia os conceitos sobre o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa e os estudos já realizados sobre o tema para nortear as discussões da pesquisa.

No quarto capítulo são abordadas as adaptações curriculares e metodológicas em Educação Física que os docentes podem realizar para efetivar a inclusão educacional das crianças público alvo da Educação Especial.

O quinto capítulo apresenta uma pesquisa sobre educação física escolar e ensino colaborativo. Revela o tipo de pesquisa escolhida, opção pelos instrumentos de coleta de dados e justificativa da escolha das escolas e dos professores selecionados.

No sexto capítulo, há o relato da pesquisa sobre formação continuada de professores de educação física escolar via colaboração de ensino apresentando seis categorias. Mostra a importância deste tipo de pesquisa e sua construção dentro da realidade da escola.

Por último, são tecidas as considerações finais evidenciando as contribuições, assim como as fragilidades encontradas na pesquisa.

São Carlos, outubro de 2018.

Ana Carolina Santana de Oliveira e
Maria da Piedade Resende da Costa

PREFÁCIO

É uma grande honra e satisfação poder dedicar algumas palavras à obra “O ensino colaborativo na educação física escolar”, cujo escopo dedica-se a buscar alternativas para a inclusão de estudantes com deficiência nesse contexto. O percurso escolhido pelas autoras se deu por meio da formação continuada enquanto estratégia de apoio para o fortalecimento das relações de parceria estabelecidas dentro do ambiente escolar.

O trabalho colaborativo consistiu, simultaneamente, em processo e produto: além de um caminho para acessar e sensibilizar os professores de Educação Física que atuam solitariamente frente a uma realidade bastante desafiadora, o ensino colaborativo demonstrou ainda ser uma ferramenta capaz de ressignificar as práticas pedagógicas no campo da Educação Física, reforçando a cultura da colaboração na escola, substrato imprescindível para a educação inclusiva. A consultoria colaborativa e o coensino são essenciais para instrumentalizar e respaldar os professores, transformando as aulas de Educação Física em ambiente propício para potencializar o desenvolvimento humano de estudantes com deficiências.

Foi um privilégio ter tido a oportunidade de conviver e acompanhar a trajetória acadêmica de Ana Carolina Santana de Oliveira durante seu processo de formação inicial no Curso de Educação Física e no

mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Sua dedicação e comprometimento com a Educação Física Adaptada renderam significativas ações e investigações ao longo dos últimos anos, e conduziram-na a ir além, buscando reforços na orientação segura e amiga de Maria da Piedade Resende da Costa, grande incentivadora e responsável pela orientação dos primeiros estudos envolvendo a interface entre a Educação Física e a Educação Especial no Brasil. Minha eterna gratidão e admiração por seus esforços e por sua inestimável contribuição nesse campo.

Mey A. van Munster

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO – DO CONTEXTO SOCIAL AO EDUCACIONAL

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

A concepção social de deficiência pode ser entendida como

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

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

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

essencial e passo necessário à tão sonhada construção da autonomia (DENARI, 2013, p. 16).

A autora acrescenta que

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

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

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

O entendimento do acesso, permanência e oportunidades de todos à educação assenta-se no paradigma da inclusão, compreendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em

defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito, mas sim, de igualdade de direitos (BRASIL, 2008). Sob esta ótica, “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação, implica, antes de qualquer coisa, rejeitar o princípio da exclusão, tanto presencial quanto acadêmica, de qualquer aluno do ambiente escolar” (RODRIGUES, 2006b, p. 301).

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

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

A inclusão na escola teve seu marco decisivo com a Declaração de Salamanca em 1994, cujo documento o Brasil é signatário, a qual indicou as regras sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências e a demanda para que os estados brasileiros

asseguem que a educação dessas pessoas seja parte integrante do sistema educacional (CARMO; MIRANDA, 2001).

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

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

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

termo aluno com NEE pois é um termo mais conhecido dos professores, de modo que facilitaria a compreensão. No entanto, ressalta-se que desde 2013 a LDBEN não menciona mais alunos com necessidades educacionais especiais, mas alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E de acordo com NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE Art. 1º § 1º - Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. § 2º - No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2014).

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, transtornos do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento

na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008)

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

Nesta seara, desde a década de 1990 iniciou-se de forma mais intensiva a busca por alternativas que viabilizassem a inclusão escolar na rede regular de ensino de alunos público alvo da educação especial. Entretanto, o fato de constar em lei, o direito ao acesso a e permanência dos alunos com deficiência à educação, ao atendimento especializado ou aos serviços educacionais, não resultam em aprendizagens satisfatórias. Para a que a inclusão escolar das pessoas com deficiência ocorra de fato, esta deve ser planejada e estruturada de modo que escola, pais, gestores, professores, equipe pedagógica e os próprios alunos, reconheçam que trabalhar com as diferenças promove inúmeros benefícios ao desenvolvimento de valores e conceitos, além da troca de conhecimentos e experiências (MAHL; DENARI, 2010).

Em se tratando de políticas públicas, em âmbito nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que acompanhando as tendências já apontadas, definiram

que o atendimento aos alunos com NEE deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

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

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

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

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

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

Se para a escolarização, o processo de inclusão de pessoas com deficiência ainda é considerado difícil, no que diz respeito à prática de atividades físicas, as barreiras parecem ser ainda maiores na Educação Física Escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

Na Educação Física Escolar não existe a “sala de recursos” para atuar como uma ferramenta que facilita o processo de ensino nas escolas. Existe menos ainda, no âmbito nacional, professores com formação em

Educação Física que possuam especialização em Educação Especial, sendo este o profissional mais adequado para ser parceiro e colaborar com os colegas atuantes nas escolas regulares da educação básica. Frente à todas essas situações, o professor continua sendo um dos principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola. No caso da Educação Física, em particular, o professor não tem como contar nem com a parceria nem a sala de recursos.

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

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

Para tais questionamentos, uma alternativa para esses professores é a implantação de um programa de formação continuada via colaboração, juntamente com

um profissional da Educação Física, do especialista na área de Educação Especial como uma ferramenta de apoio para a sua atuação profissional. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), existem dois modelos de trabalho colaborativo na escola: “o co-ensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”.

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

Fiorini e Manzini (2014) destacaram que além do despreparo profissional advindo desde a formação inicial, os professores ainda enfrentam dificuldades como a falta de formação continuada, falta de informação sobre o diagnóstico das deficiências de seus alunos, a precariedade dos recursos pedagógicos disponíveis, dentre outras dificuldades. Mediante essas situações, é que se propõe no presente livro a questão da consultoria colaborativa para o professor de Educação Física.

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

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E A INCLUSÃO ESCOLAR

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

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

apresentam atitudes mais positivas perante os alunos quando comparados aos demais professores.

O referido autor ainda considera a Educação Física como uma área importante para a inclusão, pois permite a ampla participação dos alunos, inclusive dos que evidenciam maiores dificuldades, sejam elas físicas, sensoriais e/ou intelectuais.

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

Na realidade educacional brasileira, a formação de professores está pautada para um atendimento de uma classe de alunos numerosa e heterogênea. Essa heterogeneidade pode vir acompanhada de inúmeros fatores, dentre eles a presença de alunos público alvo da Educação Especial. Mendes (2006b) reforça a ideia de

que para uma mudança no contexto da inclusão escolar é necessário que exista um potencial construído nos recursos humanos das escolas e nas condições de trabalho desses profissionais, destacando também ser um considerável desafio para a instituição universitária responsável pela formação.

No que se refere especificamente à história da área de Educação Física, no ano de 1984 por meio da Portaria nº 10/84 (BRASIL, 1984) constitui-se um Grupo de Trabalho Consultivo que apresentou o anteprojeto de reformulação curricular dos cursos superiores de graduação em Educação Física, o qual foi aprovado pela Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a) definindo os conteúdos mínimos para os cursos de Educação Física que formariam licenciados e bacharéis conforme as demandas sociais e a realidade de cada instituição (BORGES, 1998; STEFANE; MIZUKAMI, 2002, MAHL, 2016).

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

Pedrinelli e Verenguer (2011, p. 08), definem a EFA como área do conhecimento relacionada “à produção, à sistematização e ao acúmulo de conhecimentos, oriundos

da pesquisa aplicada, relacionados à cultura corporal de movimentos para pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2011, p. 8).

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

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

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

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

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

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

Face ao exposto, é possível verificar que o ingresso (ainda que de forma gradual) da EFA como disciplina nos cursos de formação de professores em Educação Física significou um avanço extremamente importante, uma vez que a percepção de que mesmo os saberes e/ou

conhecimentos, dentre eles os relacionados às pessoas com deficiência, provenientes de diferentes fontes, a formação inicial possibilita que os acadêmicos, futuros professores, reflitam sobre valores e compreendam as práticas pautadas e no paradigma da inclusão, sem exclusões ou discriminações de qualquer ordem.

Além disto, a inserção da EFA no currículo dos cursos de Educação Física foi também resultado de uma mudança da área, ampliando as possibilidades de reflexões, discussões e ações para, finalmente, pensar a Educação Física voltada para todos, inclusive para os alunos com deficiência. Neste contexto, a inserção da EFA nos cursos superiores de Educação Física, assim como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), a regulamentação da profissão (BRASIL, 1998c), a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 2001b), dentre outras ações, fizeram parte de um processo em que se questionava a Educação Física nos currículos das escolas brasileiras e, conseqüentemente, modificaram e, ainda vem modificando, as práticas pedagógicas dos professores.

Destacam-se também as Declarações Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a de Salamanca (UNESCO, 1994) como fortes influenciadoras do aparato legal e que determinaram novas ações para a inclusão educacional. A partir das mesmas, Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p.89) “o Brasil assumiu como compromisso, perante a comunidade internacional, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema

educacional [...], buscando garantir a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para alunos com deficiência”.

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

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

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

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

o universo das deficiências, permitindo-lhes ingressar nesta área de atuação?

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

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

Mahl (2016) ainda apresentou que as experiências práticas do acadêmico, futuro professor de Educação Física, poderão possibilitar a compreensão em torno da complexidade da inclusão em seu sentido mais amplo e

que somente sua prática profissional cotidiana revelará ao acadêmico as inúmeras limitações e desafios, mas também apresentará as possibilidades e as perspectivas de ações para efetivar a inclusão de todos os alunos nas práticas da cultura corporal de movimento.

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

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

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

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

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

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

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

O referido autor reafirma que a Educação Física acaba se desenvolvendo em uma escola cuja cultura leva para o caminho da exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões da normalidade.

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

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

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

CAPÍTULO 3

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

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

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

Os dois modelos de colaboração, tanto a consultoria quanto o coensino, são formatos possíveis para o desenvolvimento profissional.

Cook e Friend (1995) conceituam o ensino colaborativo como a atuação de dois ou mais professores, promovendo o aprendizado para uma ou mais crianças no mesmo espaço físico. O sucesso da colaboração depende da interação entre os professores e

compreensão de suas atribuições, uma vez que “a efetivação de uma mudança educacional depende de novos entendimentos, por parte dos professores, sobre seu trabalho, seu propósito e a conexão do seu trabalho com o exercido pelo outro profissional” (WOOD, 1998, p.182).

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

Segundo Mendes (2006b), os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre educadores do ensino regular e especial, definindo-a como consultoria colaborativa, a fim de desenvolver um programa educacional dirigido a todos os alunos.

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

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

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

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

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

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

O ensino colaborativo ou coensino pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial, no qual existe a

parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, trabalhando juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006).

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

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

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

Dentre as atribuições do professor especializado em Educação Especial há a proposição de um trabalho colaborativo. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) no art.2º, inciso VII, ressalta o “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002, p.01) como forma

de proporcionar maiores condições de aprendizagem as crianças PAEE. Nesse sentido, para Rabelo (2012), o trabalho em equipe envolve profissionais com diferentes formações permitindo uma visão mais ampla sobre as dificuldades das crianças e mais pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

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

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

O modelo de ensino colaborativo implica, além do estabelecimento de parcerias entre os professores, a reflexão de suas práticas, dificultando a implementação do modelo de forma rápida (ASSIS; ALMEIDA; MENDES, 2011). Desse modo, a colaboração é um processo que deverá ocorrer de forma gradativa, pois, para isto, o professor precisa estar aberto e disposto a realizar o trabalho em conjunto. Larson e Lafasto (1989) afirmam que uma parceria colaborativa não é facilmente

alcançada, sendo necessário que ocorram muitas discussões, trocas de ideias e saberes, opiniões e resoluções de problemas, de modo que os conflitos se tornem evitáveis.

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

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

Para Capellini (2004), o ensino colaborativo traz vantagens e desvantagens, sendo as vantagens apontadas como a melhora na aprendizagem das crianças e crescimento profissional dos professores. As desvantagens são a resistência à implementação do ensino colaborativo e indefinições de atuações em sala de aula entre os professores. O modelo colaborativo traz benefícios para a escola e, principalmente, para os professores, uma vez que podem refletir sobre suas

práticas e atualizarem-se quanto a aprendizagem de suas crianças. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o trabalho colaborativo proporciona aos professores divisão das responsabilidades, compartilhamento de experiências e reflexão das práticas em busca de melhorias para alcançar o sucesso da aprendizagem das crianças.

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

Capellini (2004) realizou uma pesquisa que teve por objetivo verificar as implicações do ensino colaborativo com alunos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado em duas escolas de ensino fundamental, especificamente, em quatro turmas de 1ª a 4ª série que possuíam seis alunos com deficiência intelectual. Realizou-se uma intervenção com os alunos baseada no ensino colaborativo e estabelecendo encontros semanais. A intervenção durou de um semestre até um ano em cada turma. Posteriormente as intervenções foram coletadas opiniões das professoras e famílias sobre o ensino colaborativo. Os resultados do estudo de Capellini (2004) demonstraram avanços acadêmicos e sociais dos alunos com deficiência intelectual, além do desenvolvimento profissional e pessoal por parte dos

professores. O estudo apontou para necessidade de uma preparação de formação inicial e continuada para os professores no desenvolvimento do trabalho colaborativo e redefinição dos papéis desempenhado pelo professor da Educação Especial. O estudo revelou que existe uma cultura escolar que não aderiu à implementação do ensino colaborativo.

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

intervenções para todos os alunos e não somente aos alunos surdos.

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

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

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

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

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

Nesta direção, Vilaronga (2014) realizou sua pesquisa a fim de construir uma proposta de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial em uma sala comum da escola regular que já tinha uma iniciativa de implementação do coensino em curso. Como objetivos específicos o estudo se propôs a: a) identificar indícios de colaboração entre o professor de Educação Especial e o da sala de aula comum; b) elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuação no coensino; c) avaliar essa formação realizada com professores de Educação Especial; d) proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer esse tipo de apoio. O estudo foi de modalidade pesquisa-ação colaborativa e desenvolveu-se em quatro etapas, sendo elas: I) etapa preliminar: condução dos procedimentos éticos; II) etapa I: busca de informações iniciais, na qual utilizou-se fichas de caracterização dos participantes; III) etapa II: desenvolvimento e implementação do programa de formação, sendo realizadas reuniões quinzenais com os participantes totalizando 60 horas de atividades teóricas e 30 horas práticas realizadas na

escola e IV) etapa III: avaliação do programa de formação e formação dos sujeitos mediadores. Foi realizada uma avaliação da formação realizada com os professores na etapa II e atuação dos sujeitos, professores da Educação Especial, como mediadores do curso “Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar” para seus colegas, professores da sala comum ocorrida durante dois meses com 29 cursistas. Participaram do estudo seis professores da Educação Especial e foi realizado em um município que tem implementado o coensino a partir de estudos e relação com a universidade. Os resultados apontaram o ensino colaborativo como proposta positiva para inclusão escolar, pois oferecem as crianças Público Alvo da Educação Especial formas diferenciadas de aprendizagem realizadas a partir da construção feita com a parceria do profissional da Educação Especial e sala comum, considerando as especificidades de cada profissional.

A pesquisa de Lago (2014) teve por objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de atendimento educacional especializado com base no coensino, para alunos com deficiência intelectual na sala comum. A pesquisa caracterizou-se com abordagem mista e teve como participantes: a pesquisadora, como professora da Educação Especial, quatro professoras da sala comum e cinco alunos com deficiência intelectual. Foram utilizados como instrumentos: questionário de mapeamento escolar realizado na rede e nas unidades escolares, questionário de identificação e roteiro de entrevista semiestruturada para os participantes, ficha de anamnese para os responsáveis dos

alunos com deficiência intelectual, diário de campo com registro da pesquisadora e escala de avaliação para observadores externos – EAOE. A análise dos dados foi realizada individualmente de maneira qualitativa e quantitativa, considerando a análise do processo e as entrevistas foram submetidas à análise do conteúdo. A pesquisa apresentou como resultado a importância do coensino para os professores participantes, especificamente, na ampliação do conhecimento sobre atuação com alunos com deficiência intelectual, conhecimento profissional para professora de Educação Especial. Para o aluno com deficiência intelectual, foi verificado avanços sociais, como mudanças comportamental e acadêmicas e maior disposição e interesse na participação das atividades escolares. Os resultados apontaram o co-ensino como um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com deficiência intelectual no contexto da escola comum e promover formação continuada dos envolvidos. As pesquisas descritas apontaram o ensino colaborativo como alternativa positiva para construção de sistemas educacionais inclusivos, buscando ampliar olhares e reflexões a respeito do ensino colaborativo enquanto proposta de serviço da Educação Especial. É imprescindível que as escolas avaliem quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas que realmente possibilitem que o trabalho colaborativo aconteça em sala de aula.

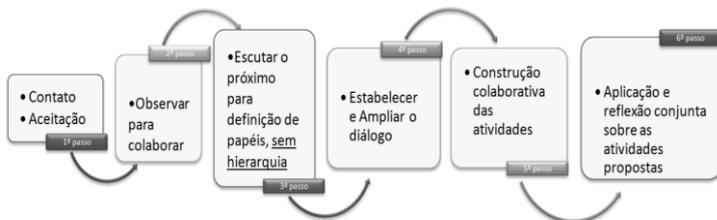
Nesse sentido, evidencia-se a importância do trabalho colaborativo para inclusão da criança, e tal proposta poderia ser aplicada à área de Educação Física para verificar se os resultados poderiam obter o mesmo êxito.

Os trabalhos de Zanata (2004), Loiola (2005) e Marins e Palhares (2007) são outros exemplos de investigações cujos resultados indicam que o trabalho colaborativo entre docentes se constitui em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

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

Os autores desenvolveram um diagrama apresentado na figura 1, que ilustra os passos que um educador especial (consultor) deve seguir para que o trabalho seja bem definido junto aos objetivos.

Figura 1 - Diagrama do ensino colaborativo

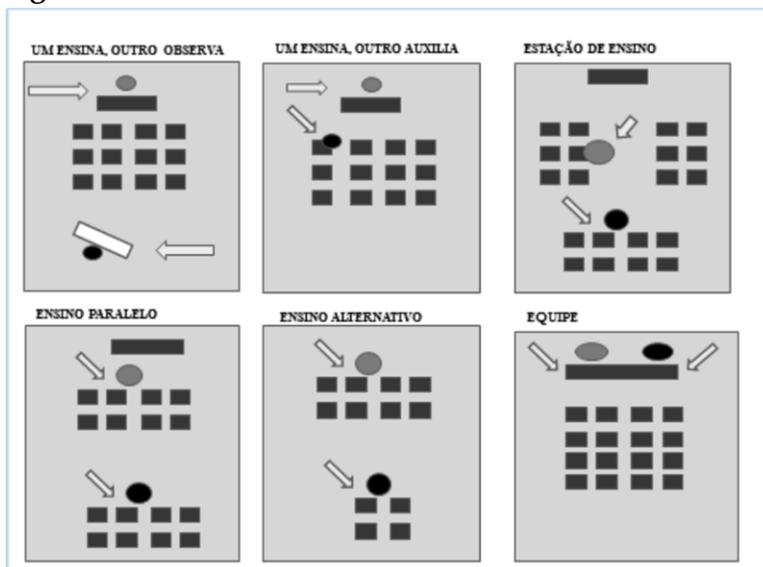


Fonte: Cabral et al. (2014, p. 398)

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

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

Figura 2 – Modelos de Ensino Colaborativo



Fonte: Vaugh, Schumm e Arguelles (1997)

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

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

O trabalho foi desenvolvido numa escola municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A consultoria foi aplicada juntamente com a

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

Machado et al. (2010) pesquisaram sobre a influência do contexto educacional em duas experiências em escolas de estados diferentes. As autoras realizaram a colaboração em dois estudos diferentes, com três professoras, sendo duas da classe regular e uma da sala especial. No estudo 1, as autoras realizaram pesquisa em uma escola do interior do estado de São Paulo, com duas pedagogas cujos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Em um primeiro momento, as professoras apresentaram timidez diante da proposta colaborativa, mas colaboraram com a realização de diários reflexivos de campo e nas reuniões com as professoras especializadas. No estudo 2, houve a participação de uma professora que trabalhava em uma escola do interior do estado de Minas Gerais. A

professora trabalhava na sala especial de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem e alterações de comportamento. Em um primeiro momento, a referida professora não demonstrou muita abertura para realizar o planejamento em conjunto com as professoras especialistas. Porém no decorrer das reuniões, ela foi se tornando mais adepta às sugestões do trabalho e mais receptiva às adaptações.

Como resultado da pesquisa, as autoras relataram que como o objetivo principal da mesma foi relatar duas experiências, destacando as diferenças no contexto de sala de aula e das professoras participantes, analisando a influência deles no alcance das metas estabelecidas no processo de colaboração, elas concluíram que o coensino auxilia e respalda os professores que participam dela no que tange às estratégias, trocas de experiências e reflexão sobre a própria prática, principalmente quando existe a abertura por parte do professor envolvido.

Estes estudos corroboram com os estudos de Pena; Rosolém; Alpino (2008); Machado et al. (2009); Machado; Almeida (2013) e Vilaronga; Mendes (2014) nos quais são unânimes em dissertar sobre a importância da colaboração quando há o pleno envolvimento do professor a receber a consultoria, do profissional especialista em Educação Especial (o consultor) e de demais envolvidos no contexto escolar.

Sem dissertar diretamente sobre o ensino colaborativo, Rodrigues (2003) afirma que o apoio 'de terreno' (aqui entendido como a colaboração) proporcionado aos professores de Educação Física é considerado insuficiente, pois existe um número

deficitário de professores de apoio com a formação em Educação Física especialista em Educação Especial, o que dificulta a existência de uma retaguarda de competência para os professores de classes regulares. Essa falta de professores especialistas, de acordo com o autor, faz com que “o apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF, quando existe, é dado em termos genéricos, por docentes que não são da área disciplinar, criando significativas dificuldades para que o professor de EF encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio” (RODRIGUES, 2003, p.71).

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

CAPÍTULO 4

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

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

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

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

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

As adaptações curriculares e metodológicas devem ser balizadas de forma a promover no professor um sentimento de tecer sua prática pedagógica no sentido de buscar, dentre outras formas, adaptar sua

metodologia de ensino de forma a garantir ao aluno uma educação mais inclusiva no processo educacional (SILVA, 2012).

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

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

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

Munster (2013, p. 28) ressalta que “o conceito de currículo não é consensual e é difícil de ser estabelecido, em face dos diversos aspectos envolvidos”. De acordo

com a mesma autora, o currículo é parte do projeto político pedagógico da escola, tornando-se referência sobre os conteúdos, qual série e quais procedimentos serão adotados, bem como o tipo, forma e período de avaliação devem ser aplicados.

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

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

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

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

Segundo Vargas (2009), as adaptações curriculares são um conjunto de modificações que podem ser realizadas na estrutura física da escola, nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e na avaliação, de forma

a atender às diferenças individuais e superar possíveis problemas de aprendizagem.

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

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

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

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

Nos PCN-AC há a recomendação que para auxiliar o processo educacional é necessário

A atitude favorável da escolar para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;

A identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;

A adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;

A flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;

A possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1999, p. 32).

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

Nesse ponto, Glat e Oliveira (2003) apontam que as adaptações curriculares não são para menosprezar o currículo da escola, e sim uma forma de permitir o atendimento das diversidades dos alunos, mediante a diversificação do mesmo.

As mesmas autoras trazem as classificações das adaptações curriculares, as quais podem ser aplicadas nos mais diversos aspectos da prática educativa como

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

Objetivos e Conteúdos – definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase

nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos; sequência gradativa dos conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.

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

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

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

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

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

[...] as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola,

assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

O autor ainda afirma que:

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

Neste momento, considera-se necessário buscar, no documento do MEC, uma definição clara e objetiva do que sejam adaptações curriculares de grande porte (significativas) e pequeno porte (não significativas), para acompanhar a análise proposta, visto que as professoras entrevistadas demonstraram domínio parcial destes conceitos.

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

1. Adaptações de pequeno porte, simples e pouco significativas;

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

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

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

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

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

conteúdos e tarefas; ou até as estratégias de avaliação, procedimentos de avaliação, ou recursos utilizados.

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

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

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

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

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

Diante do exposto, fica claro que para Heredero (2010), as adaptações curriculares formam uma

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

Mazzota (1996) já ressaltava que, além das adaptações curriculares, existem outras estratégias que não devem ser esquecidas, como: formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar “professores reabilitadores”, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades da pessoa com deficiência, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as lacunas existentes.

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

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

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

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

são as alterações das estratégias e metodologias de ensino.

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

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

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

De acordo com Munster (2013, p. 29) "algumas atividades ou conteúdos só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, mediante adaptações". A mesma autora relata que adaptar uma atividade é adequar as estratégias de ensino e os

recursos pedagógicos a serem empregados e intervir sobre um conjunto de variáveis que influenciam um maior ou menor grau de dificuldade na execução de cada tarefa.

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

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

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

Já as adaptações para os materiais e equipamentos das aulas de Educação Física Escolar são aquelas realizadas na adequação dos mesmos para que os indivíduos possam obter um melhor desempenho na realização das atividades a fim atenuar os

comprometimentos motores, visuais, auditivos, cognitivos que os alunos possam apresentar. As adaptações relativas às regras são de acordo com Munster (2013, p.30) "consistem em qualquer alteração relacionada às regras originais ou culturalmente pré-estabelecidas em um jogo". Tais adaptações podem ser relacionadas às divisões e constituições igualitárias de equipes, tempo de posse da bola, permitir mais de um quique no chão, definição da cadeira de rodas como parte integrante do corpo do indivíduo para marcação de faltas ou saídas de quadra, dentre outras.

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

Munster (2013) ainda ressalta que as adaptações não podem ser entendidas como improvisação ou precarização do processo de ensino e aprendizagem, pois elas são alternativas ao processo pedagógico que precisam de: "1. Análise criteriosa da situação; 2. Estudo aprofundado acerca das necessidades e possibilidades do estudante com deficiência; 3. Planejamento adequado; 4. Organização prévia das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos" (p.31).

Dessa forma, ao analisar que todos os componentes curriculares deveriam propiciar a educação escolarizada

de todo e qualquer aluno mediante as adaptações curriculares e metodológicas aos conteúdos específicos atribuídos aos mesmos, a Educação Física não pode ficar isolada do movimento em prol do paradigma da inclusão.

Desse ponto de vista, é necessário que a Educação Física provoque reflexões que vão desde sua especificidade (corpo e movimento humano) até a formação de seus professores para atuarem com a diversidade presente nas características físicas, sensoriais, psíquicas, atitudinais, comportamentais, sociais e intelectuais de seus alunos (MAHL, 2016).

Ghiraldelli Júnior (1991) expôs que a partir da década de 1980, iniciou-se um questionamento a respeito dessa perspectiva conservadora da área, que sempre se materializou no estigma do desenvolvimento da aptidão física, e que novas reflexões seriam necessárias para que houvesse mudanças no objetivo da Educação Física. Tais reflexões foram necessárias em função do percurso histórico vivenciado pela Educação Física, cujos interesses fundamentavam a seleção de pessoas aptas, fortes, resistentes, saudáveis, perfeitas, habilidosas e eficientes para as práticas corporais, sendo esta cultura enraizada na área, tornando a participação nas aulas de Educação Física limitada e até mesmo excludente para aqueles que não atendiam a estes interesses.

Dessa forma, a Educação Física passou por um processo de reformulação de sua identidade, que dentre todas as questões relativas à uma formação inicial de mais qualidade e com maior comprometimento com a cultura corporal de movimento para atingir a todos os

educandos, inclusive os que são alunos PAEE. Nabeiro (2013) afirmou que felizmente a Educação Física está construindo e buscando conhecimentos em função dos pressupostos da Educação Inclusiva.

Após a leitura destes capítulos que embasam o foco do presente livro, a seguir, no próximo capítulo, apresentamos o relato da pesquisa realizada sobre educação física escolar e ensino colaborativo.

UMA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO

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

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi do tipo qualitativa a qual permite o aprofundamento de uma determinada situação estudada e a exploração/compreensão dos vários significados e tendências possíveis, envolvidos na construção de uma prática pedagógica que permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio do trabalho de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; RANGEL-BETTI, 1998).

O enfoque qualitativo também permite maior profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e de experiências únicas oferecendo, ainda, um ponto de

vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como possibilidades de mudanças e flexibilidade de análises (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 14).

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

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

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

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

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores

e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

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

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

A colaboração em pesquisas com professores é possível em projetos que possuem como objetivo a compreensão desses sujeitos e a construção das análises

referentes ao cotidiano das escolas e/ou ensino dos alunos, tem como foco considerar, do ponto de vista dos professores, diferentes aspectos referentes à prática profissional e, no caso dessa pesquisa, a sua formação.

Pensando sob essa vertente, Desgagné (1997) afirma que este tipo de pesquisa é visto concomitantemente como formativa, por possibilitar espaços de construção, análise e reflexão sobre o papel de professor e as funções por eles desempenhadas. O pesquisador tem o papel de propor espaços reflexivos e criar as condições necessárias para que exista a possibilidade formativa conjuntamente à coleta de dados.

O presente relato refere-se a uma pesquisa realizada em um município do interior da Bahia. O referido município encontra-se a 490 km da cidade de Salvador, capital do estado. A cidade está localizada à região nordeste do estado, realizando fronteira com o estado de Alagoas, estando a 15 km da fronteira do estado de Pernambuco e a 30 km da fronteira do estado de Sergipe. A região da localização do município é conhecida como “baixo São Francisco” pois encontra-se localizada em importante área do sertão nordestino

No município onde foi realizado o presente trabalho, todas as matrículas são em classes regulares, pois não existem escolas ou classes especiais. Os alunos que são público alvo da Educação Especial frequentam no contraturno da sala de aula o AEE.

O relato desta pesquisa envolve inicialmente a condução dos procedimentos éticos que é essencial por se tratar de seres humanos. Dessa forma, de após o processo de submissão e a aprovação pelo comitê de

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

Essa escolha intencional das escolas partiu da comprovação que essas escolas são aquelas com maior número de alunos matriculados, e por isso com uma infraestrutura mais adequada, bem como a garantia também que as escolas possuíam dependências esportivas para a realização das aulas de Educação Física. Foram selecionadas as que ofereciam o Ensino Fundamental I, nível de ensino escolhido para esse trabalho, e que ofertavam a Educação Física no seu currículo.

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

Dessa forma foram selecionadas apenas 2 escolas, uma pública e uma privada localizadas em bairros centrais da cidade, pois nessas escolas os profissionais possuíam a formação. Todas as escolas da periferia da cidade, bem como da zona rural (povoados

circunvizinhos) não possuíam professores específicos de Educação Física, sendo as aulas dessa componente curricular ministradas por pedagogos ou ainda por estagiários em processo de formação em Licenciatura em Educação Física em projetos de recreação e iniciação esportiva promovidos pelo governo estadual.

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

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

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

Para a Educação Física, havia um depósito para os materiais esportivos, que estavam em bom estado de conservação e em boa quantidade, com bolas de borracha, futsal, voleibol e basquete, cordas, arcos, cones pequenos e grandes, tabuleiros de xadrez e jogo de damas. A escola encontrava-se bem conservada na

maioria das dependências, somente a quadra que estava avariada no alambrado e as cestas de basquete estavam sem os aros. A pintura da quadra já era antiga, mas todas as linhas e marcações dos diferentes esportes na quadra eram visíveis. O interior da quadra não possuía barreiras arquitetônicas nem desníveis, porém o caminho a ser percorrido pelos alunos até a mesma era estreito no passeio, porém concretado, e ao lado era chão arenoso. Não seria possível um aluno que utilizasse cadeira de rodas como meio de locomoção acessar a quadra de forma independente.

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

No que diz respeito à Educação Física, a escola possui um centro poliesportivo que conta com um campo de futebol em tamanho reduzido, pista de atletismo em tamanho reduzido, um ginásio poliesportivo coberto com vestiários, uma quadra poliesportiva descoberta, uma quadra de areia de tamanho reduzido, piscina, sala de dança e sala de lutas. Os materiais esportivos são acomodados em almoxarifado próprio, todos em excelente estado de conservação e em grande quantidade, bolas de borracha,

bolas de tênis de campo e mesa, voleibol, handebol, basquete, futsal e futebol, raquetes de tênis de campo e mesa, mesa de tênis de mesa, steps, mini trampolim, cordas, cones pequenos e grandes, rede de vôlei de quadra e areia e rede de tênis de campo.

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

Definidos os locais, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados dessa pesquisa no próximo capítulo são relatados os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa sobre formação continuada de professores de Educação Física Escolar via ensino colaborativo.

CAPÍTULO 6

RELATO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VIA COLABORAÇÃO DE ENSINO

Este capítulo corresponde à descrição dos participantes com identificação da formação e atuação profissional dos professores de Educação Física das escolas selecionadas e dos alunos com deficiência matriculados nas mesmas, seleção dos instrumentos de coleta de dados e início da coleta propriamente dita. Para garantir participação nessa pesquisa, os professores deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: i) Ser formado em curso superior de Licenciatura em Educação Física; ii) Ministras aulas para o Ensino Fundamental I em escola da rede pública municipal ou privada; iii) Ministras aulas para crianças público alvo da Educação Especial, incluídas em uma classe regular de ensino; iv) Comparecer em todas as reuniões do programa de formação continuada; v) Realizar a avaliação do programa de formação continuada.

Os professores que concordaram em participar da pesquisa foram três docentes, sendo uma docente da escola municipal e dois docentes da escola privada. Os professores, identificados por nomes fictícios¹ foram:

¹ Os nomes fictícios são necessários para garantir a preservação da identidade dos professores participantes

Denise (professora da escola pública municipal), José Pedro e Antônio (professores da escola privada).

No primeiro contato com os docentes, em um espaço da escola privada foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas (apêndice 1), para identificação dos dados pessoais, da formação inicial, formação continuada e da atuação profissional. Após o preenchimento dos questionários foram combinados 10 encontros que fariam parte da próxima etapa da pesquisa, relacionada ao curso de formação e também foram agendadas as observações por parte da pesquisadora das aulas dos docentes. Essas observações foram realizadas concomitantemente ao programa de formação com base na colaboração e direcionadas para verificar se ou como o aluno com NEE participava das aulas, quais adaptações eram ou não planejadas para que a participação do educando fosse efetiva, sendo registradas em um diário de campo (apêndice 2) e também para realizar o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física - PEI-EF² (Anexo 1) de cada estudante com NEE e discussão dos casos dos alunos com cada docente. Se fosse necessária a colaboração durante as aulas por parte da pesquisadora, os professores também concordaram que seria possível.

Ao término da primeira reunião, foram agendados encontros individuais no mesmo espaço para a

² MUNSTER, M. A.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A. HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na versão em português. *Revista da Sobama*, Marília, v. 15, n. 01, p. 43-54, 2014.

realização da entrevista inicial (apêndice 3) para o diagnóstico sobre o conhecimento dos professores em relação à inclusão dos seus alunos, possíveis adaptações realizadas por eles, formação inicial, dificuldades enfrentadas, dentre outros aspectos, e foi solicitado que os mesmos trouxessem o planejamento anual para que fossem verificados quais conteúdos seriam ministrados pelos docentes às turmas que possuísem os alunos com deficiência para o planejamento em conjunto sobre as adaptações necessárias.

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

Descrevendo os instrumentos e participantes

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

O questionário é um instrumento que “consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 325). De acordo com esses autores, o

conteúdo dos questionários deve versar sobre o assunto que é necessário medir ou investigar. As questões podem ser abertas ou fechadas, sendo consideradas abertas aquelas que permitem aprofundar opiniões, entendimentos, ou motivos de determinados comportamentos ou fenômenos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Já as questões fechadas são aquelas que contém alternativas de respostas previamente delimitadas, e são apresentadas aos respondentes que devem escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) também sugerem algumas recomendações para a elaboração de perguntas do questionário: i) devem ser claras e compreensíveis para o (s) respondente (s), evitando termos confusos e ambíguos; ii) não devem incomodar ou intimidar o (s) respondente (s), caso contrário, tendem a provocar rejeição; iii) devem ser sobre, de preferência, um só aspecto ou uma relação lógica, pois podem acabar confundindo o (s) respondente (s); iv) não devem induzir as respostas, caso contrário, serão consideradas tendenciosas por induzir a escolher um tipo de resposta; v) não podem estar baseadas em instituições, ideias com respaldo social nem em evidência comprovada, uma vez que, também, podem induzir as respostas; e, vi) devem apresentar linguagem apropriada às características do (s) respondente (s), levando em consideração o nível educacional, socioeconômico e o vocabulário.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica

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

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

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

Já a observação participante é utilizada em pesquisas qualitativas com a intenção de “obter dados sobre o fenômeno em estudo, através de contatos diretos, em situações específicas, nas quais as distorções

resultantes do fato de o pesquisador ser um elemento estranho são reduzidas ao mínimo” (MARCON; ELSEEN, 2000, p. 638).

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

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

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

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

Na segunda parte é abordada a avaliação do estudante, que inclui os instrumentos formais e informais, identificação dos níveis de apoio para a realização de tarefas e o nível de desempenho do aluno.

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

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

Após a descrição sobre os instrumentos passamos a relatar as características dos professores de educação física participantes e indicadas no quadro 1

Quadro 1 – Características dos professores e alunos participantes da pesquisa

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

Fonte: Própria (OLIVEIRA, 2017)

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

Ela leciona para uma aluna, Amanda³ do 3º ano do Ensino Fundamental com 9 anos que apresenta

³ Nome fictício para preservação da identidade da criança.

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

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

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

Na escola 2, os outros dois professores, nomeados como Antônio e José Pedro⁴ ministram aulas para 2 alunos

⁴ Novamente nomes fictícios para preservação da identidade dos participantes da pesquisa, de acordo com as normas de pesquisa

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

O professor Antônio ministra aula para um menino (Joaquim) de 10 anos com diagnóstico de Distrofia Muscular de Duchenne (DMD) e para uma menina (Clara) e 11 anos com Síndrome de Down (SD), ambos no 5º ano.

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

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

A Síndrome de Down é uma anormalidade cromossômica caracterizada por uma série de sinais e

em seres humanos.

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

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

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

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

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

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

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

Descrevendo o programa de formação via colaboração

O presente item corresponde ao relato sobre a realização das observações de aulas e de um programa de formação junto aos professores participantes no qual foram desenvolvidos procedimentos baseados nas propostas da

consultoria colaborativa e do ensino colaborativo, que, de acordo com Loiola (2005), Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011) consistiram em: i) conversas sobre as aulas observadas; ii) exposição teórica por parte da pesquisadora sobre temas pertinentes ao processo de inclusão dos alunos; iii) planejamento das aulas em conjunto com os professores; e iv) participação da pesquisadora durante as aulas de Educação Física na escola, colaborando com o professor no atendimento e facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE.

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

O professor de Educação Física especialista mantém um primeiro contato com o professor de Educação Física Regular, explanando o que é o trabalho colaborativo e o convida a compartilharem desta proposta.

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

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

Em seguida iniciam a prática, sempre trabalhando em conjunto, escolhendo a forma de trabalho já apresentadas nesta pesquisa. Após cada intervenção, novamente se reúnem e reavaliam todo o processo. Ressaltamos que os professores devem ter objetivos

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

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

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

A partir das etapas anteriores e da revisão de literatura realizada para a construção da pesquisa, foi elaborado e desenvolvido um programa de formação continuada para os professores de Educação Física que atuavam no ensino regular, participantes dessa

pesquisa. O objetivo das reuniões foi contribuir para colocar a proposta da colaboração em prática.

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

A inclusão escolar e a Educação Física na escola

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

As estratégias de colaboração: consultoria colaborativa e o coensino

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

A colaboração na prática

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

O programa de formação foi desenvolvido em 10 reuniões quinzenais com duração de 4 horas cada, totalizando 40 horas de atividades em grupo. Ainda foram destinadas 20 horas-aulas de observação e interação por parte da pesquisadora para cada professor (totalizando 60 horas-aulas) com o objetivo de auxiliar nos planejamentos das aulas para que garantissem as adaptações metodológicas dos conteúdos a serem realizados pelos professores, bem como em qualquer situação que a intervenção da pesquisadora fosse necessária.

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

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

Quadro 2 - Descrição das reuniões da consultoria colaborativa

ENCONTROS	ASSUNTOS DA REUNIÃO/ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/DURAÇÃO
1º	Apresentação e organização do curso (30 minutos). Preenchimento de questionário diagnóstico (20 minutos). Roda de conversa sobre a escolha da formação profissional e facilidades e dificuldades da atuação na Educação Física Escolar em relação aos alunos público alvo da Educação Especial (1 hora e 30 minutos). Apresentação e preenchimento em conjunto com a pesquisadora do PEI-EF como instrumento de avaliação auxiliar à inclusão (40 minutos). Realização da entrevista pré intervenção (1 hora).
2º	Seleção dos casos a serem analisados em cada escola (30 minutos). Leitura e discussão do texto: “Um olhar sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Programas de Atividade Motora: do espelho ao caleidoscópio”, de autoria da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster e do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida (2 horas). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, planejamento (1 hora e 30 minutos).
3º	Leitura e discussão do texto: “Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas”, de autoria de Mey de Abreu van Munster (1 hora). Socialização do livro “Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência” de Rosilene Diehl (30 minutos). Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (2 horas e 30 minutos).
4º	Leitura e discussão do texto: “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular” de autorias das professoras doutoras Enicéia Gonçalves Mendes, Maria

	<p>Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda (1 hora e 30 minutos). Discussão sobre os objetivos da consultoria colaborativa (30 minutos). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (2 horas).</p>
5º	<p>Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência visual com o seguinte conteúdo: Conceituação da deficiência visual; Etiologias da deficiência visual; A escolarização do aluno com deficiência visual; Os esportes voltados às pessoas com deficiência visual. (1 hora).</p> <p>Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (2 horas).</p>
6º	<p>Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência auditiva com o seguinte conteúdo: Conceituação da deficiência auditiva; Etiologias da deficiência auditiva; A escolarização do aluno com deficiência auditiva; Atividades físico-esportivas voltados às pessoas com deficiência auditiva (1 hora).</p> <p>Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora). Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (2 horas).</p>
7º	<p>Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência física, com os seguintes</p>

	<p>conteúdos: Conceituação da deficiência física; Etiologias da deficiência física; A escolarização do aluno com deficiência física; As modalidades esportivas voltados às pessoas com deficiência física (1 hora)</p> <p>Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora).</p> <p>Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (1 hora).</p> <p>Vivência prática em cadeira de rodas esportivas (1 hora).</p>
8º	<p>Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência intelectual, com os seguintes conteúdos: Conceituação da deficiência intelectual; Etiologias da deficiência intelectual; A escolarização do aluno com deficiência intelectual; Os jogos e atividades físico esportivas voltados às pessoas com deficiência intelectual (1 hora).</p> <p>Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (1 hora).</p> <p>Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (1 hora).</p> <p>Apresentações de trechos de filmes que versavam sobre a deficiência intelectual (1 hora).</p>
9º	<p>Apresentação por parte da pesquisadora sobre as características e adaptações metodológicas voltadas ao autismo, com os seguintes conteúdos: Conceituação do autismo; A escolarização do aluno com autismo; Os jogos e atividades adaptados às pessoas com autismo (1 hora).</p>

	<p>Discussão sobre dificuldades, dúvidas, construção conjunta do planejamento (30 minutos).</p> <p>Socialização e debate sobre as atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas, durante as observações da pesquisadora (30 minutos).</p> <p>Socialização e roda de conversa com três mães de pessoas com autismo (2 horas).</p>
10º	<p>Socialização sobre as anotações do diário de campo (análise da prática pedagógica) e considerações finais sobre o programa de formação e as observações realizadas pela pesquisadora (2 horas).</p> <p>Avaliação do programa de formação pelos docentes participantes (2 horas)</p>

Fonte: Oliveira (2017)

Os encontros são descritos nos tópicos a seguir:

1º Encontro

No primeiro encontro foram apresentados os objetivos da intervenção e da consultoria colaborativa que estava sendo proposta aos docentes. Foi especificado pela pesquisadora que o trabalho seria baseado na colaboração e não para a avaliação da atuação deles. Essa medida foi essencial para que os professores participantes da pesquisa sentissem maior conforto e estabelecessem uma boa relação com a pesquisadora e com os demais colegas.

A proposta inicial do curso foi apresentada, assim como foram combinadas todas as datas dos encontros coletivos. Foi entregue aos participantes um questionário (Apêndice 1) para o conhecimento dos dados pessoais e

profissionais dos mesmos bem como os aspectos ligados à atuação docente. Também foi acordado que os textos a serem trabalhados durante as reuniões coletivas seriam lidos durante as mesmas, uma vez que a leitura prévia seria inviabilizada por falta de tempo.

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

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

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

Por último, foi realizada a entrevista inicial de forma individual com cada professor participante, de forma reservada. Todas as entrevistas foram gravadas, para posterior transcrição por parte da pesquisadora.

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

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

2º Encontro

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

A reunião prosseguiu com a leitura e discussão do texto: “Um olhar sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Programas de Atividade Motora: do espelho ao caleidoscópio”, de autoria da Profa. Dra. Mey

de Abreu van Munster e do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, encontrado no livro “Atividade Motora Adaptada – a alegria do corpo” sob organização do Prof. Dr. David Rodrigues⁵. Neste texto, foi a primeira vez que os docentes tiveram contato com a literatura que versa sobre adaptações curriculares e metodológicas e a importância sobre a diversidade. Durante a discussão, foi proposto por um dos professores que o nome do grupo, que ali então começara a se formar se chamasse “Caleidoscópio – um olhar para a diversidade”. Todos aceitaram muito bem a ideia, e então o grupo passou a ser chamado de Caleidoscópio.

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

3º Encontro

Mediante a experiência da reunião anterior, foi acordado que o texto seria lido e discutido durante a reunião. O texto dessa reunião foi o artigo da Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada “Inclusão de estudantes com deficiências em programas

⁵MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: alegria do corpo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 81-91.

de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas”, de autoria da Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

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

Durante a discussão sobre as adaptações metodológicas, a pesquisadora sugeriu a leitura do livro “Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência” de Rosilene Diehl⁶. Este livro apresenta uma série de jogos e brincadeiras adaptadas para as mais diversas deficiências, o que poderia servir de aporte teórico para os demais encontros e planejamento.

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

4º Encontro

Neste encontro foi realizada a leitura e discussão do texto: “Inclusão escolar pela via da colaboração entre

⁶ DIEHL, R. **Jogando com as diferenças**. 2 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008. 214 p.

educação especial e educação regular”⁷⁷ de autorias das professoras doutoras Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda, para introduzir por meio de literatura específica da Educação Especial o conceito de consultoria colaborativa.

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

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

5º Encontro

Foi iniciado, neste encontro, o ciclo de palestras por parte da pesquisadora para complementar as informações acerca das deficiências dos educandos. As palestras consistiram em aulas expositivas com uso de computador e data show. A pesquisadora também é docente responsável por uma disciplina do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física intitulada “Teoria e Metodologia da Educação Física Adaptada” e já possuía apresentações que são utilizadas

⁷⁷MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 213-230, 2011.

para a formação inicial de professores, sendo estas apenas adequadas às informações planejadas para os encontros com os professores.

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

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

6º Encontro

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

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

Ao final da reunião, foi sugerido pela pesquisadora a leitura do livro “Tenho um aluno surdo: e agora? Introdução à Libras e educação de surdos”⁸ de autoria das professoras doutoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos, como opção para aprofundamento nos estudos, apesar de não ser livro voltado especificamente à área de Educação Física.

7º Encontro

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

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

Nesta reunião houve um momento de prática, no qual a pesquisadora disponibilizou uma cadeira de rodas esportivas para os participantes, explicando as

⁸ SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EDUFSCar. 254 p.

diferenças entre esta cadeira e a cadeira de rodas convencional, e os mesmos foram convidados a realizar alguns exercícios práticos. Neste momento, todos os cursistas foram para a quadra esportiva da escola 2 (mais próxima ao local da reunião) e puderam vivenciar alguns exercícios de sensibilização.

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

8º Encontro

Neste encontro, a temática da reunião foi sobre as características e adaptações metodológicas voltadas à deficiência intelectual. Foram abordadas a conceituação, etiologias e escolarização da deficiência intelectual bem como os jogos e atividades físico esportivas voltadas às pessoas com esta deficiência.

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

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

9º Encontro

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

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

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

10º Encontro

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

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

Avaliando a pesquisa

Na última tapa, foi realizada avaliação do programa de formação desenvolvido por meio de uma segunda entrevista semiestruturada (apêndice 4) com os professores participantes do programa, com o objetivo de avaliar se ocorreu algum progresso em relação à inclusão dos alunos com deficiências com as adaptações metodológicas dos conteúdos da Educação Física para os alunos com NEE após a colaboração.

Análise dos Resultados

Ao encerrar as atividades que fizeram parte da coleta de dados da pesquisa por meio do Programa de Formação para professores de Educação Física pela via da colaboração, a contabilidade ocorreu, como relatado anteriormente, por meio de 10 encontros quinzenais.

Como já explicitado, os encontros consistiram em discussões, reflexões e vivências de temáticas educacionais relacionados à inclusão de alunos com

deficiência nas aulas de Educação Física. Os encontros realizados e as observações participantes da pesquisadora durante as aulas dos professores caracterizam a colaboração via consultoria colaborativa e o coensino, uma vez que houve os dois tipos de metodologias propostas.

Com relação à análise dos instrumentos, as entrevistas pré e pós programa de formação foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para permitir a análise de conteúdo, a fim de avaliar o programa, que é o objetivo geral da pesquisa. A análise foi dividida em categorias, conforme sugerido por Gomes (2004). Para o autor, a análise por categorias

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

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

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

As observações e participações da pesquisadora na sala de aula, enquanto colaboradora no processo de ensino e de aprendizagem, foram registradas no diário de campo durante e logo após as aulas. Os diários serviram para comparar a situação da inclusão e da aprendizagem das crianças antes e após o programa junto aos professores.

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

Para esta pesquisa, as categorias de análise elencadas, em função dos instrumentos utilizados foram: i) Formação de professores para a Educação Física Inclusiva; ii) Reflexões sobre a inclusão; iii) Expectativas dos docentes em relação à formação via colaboração; iv) Planejamento e adaptações dos conteúdos para aulas de alunos com e sem deficiência; v) Refletindo a prática pedagógica sobre a inclusão educacional; e vi) Avaliação da colaboração em Educação Física

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

Para tanto, durante a apresentação, análise e discussão dos resultados, os instrumentos serão identificados conforme as siglas apresentadas a seguir: i) Q1: Questionário aplicado no 1º encontro de formação via colaboração (Apêndice 1); ii) DC: Folha de registro do diário de campo utilizada nas observações das aulas dos professores (Apêndice 2); iii) E1: Entrevista realizada no 1º encontro de formação via colaboração (Apêndice 3); iv) E2: Entrevista realizada no 10º encontro de formação via colaboração (Apêndice 4); e v) PEI-EF: Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (Anexo 1).

Apresentando, analisando e discutindo os resultados da pesquisa

Relatando o primeiro encontro: conhecendo os integrantes e apresentando o programa de formação via colaboração para a educação física inclusiva

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

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

área de Educação Física Adaptada e como professora de formação inicial nesta mesma área, possuindo mestrado concluído e doutorado em curso na área de Educação Especial.

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

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

Com a apresentação do cronograma da pesquisa, foi explicado que a intenção do programa, apesar do prévio estabelecimento de algumas temáticas a serem trabalhadas nas próximas semanas, era que ali seria o momento de escutar o que eles tinham para dizer e compartilhar com o grupo e/ou pesquisadora. O papel da pesquisadora a partir daquele momento seria de mediar, colaborar com as discussões e auxiliar com o

planejamento e vivências das aulas dos docentes, mesmo que cada encontro tivesse uma temática central.

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

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

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

Antes do término das formalidades do encontro, a pesquisadora informou aos docentes que gostaria de observar 20 aulas de cada um deles e que tais observações seriam participantes. Posto isto, todos os docentes concordaram de forma entusiasmada sobre a participação da pesquisadora, inclusive “que agora sim

eles seriam importantes, tendo uma doutora para ajudar nas aulas”⁹. Nesse momento, todos deram risadas.

O momento de descontração foi aproveitado para mais uma vez esclarecer que todos os momentos seriam uma construção coletiva de saberes, como uma grande parceria e que todos seriam professores com a mesma importância e sem hierarquia. Aqueles momentos juntos, seriam oportunidade de socializar os conhecimentos adquiridos a partir das experiências que todos tiveram/teriam como docentes da Educação Física.

As informações sobre os docentes participantes bem como o resumo do programa já foram apresentadas nos quadros 1 e 2. Os nomes fictícios dos participantes foram elencados como Denise, Antônio e José Pedro, sendo que todos eram (e ainda são) atuantes na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, e que ministram aulas para alunos com e sem deficiência em suas respectivas escolas¹⁰. Dessa forma, todos os participantes possuíam os critérios de inclusão elencados para participação nesta pesquisa.

No que concerne ao tempo de formação e docência, os participantes da pesquisa possuíam entre 6 e 14 anos, uma vez que desde o final da formação eles atuam na Educação Física Escolar. Dessa forma é possível perceber

⁹ Fala de um dos participantes do encontro.

¹⁰ É importante informar ao leitor, como esclarecimento, que os docentes também atuam nos Ensinos Fundamental e Médio. A docente Denise atua em outra escola, só que da rede estadual de ensino. Já os professores Antônio e José Pedro atuam na mesma escola privada para os outros níveis de ensino e também para alunos com e sem deficiência.

que todos possuíam significativa experiência profissional. Com relação às instituições nas quais se graduaram, os professores Denise e Antônio se formaram pela Universidade Federal de Sergipe (UFS – instituição pública) e José Pedro pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC – instituição particular)¹¹.

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

¹¹ Mediante a exposição desse dado, e como pesquisadora que está inserida diretamente no contexto da formação inicial de professores de Educação Física do local em que foi realizada a pesquisa, é possível inferir que antes do ano de 2012, no qual se iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Educação Física pela instituição privada do município, as pessoas que possuíam desejo pela formação nesta profissão, deveriam se deslocar para os maiores centros em busca de instituições, como por exemplo as capitais dos estados circunvizinhos (Aracaju e Maceió, assim como fizeram os professores participantes da pesquisa). Tal fato pode explicar a escassez e dificuldade de encontrar profissionais com formação em Educação Física no município onde ocorreu a pesquisa, ou o fato de que graduandos ou professores sem formação específica são os responsáveis por esta componente curricular nas escolas municipais e até mesmo em algumas escolas privadas. Atualmente, tal realidade já está sendo invertida, pois ao final do ano de 2015, a primeira turma do curso de Educação Física já realizou a colação de grau, e os novos professores já estão sendo direcionados às escolas.

Na parte do Q1 relativo à atuação docente, os professores Denise e Antônio informaram que lecionam para 4 alunos com deficiência e o professor José Pedro leciona para 5 alunos, em todos os níveis de ensino¹². Com relação às deficiências dos seus alunos, os professores responderam que ministravam aulas para alunos com deficiências visual, auditiva, física, intelectual e TEA. Dessa forma, essas informações nortearam o planejamento da pesquisadora para o programa de formação.

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

A seguir são apresentadas as categorias encontradas para a apresentação dos resultados:

1 - Formação de Professores para a Educação Física Inclusiva

2 - Reflexões sobre a inclusão

3 - Expectativas dos docentes em relação à formação via colaboração

4 -Planejamento, atuação e adaptações dos conteúdos para as aulas de alunos com e sem deficiência

¹² Apenas os alunos do Ensino Fundamental I foram selecionados para a pesquisa.

5 – Refletindo a prática pedagógica sobre a inclusão educacional

6 - Avaliação da colaboração em Educação Física

Apresentação das categorias

Formação de Professores para a Educação Física Inclusiva

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

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

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

área de saúde para entender melhor as necessidades deles (Professor Antônio).

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

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

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

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

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

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

as universidades, pelo caráter de cientificidade dos saberes que transmitem, têm legitimado uma compreensão reducionista que desconsidera vários aspectos da formação. Tais aspectos envolvem não apenas conhecimentos a respeito da prática pedagógica do professor, como também conhecimentos a respeito de sua história de vida cotidiana, e ainda, conhecimentos da própria organização escolar e das interações

que o professor estabelece no ambiente escolar (BORGES, 1998, p. 55).

Além disso, o referido autor continua

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

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

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

A formação dos professores que ministram a disciplina de EFA nas instituições de ensino superior (IES) na área específica de Educação Inclusiva é outro fator que pode ser determinante para o envolvimento dos acadêmicos e futuros professores para com os alunos PAEE, conforme evidenciado por Oliveira e Costa (2016). Quando o professor possui conhecimentos

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

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

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

Os resultados dessa pesquisa corroboram com as pesquisas supracitadas quando elas também afirmam

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

Pensando que a formação de professores, não se esgota com a formação inicial, alguns saberes são adquiridos no processo. O professor é alguém que detém conhecimentos curriculares e específicos, e sua função é transformar tais conhecimentos historicamente construídos, em conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Entre os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes docentes, cita-se nomes como Borges (1998; 2001), Caldeira (2001), Monteiro (2001), Nunes (2001), Souza (2003), Tardif (2000), Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Em suas pesquisas, estes teóricos buscaram identificar os aspectos e características que representam os saberes, evidenciando contribuições bastante significativas para o entendimento da relação teoria e prática dos professores.

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

Segundo Borges (1998, p.50), os saberes docentes são o “conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos

que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações”.

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

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

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

afirmou: “aprendi que não podia ensinar o vôlei com a bola e a rede de vôlei da forma oficial, e sim que deveria colocar bolas de plástico, bolas de assopro, e aos poucos colocar a bola de vôlei, e, mesmo assim os alunos estariam jogando vôlei”.

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

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

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

Reflexões sobre a inclusão

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

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

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

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

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

Pelas falas dos professores, muitos acabaram por tratar a inclusão como a participação nas aulas,

externalizando suas opiniões centradas em “vida normal”, “exercer a cidadania” e “de igual para igual”.

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

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

Nos encontros seguintes, nos momentos em que as discussões eram abertas e socializadas entre todos os

participantes, algumas expressões verbais foram se modificando ao longo do programa, levando à uma construção de conhecimento mais próxima dos conceitos sobre o paradigma da inclusão. Alguns recortes das falas dos participantes são explicitados no quadro acima.

As opiniões emitidas pelos participantes do Programa, presentes no Quadro 3, permitiram analisar que os mesmos possuem saberes e conhecimentos sobre o paradigma da inclusão, citando seus objetivos e inclusive relacionando, mesmo que minimamente, com questões de ordem legal.

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

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

Nos momentos de discussão em que havia a participação ativa de todos os participantes, a pesquisadora comentou, após ouvir todos os professores, que de acordo com Denari (2014), não se

pode falar em Educação Inclusiva se ela não está voltada ao atendimento das diversas necessidades de todos os alunos e, não apenas aquelas associadas a deficiências, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades e/ou superdotação. Segundo a autora,

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

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

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

escolares, professores, família, alunos e a comunidade nas discussões a respeito do paradigma da inclusão educacional.

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

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

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1994, p. 04), satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem permite aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo

tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

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

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

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

Eu acho super importante, só que tem ser com apoio. Eu mesmo tenho muitas dúvidas de como vou fazer quando recebo os alunos. Ainda bem que temos Kássia e a Carla¹³ que ainda nós dá um suporte quando a gente pede, mas não é sempre, porque elas são muito ocupadas. E também elas são pedagogas e as vezes não entendem nossas necessidades. Mas pelo menos temos elas. (Professor Antônio)

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

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

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

¹³Nomes fictícios, para preservação da identidade. A primeira é a psicopedagoga e a segunda é a pedagoga responsável pelo AEE da escola onde o professor atua.

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

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

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

Nesse contexto, os dois professores deverão trabalhar de forma colaborativa, no qual cada um desempenha papel diferente, mas juntos contribuem para o ensino e aprendizagem da criança com deficiência.

Pensando especificamente no caso dos professores Antônio e José Pedro, na escola em que eles trabalham, existe o AEE, realizado por professoras com formação em Pedagogia. Tanto na E1, como em várias falas realizadas nos encontros do programa de formação, eles apontaram a ausência do auxílio para a Educação Física, mas que o mínimo suporte ofertado pelas profissionais “já era alguma coisa” e que “o pouco já ajuda”¹⁴.

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

Como o programa, além da formação e colaboração proporcionadas aos docentes, se propunha a refletir, discutir e vivenciar questões pertinentes ao escopo da inclusão nas aulas de Educação Física, no roteiro da E1

¹⁴ Falas dos professores Antônio e José Pedro, repetidas durante vários momentos nos encontros do programa de formação.

havia uma questão relativa à opinião dos docentes a respeito das dificuldades que a escola teria para realmente se tornar inclusiva. Assim, tais expectativas são apresentadas a seguir, pela transcrição das falas.

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

Olha aqui no Sete¹⁵ até que não é difícil, pois a estrutura da escola ajuda bastante. O que eu acho é todos os professores de Educação Física daqui deveriam ter uma espécie de formação, tipo igual a que a professora do AEE faz com as professoras de sala. É claro que ela é bastante ocupada e precisa dar conta de um monte de aluno e de várias professoras, mas o que ela faz, dentro da Educação Física já nos ajudaria a entender as necessidades do nosso aluno, assim eu acho que a inclusão seria mais normal, digamos assim. (Professor Antônio)

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

As falas denotam a opinião, e principalmente o desejo, de uma formação continuada (expressada nas falas como “reciclagem”, “curso” e “formação”). Chakur (2000, p.82) coloca que “a razão mais comumente

¹⁵ Nome fictício da escola em que ocorreu a pesquisa.

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

A colaboração (embasada pelos preceitos do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa) e em conformidade com o que afirma Bueno (1998), ao apontar que o uso da pesquisa em colaboração vem para atuar em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O intuito é justamente trabalhar a memória e a recuperação dessa experiência, tornando o professor pesquisador de sua história de vida, de sua prática docente, dos seus alunos, sendo levado, portanto, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência e o ofício de ensinar (BUENO, 1998; ROSSI; HUNGER, 2012).

Expectativas dos docentes em relação à formação via colaboração

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

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

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

Participante	Resumo das expectativas apresentadas pelos docentes	Recorte das falas dos docentes
Denise	- Desejo de planejar as aulas com maior segurança;	- Eu acho que a gente vai conseguir planejar as aulas sem medo de errar, por falta de conhecimento;

	<p>- Ampliar os conhecimentos sobre a inclusão de forma prática;</p> <p>- Poder contar com um profissional que tenha uma relação mais horizontal com os professores (não hierarquizada).</p>	<p>- Já lemos e discutimos os textos, agora podemos aprender mais coisas na prática.</p> <p>- Eu acredito que vindo a esses encontros, não vamos ser avaliados, ou repreendidos por nenhum superior, e sim vamos aprender e dividir com alguém que sabe na prática o que acontece na sala de aula e o que passamos todos os dias.</p>
<p>Antônio</p>	<p>- Adquirir conhecimentos teóricos atualizados relacionados à Educação Física Adaptada;</p> <p>- Dividir o que aprendeu com os estagiários que acompanham as aulas;</p>	<p>- Vim para aprender uma teoria mais sólida do que na faculdade, conhecimentos mais novos.</p> <p>- O que vamos aprender aqui também vai servir para Júlio e Kamila, pois eles já estão na escola e ainda não pagaram Adaptada.¹⁶</p>

¹⁶Nesta fala, o professor se referiu aos dois estagiários, graduandos em Educação Física, que foram contratados pela escola para

	<p>- Conseguir realizar a inclusão de forma mais natural, sem focar somente no aluno com deficiência.</p>	<p>- Eu queria aprender a planejar as aulas, sem ficar doido por causa dos meus alunos com deficiência, se eles vão fazer a atividade ou não. Queria que fosse algo normal, que as atividades devem ser realizadas por todos.</p>
<p>José Pedro</p>	<p>- Aprender como incluir os alunos em suas aulas;</p> <p>- Sanar dúvidas sobre as deficiências dos atuais e possíveis alunos.</p>	<p>- Vim para aprender, aprender sobre a inclusão que todo mundo fala.</p> <p>- Queria tirar dúvidas sobre o autismo, a deficiência visual e a física.</p>

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

auxiliar nas aulas de Educação Física, mas que até o momento da realização da pesquisa, não cursaram a disciplina relacionada aos conhecimentos da Educação Física Adaptada.

dia dos seus respectivos contextos diante da inclusão educacional.

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

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

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

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

Como os professores apontaram que gostariam de discutir questões de ordem teórica (como por exemplo,

as definições das deficiências, o conceito de inclusão) e prática (experiências inclusivas), conforme o exposto no quadro 4, foi possível analisar que as futuras discussões, planejadas previamente, estavam em consonância com o desejo dos docentes.

Mizukami et al. (2002) apontam que tanto os saberes, as aprendizagens e experiências adquiridas na formação inicial (licenciatura) em Educação Física quanto nos cursos de formação continuada podem contribuir significativamente para que os professores reflitam, ao menos um pouco, sobre seus valores (éticos, morais, políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos, dentre outros), possibilitando assim superar e substituir práticas engessadas na exclusão por práticas pedagógicas que vão de encontro ao paradigma da inclusão.

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

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

As observações realizadas em cada escola, iniciaram-se após o 3º encontro do programa de formação. A escolha da data se deu por alguns motivos, a saber: início do calendário letivo em todas as escolas, maior contato profissional com os docentes participantes, início e

consolidação das discussões acerca da inclusão, leitura e análise do planejamento de todos os professores, preenchimento do PEI-EF para a diagnose acerca das especificidades dos alunos que também seriam observados, reunião com os diretores da escola.

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

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

No que concerne à escola da rede municipal, no final, especificamente em meados do mês de outubro, já existia autorização por parte da Secretaria de Educação, em reunião previamente agendada com a secretária. Nesta reunião, foi exposto à gestora todo o procedimento quanto à tramitação projeto da pesquisa no comitê de ética até a aprovação. A gestora, ao aprovar a realização da pesquisa em escolas do município, solicitou que eu entrasse em contato com a coordenação da Educação Física do município. O mesmo procedimento foi realizado com o diretor da escola da rede privada, sendo o mesmo pedido solicitado: que a pesquisadora informasse o coordenador da Educação Física da escola a respeito do programa e das observações de aula. Tais autorizações e assinaturas da

documentação eram pré-requisitos para a tramitação do projeto no Comitê de Ética.

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

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

Como já relatado, foi durante os primeiros encontros que as observações foram combinadas entre pesquisadora e professores. Foi explicado a todos que o intuito dessas observações era o de colaborar mediante os preceitos do ensino colaborativo, em complementação/adição aos preceitos da consultoria colaborativa que estava sendo realizada até aquele momento, e conforme o que seria estudado no texto de Mendes, Almeida e Toyoda (2011). Foi informado também aos professores que o que seria observado, seria registrado em um instrumento de coleta de dados, DC (Apêndice 2), que era composto pela impressão de um cabeçalho para serem anotadas as informações relativas ao dia da observação, tais como a identificação da escola, do aluno e data e linhas em branco destinadas à escrita da pesquisadora. Tal instrumento foi apresentado para todos os professores.

Surgiu uma expectativa por parte dos professores para o agendamento para observação das aulas, mas em concordância com Mahl (2016), foi optado pela pesquisadora não informar quais aulas seriam observadas, pela crença de que poderiam haver modificações nos comportamentos dos professores e alunos. Apenas foi informado aos docentes, bem como aos diretores das escolas, que as observações ocorreriam entre os meses de fevereiro a junho, sem comunicação prévia.

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

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

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

estratégias adotadas pelo professor, registros do diário de campo e estratégias do ensino colaborativo.

Observação das Aulas da Professora Denise

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

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

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

Após a formalidade da apresentação, a professora iniciou a aula, com alongamento e aquecimentos dos

alunos, com uma brincadeira intitulada pega rabinho¹⁷. Durante a brincadeira foi possível observar que Amanda possuía uma hemiparesia espástica do tipo leve, realizando a marcha e a corrida de forma atípica (mancando), porém conseguiu realizar a atividade com todos os colegas. Houve uma dificuldade em carregar os ‘rabinhos’ (pedaços de barbantes) apanhados, pois Amanda os segurava com a mão comprometida¹⁸ (esquerda), com a finalidade de deixar a mão direita livre para conseguir apanhar mais rabinhos.

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

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

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

¹⁷O pega rabinho consiste em uma brincadeira de pega-pega, na qual os alunos receberam um pedaço de barbante, que era colocado na parte de trás do short dos alunos, e o objetivo principal era de apanhar a maior quantidade de “rabinhos” dos participantes.

¹⁸ A mão esquerda da aluna possuía um padrão em garra, com flexão acentuada da articulação do punho e dos dedos.

para manipular a peteca. A pesquisadora ao verificar que algumas crianças realizavam poucas tentativas com o lado não dominante, mais especificamente Amanda, a pesquisadora aproximou-se dos alunos e solicitou que eles realizassem o movimento com a mão do lado esquerdo. Amanda, em um primeiro momento, afirmou não conseguir, porque “não abria os dedos direito”¹⁹. A pesquisadora insistiu que realizasse o movimento da melhor forma, e Amanda conseguiu realizar vários movimentos, ora com o dorso da mão, ora com o lado contrário ao dorso. A professora realizou algumas variações da brincadeira, tais como jogar a peteca mais alto, trocar de peteca com um colega e competição de quem conseguia realizar mais movimentos de peteca consecutivos.

Na brincadeira do ‘mestre mandou’²⁰, todos os movimentos foram realizados pela aluna Amanda, sendo que apenas os que envolviam o lado esquerdo eram mais difíceis de serem realizados.

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

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

¹⁹ Fala da aluna

²⁰ Esta brincadeira consistia em realizar o que era solicitado pela professora, como por exemplo: ficar apoiado só com o pé direito.

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

Em uma das aulas realizadas para a confecção de brinquedos, uma em especial chamou a atenção da pesquisadora, que foi a aula 10, na qual o objetivo era fazer uma pipa. Nesta aula, o material a ser utilizado para a confecção da pipa era tesoura, cola, papel de seda, carreteis de linhas, latas e varetas de bambu. A tesoura utilizada pela aluna Amanda não era adaptada, e ela encontrou dificuldades em segurar o papel e realizar o corte. Durante esse processo, uma colega de sala de Amanda, ofereceu-se voluntariamente para auxiliar a aluna. Ao ser indagada pela pesquisadora se as meninas precisariam de auxílio, a colega de Amanda respondeu que não precisava e que geralmente auxiliava Amanda em atividades que envolviam a manipulação de tesoura. A professora auxiliou todos os alunos sem distinção, e como estava habituada com a ajuda que a colega sempre oferecia à Amanda, não entrevistou, com ajuda física, por exemplo.

Trecho ilustrativo do DC dessa aula:

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

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

Como planejado, na aula seguinte à confecção da pipa, a proposta era que os alunos fossem brincar com a pipa. A mesma colega que havia auxiliado Amanda na aula anterior, queria novamente auxiliá-la para ‘empinar

a pipa'. Ao perceber que a colega já iria fazer por Amanda, a pesquisadora entregou à Amanda sua pipa, que ao invés de ter a linha enrolada na lata, estava enrolado em um monte de palitos, o que facilitou o movimento de preensão e possibilitou que Amanda empinasse sua pipa de forma independente.

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

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

Dessa forma, pensar nos ajustes e adaptações metodológicas, faz com que o movimento de inclusão escolar supere seus métodos tradicionais, que excluía

cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los (FREITAS, 2006). Dessa forma, foi evidenciado que considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes. É necessário lembrar que todos os alunos apresentam características físicas, comportamentais e emocionais próprias, sendo que devido à existência de tais características, uma prática de ensino voltada para um conjunto homogêneo de alunos não alcança êxito.

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

Quadro 5 – Resumo das aulas da professora Denise

# aula	Conteúdo	Estratégias / Procedimentos adotados	Registro do diário de campo	Estratégias de ensino colaborativo empregadas	Consultoria colaborativa
02	Jogos e brincadeiras da cultura popular : amarelinha	A professora, com o auxílio dos alunos desenhou duas amarelinhas na quadra. Ao explicar os procedimentos da brincadeira, realizou algumas variações, como saltar as casas da amarelinha apenas com o pé direito ou esquerdo	Amanda conseguiu realizar a atividade, apresentando algumas dificuldades das ao lado não dominante. Quando percebia que não iria executar os movimentos, desistia.	As professoras explicaram aos alunos que sempre deveriam realizar os movimentos propostos com os dois lados do corpo, pois era importante no desenvolvimento da coordenação motora.	Sempre realizar modificações nas instruções e regras, estimulando todos os alunos a utilizarem os dois lados do corpo. Não foram necessárias modificações no espaço ou nos materiais utilizados.
03	Jogos e brincadeiras da cultura popular : sete cacos	A professora dividiu a turma em duas equipes e realizou a explicação da	Amanda e outros alunos em alguns momentos não estavam conseguindo	A pesquisadora percebeu que a bola utilizada para a brincadeira estava dificultand	A adaptação do material foi essencial para que os alunos não perdessem o interesse na atividade proposta. A pesquisadora

		brincadeira. Posicioneu os setecacos (cones pequenos) no meio da quadra. Autorizou o início da brincadeira com um apito.	manipular a bola, pois era de um material (borracha) duro.	o a manipulação de Amanda e outros alunos, substituindo por bolas de meias. As crianças sentiram-se mais à vontade para brincar.	propôs para a professora Denise a realização de oficinas de confecção de brinquedos, para que os alunos pudessem produzir materiais, a serem utilizados como materiais adaptados pelos próprios alunos, sendo planejadas ali duas aulas sobre a construção de brinquedos.
04	Jogos e brincadeiras da cultura popular: rouba bandeira	A professora dividiu a turma em equipes e realizou a explicação da brincadeira. Posicioneu dois cones grandes no meio da quadra. Autorizou o início da brincadeira com um apito.	Com a divisão das equipes em uma brincadeira competitiva, prevaleceu a preferência pelos mais habilidosos, que seriam os prováveis	A pesquisadora percebeu que a aluna Amanda não estava participando da brincadeira, pois os colegas não oportunizam uma chance para que ela pudesse roubar a bandeira da equipe. A aluna ficou visivelmente frustrada	A adaptação da regra, que serviu também como uma variação da brincadeira, foi essencial para que os alunos passassem a ter Amanda como referência na equipe. Vários colegas ofereciam ajudar e ficaram estimulando a colega, com gritos de “vai, Amanda!” Como ela conseguiu roubar a bandeira da outra equipe,

				<p>com sua baixa participação e chegou a sentar. Dessa forma, a pesquisadora entrevistou durante a aula, e amarrando duas fitas vermelhas nos braços de duas crianças: uma em Amanda e a outra em outra menina. Foi explicado então que as pessoas que estivessem com as fitas nos braços, estariam "imunes", ou seja, não poderiam ser pegos por ninguém. Amanda conseguiu participar muito mais ativamente com esta adaptação.</p>	<p>todos comemoraram muito e Amanda ficou visivelmente feliz.</p>
--	--	--	--	--	---

				Depois, as fitas foram passadas para outras crianças, para que elas não achassem que foi uma facilitação para Amanda.	
05	Jogos e brincadeiras da cultura popular: dança das cadeiras	A professora pediu aos alunos para auxiliarem na organização do espaço para a brincadeira. Os mesmos dirigiram-se ao almoxarifado da escola e pegaram algumas cadeiras	Em um primeiro momento, Amanda conseguiu participar pouco, pois logo perdia a vez. Verificando tal situação, foi necessária intervenção da pesquisadora durante a aula, alterando as estratégias.	Durante a aula, a pesquisadora mudou a estratégia e fez a dança das cadeiras cooperativa, que consistia na saída da cadeira, ao invés da saída do participante e que não conseguia onde sentar. Com isso, as crianças	Após a aula, a docente afirmou desconhecer o jogo cooperativo proposto pela pesquisadora, e ficou curiosa para planejar outras atividades cooperativas, pois ela conseguiu observar que Amanda poderia ser incluída de forma bastante natural. A professora Denise começou a perceber que algumas

	<p>plásticas, sendo uma a menos que o número de participantes. As cadeiras foram dispostas em um círculo, e quando a música parasse, todos deveriam sentar. Os que não conseguissem sentar, aguardariam a próxima vez. Foi realizada uma variação, da dança das cadeiras cooperativa. Ao final da aula, a professora solicitou que os alunos trouxessem meias</p>		<p>tinham que sentar umas no colo das outras, ou ainda dividindo o assento da cadeira.</p>	<p>atividades que envolviam competição, se tornavam excludentes para Amanda, mas foi reiterado pela pesquisa que a prática da competição, quando bem planejada, é um excelente recurso para o desenvolvimento da criança.</p>
--	---	--	--	---

		usadas, para a confecção de bolas de meias.			
06	Jogos e brincadeiras da cultura popular : queimada	A professora realizou a separação da turma em equipes. Houve a explicação e o jogo da queimada com suas regras. Ao final desta aula a professora pediu aos alunos que eles não esquecessem de trazer as meias para a confecção das bolas.	A aluna Amanda era “queimada” logo no início da brincadeira, mas isso não a desmotivou, pois ajudaria a equipe no “cemitério”. Nesta aula, a aluna estava com uma órtese na mão esquerda, sendo solicitado que ela retirasse a mesma durante a aula, para não correr risco de quebra-la ou machucar alguém.	Observação da aula pela pesquisadora para posterior análise com a professora Denise, sobre as estratégias que poderiam ser adotadas	As professoras avaliaram a aula como muito proveitosa, pois Amanda conseguiu realizar a aula toda, sem ser excluída da brincadeira e aceitou a retirada da órtese que estava em seu braço esquerdo.

07	Confeção de brinquedo: bolas de meias.	A aula ocorreu na sala de aula, e foram produzidas bolas de meias a partir dos materiais trazidos pelos alunos.	As facilidades e dificuldades encontradas por Amanda e outros colegas para confeccionar a bola de meia. Por envolver um material diferente, a aluna Amanda conseguiu confeccionar sua bola de forma independente,	As professoras dividiram a responsabilidade em acompanhar a turma durante a confecção das bolas de meia. Tal fato foi avaliado pela professora Denise como muito bom, pois senão teria que solicitar para a professora de sala, que não ajuda na maioria das vezes.	Planejamento da aula teórica sobre brinquedos. A professora apresentou um pouco de insegurança para planejar aula teórica pois não saberia como seria a receptividade dos alunos.
08	Aula teórica sobre brinquedos	A professora apresentou a historicidade do brinquedo, em forma de leitura e cópia de texto na lousa. No término da aula, a professora	Observação da aula e anotação no diário de campo, das reações e o envolvimento dos alunos com a aula teórica.	Para colaborar com a aula, a pesquisadora realizou a apresentação de brincadeiras realizadas no estado de São Paulo, que algumas	Planejamento da próxima aula, envolvendo a seleção de vídeos e fotografias que ilustravam os brinquedos das décadas de 1970/1980.

		<p>enviou bilhete aos responsáveis pelos alunos solicitando o valor de R\$ 2,00 para compra de material para a confecção de pipas.</p>		<p>vezes possuem nomes ou regras diferentes das praticadas na região Nordeste. Com o avançar da aula, e pela curiosidade das crianças, foi sugerido que eles realizassem uma pesquisa sobre os brinquedos que os pais e avós tinham quando eram crianças.</p>	
09	<p>Aula teórica sobre brinquedos</p>	<p>Apresentação de vídeos e fotos com brinquedos antigos. Socialização do resultado da pesquisa realizada pelos alunos sobre os</p>	<p>Observação da aula e anotação no diário de campo, das reações e o envolvimento dos alunos com a aula teórica.</p>	<p>As professoras dividiram as responsabilidades de envolver os alunos na aula, expor os vídeos, apresentar as fotografias e provocar a reflexão</p>	<p>Planejamento da próxima aula, que consistiria na confecção de uma pipa.</p>

		brinquedos que os pais e avós brincavam na infância. Um dos alunos trouxe uma fotografia do avô com carrinho de lata de óleo.		dos alunos acerca da evolução dos brinquedos .	
10	Confecção de brinquedo: pipa	Confecção do brinquedo pipa em sala de aula, com materiais específicos	Uma colega confeccionou a pipa do lugar da aluna Amanda, por ela apresentar algumas dificuldades de manipulação da tesoura e do papel de seda	Questionamento da pesquisadora para a colega da aluna Amanda sobre os motivos da ajuda física.	Adaptação do material que seria parte da pipa, com a substituição da lata por um monte de palitos, facilitando a apreensão. Apresentação para a professora Denise sobre a tesoura adaptada.

1 1	Brinque do Pipa	Prática com o brinquedo pipa	Amanda conseguiu empinar a pipa, mediante a adaptação do material. A colega que sempre a auxiliava não a ajudou dessa vez e demonstra va ficar muito feliz quando Amanda conseguir empinar sua pipa sozinha. A colega em vários momentos da aula falava palavras e expressões de apoio, denotando felicidade pela independência de Amanda.	Observação dos comportamentos da aluna Amanda e demais colegas de sala.	Avaliação da aula, com a troca de informações a respeito das dificuldades e facilidades apresentadas pela aluna, sendo a aula bem interessante para a aluna Amanda, pois ela conseguiu realizar a atividade de forma independente.
1 2	Jogos e brincadeiras da cultura popular :	A professora apresentou o jogo de ximbra para os	A pesquisadora observou que a Amanda	Por não conhecer as regras da brincadeira , a pesquisado	A pesquisadora avaliou que a docente já estava conseguindo colocar e prática alguns dos

	ximbra ²¹	alunos e sua forma de jogar. Dividiu as ximbras para os alunos e deixou os alunos experimentarem o jogo dispersos pela quadra, sendo que ela passava em todos os grupos	não se interessou pela brincadeira, pois tinha dificuldade de posicionar a mão esquerda para executar as tarefas da brincadeira. Nesse momento, a professora percebeu essa dificuldade e pediu aos alunos que se dividissem em duplas.	ra permaneceu observando e anotando no diário de campo os comportamentos da aluna Amanda e demais colegas de sala.	conhecimentos discutidos no programa de formação, tornando a modificação das instruções e das regras, passou a ser um processo natural em seu planejamento e estratégias/procedimentos adotados.
13	Jogos e brincadeiras da cultura popular : pular corda	A professora distribuiu uma corda para cada aluno. Em um primeiro momento, pediu que todos pulassem corda a vontade.	Amanda teve dificuldades em coordenar alguns movimentos. Quando ela não conseguia fazer e desistia, a professora dava	Divisão das responsabilidades de condução da aula entre professora e pesquisadora.	Planejamento das alterações a serem realizadas na próxima aula. A professora realizou a adaptação sozinha, sem auxílio da pesquisadora.

²¹ Nome dado ao jogo de bola de gude no Nordeste.

		Depois ao comando dela, os alunos deveriam pular a corda conforme a professora pedia: ora com os dois pés, ora com um pé só, alterando a velocidade e, em deslocamento.	incentivo para que continuasse, sem desistir. Depois de algumas tentativas, Amanda conseguiu realizar as atividades propostas.		
1 4	Jogos e brincadeiras da cultura popular : coelhinho sai da toca e nunca três.	Na primeira atividade, o coelhinho sai da toca, a professora dividiu os alunos em trios. Iniciou a atividade com o apito. Depois ela contou uma história e disse que o coelhinho	Amanda não apresentou dificuldades para realizar as brincadeiras, e mostrou-se feliz quando os colegas estavam correndo mancando. Ela disse várias vezes "olha professora, o fulano tá correndo como eu",	Observação da aula, e divisão das responsabilidades entre as professoras. Não houve em nenhum momento da aula atitudes negativas por parte das crianças sobre correr mancando. Elas inclusive	Mais uma vez a professora fez com que o processo de adaptação metodológica fosse um processo natural, pedindo que as crianças corressesem como Amanda corre. Durante a conversa, a professora disse que deveria montar uma coreografia para a apresentação do dia das mães. Foi então estabelecido que

		<p>tinha quebrado a pata enquanto ia para a outra toca, então os alunos deveriam correr mancando . Na segunda atividade, o nunca três, a professora pediu que os alunos trocassem os trios e iniciou a atividade.</p>	<p>ou ainda “eu nem precisei quebrar minha patinha”. Vários alunos deram risadas.</p>	<p>disseram em alguns momentos da aula: “olhe Amanda, tô correndo igual a você”</p>	<p>a pesquisadora e a professora iriam pensar em uma coreografia que envolvesse cadeiras. Foi criada uma coreografia pelas duas professoras.</p>
15	<p>Dança: apresentação para o dia das mães</p>	<p>A professora começou o processo de criação da coreografia com os alunos, trazendo cadeiras a serem utilizadas na coreografia.</p>	<p>As crianças ficaram muito surpresas com o fato de realizarem uma coreografia com cadeiras e mostravam-se felizes e curiosas.</p>	<p>Divisão das tarefas entre as duas professoras , para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.</p>	<p>Planejamento das correções da coreografia e ensaios. Foi realizada uma reflexão a respeito do conteúdo Dança.</p>
16	<p>Dança: apresentação para o</p>	<p>Continuação da coreografia da</p>	<p>Desenvolvimento da coreografia . A aluna</p>	<p>Divisão das tarefas entre as duas</p>	<p>Planejamento de nova coreografia para a festa de São João, na qual</p>

	dia das mães	apresentação do dia das mães.	Amanda participou de toda a dança.	professoras , para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	as crianças permanecessem sentadas, dançando ao som do forró.
17	Dança: apresentação de São João	Depois do dia das mães, uma nova coreografia precisava ser desenvolvida para as festividades de São João.	Desenvolvimento da coreografia . A aluna Amanda participou de toda a dança. Os alunos gostaram da ideia da coreografia ter grande parte dos passos sentados.	Divisão das tarefas entre as duas professoras , para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula, modificando alguns passos que foram difíceis de ser executados.
18	Dança: apresentação de São João	Continuação da coreografia da apresentação do dia das mães.	Desenvolvimento da coreografia . A aluna Amanda participou de toda a dança.	Divisão das tarefas entre as duas professoras , para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula e do desempenho de Amanda e demais alunos.
19	Dança: apresentação	Continuação da coreografia	Desenvolvimento da coreografia	Divisão das tarefas entre as	Avaliação da aula e do desempenho de

	tação de São João	a da apresentação do dia das mães.	. A aluna Amanda participou de toda a dança.	duas professoras , para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Amanda e demais alunos.
20	Dança: apresentação de São João	Continuação da coreografia da apresentação do dia das mães. Despedida da pesquisadora da turma, ganhando muitos beijos e abraços.	Nesse momento, a pesquisadora se despediu dos alunos, garantindo que estaria na apresentação do São João para ajudar na marcação dos passos.	Divisão das tarefas entre as duas professoras , para supervisionar os alunos e auxiliar na composição coreográfica.	Avaliação da aula despedida.

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

Observação de Aulas do Professor Antônio

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

A turma de Joaquim era composta por 18 alunos, de ambos os gêneros, e realizavam uma aula semanal de Educação Física, todas às segundas-feiras. Como parte das formalidades e aproximação dos alunos com a nova situação, o professor Antônio apresentou a pesquisadora como uma professora auxiliar e que iria vir algumas segundas-feiras participar com eles. A pesquisadora notou a presença de uma auxiliar de sala durante a aula, e ao questionar o professor Antônio, o mesmo respondeu que era a cuidadora responsável contratada pela escola, para auxiliar Antônio nos cuidados relacionados à higiene pessoal, como a passagem de sonda urinária em horários determinados, auxílio na hidratação do aluno²², mas que ela não auxiliava nas

²² A cuidadora carregava uma garrafa térmica com canudo, para facilitar a ingestão de água por Antônio.

atividades de ensino na sala de aula. Prontamente, a pesquisadora foi ao encontro da cuidadora para se apresentar formalmente.

Após a apresentação, o professor iniciou a aula com alongamento, o qual Joaquim realizou sentado na cadeira de rodas. Após o alongamento, o professor iniciou um aquecimento, que consistiu na brincadeira intitulada 'barra manteiga'²³. Após a explicação das regras, o professor escolhe um aluno para iniciar a brincadeira. Em um determinado momento, um dos alunos escolhe Joaquim, que demora iniciar a corrida devido à impulsão da cadeira de rodas. Percebendo essa situação, quando Joaquim bate na mão de uma colega, a menina consegue alcançar Joaquim, e ele vai para o time adversário. O próximo a escolher, também bate na mão de Joaquim, e consegue fugir. Quando Joaquim escolhe novamente outro adversário, que consegue alcançar ele, e Joaquim retorna à sua equipe original. Nesse momento, o professor interrompe a brincadeira,

²³ Nesta atividade, a turma é dividida em duas equipes com números iguais de componentes. Cada equipe se direciona a um lado da quadra, atrás de uma das linhas. Um aluno é escolhido para ser aquele que inicia a brincadeira, deslocando-se em direção à equipe adversária, na qual os componentes estarão dispostos em linha, um ao lado do outro, com as mãos estendidas. O aluno que fica entre as duas equipes deverá eleger um colega, bater na mão dele e após esse movimento, correr em direção à sua equipe, sem deixar que seja pego. Quando ele conseguir chegar até sua equipe, ele retorna a ela e não poderá mais ser pego pelo colega que correu, que deverá realizar o mesmo procedimento. Caso seja pego, a criança vai para a equipe adversária. Vence aquela equipe que conseguir pegar mais pessoas.

solicitando às crianças que não escolham mais ele, pois já aparentava cansaço.

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

Trecho ilustrativo do DC:

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

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

Após o término do aquecimento, a aula seguiu para a parte principal, a qual foi desenvolvida em 3 atividades que consistiam em estafetas. Os alunos foram divididos novamente em dois grupos e aqueles pertencentes ao mesmo grupo foram identificados com coletes de diferentes cores: azul e amarelo. Joaquim estava na equipe azul. Os alunos foram dispostos em fileiras, e Joaquim ficou no meio da fileira da sua equipe. Após esse procedimento, o professor inicia a explicação

da primeira atividade e a pesquisadora observa neste momento que várias crianças encontram dificuldades para visualizar o que o professor demonstrava. A atividade era simples: os alunos deveriam percorrer uma determinada distância, quicando a bola de basquete, e tentar acertá-la em a cesta de basquete do outro lado da quadra, em uma distância pré-determinada pelo professor. Com o apito, a professor autorizou a início da brincadeira.

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

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

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

Quando a turma estava indo embora, a pesquisadora juntamente com o professor foi para a sala dos professores, que ficava localizada na região do

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

No mesmo dia dessa observação, porém no turno vespertino, a pesquisadora foi observar a primeira aula da outra turma do 5º ano na qual a aluna Clara estava matriculada. O mesmo procedimento foi adotado pelo professor para a apresentação da pesquisadora à turma: que ela seria uma outra professora que estaria ali para ajudar nas aulas. Depois dessa explicação, o professor pediu uma salva de palmas, e todos da turma aplaudiram. A turma era composta por 22 alunos, de ambos os gêneros. Clara sempre acompanhou a turma desde o 1º ano, e essa situação gerou a aceitação e inclusão de Clara pelos colegas de turma, fato explicado pelo professor à pesquisadora em momento anterior. Ela era uma menina muito comunicativa e sempre estava abraçando e beijando os colegas.

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

Com relação à Clara, ela conseguiu realizar as atividades propostas, porém sem sucesso também na

hora do arremesso à cesta. Foi percebido que com o desenvolvimento da aula, a aluna perdeu um pouco de interesse na repetição da atividade, não realizando o que proposto quando chegava sua vez. Alguns colegas até insistiram para que ela não perdesse a vez, mas ela se recusou a ir dizendo que estava cansada.

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

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

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

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

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

experiências motoras diversificadas acaba se tornando iminente (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

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

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

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

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

A seguir será apresentado no quadro 6, o resumo das aulas do professor Antônio.

Quadro 6 – Resumo das aulas do Professor Antônio

# aula	Conteúdo	Estratégias / Procedimentos adotados	Registro do diário de campo	Estratégias de ensino colaborativo empregadas	Consulta colaborativa
02	Jogos pré-desportivos: basquete bol	Jogo de basquete cooperativo. O professor dividiu a turma em duas equipes e quando uma equipe fazia a cesta, o aluno que converteu os pontos, passava para a outra equipe.	Os alunos Joaquim e Clara participaram da parte inicial da aula, depois perderam interesse pela atividade.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora sugeriu mudanças nas estratégias do professor para realizar a inclusão dos alunos, como, não realizar atividade de jogo coletivo com regras rígidas, o que pode ter sido o motivo da perda de interesse dos alunos.
03	Jogos pré-desportivos: basquete bol	Os participantes foram divididos em duas equipes dispostas em fila. Cada aluno foi posicionado dentro de um	O bambolê possuía um diâmetro pequeno, que não cabia a cadeira de rodas de Joaquim dentro. Como a atividade	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora sugeriu ao professor que o bambolê fosse substituído por um arco de GR, que tinha o diâmetro

		<p>bambolê. O primeiro aluno de cada equipe, fazia um passe de peito (basquete) ao primeiro da outra fila e assim sucessivamente até o último, que pegava a bola e saía quicando-a e tentando fazer a cesta, que foi adaptada. Após o arremesso, mesmo não convertendo o ponto, este aluno deveria se posicionar no bambolê do primeiro aluno, sendo que todos deveriam alterar suas posições. Vencia a equipe que fizesse mais cestas.</p>	<p>envolveu passe em certa distância, muitas vezes o passe de Joaquim não conseguia ser recepcionado pelo colega. Clara realizou a atividade</p>		<p>maior, para que a cadeira de rodas de Joaquim coubesse inteira.</p>
--	--	---	--	--	--

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

		tentar defender o arremesso.	em um primeiro momento não quis participar da aula, e com o auxílio da pesquisadora, realizou a atividade e quis sentar na cadeira de rodas esportiva.		envolvesse todos os alunos ao mesmo tempo.
05	Jogos pré-desportivos: handebol	A turma foi dividida em quatro equipes e a quadra dividida em 4 partes. Em cada parte da quadra, estava posicionado uma torre de latas empilhadas. O objetivo era que os alunos derrubasse as latas, realizando arremessos. Ganhava a equipe que derrubasse todas as latas 3 vezes.	A estratégia de dividir a turma em quatro equipes funcionou, pois, a participação de Clara foi bem mais efetiva. Joaquim conseguiu derrubar algumas latas, pois foi realizada a adaptação da bola.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades de condução da aula com o professor.	A pesquisadora sugeriu ao professor substituir as bolas de iniciação esportiva por bolas de borracha menores, existentes no colégio, para que Joaquim conseguisse e realizar os arremessos com maior facilidade. Foi discutida a melhor inclusão de Clara.

06	Jogos pré-desportivos: handebol	Professor dividiu a turma em duas equipes e realizou o jogo de queimada.	Joaquim e Clara participaram da brincadeira, mas foram os primeiros a serem “queimados”.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora sugeriu algumas modificações nas regras para o professor, como realizar a queimada sentada.
07	Jogos pré-desportivos: handebol	Professor realizou alguns estafetas, que no final os alunos deveriam arremessar a bola no gol.	Joaquim quis participar como goleiro, e como a altura da baliza foi diminuída ele defendeu muitas bolas.	A pesquisadora observou a aula, principalmente os alunos Joaquim e Clara.	A pesquisadora auxiliou o professor para o planejamento da próxima aula, pois envolvia esportes com raquete e falou a respeito da adaptação dos materiais a

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

		duplas. Quando cada dupla completava a somatória de dez pontos, eram trocadas as duplas.	de forma independente Clara faltou nessa aula.		respeito da adaptação dos materiais a serem utilizados.
10	Jogos pré-desportivos: esportes com raquete	Nesta aula, os alunos puderam praticar o tênis de mesa, sentados. Foram disponibilizadas duas mesas, e os alunos puderam vivenciar o jogo em duplas. Quando cada dupla completava a somatória de dez pontos, eram trocadas as duplas.	Foi realizada a fixação da mão de Joaquim com faixas para que ele não deixasse a raquete cair. Ele conseguiu realizar a atividade de forma independente Clara faltou nessa aula.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	A pesquisadora auxiliou o professor para o planejamento da próxima aula, pois envolvia esportes com raquete e falou a respeito da adaptação dos materiais a serem utilizados.
11	Jogos pré-desportivos: esportes com raquete	Nessa aula, o professor realizou o badminton. Foram disponibilizadas petecas aos alunos e	Joaquim conseguiu participar da aula, mas ele cansou logo. Acredita-se	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto	Avaliação da aula, e replanejamento do material utilizado: uma peteca

		eles realizaram vários movimentos (jogar a peteca para o alto, trocar passes, realizar saques), primeiro com as mãos depois com as raquetes.	que foi pelo fato da peteca ser pesada para realizar os movimentos, em comparação com a bola de tênis ou bolinhas de tênis de mesa.	com o professor.	convencional.
12	Jogos pré-desportivos: voleibol	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o câmbio, um jogo que consiste nas mesmas regras do voleibol, só que os alunos devem segurar a bola.	Joaquim quando era responsável por passar a bola para o outro lado da rede e não estava próximo suficiente dela, não conseguia pontuar para sua equipe, demonstrando tristeza. Nessa hora a pesquisadora sugeriu que a rede fosse colocada mais baixa, para que	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.

			<p>todos pudessem fazer o ponto. Clara participou pouco no início, mas se interessou mais em pegar a bola, quando a rede foi diminuída de tamanho.</p>		
13	Jogos pré-desportivos: voleibol	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o “vôleibolão”, um jogo que consiste nas mesmas regras do voleibol, só que a bola de voleibol é substituída por uma bola de plástico grande.	Os alunos conseguiram participar de toda a atividade, principalmente Joaquim que não se cansou com a adaptação da bola.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.
14	Jogos pré-desportivos	A turma foi dividida em duas	Os alunos conseguiram	A pesquisadora dividiu as	Avaliação da aula realizada e

	vos: voleibol sentado	equipes. A atividade proposta pelo professor foi o câmbio sentado, um jogo que consiste nas mesmas regras do voleibol sentado, só que os alunos devem segurar a bola.	participar da atividade e Joaquim avaliou que ele conseguiria realizar esse esporte, pois exigia menos esforço para ele.	responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.
15	Jogos pré-desportivos: voleibol sentado	A turma foi dividida em duas equipes. A atividade proposta pelo professor foi o "vôleibolão" sentado, como uma variação da atividade de uma aula anterior.	A atividade permitiu a participação de todos os alunos.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e adoção de outras adaptações das regras que poderiam ter sido feitas para que todas as crianças conseguissem participar.
16	Jogos pré-desportivos: golbol	A turma recebeu vendas pretas e realizou uma atividade de reconhecimento sonoro.	A atividade permitiu a participação de todos os alunos.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação da aula realizada e percepção que as discussões levantadas no programa

		Os alunos deveriam se deslocar até a emissão da fonte sonora. Depois foram ensinados os fundamentos básicos do golbol.			estavam sendo normalmente adotadas pelo professor.
17	Jogos pré-desportivos: golbol	Jogo de golbol, com adaptações de regras de participação.	Os alunos participaram ativamente da aula, e no final todos gostaram muito da atividade pedindo para o professor repetir mais vezes.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.	Avaliação das aulas com um conteúdo de esportes adaptados. A pesquisadora sugeriu que o professor ministrasse uma aula teórica antes para expor vídeos, para a modalidade e ser apresentada aos alunos antes da prática.
18	Jogos pré-desportivos: mini atletismo	A atividade proposta foi de lançamento. Primeiro, o	Joaquim inicialmente teve dificuldades com a	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da	Avaliação da aula realizada e percepção que as

		<p>professor ensinou a técnica do lançamento de pelota. Depois foi realizado o lançamento de medicineball ajoelhado, que consistiu em ajoelhar e lançar uma bola de medicineball de 1kg com as duas mãos.</p>	<p>bola de medicineball, mas ele insistiu para não trocar a bola, pois queria fazer igual aos colegas. Clara realizou a aula ativamente, sendo que nos minutos finais disse estar cansada, pois a aula aconteceu no campo e estava sol.</p>	<p>condução da aula junto com o professor.</p>	<p>discussões levantadas no programa estavam sendo normalmente adotadas pelo professor.</p>
19	<p>Jogos pré-desportivos: mini atletismo</p>	<p>A atividade proposta foi um lançamento com rotação de tronco. Duas cordas foram amarradas nas balizas dos gols, que faziam áreas com pontuações diferentes. Os alunos deveriam lançar as</p>	<p>Os alunos participaram da aula. Joaquim realizou a atividade sentado em um banco adaptado de atletismo, que a escola construiu para ele.</p>	<p>A pesquisadora dividiu as responsabilidades da condução da aula junto com o professor.</p>	<p>A pesquisadora auxiliou no planejamento da próxima aula, adaptando a aula com o conteúdo saltos para os alunos.</p>

		bolas de borrachas com rotação de tronco. A variação da atividade consistiu em realizar os lançamentos com os dois lados: direito e esquerdo.			
20	Jogos pré-desportivos: mini atletismo	Salto em distância com corrida curta, 10 metros. Foram disponibilizados três bambolês na caixa areia de saltos, sendo que em cada salto realizado pelo aluno, ele deveria saltar dentro do bambolé que está mais longe.	O aluno Joaquim conseguiu realizar esta atividade sem a cadeira de rodas, conseguiu realizar a corrida e os saltos.	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da aula com o professor.	Nesta aula houve a avaliação das aulas com o professor e despedida das observações.

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

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

Observação de Aulas do Professor José Pedro

No planejamento anual do professor José Pedro para as turmas do 4º ano da escola 2, constava que durante o 1º e 2º bimestres do ano de 2015, seriam ensinados brincadeiras e o conteúdo natação. O conteúdo natação é algo pouco comum nas aulas de Educação Física Escolar em função do espaço físico necessário: uma piscina. Na escola 2, existia uma piscina própria para iniciação esportiva, sem aquecimento, com dimensões adequadas à faixa etária das crianças (6,0m x 4,0m x 1,0m²⁴). O local da piscina também era coberto, garantindo proteção do sol.

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

²⁴ Os números expressam as medidas da piscina em comprimento x largura x profundidade.

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

A apreensão observada no professor José Pedro é perfeitamente compreensível, pois de acordo com Houston-Wilson e Lieberman (2013) a aula de educação física exige mudanças constantes em relação à sua organização (ex.: trabalho em grupos pequenos ou grandes, individual, troca de parceiros, etc.), alternância das tarefas a serem executadas e dos equipamentos e materiais a serem utilizados, e de acordo com as autoras, para um aluno com autismo este ambiente pode ser absolutamente caótico, podendo levar a um afastamento da atividade e a comportamentos inadequados.

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

Após a apresentação formal da pesquisadora junto à turma e às professoras de sala (eram duas: uma professora responsável pela turma e uma professora

auxiliar, sendo que estas permaneceram durante toda a aula).

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

O professor solicitou que os alunos trocassem as bolas entre eles, e quando Álvaro pegou uma bola de plástico bem colorida, ele realizou a atividade. O professor solicitou mais duas vezes as trocas de bolas, para que os alunos realizassem com implementos de diferentes tamanhos. Após essa atividade, o professor solicitou que todos rolassem a bola no chão, realizando troca de passes entre os alunos.

Ao término das atividades, o professor realizou o alongamento e a despedida da turma.

Supreendentemente, Álvaro se despediu dos professores com beijos e abraços.

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

Quadro 7 – Resumo das aulas do Professor José Pedro

# aula	Conteúdo	Estratégias / Procedimentos adotados	Registro do diário de campo	Estratégias de ensino colaborativo empregadas	Consulta colaborativa
02	Brincadeiras: boliche	O professor disponibilizou três conjuntos que continham 12 pinos de boliche em cada. Ele montou os pinos em 3 diferentes posições, o que proporcionava o mesmo número de “pistas” para a divisão da turma, porém todos estavam na mesma distância. Ganhava a equipe que derrubasse os todos pinos mais de vezes.	Os alunos não conseguiram derrubar os pinos, pois estavam muito longe. Ao perceber isso, o professor aproximou a fila de alunos dos montes de pinos.	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	Ao final da aula, a pesquisadora informou que o professor poderia ter disponibilizado as filas em três distâncias diferentes, para oportunizar que todos pudessem experimentar tarefas do mais fácil para o mais difícil.
03	Brincadeiras: alimente	O professor levou 10 figuras de	Álvaro achou a brincadeira	A pesquisadora realizou	A avaliação foi a atividade

	o palhaço	palhaços impressas, que tinham um recorte na boca e colou nas balizas dos gols. O objetivo era os alunos arremessar em bolinhas feitas de papel, que era a pipoca do palhaço.	divertida e realizou a atividade. Manoel, perdeu o interesse rapidamente, indo ficar com as professoras de sala. Somente retornou quando a pesquisadora foi ao seu encontro e disse que ele deveria ajudar a limpar a quadra e então ele realizou um pouco mais a atividade.	auxílio a um dos alunos enquanto o professor conduzia a aula.	foi pouco interessante para Manoel, mas que funcionou com Álvaro. A intervenção da pesquisadora foi importante para que Manoel não ficasse sem participar da aula.
04	Brincadeiras: corrida de sacos e ovo na colher.	O professor planejou as clássicas brincadeiras de corrida no saco e ovo na colher, sendo o ovo substituído por uma bola de tênis.	Manoel se recusou a entrar no saco em determinado momento, e mesmo com a intervenção do professor, ele se recusou. Foi	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	Discussão a respeito do que aconteceu durante a aula, e planejamento da aula seguinte.

			necessário se recorrer à professora auxiliar de sala, que conversou com ele e Manoel realizou a brincadeira .		
05	Brincadeiras: pega-pega	Foram aplicadas variações da brincadeira de pega-pega como o pega-pega na linha, gelo, das cores, dragão.	Álvaro e Manoel no início estavam correndo aleatoriamente, sem compreender a função do pegador e dos fugitivos.	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	No final, a pesquisadora sugeriu que o pegador utilizasse um colete para identificar o papel.
06	Brincadeiras: uso da imaginação	O professor realizou um jogo de imitação, no qual ele solicitava que os alunos deveriam imitar animais, objetos (como carros, trem), personagens, dentre outros. Na segunda	Os alunos Álvaro e Manoel somente imitaram alguns animais e personagens; na segunda atividade eles só consertaram a perna e o braço, não identificando outras	A pesquisadora apenas observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	Planejamento de atividades que reconhecessem as partes do corpo, pois os alunos Álvaro e Manoel, não nomearam outras partes do corpo.

		atividade, o professor contou uma história que eles estavam passeando e escorregavam, caíam, e quebravam alguma parte do corpo. Eles deveriam consertar essa parte do corpo.	partes do corpo.		
07	Brincadeiras: estafetas	O professor posicionou os alunos dispostos em três filas, na linha de fundo da quadra. Os alunos deveriam correr até chegar ao cone, que está localizado do outro lado da quadra. Próxima ao cone, tinha uma caixa que	Ao perceber que Álvaro e Manoel não compreendiam a atividade, o professor solicitou a demonstração por um colega, que pegou na mão de Álvaro e realizou a atividade com ele. Foi realizado o mesmo procedimento	A pesquisador a dividiu a responsabilidade da condução da aula com o professor.	Avaliação da atividade que também envolveu o reconhecimento das cores.

		<p>continha bastões de diferentes cores. Os alunos deveriam pegar o bastão da cor que o professor solicitava. Ao retornar, o aluno deveria entregar o bastão para o primeiro da fila, e seguindo para o final da fila, assim sucessivamente até todos participarem.</p>	<p>nto com Manoel.</p>		
08	<p>Brincadeira: alerta!</p>	<p>O professor escolheu um dos alunos para começar a brincadeira e entregou uma bola para ele, que ficou posicionado à frente e de costas para o</p>	<p>Os alunos compreendiam a brincadeira, pois eram chamados pelo nome, mas não realizaram o objetivo da mesma que era queimar o colega. Ao perceber tal</p>	<p>A pesquisadora observou a aula, principalmente os comportamentos de Álvaro e Manoel. Em alguns momentos, a pesquisadora auxiliou os</p>	<p>Avaliação da atividade e orientação a respeito de algumas brincadeiras necessitam ter bem identificado o papel que eles desempenh</p>

	<p>restante do grupo, que se espalhou atrás dele. O professor pediu que o aluno lançasse a bola com força para o alto e ao mesmo tempo deveria falar o nome de um colega. Este, por sua vez, deveria correr para pegar a bola, enquanto os outros participantes correm, fugindo. Ao pegar a bola, a criança deveria gritar: "Alerta!". Nesta hora, todos os alunos deveriam parar no lugar, para que o colega que estava com</p>	<p>situação, a pesquisadora entrevistou, auxiliando os alunos na execução completa da tarefa.</p>	<p>alunos para que eles pudessem compreender o que deveriam fazer com a bola.</p>	<p>ar durante a atividade.</p>
--	--	---	---	--------------------------------

		a bola na mão tentasse queimá-lo.			
09	Brincadeiras: pega-pega corre cotia	O professor dispôs os alunos em um grande círculo e realizou a brincadeira do corre cotia com os alunos. Um aluno era escolhido e deixava um colete atrás de um colega, que ao ver o colete atrás dele, deveria levantar e correr atrás do colega. Para não ser pego, a criança sentava no lugar de outra, que tornava-se o pegador.	Os alunos compreendiam a brincadeira, pois o colete representava o papel deles na atividade.	A pesquisadora observou a aula, realizando anotações do diário de campo.	A pesquisadora reforçou que a adaptação do colete funcionou para os alunos compreenderem o objetivo da brincadeira.
10	Brincadeiras: jogo de adivinhação.	O professor dividiu a turma em duas equipes. Ele trouxe uma caixa	Álvaro e Manoel interagiram na brincadeira, e Manoel até acertou	A pesquisadora dividiu as responsabilidades da aula com o professor.	Avaliação da atividade e sugestão para planejamento

		<p>com diversos objetos, e instruiu os alunos a realizarem perguntas para tentar adivinhar qual era o objeto, e o professor só responderia a sim ou não. Quando acertava, o objeto, eles poderiam brincar com aqueles que eles acertaram no final da aula.</p>	<p>um dos objetos. Todas as crianças comemoram quando ele acertou.</p>		<p>to da aula posterior.</p>
11	<p>Brincadeiras: jogo de adivinhação</p>	<p>O professor dividiu os alunos em duas equipes e vendeu os olhos dos alunos. Ele trouxe vários objetos que deveriam ser tateados e adivinhados. No final</p>	<p>Álvaro não aceitou ser vendido, e se tornou o auxiliar da atividade. Manoel ficou vendido grande parte da aula, e depois retirou a venda.</p>	<p>A pesquisadora dividiu as responsabilidades da aula com o professor.</p>	<p>Avaliação da atividade e sugestão para planejamento da aula posterior.</p>

		da aula, os alunos puderam brincar com os objetos trazidos pelo professor, como bolas, cones, apitos.			
12	Brincadeiras: Volênçol	O professor dividiu a turma em duas equipes, cada uma com um lençol. O objetivo da brincadeira era conseguir que a bola fosse passada para o outro lado da quadra, sem que a equipe deixasse a bola cair no chão. Foram utilizadas três bolas: uma bola plástica gigante, uma bexiga	A estratégia utilizada pelo professor foi adequada, pois como a brincadeira era cooperativa, todos os alunos participaram, incluindo Manoel e Álvaro.	Observação da aula e divisão das responsabilidades com o professor da sala.	Foi possível avaliar junto ao professor que ele já estava compreendendo quais as adaptações necessárias.

		gigante e a bola de vôlei.			
13	Brincadeiras: bambolês	O professor distribuiu vários bambolês aos alunos e solicitava o movimento que eles deveriam fazer: rodar com as mãos, no pescoço, com as pernas, rodando e saltando, jogando o bambolê para cima. Nesta aula o professor solicitou às professoras que enviassem o bilhete para os responsáveis pelos alunos, informando o início das aulas de natação.	Os bambolês funcionaram para vários alunos, porém para os alunos com TEA, reforçou o comportamento de fixação em objetos que giram.	A pesquisadora dividiu a responsabilidade da condução da aula com o professor.	Nesta aula, o professor percebeu que adotou estratégias equivocadas para os alunos com TEA, pois eles só giraram os bambolês nos braços.
14	Natação: adaptação aquática	O professor solicitou que todos os alunos	O aluno Álvaro não quis entrar na água de	A pesquisadora auxiliou o professor,	Planejamento de estratégias que

		<p>sentassem na borda da piscina, e começaram a bater as pernas, em várias intensidades. Depois, colocou uma bolinha de tênis de mesa na água, e solicitou que os alunos movimentassem a água com os braços ou as pernas até a bolinha chegar do outro lado da piscina. Por último, o professor utilizou um regador de plantas para fazer a "chuvinha", derramando a água na cabeça dos alunos.</p>	<p>forma independente, chorando e repetindo a expressão "estou com medo". Preciso que a pesquisadora entrasse na água para que sentisse confiança e realizasse as atividades solicitadas pelo professor. Demonstrei não gostar da água na cabeça na última atividade. Já Manoel realizou todas as atividades junto com os amigos.</p>	<p>oferecendo assistência para Álvaro, que não parava de chorar. Não era permitido o uso de boias.</p>	<p>envolvesse materiais como rolos e tapete de E.V.A. para que o aluno sentisse mais segurança.</p>
--	--	---	---	--	---

15	Natação: adaptação o aquática	O professor realizou as mesmas estratégias da aula anterior. A última atividade consistiu em realizar um passeio pela piscina com um rolo entre as pernas, imitando um cavalo ou uma bicicleta.	Como na aula anterior, Álvaro demonstrou insegurança por não estar com boias, a estratégia de utilizar um rolo de EVA, que imitasse um cavalo ou uma bicicleta garantiu que ele realizasse entrada na água.	Os professores entraram juntos na água e dividiram a responsabilidade da condução das atividades.	O professor já iniciou a aula com a adaptação do material para todos os alunos, o que foi uma estratégia eficiente para a inclusão de Álvaro entre os colegas.
16	Natação: propulsão de pernas	Os alunos seguravam uma prancha, e ao comando do professor, realizavam propulsão até o outro lado da piscina, um de cada vez. A segunda atividade foi com a mesma estratégia,	Álvaro não realizava as atividades apenas com o comando do professor, sendo que um colega ou a pesquisadora tinham que incentivá-lo. Manoel fazia as atividades, e demonstra	A pesquisadora percebendo que Álvaro não realizava o que era solicitado pelo professor, aproximou-se e cantava algumas músicas que envolviam a atividade de propulsão de pernas.	Durante o avaliação e novo planejamento, a necessidade de serem utilizadas músicas e mais elementos lúdicos foram apontados pela pesquisadora ao professor.

		porém os alunos tinham que levar um brinquedo de borracha na prancha, sem deixar cair.	va sua felicidade batendo palmas (movimentos estereotipados)		
17	Natação: propulsão de pernas	Os alunos seguravam uma prancha, e ao comando do professor, realizavam propulsão até o outro lado da piscina, um de cada vez. Depois o professor colocou um tapetão de EVA no centro da piscina e dividiu os alunos em dois grupos, posicionados um em cada lado do tapete. Os alunos	Nesta aula, Álvaro e Manoel participaram ativamente, sem a necessidade de intervenção do professor ou da pesquisadora.	A pesquisadora observou a aula, realizando anotações no diário de campo.	A aula foi avaliada pelo professor e a pesquisadora, planejando a próxima aula.

		deveriam realizar a propulsão de pernas para tentar vencer a outra equipe e levar o tapete para o lado contrário.			
18	Natação: respiração	O professor solicitou que os alunos entrassem na piscina, segurando na borda e colocassem somente a boca e assoprassem a água. Cada aluno deveria repetir 10 vezes. Depois, o professor pediu que os alunos fizessem a mesma atividade, só que com o rosto na água. Depois o professor deixou a aula livre.	Álvaro recusava-se a colocar a boca na superfície da água e assoprar. Por mais que o professor e os colegas solicitassem, ele se recusava. Manoel apenas submergia, sem realizar a respiração.	O professor e o pesquisador a dividiram as responsabilidades de condução da aula	Como planejamento para as estratégias da próxima aula, foi sugerido pela pesquisadora para utilizar kits de bolinha de sabão para as aulas, para ver se com este material os alunos realizariam as atividades.

19	Natação: respiração	O professor solicitou que os alunos entrassem na piscina, segurando na borda e colocassem somente a boca e assoprassem a água por 10 vezes. Depois, o professor pediu que os alunos fizessem a mesma atividade, só que com o rosto na água. Por último, o professor distribuiu kits de bolinha de sabão, para que os alunos fizessem o movimento de assopro, fazendo as bolinhas.	O kit de bolinha de sabão funcionou para atingir o objetivo de fazer Álvaro e Manoel realizarem respiração com a boca.	Divisão da responsabilidade na condução da aula entre o professor e a pesquisadora.	Planejamento da próxima aula, envolvendo ludicidade e músicas
20	Natação: iniciação	O professor solicitou que os alunos	A estratégia de utilizar músicas	Observação por parte da pesquisadora e registro	Avaliação das aulas no geral e despedida.

	mergulho	<p>sentassem na borda da piscina, e cantando as músicas propostas no planejamento, os alunos realizavam o mergulho, saltando da borda para dentro da piscina. O professor repetiu essa atividade mais duas vezes, sendo os alunos realizaram o mergulho em pé na borda da piscina e na posição de "torpedinho" (ajoelhados e com as mãos unidas, projetadas a frente)</p>	<p>para que Álvaro fizesse todas as atividades de iniciação ao mergulho foi primordial. Manoel gostou muito da atividade e principalmente da música, sendo que ele participou da aula.</p>	no diário de campo.	
--	----------	---	--	---------------------	--

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

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

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

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

Refletindo a prática pedagógica sobre a inclusão educacional

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

A partir do 4º encontro, foi um procedimento adotado pela pesquisadora em socializar as informações das aulas observadas e registradas no DC dos 15 dias que antecediam a reunião. Tal procedimento não foi adotado para que os colegas julgassem ou atribuissem juízo de valor ao planejamento e procedimentos dos colegas, mas sim que aquele momento seria para que houvesse a identificação das ações que viabilizaram ou não a inclusão dos alunos com deficiência a partir dos saberes e experiências que os participantes possuem, bem como os saberes adquiridos/discutidos durante o programa.

Depois de vivenciar por meio das observações participantes as possibilidades de práticas inclusivas para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como analisar as práticas dos colegas participantes do programa de formação, a pesquisadora apontou que as práticas pedagógicas (ações e atitudes) frente a inclusão de seus alunos com deficiência nas

aulas de Educação Física estavam se modificando de acordo com o que era construído no programa de formação e pelas situações de ensino vivenciadas por eles. O professor José Pedro afirmou que

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

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

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

Eu acho que esses nossos encontros estão fazendo com que a gente planeje melhor, pois antes eu não pensava em ajustar os materiais, usava o que tinha e pronto. Também nunca pensei em dar aula teórica no município e vi que isso é possível. Mexer com materiais que não são tão da Educação Física como papel e tesoura, mas que podem produzir materiais para a Educação Física. Isso é fantástico! (Professora Denise)

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

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

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

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

Avaliação da colaboração em Educação Física

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

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

A primeira pergunta da E2 foi destinada à opinião dos docentes em relação ao programa ofertado. As falas dos professores serão transcritas a seguir:

Nossa, pra mim, foi a melhor coisa que aconteceu nesses últimos anos. Nem a especialização me contagiou tanto como o que acabamos de fazer. Pude perceber que necessitamos demais, demais, demais de alguém que possa nos ajudar, pois a gente não dá conta de tudo não. Isso deveria ser estendido a todos os professores do município. Você inclusive deveria propor isso à Sueli²⁵, é até uma forma de você ganhar dinheiro. Mas além do dinheiro, é o conhecimento que servirá para os colegas. Se todos pudessem aproveitar isso, seria maravilhoso! Pena que nem todos tiveram a cabeça de Alice e Meire²⁶, e se dispuseram para vir aqui. Poxa, uma oportunidade única de

²⁵ Nome fictício dado à Secretária Municipal de Educação, por questões éticas.

²⁶ Nome fictício dado às professoras que solicitaram a participação nos encontros, mesmo sem ministrar aulas para crianças PAEE, mas que voluntariamente se candidataram. Saliento mais uma vez que as docentes não tiveram suas aulas/participações registradas como dados da pesquisa, mas que pode ser um exemplo de interesse em formação na área de educação inclusiva.

fazer um curso aqui na cidade, de qualidade igual ou superior aos das capitais e ainda sem gastar um tostão. (Professora Denise)

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

Oxe, bom demais hêmi!²⁷ Eu aprendi muito mesmo, mais até do que na época da faculdade. Eu aprendi ainda mais que preciso sempre estudar. Mesmo que estes encontros eram pra gente falar sobre as pessoas com deficiências, mas eu acabei aprendendo com a troca de experiências. Mesmo eu e o Antônio, que trabalhamos juntos, no dia a dia, não conseguimos perguntar um pro outro “e aí cara, como foi sua aula hoje?” , entendeu? Momentos como esse são massa. Parece que eu fiz pós sem sair de casa (risos). Agora a melhor parte foi a sua ajuda nas aulas, oxe, bom demais! Eu sozinho não ia conseguir lidar sozinho com as atividades naquelas aulas, e foi tudo tão simples que depois eu acho que vou conseguir sempre.

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

Foi possível perceber que a troca de experiências entre a pesquisadora e os participantes foi primordial

²⁷ Expressão típica da região Nordeste, para explicitar algo muito positivo.

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

Adotando esta mesma concepção, Bueno (1998) aponta para o uso da pesquisa em colaboração e de narrativas autobiográficas em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O intuito foi justamente tornar o professor pesquisador de sua prática docente, dos seus alunos, sendo levado, portanto, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência.

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

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

Professor (a)	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Denise	<ul style="list-style-type: none"> - Atualização dos conhecimentos; - Não precisar gastar com nada para fazer um curso de qualidade; - Respeito com os outros; - Respeito ao participar das aulas, não interferiu 	<ul style="list-style-type: none"> - Deveria ser para todos os professores, mesmo os que não ministram aulas para crianças com deficiência; - Poucos encontros, deveriam ser mais;

	nas decisões do professor - Colaborou o tempo todo com todos	
Antônio	- Ter alguém para ajudar; - Os textos trazidos; - Esclarecimentos das dúvidas	- Acho que poderia ter trazido algumas sugestões de como avaliar o aluno.
José Pedro	- Relação Horizontal, sem hierarquia; - Aprender a falar mais bonito; - Encontros legais e divertidos; - Respeito pelos outros professores;	- Não deveria parar; - Podia ser em outro dia da semana;

Um dos preceitos da consultoria colaborativa, tradicionalmente, é que esta seja um serviço indireto, ou seja, não centrado necessariamente na sala de aula. Quando existe o problema, o consultor vai até o professor que está enfrentando o problema, auxilia os professores em executar o planejamento, auxilia nas dificuldades de estabelecer as estratégias de ensino, sugere as adaptações e após verificada a solução do problema, e não necessariamente permanece com o professor durante a aula. Nesta pesquisa, além da adoção da metodologia da consultoria colaborativa, realizou-se também o ensino colaborativo ou o coensino, pois a professora de Educação Física especialista se reunia com os professores de Educação Física regulares, abordava as questões das deficiências de seus alunos,

planejava as alunos conjuntamente, selecionando as adaptações mais adequadas, discutia as necessidades dos professores, e depois iniciavam a prática, em conjunto, e depois dela, se reuniam novamente para realizar a avaliação desse processo. Nessa ótica, este trabalho apresentou a colaboração de uma forma geral, e não centrada em uma ou outra metodologia.

Todavia, com a troca de saberes sobre os conceitos e objetivos da inclusão e/ou Educação Inclusiva, bem como com os conhecimentos sobre o que o professor de Educação Física deve ou não fazer para tentar incluir, o planejamento de aulas de Educação Física para alunos com deficiência, dentre outras atividades, constatei que nos discursos, os participantes gostariam e tentariam possibilitar práticas mais inclusivas a seus alunos, apesar das dificuldades impostas.

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

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

Você sabe que só faltava a oportunidade. Antes quem aqui pensava que um simples pega-pega, uma coisa besta digamos assim, poderia fazer a diferença do aluno participar. Antes eu nem importava muito se meu aluno cadeirante cansou e queria

sair da aula e ficar sentado, mas agora comecei a compreender a importância da aula de Educação Física pra ele, pra ele aprender. (Professor Antônio)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tais falas evidenciam que um dos objetivos da pesquisa foi alcançado, pois os professores perceberam que para que ocorra efetivamente a inclusão dos seus

alunos, é necessária a priorização das adaptações nos conteúdos e estratégias de ensino.

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

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

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

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

Este estudo demonstrou que para que ocorra a efetiva inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, é necessário que o professor regular

tenha o apoio de um profissional de Educação Física com especialização em Educação Especial, para que este professor sirva de referência quando surgirem dúvidas, angústias, frustrações, mas que também seja um apoio para dividir as responsabilidades, o sucesso e as aprendizagens dos alunos. Além disso, os resultados demonstraram a importância de continuar a formação profissional é ponto primordial para que as práticas pedagógicas sejam constantemente revistas e repensadas, sendo que os principais beneficiados serão os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de que a área passa por dificuldades desde a formação até a atuação profissional, seja por questões políticas, econômicas, sociais é repetido constantemente em falas, documentos e pesquisas. Por este motivo foi este enfoque que direcionou a pesquisa sobre a formação e práticas pedagógicas dos professores.

A escola é o palco para a formação dos seres humanos, em suas mais diversas facetas. A Educação Física é responsável pela promoção do desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões. Negar a oportunidade da criança com deficiência em ter seu desenvolvimento garantido pela Educação Física é cercear seu pleno desenvolvimento.

Dessa forma, a proposta desse trabalho partiu da premissa que o professor de Educação Física é o responsável por promover a prática de ações inclusivas dentro da escola, promovendo modificações no contexto em que esta componente curricular se encontra hoje. Mediante a experiência docente e como gestora e formadora de um curso de formação inicial, de uma das autoras sentimo-nos responsáveis para que o conhecimento seja transmitido constantemente, e principalmente, colocado em prática.

Em relação à implantação do programa de formação pela colaboração, este revelou a importância do papel do professor de Educação Física com especialização em Educação Especial. Ser um profissional que estuda e vivencia este contexto, é imprescindível principalmente,

em relação ao no auxílio dos professores do ensino regular, na elaboração de adaptações e práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos no contexto de sala de aula.

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

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

Enquanto limites do presente estudo, pontua-se para o número de participantes, por conta do baixo número de profissionais com formação em Educação Física do município onde ocorreu a pesquisas como responsáveis deste componente curricular nas escolas, porém a iniciativa dessa pesquisa se mostrou muito

positiva na Secretaria de Educação no município, bem como para a direção da escola privada.

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISTROFIA MUSCULAR. **Doenças Genéticas**: os principais tipos de Distrofia Muscular. Disponível em: <<http://www.abdim.org.br/doenca-genetica/distrofia-muscular-tipos/>>.

Acesso em: 25 maio 2016.

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

AFONSO, C. M. S.; MUNSTER, M. A. Proposta de Inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física Escolar. **II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**. São Carlos: CEEFE/UFSCar, p. 61-107, 2008.

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

ARNAL, J.; LATORRE, A. **Investigación educativa: metodologias de investigación educativa**. Barcelona: Labor, 1992.

ASSIS, C. P.; ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento da parceria colaborativa. **Revista de Educação**, v. 6, n. 11, 2011.

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

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 01, nº 01, p. 73-81, 2002.

BOMPA, T. O. **Treinamento total para jovens campeões**. Barueri: Manole, 2002.

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

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

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

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2013.

_____. **Decreto n.7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Brasília: 2011.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 2014.

CABRAL, L. S. A. O ensino colaborativo na classe comum para a viabilização da inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2009, p. 2078-2083.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014.

CALDEIRA, A. M. S. **Saber Docente y Práctica Cotidiana**: um estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 2001.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: _____. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 11-16.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

CARMO, A. A.; MIRANDA, J. R. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. **Revista da Sobama**, Marília, v.06, n.01, p. 47-49, 2001.

CHAKUR, C. R. S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UTFPR, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 3, n. 28, p.1-16, 1995.

COSTA e SILVA et al. Adaptação de uma bateria de testes para Handebol em Cadeira de Rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 73-80, 2010.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DARRAS, B. T. Facioscapulohumeral muscular dystrophy. **Uptodate**,2013. Disponível em: <http://www.uptodate.com/contents/facioscapulohumeral-muscular-dystrophy?source=search_results&search=Muscular+Distrophy&selectedTitle=1~137>.

Acesso em: 16 de junho de 2015.

DENARI, F. E. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária, 2013.

_____. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 45-52, Jun.- Dez., 2014.

DIEHL, R. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiências**. São Paulo: Phorte, 2008.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 31-46.

DUARTE, E.; ARAÚJO, U. Neuropatologia. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP. 2002. p. 23-37.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. , 2012, São Carlos, **Anais...** São Carlos: ABPEE, 2012, p. 8844-8858.

_____. Formação do professor de Educação Física para inclusão de alunos com deficiência. **Revista Pofesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 01, p. 94-109, 2014.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusive. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educative. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 3, 2006.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v.1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCIAS, G. L. **De monstros e outros seres humanos**: pequena história sobre defeitos congênitos. Pelotas: Educar, 2002.

GHIRARDELI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.
- GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil:Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 15 Jan 2015.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- LIEBERMAN, L.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for inclusion: a handbook for physical educators**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, A.; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, I. M. L. M. **Formação de Professores**. Texto e Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborativeconsultation**. 3. ed. Austin: Pro-ed, 2000.
- JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: AutoresAssociados, 2004.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behaviors problems.** 2nd ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21 – 31.

KHAOULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UEG, 3., 2013, Goiás. **Anais...** Goiás: UEG, 2013, p. 271-281.

LAGO, D.C. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, C. **Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators.** 2.ed. Champaign: HumanKinetics, 2009.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. , 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-16. 1 CD-ROM.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um Programa de Formação de recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização.** São Carlos: UFSCar, 2012, 258 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. **Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva.** **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2013.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência.** São Carlos: UFSCar, 2012, 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

_____. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência.** São Carlos: UFSCar, 2016, 273 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

MAHL, E.; DENARI, F. E. **Educação Física e inclusão: quais as efetivas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional dos Pesquisadores em**

Educação Especial. São Carlos: EdUFSCar, CD ROM, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Pensando e fazendo educação de qualidade. In: _____. **Por uma escola (de Qualidade) para todos.** São Paulo: Moderna, 2001.

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

MARCON, S. S.; ELSEIN, I. Estudo qualitativo utilizando observação participante – análise de experiência. **Acta Scientiarum**, v. 22, n. 2, p. 637-647, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In: _____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1990. p. 56-123.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O Trabalho Colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v.14, n. 23. p. 87 – 103, 2011.

MARINS, S. C. F.; PALHARES, M. S. Educação Inclusiva: relato de uma experiência a partir da visão de gestores municipais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 15, n. 31, p. 69-89, 2007.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, F. A. P. **Influência de um Programa de Iniciação Esportiva em Crianças com Deficiência Física**. São Carlos: UFSCar, 2014, 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002 a.

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC, no. 24, p. 12-17, 2002 b.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006a.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b. p.29-41

_____. **S.O.S Inclusão**: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – PQ – CNPq. 2007

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimento para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p.92-126.

_____. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

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

MENDES, E.G.; NUNES, L.R.O.; FERREIRA, J.R. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.) **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.p.98-149.

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

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRON, E. M. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado:** possibilidades inclusivas na Educação Física Escolar. 2011. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem d docência: processo de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

MUNSTER, M. A.; AVERSAN, T. Estratégias de sensibilização para inclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva.** Vitória: EDUFES, 2011.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas, **Revista da SOBAMA**, Marília, v. 14, n. 02, p. 27-34, 2013.

MUNSTER, M. A.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino

Individualizado aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na versão em português. **Revista da SOBAMA**, Marília, v. 15, n. 01, p. 43-54, 2014.

NABEIRO; M. Estudos sobre Educação Física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. **Revista Integração**, São Paulo, v.3, n° 6, p.45-47, 1989.

_____. Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro. **Revista Educación Física y Ciencia**, vol. 15, n. 1, p. 01-06, 2013.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

OLIVEIRA, L. M. **O Currículo e as Adaptações Curriculares no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://anae.com.sapo.pt/rae/CAC.pdf>>. Acesso em 31 Jan 2014.

OLIVEIRA, A. C. S. **Proposta de sistematização pedagógica e avaliação no handebol em cadeira de rodas**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, A. C. S.; COSTA, M. P. R. Educação Física e inclusão: quais as efetivas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física? **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos: EdUFSCar, CD ROM, 2016.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R. M. (Orgs). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Fundep, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, Márcia (Org.). **Atividade Física Adaptada**. São Paulo: Manole, 2004.

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e as pessoas com deficiência. In: VIRZIM, M.; SILVA, S. (Orgs.) **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência**. Campinas: Mercado das Letras/Associação da Leitura do Brasil, 2003.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

RIBEIRO, M. L. S.; DAUMEL, R. C. R. C. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RICH, S. M. Estratégias de Inclusão em Educação Física Adaptada In: WINNICK, J. (Org.). **Educação Física e Esportes Adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.

Revista da Educação Física, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: _____. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 39-47.

RANGEL-BETTI, I. C. **Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso)**, São Paulo, v. 26, p. 1-15, abr./jun. 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **B. Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 624p.

SILVA, O. O. N. **Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, C. S. **A Educação Física Adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. Rio Claro: UNESP, 2011, 133f. Dissertação (Mestrado) - Programa De Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Pedagogia Da Motricidade Humana), Universidade Estadual Paulista Júlio, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **Educação Física Adaptada:** implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOUZA, E. S. Graduação em Educação Física: avaliando a formação profissional. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Orgs). **Trilhas e partilhas:** Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

SOUZA, F. J. **Educação física, formação profissional e saberes docentes:** um estudo de caso. 197 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA, J. V. **Tutoria:** estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. 2008. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: _____. (Orgs.). **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William, STEFANICH, Greg, ALPER, Sandy. Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N. A Formação Inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N.

(Orgs). **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério.** Texto Digitado, 2000.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 20 jan 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, M.; MCLINNES, R.; WILLARD, H. **Genética Médica.** 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial.** Salamanca, 1994. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 22 fev 2015.

UNESCO. Ministério da Educação de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990.

VARGAS, Josiane de Souza. **Adaptações Curriculares e processos inclusivos na Educação infantil**. 2009. 52 f. Monografia de Especialização (Especialização em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v. 26, n. 1, p. 27-41, 2003.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational Roles in Inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 02, p. 181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial).
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial,
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.
ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E.
G; PAULINO, V. C. **Discutindo o papel do professor de
educação especial na proposta de co-ensino em um
município do interior de São Paulo.** Anais do I
Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência –
SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO – INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1) Dados Gerais:

Nome: _____

Gênero: M () F () Idade: _____

E-mail: _____

2) Formação acadêmica:

Instituição ao qual se graduou em Educação Física:

Ano de ingresso: ____ Ano de formatura: _____

Realizou alguma especialização? _____

Em qual área? _____

Durante ou após a graduação você realizou algum curso de aperfeiçoamento, atualização ou extensão que tivesse relação com a educação de pessoas com deficiência?

Sim () Não ()

Se sim, Qual (is)?

3) Atuação docente:

Ano de ingresso na rede municipal de ensino ou na escola particular: _____

Com quantas turmas com alunos com deficiência você trabalhou desde que ingressou na escola?

Para quantos alunos com deficiência você leciona durante este ano? _____

Qual a deficiência dele(s)?

Qual a série dele (s)? _____

APÊNDICE 3

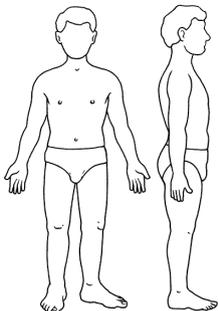
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRÉ CONSULTORIA

- 1) O que você entende por inclusão?
- 2) Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares?
- 3) Quais as contribuições que as suas aulas de Educação Física poderiam dar para seus alunos com deficiência?
- 4) Você teve alguma dificuldade em sua prática pedagógica para trabalhar com alunos com deficiência? Se sim, quais foram?
- 5) Você acha que sua graduação te forneceu embasamento suficiente para trabalhar com alunos com deficiência? Porque?
- 6) Quais as diferenças no planejamento de suas aulas entre uma turma que tem e outra que não tem alunos com deficiência?
- 7) Que mudanças ou adaptações você acha que deve inserir nas classes quando tem alunos com deficiência?
- 8) Quais as principais dificuldades que surgem para que a escola se torne realmente inclusiva?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PÓS CONSULTORIA

- 1) Qual sua opinião sobre a consultoria realizada?
- 2) Você acredita que a consultoria ajudou na inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas?
- 3) Quais as contribuições que a consultoria trouxe para sua atuação profissional?
- 4) Você acredita que após o programa de consultoria será mais fácil incluir outros alunos que venham a ter aulas com você nos próximos anos?
- 5) O que você achou de melhor no programa de consultoria? E o que foi negativo?
- 6) Quais as diferenças no seu planejamento antes e depois da consultoria?
- 7) Você recomendaria esse tipo de serviço para outros colegas?

<input type="checkbox"/> Limitado: consistente por determinado período de tempo <input type="checkbox"/> Extensivo: contínuo e de longa duração <input type="checkbox"/> Intensivo: constante e de alta intensidade						
Aspecto Social: Descrição das habilidades intra e interpessoais do estudante						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
Aspectos Motores: Descrição dos marcos do desenvolvimento motor com a idade correspondente.				Colorir os segmentos não funcionais. 		
				Classificação Topográfica: Assinalar com um X.		

Recursos necessários para locomoção: Assinalar uma ou mais alternativas <input type="checkbox"/> Bengala (Hoover) <input type="checkbox"/> Órtese <input type="checkbox"/> Prótese <input type="checkbox"/> Muletas <input type="checkbox"/> Andador <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas manual <input type="checkbox"/> Cadeira de rodas elétrica <input type="checkbox"/> Outro <hr/> <hr/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monoplegia Monoparesia <input type="checkbox"/> Diplegia <input type="checkbox"/> Diparesia <input type="checkbox"/> Triplegia <input type="checkbox"/> Triparesia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quadriplegia Quadriparesia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Hemiplegia Hemiparesia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Paraplegia Paraparesia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tetraplegia Tetraparesia <input type="checkbox"/> Dupla <input type="checkbox"/> Hemiplegia DuplaHemiparesia
Tipo e forma de comunicação preferida: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não Verbal <input type="checkbox"/> Língua Brasileira de Sinais <input type="checkbox"/> Comunicação Alternativa <input type="checkbox"/> Outro		
Nível de perda auditiva: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Leve 27 - 40 dB <input type="checkbox"/> Moderada 41 - 55 dB <input type="checkbox"/> Moderadamente Severa 56 - 70 dB <input type="checkbox"/> Severa 71-90 dB <input type="checkbox"/> Profunda - maior que 90 dB	Tipo de perda auditiva: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Condutiva <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Neurosensorial <input type="checkbox"/> Mista	Recursos auxiliares para comunicação: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Aparelho auditivo <input type="checkbox"/> Implante coclear <input type="checkbox"/> Sistema de comunicação alternativo <input type="checkbox"/> Outro
Perda Visual: Assinalar com um X. Em qual olho possui melhor acuidade visual? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Direito Esquerdo Campo visual preferencial: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Centra Periférico 1 co Possui percepção de luz? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Recursos auxiliares para visão: Assinalar com um X. <input type="checkbox"/> Óculos (para correção ou proteção) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Telelupa ou telescópio <input type="checkbox"/> Binóculos	

Identifica cor?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Prótese Ocular
Prefere superfícies brilhantes?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Outro
Prefere superfícies contrastantes?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	_____
Experiências motoras anteriores ou atividades extracurriculares: Descrever com base nas experiências indicadas pelo estudante.			
Expectativas e interesses pessoais relacionados à Educação Física: Descrever com base nas preferências indicadas pelo estudante.			
Cuidados especiais relacionados à Educação Física: Relatar episódios de convulsão, presença de hidrocefalia, válvula de derivação ventricular, alergias ou contra-indicações.			
Comentários: Inserir observações quando pertinente.			

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
Domínio	Tipo de Avaliação	Resultados da Avaliação	
		Avaliação Inicial	Avaliação Final
Motor: Dominância lateral: <input type="checkbox"/> Destro <input type="checkbox"/> Sinistro <input type="checkbox"/> Ambidestro	<input type="checkbox"/> Teste de Desenvolvimento Motor <input type="checkbox"/> Teste de Aptidão Física <input type="checkbox"/> Análise de tarefas <input type="checkbox"/> Lista de checagem <input type="checkbox"/> _____ Outro _____	Data e descrição.	Data e descrição.
Cognitivo:	<input type="checkbox"/> Escalas de Comp. Adaptativo de Vineland - VABS <input type="checkbox"/> Escalas de Comportamento Adaptativo - ABS <input type="checkbox"/> Sistema de Avaliação do Comp. Adaptativo - ABAS	Data e descrição.	Data e descrição.

	<input type="checkbox"/> _____ Outro _____ _____		
Social:	<input type="checkbox"/> Lista de checagem de habilidades sociais <input type="checkbox"/> Cenário comportamental <input type="checkbox"/> _____ Outro _____ _____	Data e descrição.	Data e descrição.
Descrição das qualidades e necessidades especiais do estudante: Descrever com base nos relatos do professor de Educação Física e demais profissionais.			

TIPOS DE APOIO NECESSÁRIOS AO ESTUDANTE										
Indicação das áreas de desempenho ótimo ou insuficiente:	RI	AV	DV	AFP	AFT	NR				
Descrever as situações em que o aluno necessita de assistência e assinalar o tipo de apoio indicado.										

RI= Realiza de forma independente, sem assistência;
 AV = Assistência verbal;
 DV = Demonstração visual;
 AFP = Assistência física parcial;
 AFT = Assistência física total;
 NR = Não realiza.

NÍVEL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE
1. Descrição do nível de desempenho do estudante com base nas avaliações realizadas.
2.
3.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
OBJETIVOS	METAS
Descrição do que se pretende alcançar, com base em parâmetros curriculares nacionais, estaduais ou outros referenciais.	Estimativa de quanto e quando (em quanto tempo) pretende-se alcançar o objetivo proposto.
1.	() Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo.
	() Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo.
	() Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.
2.	() Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo.
	() Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo.
	() Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.
Assinalar com um X a alternativa que melhor representa a condição de seu aluno.	
1. O estudante com deficiência participa	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Frequentemente <input type="radio"/> Às vezes <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Não se aplica

dos mesmos conteúdos e atividades que os demais?						
2. O estudante com deficiência é avaliado pelos mesmos critérios que seus colegas?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
3. Com que frequência é necessário recorrer a mudanças na forma de avaliação?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
4. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas orientações/instruções?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
5. Com que frequência é necessário fazer ajustes no equipamento/ materiais?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
6. Com que frequência é necessário fazer ajustes no	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

ambiente/ local?						
7. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas regras dos jogos e atividades?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Assinalar uma ou mais alternativas e relatar as adaptações empregadas.</i>	
Estilos de ensino: <input type="checkbox"/> Comando <input type="checkbox"/> Tarefa <input type="checkbox"/> Recíproco <input type="checkbox"/> Auto-checagem <input type="checkbox"/> Inclusão <input type="checkbox"/> Descoberta Guiada <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Convergente <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Divergente <input type="checkbox"/> Programa individualizado <input type="checkbox"/> Iniciado pelo aluno <input type="checkbox"/> Auto-Ensino	Descrição dos estilos de ensino recomendados:
Estratégias de ensino: <input type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento	Descrição das diferentes estratégias de ensino empregadas:
Recursos materiais: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	Descrição dos ajustes necessários nos materiais e equipamentos:
Ambiente: <input type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas	Descrição das modificações no ambiente:

<input type="checkbox"/> Modificações extensas	
Regras: <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	Descrição dos ajustes nas regras:
Forma de avaliação: <input type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	Descrição das mudanças na forma de avaliação:
Comentários: Inserir observações quando pertinente.	

NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF	
Assinalar uma ou mais alternativas e incluir justificativa.	
<input type="checkbox"/> Professor de Educação Física Assistente <input type="checkbox"/> Profissional de Educação Física Adaptada <input type="checkbox"/> Cuidador <input type="checkbox"/> Colega tutor <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro	Justificar a necessidade de assistência profissional ou recursos humanos especializados:

Informante:	Data:
Contato para informações:	
Avaliador:	
Contato para informações:	

Fonte: Tradução de Munster et al. (2014).

GLOSSÁRIO

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

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

- **Monoplegia/ Monoparesia:** comprometimento de um único segmento corporal;
- **Diplegia/ Diparesia:** os quatro segmentos corporais são acometidos, sendo que os membros inferiores são mais afetados que os superiores;
- **Triplegia/ Triparesia:** acometimento de três membros, podendo ser dois membros inferiores e um superior, ou dois membros superiores e um inferior;
- **Quadriplegia/ Quadriparesia:** acometimento dos quatro membros (inferiores e superiores), tronco, pescoço e face, podendo envolver dificuldades de comunicação e na deglutição;
- **Paraplegia/ Paraparesia:** comprometimento dos movimentos de membros inferiores e tronco;
- **Tetraplegia/ Tetraparesia:** comprometimento dos movimentos dos quatro membros (inferiores e superiores) e tronco;
- **Hemiplegia/ Hemiparesia:** envolvimento dos segmentos corporais (membro inferior e membro superior) de um dos lados do corpo;

- **Dupla hemiplegia/ Dupla hemiparesia:** quatro membros corporais acometidos, sendo um hemisfério corporal mais afetado que o outro.

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

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

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

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

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

Distúrbio emocional:

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

A. Comando: Sua característica básica é o estímulo-resposta, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é baseado na reprodução do conteúdo. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta, cabendo ao aluno seguir, realizar, obedecer.

B. Tarefa: a característica básica deste estilo é a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de

execução. O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução.

C. Recíproco: este estilo tem como característica principal a interação social em parceria, conduzindo a um trabalho em duplas. Os alunos aprendem a executar a tarefa e receber retroalimentação de seus companheiros, ainda com base nos critérios estabelecidos pelo professor.

D. Auto-checagem: a característica deste estilo é a mudança da responsabilidade da retroalimentação do professor (nos estilos A e B) ou de outro aluno (estilo C) para si próprio. O aluno aprende a realizar sua auto-avaliação, usando critérios da execução propiciados pela própria tarefa.

E. Inclusão: neste estilo são planejados para uma mesma tarefa, vários níveis de dificuldade, com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, de acordo com as possibilidades de cada um. O professor explica a atividade e oferece algumas opções de níveis de dificuldade, o aluno determina o nível de execução da tarefa.

F. Descoberta guiada: A característica deste estilo é o relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões do professor acarreta ou ocasiona uma sequência de respostas do aluno em um processo convergente levando o aluno a descobrir o conceito desejado.

G. Solução de problemas (Convergente): a característica básica deste estilo é a proposição de um problema com possibilidade única de solução. Os alunos são estimulados a descobrir a solução para um problema por meio de raciocínio e pensamento lógico, chegando a determinada solução.

H. Solução de problemas (Divergente): a característica básica deste estilo é a busca de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para ampliação do repertório motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo baseiam-se na compreensão e percepção da estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado.

I. Programa individualizado: este estilo visa maior independência do aluno, por meio da individualização do

programa, ainda com base no conteúdo decidido pelo professor. Neste estilo o professor planeja a área geral de conteúdo, cabendo ao aluno escolher o tópico, demonstrar disciplina e desenvolver sua capacidade criativa, além de propiciar a oportunidade de praticar as habilidades aprendidas nos estilos anteriores.

J. Iniciado pelo aluno: o aluno é responsável por conduzir seu processo de ensino e aprendizagem. As decisões são tomadas pelo aluno, cabendo ao professor ouvir, observar e alertar sobre essas decisões, quando solicitado.

K. Auto-ensino: dispensa a presença do professor. O aluno é o único responsável pela tomada de decisões em todas as fases do processo, dispensando a presença do professor.

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

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

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

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

- **Intermitente:** apoio necessário ocasionalmente por um indivíduo durante a vida, mas não de forma diária ou contínua.
- **Limitado:** apoio ao longo de um período de tempo limitado, como durante a transição de um ambiente para outro. Este tipo

de apoio envolve um limite de tempo necessário para fornecer suporte adequado para um indivíduo em período determinado.

- **Extensivo:** assistência contínua que um indivíduo necessita em determinada área por período de tempo não determinado. Pode haver necessidade de suporte em um ou mais ambientes.

- **Generalizado:** refere-se ao apoio constante e permanente, em todos os ambientes e áreas da vida, de forma a assegurar a sobrevivência do indivíduo.

Objetivo: descrição daquilo que se pretende alcançar.

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

O presente livro apresenta o ensino colaborativo como um caminho para a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial na Educação Física Escolar. Muitas vezes, os professores se veem sozinhos quando se deparam com uma criança com deficiência em sua aula junto às demais. No caso da Educação Física, em particular, o professor não tem como contar nem com a parceria nem a sala de recursos. É possível que estes professores se questionem: como será que eu vou incluir esse aluno? Será que as atividades que eu planejei serão realizadas por este(s) aluno(s)? Será que este aluno conseguirá atingir o objetivo proposto? Portanto, mostra como a consultoria colaborativa pode atuar como uma ferramenta que facilita o processo de ensino nas escolas principalmente na inclusão escolar.



Pedro - João
EDITORES

ISBN, 978-85-7993-565-7



9 788594 235657