



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Celia Regina Vitaliano
Coorientador: Prof. Dr. Nilton Munhoz Gomes

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P671 Pirolo, Cassia Cristina Bordini.

Formação em serviço de professores de Educação Física para a inclusão de
alunos com deficiência intelectual: uma pesquisa colaborativa / Cassia Cristina
Bordini Pirolo. - Londrina, 2020.
224 f. : il.

Orientador: Celia Regina Vitaliano.

Coorientador: Nilton Munhoz Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Deficiência intelectual. Educação física. Educação inclusiva. Formação em
serviço. - Tese. I. Vitaliano, Celia Regina . II. Gomes, Nilton Munhoz. III.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU 37

CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual do Centro Oeste –
UNICENTRO

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 11 de dezembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus** por seu amor incondicional, amparando-me nos momentos de angústia, oferecendo-me calma, discernimento, sabedoria e proteção.

Ao meu amado esposo, **Rogério**, que sempre me incentivou, acreditou e confiou em mim.

Aos meus amados filhos, **Julia, José Otávio e João Manoel**, meu muito obrigada e meu sincero pedido de desculpas, porque estive, muitas vezes, ausente em presença.

Aos meus amados pais, **Lázaro e Juliana**. Pai, obrigada pela sua paciência e pelo fato de não saber dizer “não”. Mãe, fortaleza e sabedoria, obrigada. Obrigada a ambos pelo incentivo e pelo cuidado que tiveram com as minhas crianças.

À minha querida irmã, **Camila**, que por tantas dificuldades passou. Amo-te e te admiro porque és tão forte.

Ao meu irmão, **José Lázaro**. As suas críticas sempre me fizeram refletir e tentar ser melhor.

Aos meus sogros, **Fiorino e Maria Inês**, obrigada pelo carinho, pelo apoio e pela confiança.

À doce Professora Doutora **Celia Regina Vitaliano**, sempre prestativa, pacienciosa, sábia e calma, que fez com que eu trilhasse o caminho correto para concluir este trabalho.

Ao querido Professor Doutor **Nilton Munhoz Gomes**, pelo fato de aceitar compartilhar os seus conhecimentos e me coorientar nesta pesquisa. Foi importantíssima a sua colaboração para a minha aprendizagem e para o enriquecimento desta dissertação.

Aos professores da banca examinadora, Professor Doutor **Gilmar de Carvalho Cruz** e Professor Doutor **Tony Honorato**, pelas valiosas contribuições.

Aos professores das disciplinas do programa e aos colegas de turma, em especial à **Katyane**, com quem dividi minhas angústias e minhas dúvidas.

Às colegas do Grupo de Pesquisa “Educação para a Inclusão”, obrigada pelos momentos de reflexão e pela partilha de conhecimentos.

Aos participantes desta pesquisa, professores de Educação Física, alunos e direção da instituição pesquisada, muito obrigada.

Enfim, obrigada a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

PIROLO, Cassia Cristina Bordini. **Formação em serviço de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual:** uma pesquisa colaborativa. 2020. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar um processo de formação em serviço de professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, visando à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual. Tal inclusão deu-se por meio de uma pesquisa colaborativa, utilizando a metodologia proposta por Ibiapina (2008). Os participantes foram quatro professores de Educação Física com aluno(s) com Deficiência Intelectual em suas salas de aula do Ensino Fundamental II. Os pressupostos teóricos que nortearam a organização desta dissertação foram: os fundamentos da Educação Inclusiva, a formação continuada em serviço, a caracterização da Deficiência Intelectual e a Educação Física e alunos com Deficiência Intelectual. A pesquisa se desenvolveu em quatro fases: Fase Inicial, Fase I, Fase II e Fase III. A coleta dos dados ocorreu por meio do levantamento das necessidades dos envolvidos (Fase I), realizado mediante entrevista individual semiestruturada e observação direta em sala de aula. Os procedimentos de intervenção (Fase II) desenvolvidos foram: ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamentos de aulas e participação direta da pesquisadora durante as aulas. Para avaliação do processo de intervenção (Fase III), foram realizadas uma entrevista individual semiestruturada e observações de aulas. Os dados obtidos durante as fases da pesquisa foram organizados em categorias, conforme a proposta de análise de conteúdo indicada por Bardin (2004), e por intermédio da descrição de episódios considerados significativos, registrados em Diário de Campo. O levantamento inicial das necessidades de formação dos participantes evidenciou que havia pouco conhecimento sobre a Educação Inclusiva, sobre a Deficiência Intelectual, sobre o trabalho colaborativo e sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados da Fase II foram: ampliações e (re)construções do entendimento a respeito dos temas de formação evidenciados na Fase I, relação entre teoria e prática e utilização de práticas pedagógicas inclusivas. A saber, os participantes também perceberam que já utilizavam algumas práticas pedagógicas. Na terceira e última fase, os professores avaliaram a pesquisa como positiva e enriquecedora. Ademais, eles sugeriram que esse tipo de formação seja oferecido a todos os professores por meio dos órgãos competentes do estado do Paraná responsáveis pela formação de professores.

Palavras-chave: deficiência intelectual; educação física; educação inclusiva; formação em serviço.

PIROLO, Cassia Cristina Bordini. **In-Service training of Physical Education teachers for the inclusion of students with Intellectual Disabilities: a collaborative research.** 2020. 224 p. Dissertation (Master in Education) - Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze a process of in-service training of Physical Education teachers from Elementary School II, aiming at the inclusion of students with Intellectual Disabilities, through a collaborative research, using the collaborative research methodology proposed by Ibiapina (2008). The participants were four Physical Education teachers who had a student (s) with Intellectual Disabilities in their classrooms in Elementary School II. The theoretical assumptions that guided the organization of this research were: Fundamentals of Inclusive Education, Continuing Education in Service, Characterization of Intellectual Disability and Physical Education and students with Intellectual Disability. The research was developed in four phases: initial phase, phase I, phase II and phase III. Data collection was carried out through a survey of the needs of those involved (phase I), carried out through half structured individual interviews and direct observation in the classroom. The intervention procedures (phase II) developed were: study cycles, reflective practices, lesson planning and direct participation of the researcher during classes. To evaluate the intervention process (phase III), a unstructured individual interview and class observations were conducted. The data obtained during the research phases were organized into categories according to the content analysis proposal indicated by Bardin (2004) and through the description of episodes considered significant recorded in the field diary. The initial survey of the training needs of the participants showed that there was little knowledge about Inclusive Education, Intellectual Disability, Collaborative Work and inclusive pedagogical practices. The results of phase II were: enlargements and (re) constructions of the understanding on the training themes evidenced in phase I, relation between theory and practice and use of inclusive pedagogical practices. The participants realized that they already used some pedagogical practices. In the third and final phase, the participants evaluated the research as positive and enriching and suggested that this type of training be offered by Organs competent bodies responsible for the training of teachers in the state of Paraná to all teachers.

Key words: intellectual disability; physical education; inclusive education; in-service training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa	51
Quadro 2 – Alunos com DI que participaram da pesquisa	52
Quadro 3 – Organização das fases desenvolvidas durante a pesquisa	53
Quadro 4 – Organização das observações de aula de P2	55
Quadro 5 – Organização das observações de aula de P4	55
Quadro 6 – Organização das observações colaborativas com P2 e P4	57
Quadro 7 – Organização das sessões reflexivas com P2 e P4	58
Quadro 8 – Apresentação organizacional dos ciclos de estudos	59
Quadro 9 – Organização das sessões de planejamento de aulas com P2 e P4	61
Quadro 10 – Aplicação das aulas planejadas com P2 e P4	61
Quadro 11 – Organização das sessões reflexivas sobre as aulas planejadas com P2 e P4.....	61
Quadro 12 – Cronograma das práticas reflexivas e observações participantes (P2 - matutino)	122
Quadro 13 – Cronograma das práticas reflexivas e observações participantes (P2 - vespertino).....	122
Quadro 14 – Cronograma das práticas reflexivas e observações participantes (P4 - vespertino).....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Imagem da sala de aula	48
Figura 2 –	Imagem da quadra de aula	50
Figura 3 –	Fase I: Levantamento das necessidades de formação dos participantes.....	56
Figura 4 –	Fase II: Processo de intervenção	91
Figura 5 –	Espiral reflexiva ampliada	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AL1	Aluno 1
AL2	Aluno 2
AL3	Aluno 3
AMA	Atividade Motora Adaptada
AFA	Atividade Física Adaptada
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DI	Deficiência Intelectual/Deficiente Intelectual
DV	Deficiência Visual/Deficiente Visual
EE	Educação Especial
EF	Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
EI	Educação Inclusiva
HA	Hora-atividade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NEE	Necessidade Educacional Especial
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, da Ciência, da Cultura e das Comunicações

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	25
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	30
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	36
3 MÉTODO	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	47
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA	48
3.3 PARTICIPANTES	50
3.4 PROCEDIMENTOS	53
3.4.1 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS EM CADA FASE DA PESQUISA	53
3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS	62
3.6 TRATAMENTO DOS DADOS	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1 FASE I: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DI	65
4.1.1 Compreensão dos Participantes Acerca do Conceito de Educação Inclusiva	65
4.1.2 Dificuldades Descritas pelos Participantes para se Efetivar a Educação Inclusiva	67
4.1.3 Entendimento dos Participantes Acerca da Deficiência Intelectual	70

4.1.4	As Práticas Pedagógicas dos Participantes em Relação aos Seus Alunos com Deficiência Intelectual	74
4.1.5	Realização do Trabalho Colaborativo para Favorecer a Inclusão dos Alunos com Deficiência Intelectual	80
4.1.6	Desconhecimento dos Participantes Sobre a Presença e Sobre as Características de Aluno(s) com DI nas Turmas	83
4.1.7	Percepções dos Participantes Acerca de Suas Necessidades Formativas.....	84
4.1.8	Percepções dos Participantes em Relação a Sua Formação Inicial e Continuada	86
4.2	FASE II: INTERVENÇÃO - PROCESSO FORMATIVO DESENVOLVIDO COM OS PARTICIPANTES	90
4.2.1	Ciclos de Estudos	92
4.2.2	Práticas Reflexivas	121
4.2.2.1	Práticas reflexivas com P2	122
4.2.2.2	Participação direta da pesquisadora com P2 durante as aulas	127
4.2.2.3	Planejamento de aulas com P2	129
4.2.2.4	Práticas reflexivas com P4	134
4.2.2.5	Participação direta da pesquisadora com P4 durante as aulas	138
4.2.2.6	Planejamento de aulas com P4	139
4.3	FASE III: AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDO	145
4.3.1	Avaliação dos Participantes Sobre a Participação na Pesquisa	146
4.3.2	Avaliação dos Participantes Sobre as Contribuições da Pesquisa Colaborativa para a Formação Profissional	147
4.3.3	Avaliação dos Participantes Sobre os Ciclos de Estudos e os Temas Estudados	149
4.3.4	Avaliação dos Participantes Sobre a Possibilidade de Estabelecer Relações Entre a Teoria e a Prática	151
4.3.5	Avaliação dos Participantes Acerca do Desenvolvimento das Práticas Reflexivas	153
4.3.6	Avaliação dos Participantes Acerca da Colaboração da Pesquisadora no Planejamento das Aulas	154
4.3.7	Sugestões dos Participantes para Pesquisas Futuras	154

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICES	178
	APÊNDICE A – Declaração de concordância dos serviços envolvidos e/ou instituição coparticipante	179
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Professores	180
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Responsável pelos alunos	182
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista inicial	185
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista final - 1	186
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista final - 2	187
	APÊNDICE G – Questões norteadoras das sessões reflexivas intrapessoais	188
	ANEXOS	190
	ANEXO A – Protocolo de observação	191
	ANEXO B – Texto 1 (ciclo de estudos)	192
	ANEXO C – Texto 2 (ciclo de estudos)	199
	ANEXO D – Texto 3 (ciclo de estudos)	206
	ANEXO E – Texto 4 (ciclo de estudos)	212
	ANEXO F – Texto 5 (ciclo de estudos)	217
	ANEXO G – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos	221

APRESENTAÇÃO

Concluí a licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina em 2000. Em 2002 iniciei a minha trajetória como professora de Educação Física contratada da rede estadual de ensino paranaense no ensino fundamental II. Em 2003 cursei a pós-graduação em Educação Inclusiva e fui contratada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para atuar como professora de Educação Física. Em 2005 assumi um concurso para professora de Educação Física da rede estadual de ensino, ensino fundamental e médio e um concurso para professora da Educação Especial, sala de recursos multifuncional, tipo I. Desde então tenho atuado com a Educação Física e com a Educação Especial.

Com a inclusão escolar na rede regular de ensino sempre me questionava como eu professora de Educação Física poderia atender melhor os meus alunos com deficiência. Mesmo tendo cursado a pós-graduação em Educação Inclusiva eu não conseguia dar respostas aos meus questionamentos. Sempre buscando por leituras e mais conhecimentos, resolvi conhecer o programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, linha da Educação Especial. Neste programa de mestrado me inscrevi como aluna especial para cursar uma disciplina especial, em 2015, ministrada pela professora Doutora Celia Regina Vitaliano. Nesta disciplina conheci a metodologia da pesquisa colaborativa e assim surgiu um dos problemas desta pesquisa: quais são os efeitos de um programa de intervenção por meio de uma pesquisa colaborativa, desenvolvido com professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, visando à inclusão de aluno com Deficiência Intelectual?

Em 2017, após participar e ser aprovada no processo de seleção para alunos regulares tive a felicidade de realizar esta pesquisa. No início de 2018 solicitei licença sem vencimento de 20 horas do padrão de Educação Especial, permanecendo trabalhando apenas 20 horas semanais como, professora de Educação Física. Neste ano cursei o primeiro e segundo semestre, do programa cumprindo os créditos obrigatórios, disciplinas obrigatórias, participando das orientações, de eventos, congresso, seminários, escrevendo artigos, entre outras atividades. Em 2019 me dediquei à pesquisa propriamente dita. Ao final deste ano solicitei prorrogação de prazo para defesa por mais seis meses por conta de que a pesquisa se tornou extensa e com muitos dados a serem organizados e analisados.

Em fevereiro de 2020 apresentei o texto para a banca de qualificação, na qual fui aprovada e deveria fazer ajustes conforme indicações. A defesa estava prevista para final de junho, mas por conta da pandemia do Covid-19, prorrogou-se o prazo, a princípio para outubro e por fim para dezembro. A defesa foi realizada em dezembro de 2020.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva (EI) é uma proposta de educação para todos. Ela foi difundida especialmente a partir de duas declarações mundiais, a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990) e a declaração feita a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994).

A “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, orienta que “[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (UNESCO, 1994, n.p).

O Brasil, como signatário dessa nova proposta educacional, a EI, aos poucos avança na tentativa de legitimá-la, como com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996) e com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Esse último documento define a Educação Inclusiva “[...] como um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, n.p).

Dessa forma, o contingente de alunos que as escolas regulares de ensino recebem em suas salas de aulas tem sido cada vez mais diversificado. Dentre essa demanda diversificada de alunos, temos os alunos com deficiências; entre elas, a Deficiência Intelectual. A Deficiência Intelectual (DI) é caracterizada como “[...] um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas [...]” (SANTOS, 2012, p. 938).

Considerando que os alunos DI estão frequentando as escolas regulares e que devem participar das aulas de Educação Física (EF), perguntamo-nos: como os professores de Educação Física atuantes no ensino regular estão atendendo esses alunos? Segundo Fiorini (2015) e Gomes (2007), os cursos de licenciatura não conseguem preparar pedagógica e adequadamente os professores de EF para a inclusão escolar. Apesar disso, na área da EF, há uma subárea denominada “Educação Física Adaptada” (EFA), que, segundo Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 4), é “[...] uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a

intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas”. O foco dessa ramificação constitui na cultura corporal de movimento, que pode ser desenvolvida por meio dos conteúdos de danças, jogos, esportes e ginásticas.

Apresentado todo esse cenário, a presente dissertação atenta para a proposta da EI e para os conhecimentos já desenvolvidos sobre o atendimento que deve ser oferecido às pessoas com DI nas aulas de EF. Com base nisso, esta pesquisa tem como propósito oferecer uma formação em serviço para professores de Educação Física no ensino regular que possuem alunos com DI, visando aprimorar o processo de inclusão dos referidos alunos.

Sobre a formação em serviço, Rodrigues (2014, p. 16) nos esclarece que é “[...] aquela que é realizada enquanto o professor desempenha as suas funções [...]”. Em outros termos, o professor é formado em seu ambiente de trabalho, com os seus alunos e com os recursos disponíveis. Esse tipo de formação permite que o professor reflita na e sobre sua própria prática enquanto ela acontece.

A partir desse contexto, retomamos que o nosso objetivo é analisar um processo de formação em serviço de professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, por meio de uma pesquisa colaborativa, visando à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.

O método escolhido para este trabalho é a pesquisa colaborativa. Esse tipo de pesquisa visa, por meio da colaboração entre os participantes e a pesquisadora, contribuir para a formação dos professores, mediante a reflexão e os estudos teóricos, os quais aproximam a realidade escolar e a universidade. No mais, a pesquisa foi dividida em quatro fases: Fase Inicial, Fase I, Fase II e Fase III.

A saber, essa metodologia de pesquisa também foi utilizada por Martinelli (2016), Toledo (2011), Vitaliano (2019) e Zanata (2004). Esses autores indicam que a pesquisa colaborativa é um recurso eficiente para a formação de professores, cujo intuito é potencializar o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE); dentre eles, o DI.

Fiorini (2015), em sua tese de Doutorado, realizou uma pesquisa reflexiva colaborativa especificamente com professores de EF que tinham alunos deficientes visuais e autistas, relacionada à Tecnologia Assistiva (TA). A autora concluiu que houve mudanças nas ações dos professores visando criar melhores condições para favorecer a inclusão dos alunos. Então, alcançaram-se bons resultados em relação à

formação docente com vistas à inclusão. Ademais, Fiorini sugere mais estudos relacionados à formação do professor de EF para a inclusão de alunos com deficiência.

A partir de 2015, novas pesquisas foram elaboradas com foco colaborativo na área de EF, como a realizada por Oliveira e Costa (2018). Nessa perspectiva, avaliamos que a presente pesquisa também apresenta contribuições, ampliando os conhecimentos da área de EF; em específico, os que tangem às necessidades da formação em serviço de professores a fim de favorecer a inclusão escolar do aluno com DI e o desenvolvimento de suas habilidades para tal tarefa, por meio de um processo colaborativo.

Atendendo às indicações dos autores acima citados, objetivamos desenvolver a presente pesquisa colaborativa em um colégio estadual, localizado em uma cidade de pequeno porte no interior paranaense, com professores de EF do Ensino Fundamental II que têm alunos com DI incluídos em suas salas de aula.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa constitui-se em: Fundamentos da Educação Inclusiva; Formação Continuada em Serviço; Caracterização da Deficiência Intelectual; e Educação Física e Alunos com Deficiência Intelectual.

Esperamos que os resultados deste estudo possibilitem crescer conhecimentos científicos referentes ao processo de formação de professores de EF no que diz respeito à inclusão de alunos com DI. Pretendemos, igualmente, que eles permitam (re)pensar as políticas de formação docente para a inclusão escolar. Ademais, almejamos que tais resultados aprimorem o processo de inclusão dos alunos com DI no contexto pesquisado, tendo em vista o atendimento às necessidades formativas dos professores participantes.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A inclusão educacional é um processo crescente no Brasil, como temos percebido nas instituições escolares em que se ampliaram o número de matrículas de alunos com NEE, entre eles, os DI. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), 46% das pessoas diagnosticadas com alguma NEE estão inclusas na classe regular. No entanto, os

professores que recebem esses alunos relatam ter pouca ou nenhuma formação para atendê-los (GOMES e TERRA, 2014).

Considerando que muitos professores estão atuando com esses alunos em processo de inclusão no ensino regular e segundo relatos de estudos de Cruz (2005), Rodrigues (2003), Sanches (2011), entre outros, necessitam urgentemente de uma formação para intervir adequadamente com esses alunos. A formação em serviço seria uma opção viável na busca da resolução ou melhora deste problema, pois ela objetiva segundo Nascimento (2006, p. 60) o aperfeiçoamento “[...] das qualificações e responsabilidades dos profissionais em exercício ativo. Visa também atender às necessidades de aprendizagem de acordo com as alterações ou transformação verificadas na própria área”.

Levando em conta que as escolas regulares incluem alunos com DI em suas salas de aulas e que os professores sentem necessidade de formação para atender a essa demanda de alunos — especificamente, neste estudo, os professores de EF —, temos como problema as seguintes questões: quais são os efeitos de um programa de intervenção por meio de uma pesquisa colaborativa, desenvolvido com professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, visando à inclusão de aluno com Deficiência Intelectual? Uma proposta de formação em serviço atenderia essa necessidade de formação desses professores que hoje atuam com alunos com deficiência intelectual e afirmam não estarem capacitados para intervir de forma adequada com esses alunos?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar um processo de formação em serviço de professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, por meio de uma pesquisa colaborativa, almejando a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.

Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil dos professores de Educação Física participantes da pesquisa e as suas necessidades de formação em relação ao processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual;

- Realizar o processo de intervenção visando à formação dos professores por meio de ciclos de estudos, de sessões reflexivas, de planejamentos de atividades e da participação em sala de aula de modo colaborativo;
- Verificar os resultados da pesquisa colaborativa aplicada com os professores participantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos últimos anos, muitos pesquisadores têm se dedicado a estudar e a pesquisar sobre a Educação Inclusiva (EI). Entre eles, destacamos: Glat (2007), Miranda (2008), Rodrigues (2005a), Sanches (2011), Sanches e Teodoro (2006) e Vitaliano (2013).

Esse aumento pode ter derivado da impulsão da proposta da EI ocasionada, principalmente, por duas declarações mundiais: a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, firmada em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990); e a “Declaração de Salamanca”, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da UNESCO, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994). Devido à importância dessas declarações, analisaremos, a seguir, suas principais contribuições para difundir o conceito de EI para a maioria dos países do mundo, inclusive influenciando as legislações brasileiras pertinentes à educação dos anos 1990 até os dias atuais.

Em 1990, em Jomtien, promoveu-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que levantou dados estatísticos e verificou que grande parcela da população mundial não frequentava a escola regular, conforme os dados apresentados:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, n.p).

Essa conferência lembrou que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, n.p). A partir dela, proclamou-se a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, a qual explicita no Artigo 3, Parágrafo 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, n.p).

A mesma declaração, além de abordar as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, solicita aos Estados atenção especial e tomada de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Conforme mencionado, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais resultou na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), a qual discutiu Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Ademais, a conferência fortaleceu o direito de cada criança à educação e o compromisso dos países oferecerem com urgência a “educação para todos”. Os princípios orientadores para os diversos países e para as organizações foram que eles assumissem a EI como diretriz prioritária e adotassem-na como lei ou como política, admitindo todas as crianças com NEE nas escolas regulares, valorizando as diferenças individuais, comprometendo-se com a equidade de oportunidades, com a permanência e a qualidade no ensino, com formação dos profissionais que nela atuam e com a participação dos pais e da comunidade. Essa declaração determina que “[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (UNESCO, 1994, n.p).

Dessa conferência participaram 92 países e 25 organizações internacionais, entre eles o Brasil, que assumiu o compromisso de tornar as escolas mais inclusivas, atendendo não só as pessoas com deficiências, mas também as “superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou

culturais e, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, n.p).

Após esse evento, passou-se a entender a EI como um novo modelo de educação. Isso significou que as escolas regulares deveriam atender todos os alunos, a despeito das suas capacidades e das suas condições econômicas (GLAT, 2011; RODRIGUES, 2005a) e, também, “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (UNESCO, 1994, n.p). Além disso, tornou-se responsabilidade das escolas alterarem as suas práticas tradicionais vigentes de escolarização para atenderem à diversidade e à heterogeneidade.

O documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) apresenta a EI “[...] como um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis”. Rodrigues (2005a, p. 15), por sua vez, conceitua-a como “[...] um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconômico [...]”. Em seguida, o autor complementa: a escola deve ter como objetivo “[...] alterar as suas práticas tradicionais”, removendo barreiras para favorecer a aprendizagem e para valorizar as diferenças dos alunos.

Ademais, Rodrigues (2005a) coloca que a adoção da EI não propõe acabar com as diferenças, mas mantê-las ativas para propiciar a educação de todos os alunos. Nesse aspecto, Vitaliano (2013, p. 15) afirma que a EI objetiva “[...] favorecer a formação de sociedades democráticas e pacíficas, que devem primar pela aceitação das diferenças e igualdade de direitos entre todos os cidadãos”.

Desde 1988, de certa forma, com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada no mesmo ano, vem ocorrendo uma tendência de buscar realizar o ensino das pessoas com deficiência junto aos demais alunos no ensino regular. Na sequência da Constituição, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os documentos: “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008); e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Ao analisar esses documentos, verificamos que houve um avanço em relação ao pressuposto de que todos podem aprender juntos, pois, até 2008, era

possível organizar classes e escolas especiais dependendo das condições dos alunos. Entretanto, a partir da publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a Educação Especial (EE) deixou de se dar em espaços segregados e passou a ser oferecida pelo sistema regular de ensino como complementar ou suplementar, visando apoiar o processo de inclusão dos alunos considerados seu público-alvo.

No entanto, nos últimos anos, temos visto uma tentativa de retrocesso. O governo federal tentou realizar atualizações na PNEEPEI em 2018. Grabois *et al.* (2018) escrevem uma análise e manifestação sobre a tentativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de reformar a PNEEPEI. As autoras afirmam que o MEC pretendia retirar a expressão “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, implicando, segundo elas, retrocesso da bem-sucedida PNEEPEI.

Ainda de acordo com Grabois *et al.*, essa foi a segunda investida do governo contra a PNEEPEI; a primeira se deu no texto de introdução da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nesse texto, a saber, foram suprimidas contribuições feitas por educadores, por pesquisadores e por membros da sociedade civil acerca de:

Atendimento Educacional Especializado – AEE; estudo de caso; plano de AEE; ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; guia intérprete (GRABOIS *et al.*, 2018, p. 7).

De acordo com as autoras, “[a] mudança que essa *atualização* quer impor constitui um retrocesso de 40 anos” (GRABOIS *et al.*, 2018, p. 10, grifo do original).

Em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto nº 10.502, o governo federal instituiu a proposta pretendida, agora chamada: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Essa proposta sobre a Política Nacional de Educação Especial recebeu várias críticas, como o Manifesto do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) em repúdio ao desmonte da antiga Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Para Mantoan (2020, n.p), o “[...] documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar”. A autora prossegue: a PNEEPEI (2008) buscava assegurar ao público da Educação Especial seu lugar entre os pares de sua geração em uma escola para todos (MANTOAN, 2020).

Sobre o mesmo assunto, Vitaliano (2020, n.p) afirma que a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial “[...] representa com certeza o retorno à segregação das pessoas com deficiência”. Assim, percebemos que, para os estudiosos e para os pesquisadores, a “nova” política representa uma ameaça aos direitos já adquiridos pelas pessoas público-alvo da Educação Especial.

Se o pressuposto da EI é que “todos aprendam juntos” (SANCHES, 2011, p. 70), que as escolas estejam abertas para acolher todos — independentemente das suas dificuldades, diferenças e potencialidades — e que o foco seja o apoio às necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno dentro de uma mesma sala de aula, de modo que os estudantes se sintam pertencentes ao grupo e se apropriem dos mesmos conhecimentos e conteúdos, a nova proposta realmente parece antagônica. Com base nas citações acerca da EI, depreendemos que todos os alunos deverão ser atendidos pela educação regular, juntos, e que tanto as crianças deficientes quanto as não deficientes serão beneficiadas pela proposta da EI.

Não podemos negar que a adoção da proposta da EI esbarra em dilemas, desafios e dificuldades que perpassam o contexto da realidade escolar. Nesse âmbito, Glat (2011) coloca que as condições físicas das escolas, a organização das turmas e a jornada de trabalho dos professores são elementos desafiadores para a efetivação da EI. Sanches (2011) também pontua a respeito: as adaptações de escola, de sala de aula, de conteúdos e atividades, a diferenciação pedagógica, a organização do contexto, a dificuldade de relação teoria e prática, a avaliação das NEE e o estabelecimento de parceria pedagógica representam, igualmente, dificuldades para se efetivar a EI.

A necessidade de formação do professor para a inclusão escolar também se apresenta como um dilema e, esse assunto preocupa muitos autores, tais quais: Gomes e Terra (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Rodrigues (2005a); Sanches (2011) e Vitaliano (2010). Cabe salientar, aqui, que o impasse da formação

docente favoreceu a escolha do tema desta pesquisa, pois ela se configura no desenvolvimento de um processo de formação de professores de Educação Física em serviço para promover a inclusão de alunos com DI na escola regular de ensino.

Reconhecemos que implementar a política da EI não é uma tarefa simples, pois coloca em xeque pressupostos presentes nas escolas, como a meritocracia, a seleção e a exclusão (Glat, 2011). No mais, a escola, em nosso país, é de baixa qualidade, pelo menos quando comparada aos índices internacionais. Glat (2011, p. 16, grifo do original), nesse âmbito, considera que uma EI de qualidade:

[...] não implica somente o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mesmo que ele esteja bem adaptado e se desenvolvendo socialmente, mas, sobretudo, no seu *aproveitamento acadêmico*. Se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva!

Desse modo, ressaltamos que o fato de o aluno com NEE estar presente na sala de aula regular não garante a sua inclusão. É necessário que a ele sejam dadas condições adequadas para que possa apropriar-se dos conhecimentos ensinados.

Ao encontro da EI de qualidade também entra o posicionamento de Vitaliano (2020, n.p), que indaga o Ministro da Educação em carta aberta às comunidades acadêmica e escolar sobre a “nova Política Nacional da Educação Especial”:

[...] por que não buscar formar os professores então? Por que não oferecer recursos e profissionais especializados em Educação Especial que possam atuar em colaboração com os professores regentes para que juntos possam ensinar a todos os alunos com mais qualidade? Por que ao invés de investir na formação dos professores e melhorias das escolas, quer investir nas escolas especiais?

O questionamento de Vitaliano (2020) nos faz refletir: por que retroceder ao invés de avançar, já que as pesquisas científicas apontam os caminhos? Por fim, a EI se firma como uma proposta de educação voltada a atender todos os alunos em um mesmo ambiente, garantindo os direitos e a dignidade humana, sendo encarada como um desafio, não como um problema. Para isso, são necessárias mudanças de pensamento e ações que contribuam para a efetivação desse processo no Brasil. Ignorar estudos científicos sobre a eficácia da EI pode não ser o melhor caminho.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Vários autores têm contribuído com pesquisas no campo da formação continuada ou contínua, a qual pode se dar em serviço também. Alguns deles são: Chantraine-Demilly (1997), Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Perrenoud (2002) e Rodrigues (2005), presentes ao longo desta dissertação propiciando contribuições teóricas e reflexões sobre o tema.

Consultando as obras dos autores acima citados, destacamos Chantraine-Demilly (1997, p. 152), que explica: “A formação contínua é suposta melhorar a qualidade do sistema de ensino [...]”. Para que a formação permita, supostamente, melhorar a qualidade do sistema de ensino, a autora cita quatro modelos diferenciados de formação, a saber: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interactiva-reflexiva.

Ainda de acordo com Chantraine-Demilly (1997, p. 144, grifos do original), a forma interactiva-reflexiva de formação continuada “[...] abrange as iniciativas de formação ligadas à *resolução de problemas reais*, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho”. A autora comenta que, em parte, são fabricados novos conhecimentos e saberes. Esse modo de formação interactiva-reflexiva se aproxima muito da nossa proposta de trabalho, a formação em serviço, por isso a ressaltamos.

Outras referências condizentes com tal proposta são a UNESCO (1994) e Rodrigues (2005a), as quais indicam a formação continuada em serviço como uma estratégia para a formação de professores. Rodrigues (2005a) afirma que, para o professor fazer face ao rápido avanço do conhecimento que lhe é essencial, faz-se necessário oferecer-lhe formação em serviço ou permanente.

A formação em serviço é conceituada por Nascimento (2006, p. 60) como o aperfeiçoamento “[...] das qualificações e responsabilidades dos profissionais em exercício ativo. Visa também atender às necessidades de aprendizagem de acordo com as alterações ou transformação verificadas na própria área”. Pontuamos como característica essencial da formação em serviço o exercício ativo, ou seja, a formação construída durante a atuação do profissional.

Na literatura sobre o tema, percebemos que esse tipo de formação ocorre quando professores recebem em suas salas de aula pesquisadores que se utilizam

de metodologias a fim de favorecer a formação do professor, dentre elas está a pesquisa colaborativa.

Nesse contexto, cabe explicar a pesquisa colaborativa. Segundo Ibiapina (2008), ela permite tanto a produção de saberes científicos quanto a formação contínua de professores em ambiente de trabalho. A partir dessas características, destacamos que a pesquisa colaborativa definida por Ibiapina (2008) coaduna com a proposta de formação em serviço definida por Nascimento (2006), mencionada anteriormente. Já Monteiro (2012, p. 145) acrescenta: “[...] a pesquisa colaborativa é fértil para pensarmos a dinâmica dos processos escolares, visando à formação dos professores [...]”. Portanto, avaliamos que a metodologia pesquisa colaborativa pode contribuir para a formação em serviço de professores.

Segundo Ibiapina (2008, p. 9), a pesquisa colaborativa tem sua base epistemológica na pesquisa-ação e possui como objetivo:

[...] transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa.

Esse tipo de pesquisa pode proporcionar a formação em serviço, como descreve a autora: “[...] coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes” (IBIAPINA, 2008, p. 11).

Tal perspectiva de pesquisa, que proporciona colaboração, formação e produção de saberes, parece-nos constituir um modelo de pesquisa que pode contribuir para a formação em serviço de professores que têm alunos com NEE em suas salas de aula, portanto a escolhemos para subsidiar este trabalho.

Vitaliano e Valente (2010, p. 40) explicam que o paradigma da formação por meio de ações reflexivas sobre a própria prática e a formação do professor para a inclusão de alunos com NEE podem, por vezes, complementar-se:

[...] o professor de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é um profissional que deve ser capaz de refletir a respeito das

suas ações, tomar decisões a respeito delas e criar alternativas procedimentais fundamentadas em suas ações cotidianas, em teorias e em recursos metodológicos.

Percebemos que a proposição da formação reflexiva analisada pelas autoras se aproxima, também, da indicação de práticas reflexivas proposta como um dos procedimentos a ser desenvolvido no transcorrer de uma pesquisa colaborativa.

Essa prática baseada na reflexão pode apresentar algumas limitações, conforme citam Pimenta e Ghedin (2012), pois alguns fatores podem impedir que aconteçam, na prática educativa, momentos que exigem reflexão, como:

[...] limitadas condições de trabalho dos professores nas escolas. Sem dúvida que a precariedade com que certos governos insistem em manter os professores e as escolas, com baixos salários, obrigando-os a exercer atividade em várias escolas, com turmas numerosas, premiando as escolas a realizar aprovações automáticas, com indicadores de ensino que falseiam a realidade para avaliadores externos, atrelando a alguma promoção dos professores aos resultados dos seus alunos nessas avaliações, trabalham na contramão de qualquer valorização dos professores como intelectuais críticos e reflexivos e qualquer condição de trabalho coletivo (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 8).

Mesmo com as limitações destacadas pelos autores, pesquisas científicas comprometidas com a formação de professores têm evidenciado resultados positivos na formação em serviço de professores em relação à inclusão escolar de alunos com NEE, sendo realizadas com educadores de vários componentes curriculares da Educação Básica, conforme se demonstra nas pesquisas de Martinelli (2016) e Toledo (2011).

Utilizando-se da metodologia da pesquisa colaborativa, em sua pesquisa de Mestrado, Martinelli (2016) objetivou desenvolver um processo de intervenção visando à promoção do trabalho colaborativo, em uma escola estadual com ensino em tempo integral, no município de Londrina (PR). Foram participantes da pesquisa: uma professora especialista e quatro professores de disciplinas curriculares que tinham alunos com NEE em suas salas de aula no ensino comum.

A coleta dos dados foi realizada por meio de: levantamento das necessidades de cada um dos participantes; entrevista com a professora especialista; questionários e observação direta em sala de aula com os demais participantes. Os procedimentos de intervenção, por sua vez, foram: ciclos de

estudos presenciais e virtuais, práticas reflexivas, planejamento de aulas e participação direta da pesquisadora em sala de aula. Ao fim, realizou-se uma entrevista com a professora especialista e aplicou-se um questionário para os professores das disciplinas.

Martinelli (2016) concluiu que as discussões e as reflexões propostas no transcorrer da pesquisa foram fundamentais para que os professores participantes pudessem melhor compreender a proposta do trabalho colaborativo e, a partir de então, estabelecer mais parceria com a professora especialista, em momentos como o planejamento de aulas e a escolha das práticas pedagógicas.

Também na perspectiva da metodologia da pesquisa colaborativa, em 2011, Toledo, em sua pesquisa de Mestrado, teve como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa escola estadual de Ensino Fundamental II, no município de Arapongas (PR), com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI). A pesquisa constituiu-se de um processo de investigação na ação. Foram participantes duas professoras, atuantes no 5º e no 7º ano, cada uma com um aluno com DI. Os dados foram coletados em três fases: 1) levantamento com as professoras sobre seus conhecimentos referentes ao processo de inclusão de alunos com DI e observação das suas práticas em sala de aula; 2) procedimentos de intervenção baseados na pesquisa colaborativa, como ciclos de estudos e análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas; 3) entrevista com os participantes. Como resultado, Toledo (2011) evidenciou melhoria no processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos das professoras acerca da Educação Inclusiva.

Mencionadas tais dissertações baseadas na perspectiva da metodologia da pesquisa colaborativa, expomos, especificamente na área de EF, obras de pesquisadores que desenvolveram ou que indicam pesquisas que se aproximam do modelo de formação em serviço, como: Ferreira (2016); Fiorini (2015); Fiorini e Manzini (2017); Fiorini e Nabeiro (2013) e Rodrigues (2005a).

Citamos, primeiramente, a pesquisa de Doutorado de Ferreira (2016), que objetivou analisar as possibilidades e os desafios de um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola para a formação de professores, visando à promoção da inclusão escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa. Os sujeitos participantes foram: o pesquisador, três acadêmicos do curso de licenciatura em

Educação Física da Universidade do Estado do Mato Grosso e uma professora em exercício da Rede Estadual de Ensino, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Para coleta de dados, foram usados questionários, gravações em áudio e entrevista semiestruturada.

Como resultado, Ferreira (2016) afirma que as experiências do trabalho colaborativo realizado propiciaram espaços de formação inicial aos que viriam a ser professores e de formação continuada à professora em exercício, permitindo-lhes encontrar caminhos para a valorização das diferentes contribuições que cada aluno da Educação Básica pode oferecer, por meio da equiparação de oportunidades a todos nas aulas de EF.

Além da pesquisa de Ferreira (2016), abordamos o trabalho de Fiorini (2015). Em sua tese de Doutorado, a autora teve como objetivo planejar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada voltado a professores de EF, pretendendo proporcionar o acesso a recursos e a estratégias de Tecnologia Assistiva para a inclusão escolar de alunos com deficiência e com autismo. A pesquisadora utilizou a metodologia da pesquisa reflexiva e colaborativa. Foram participantes da pesquisa 17 professores de EF (do 1º ao 5º ano), que tinham alunos com deficiência e alunos com autismo. A pesquisa se deu na Rede Municipal de Ensino de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo. A autora concluiu que, para proporcionar a formação continuada, alguns elementos foram primordiais: considerar o contexto de trabalho e a demanda dos professores; desenvolver o trabalho colaborativo; promover a reflexão das próprias práticas; possibilitar o exercício de planejar as aulas; ter a Tecnologia Assistiva como suporte ao fator humano.

A partir dessa reflexão norteadora, é fato que, nas salas de aula, os professores, inclusive os de EF, estão vivenciando no seu cotidiano de trabalho situações que envolvem turmas heterogêneas. Sendo assim, avaliamos como necessários investimentos em formação em serviço. Além disso, é preciso que eles se tornem mais acessíveis, conforme indica Rodrigues (2003).

Na mesma linha argumentativa, Cruz (2008, p. 56) insiste que é imprescindível “[i]nvestir na prática reflexiva de professores de Educação Física, às voltas com alunos que apresentam necessidades especiais” e que esse investimento não pode significar adesão a modismo, mas uma prática necessária para a mudança de atitudes. Nesse âmbito, Toledo (2011) indica que a formação em serviço deveria

ser gerida pelo setor público e disseminada. E, por sua vez, Santos (2011, p. 151) complementa: “Os investimentos financeiros com formação em serviço são prioridades passíveis de serem atendidas, por não constituírem os gastos que mais oneram o orçamento da educação”.

Enfim, a formação em serviço tem sido utilizada em alguns casos isolados de pesquisas de pós-graduação, aliada ao método de pesquisa colaborativa ou similares, e têm contribuído significativamente para a formação — continuada ou não — de professores, conforme evidenciam os resultados das pesquisas aludidas.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O presente tópico procura evidenciar a Deficiência Intelectual (DI) nos contextos médico e social. Iniciaremos abordando brevemente o percurso pelo qual passou o termo “Deficiência Intelectual”. Em seguida, introduziremos a DI vista no modelo médico, sendo que o Quociente de Inteligência (QI) determina o nível de deficiência e, conseqüentemente, a (in)capacidade e a (in)eficiência da pessoa com DI. Depois, trataremos da DI na perspectiva social, levando em consideração o ambiente em que a pessoa se insere. Apresentaremos as dimensões, os apoios e as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com DI, a depender do meio social em que ela vive.

O termo DI, utilizado nos dias de hoje, passou por várias nomenclaturas: “idiotia”, “loucura” e “debilidade” nos séculos XIX e XX (PLETSCH, 2007). No fim do século XX e início do século XXI, eram usados os termos “retardo mental” e “deficiência mental” (BRIDI e BAPTISTA, 2014; CARVALHO e MACIEL, 2003; CUNHA e COSTA, 2007; DIAS e LOPES DE OLIVEIRA, 2013; PLETSCH, 2007; SANTOS, 2012). No início do século XXI, o termo “Deficiência Intelectual” esteve presente na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual (2001), na “Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual” (2004), na *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento) (AAIDD, 2011) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V (2014). A saber, pesquisadores como Dias e Lopes de Oliveira (2013), Garcia (2018), Oliveira (2012), Santos (2012), Santos e Morato (2012), Tédde (2012), Toledo (2013), entre outros também utilizam o termo DI em suas obras.

Para Santos e Morato (2012), foram investigações e reflexões recentes que sugeriram a terminologia “Deficiência Intelectual”. Os autores justificam que o termo é utilizado por concentrar maior interesse nos apoios (os quais trataremos mais adiante) que a pessoa pode receber, não nos *deficits* pessoais.

De acordo com Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 171), a mudança no termo significa, igualmente, mudanças nas visões de mundo. As autoras afirmam que cada termo traz, em sua constituição, ideias, significados e orientações distintas na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência.

Por essas razões, optamos por utilizar, neste trabalho, o termo “Deficiência Intelectual”, pois nos importam as potencialidades da pessoa com Deficiência Intelectual, não as dificuldades encontradas por ela.

Para identificar a DI, médicos e psicólogos realizam, em clínicas, hospitais, consultórios e centros de reabilitação, uma avaliação diagnóstica. Para essa avaliação diagnóstica, são necessários instrumentos e recursos que garantam resultados confiáveis. O processo é orientado por manuais de psiquiatria e por sistemas internacionais de classificação, como os citados anteriormente. Segundo Carvalho e Maciel (2003, p. 148), também fazem parte do processo de avaliação uma entrevista de anamnese e testes psicológicos (de mensuração da inteligência).

Manuais médicos classificam a DI em Quociente de Inteligência (QI), que é utilizado para a mensuração da inteligência, a fim de complementar o processo de diagnóstico. A classificação é dada em categorias ou níveis, como segue: QI de 50-55 até aproximadamente 70 - retardo mental leve; QI 35-40 até 50-55 - retardo mental moderado; QI de 20-25 até 35-40 - retardo mental severo; QI abaixo de 20 ou 25 - retardo mental profundo (CARVALHO e MACIEL, 2003; BRIDI e BAPTISTA, 2014).

Apesar de serem ainda aplicadas, as avaliações por meio de testes de QI têm recebido críticas de autores, tais quais Toledo (2013) e Sanches (2011). Para Sanches (2011, p. 54), não é positivo o fato de a pessoa ser diagnosticada, pois a avaliação diagnóstica apenas serve como um “rótulo” que classifica o indivíduo e não indica um caminho a seguir. Toledo (2013) adverte que testes de QI devem, sim, ser utilizados, mas com cautela. Além disso, a autora avalia que outros fatores precisam ser levados em consideração para a fidedignidade dos resultados da avaliação de pessoas com suspeita de DI. Logo, Toledo (2013) sugere que os testes

de QI deem respostas de como realizar intervenções com a pessoa com DI, para que ela possa desenvolver seu potencial.

O fato de as pessoas com DI serem avaliadas mediante diagnóstico pode gerar uma representação negativa do indivíduo, produzindo rótulos como “ineficaz”, “incapaz”, “desacreditado em suas potencialidades” e “improdutivo nos campos acadêmico, social e econômico”.

A partir de reflexões críticas acerca da avaliação para a identificação da DI pautada basicamente no viés médico, alguns estudos buscaram compreender a DI por um modelo mais social, na tentativa de abandonar ou de dar menos ênfase à classificação. Dessa forma, compreender a DI em uma perspectiva mais social e menos médica, de acordo com Carvalho e Maciel (2003) e Pletsch (2007), permite pensar a DI como algo mutável e com possibilidade de desenvolvimento positivo para a pessoa. Nesse sentido, Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 176) analisam:

A depender da forma como o contexto social é estruturado, do sistema de valores e significados disseminados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios sociais disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância. No caso da pessoa com deficiência intelectual, fatores como a exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados favorecem a emergência do defeito secundário e o sentimento de deficiência como condição debilitante.

Com isso, percebemos que a Deficiência Intelectual não se trata de algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito, também, às condições sociais em que ele está inserido. Observamos que o que diferencia os indivíduos com DI dos indivíduos sem deficiência não se restringe aos aspectos quantitativos da inteligência, envolve uma relação bem mais ampla estabelecida com o mundo exterior.

A *American Association on Mental Retardation*¹ (AAMR, 2002) sugere um modelo multidimensional para que a DI seja mais bem compreendida e identificada. Essa proposta é corroborada por Bridi e Baptista (2014), Carvalho e Maciel (2003), Cunha e Costa (2007) e Pletsch (2007) e foi divulgada nos estudos deles. O modelo multidimensional explica a DI considerando cinco dimensões distintas, a saber: habilidade intelectual; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis

¹ Tradução: Associação Americana sobre Retardo Mental.

sociais; saúde; e contexto. As dimensões em questão envolvem aspectos relacionados à pessoa, ao seu funcionamento individual nos ambientes físico e social, ao contexto e aos sistemas de apoio. A seguir, apresentamos as dimensões apontadas pela AAMR (2002).

A dimensão I refere-se à habilidade intelectual, avaliada por meio de testes psicométricos de inteligência, trata-se de um dos indicadores de *deficit* intelectual. A mensuração da inteligência continua com muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da DI. De acordo com Carvalho e Maciel (2003), a AAMR (2002) recomenda que: os instrumentos de medida sejam de qualidade; o avaliador esteja qualificado para aplicar e interpretar os resultados dos testes; os informantes sejam selecionados adequadamente para legitimar o fornecimento dos dados sobre a pessoa que está sendo diagnosticada; considerem-se as contextualizações ambiental e sociocultural na interpretação dos resultados do processo avaliativo; avaliem-se os históricos clínico e social do sujeito; leve-se em conta as condições físicas e mentais associadas que possam interferir nos resultados avaliativos das habilidades intelectuais.

A dimensão II diz respeito ao comportamento adaptativo, que se refere ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas relacionadas à vida cotidiana da pessoa. As habilidades conceituais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo, explicadas a seguir: (a) Habilidades conceituais - são relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; exemplos: linguagem (receptiva e expressiva); leitura e escrita; conceitos relacionados ao exercício da autonomia; (b) Habilidades sociais - estão relacionadas à competência social; exemplos: responsabilidade; autoestima; habilidades interpessoais; credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); observância de regras, normas e leis; evitamento de vitimização; (c) Habilidades práticas - se relacionam ao exercício da autonomia; exemplos: atividades de vida diária, como alimentar-se e preparar alimentos, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente, utilizar meios de transporte, tomar medicação, manejar dinheiro, usar telefone, cuidar da higiene e do vestuário; atividades ocupacionais (laborativas e relativas a emprego e trabalho); ter ações que promovem a segurança pessoal (BRIDI e BAPTISTA, 2014; CARVALHO e MACIEL, 2003). Cabe salientar que, para Carvalho e Maciel (2003, p. 151), as “[l]imitações

nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia a dia”.

No mais, a AAMR (2002) orienta a utilização de instrumentos específicos de mensuração para auxiliar no diagnóstico do comportamento adaptativo. Esses instrumentos, existentes em quantidade e diversidade nos Estados Unidos, não estão disponíveis com padronização brasileira, lembra Carvalho e Maciel (2003).

Já a dimensão III apontada pela AAMR engloba participação, interação e papéis sociais, bem como ressalta a importância da participação da pessoa na vida comunitária. Em relação ao diagnóstico da DI, esta dimensão refere-se à avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, assim como sua participação na comunidade em que vive. Para essa dimensão, a observação e o depoimento são procedimentos de avaliação indicados, tendo em vista a consideração dos múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito nos mundos físico e social.

A dimensão IV tange à saúde e ressalta que as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa. Segundo Carvalho e Maciel (2003), a AAMR (2002) indica a necessidade de contemplar, na avaliação diagnóstica da DI, elementos mais amplos, de modo a incluir fatores etiológicos e de saúdes física e mental.

Referente aos contextos, tem-se a dimensão V. A dimensão contextual considera as condições em que o indivíduo vive, relacionando-as com qualidade de vida. Ela aponta a consideração do ambiente social imediato, envolvendo a família da pessoa e os que lhe são próximos; a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais. São considerados, na avaliação diagnóstica: as práticas e os valores culturais; as oportunidades educacionais, de trabalho e de lazer; as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa; as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, à sua saúde, à sua segurança pessoal, ao seu conforto material e ao estímulo em seu desenvolvimento; e as condições de estabilidade no momento presente. A avaliação dos contextos prescinde da utilização de medidas padronizadas, prevalecendo critérios qualitativos e de julgamento clínico (BRIDI e BAPTISTA, 2014; CARVALHO e MACIEL, 2003; TÊDDE, 2012).

Apreendemos, portanto, que, para além da mensuração da inteligência por meio de testes com fim único, estão as relações de outras grandes áreas que podem

contribuir para levantar dados acerca da identificação da deficiência e, principalmente, para estabelecer caminhos a serem trilhados a fim de que se possa contribuir para o desenvolvimento da pessoa com DI, por meio, também, da mediação.

Como mediação entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões elencadas pela AAMR (2002) apresentam-se os apoios. Estes, quando necessários e devidamente aplicados, desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem do indivíduo com DI ao longo da vida.

Os apoios podem ser planejados e classificados como: de natureza, de influência e de intensidade. Carvalho e Maciel (2003) os explicam da seguinte maneira: os de natureza referem-se a recursos e a estratégias usados pelo próprio sujeito com deficiência e por sua família; os apoios de influência dizem respeito às estratégias e aos recursos usados por profissionais da educação, da saúde e da assistência social no desenvolvimento do sujeito com deficiência; e os de intensidade variam de pessoa para pessoa, a depender de situações e de estágios da vida.

Carvalho e Maciel (2003, p. 152); Pletsch (2007) e Santos e Morato (2012) comentam que os apoios podem ser de quatro intensidades:

- (a) intermitentes – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa;
- (b) limitados – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização;
- (c) extensivos – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade.
- (d) pervasivos – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida. São generalizados, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas.

A partir do conhecimento que se pode ter das possibilidades pessoais do indivíduo com DI, torna-se possível desenvolver um perfil de apoio com intensidades apropriadas. Com os apoios adequados, faz-se possível visualizar a pessoa com DI

em sua integridade, não como um sujeito limitado e imutável em suas condições e, assim, planejar ações. Para Dias e Lopes de Oliveira (2013) e Garcia (2018), a organização dos sistemas de apoio se aproxima da teoria histórico-cultural defendida por Vigotski, a teoria do desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos e pelas vivências socioculturais.

Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 170) afirmam que “[...] hoje a compreensão da deficiência demanda conhecimentos sobre a construção histórico-cultural dos conceitos, das concepções vigentes e dos critérios científicos para a sua identificação”. As autoras complementam que é necessário compreender como as pessoas com deficiência constroem noções sobre si mesmas e como narram suas experiências nos diferentes contextos. Desse modo, reconhece-se o sujeito como protagonista da sua própria história, com conduta mediada pelas condições históricas e socioculturais.

Considerando a inclusão escolar e o sistema de apoios organizado pela AAMR (2002) e indicado por Carvalho e Maciel (2003), Pletsch (2007) e Santos e Morato (2012), entendemos ser possível atender adequadamente alunos com DI. Dias e Lopes de Oliveira (2013) e Santos (2012) consideram que, com uma avaliação responsável e fidedigna, é concebível planejar os apoios necessários para um aluno com DI e realizar a inclusão em classe regular, com desenvolvimento social e com aprendizagem real e, dependendo dos objetivos estabelecidos para o aluno, as peculiaridades do quadro da deficiência e a individualidade de cada sujeito devem ser consideradas.

Por isso, esta pesquisa se apoia na perspectiva de depreender a DI a partir do modelo social e considera que, em ambientes escolares, o professor pode atender adequadamente os alunos que apresentam tal deficiência, identificando as condições que promovem a aprendizagem deles e que superam barreiras.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste tópico, apresentaremos algumas contribuições da área de estudos da Educação Física Adaptada (EFA) para a inclusão de pessoas com DI na escola regular de ensino. Teremos o aporte teórico de autores como Lima e Duarte (2006), Mauerberg-deCastro (2006), Gorgatti e Costa (2008), Gorgatti e Teixeira (2008),

Pedrinelli e Verenguer (2008), Rodrigues (2006a, 2006b), Romero e Carmona (2017) e Winnick (2004).

Iniciamos a discussão fazendo uma análise a respeito da nomenclatura “Educação Física Adaptada”. Trata-se do termo mais citado na literatura para abordar o assunto, utilizado por autores como: Lima e Duarte (2006), Pedrinelli e Verenguer (2008) e Winnick (2004). Outros termos também são bastante utilizados para se referirem a essa subárea da EF, como: “Atividade Motora Adaptada” (MAUERBERG-DECASTRO, 2006; RODRIGUES, 2006a, 2006b); “Atividade Física Adaptada” (GORGATTI e COSTA, 2008; WINNICK, 2004); e, mais recentemente, “Educação Física Inclusiva” (ROMERO e CARMONA, 2017).

Aqui, cabe citar a definição de EFA pensada por Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 4):

[...] uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si).

Essa ramificação da EF, a EFA, objetiva estudar a intervenção profissional para atender “[...] pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições” (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008, p. 4). De acordo com as autoras, essas pessoas podem ser: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Os indivíduos atendidos podem apresentar deficiência visual, física, auditiva, mental ou mais de uma delas. Para além das pessoas com as deficiências citadas, Pedrinelli e Verenguer (2008) acrescentam um público bastante diverso que pode se beneficiar dos atendimentos da EFA. Esse público pode manifestar:

[...] *distúrbios emocionais* (psicose, neurose, distúrbio de personalidade, esquizofrenia, distúrbio de comportamento da infância e da adolescência, depressão), *distúrbios de desenvolvimento* (autismo, síndrome de Rett, síndrome desintegrativa da infância, síndrome de Asperger), *doenças crônicas* (distúrbio cardiovascular e pulmonar, por exemplo, infarto do miocárdio, hipertensão, fibrose cística; distúrbio metabólico, por exemplo, insuficiência renal, diabetes, obesidade, distúrbio imunológico ou hematológico, por exemplo, câncer, anemia falciforme, hemofilia, síndrome de imunodeficiência adquirida, transplante de órgãos, síndrome de fadiga crônica), *distúrbios de aprendizagem e múltiplas deficiências*.

As diferentes e peculiares condições apresentadas pelo ser humano podem ser de natureza inata ou adquirida e de caráter permanente ou transitório (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008, p. 9-10, grifos do original).

Percebemos como bastante amplo e diverso o público que pode ser atendido pela EFA e se beneficiar das atividades físicas, desde que empregadas adequadamente pelo profissional de EF. Voltando à definição de EFA, para Winnick (2004, p. 4), trata-se de:

[...] uma subdisciplina da educação física que permite uma participação segura, pessoalmente satisfatória e bem-sucedida, suprimindo as necessidades especiais. [...] designa um programa individualizado de aptidão física e motora, habilidades e padrões motores fundamentais e habilidades de esportes aquáticos e dança, além de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos.

No entendimento de Winnick (2004, p. 6), o programa de EFA se concentra no período de vida que vai de 0 a 21 anos, encerrando-se, aproximadamente, no fim da vida escolar. O autor limita temporalmente a atuação da EFA por considerar que, após o período escolar, a pessoa pode continuar em outros campos que emergem da EF e que oferecem atividade física, como: academias, clubes, centros desportivos, centros de lazer. Assim sendo, o autor faz a divisão de: EFA de 0 a 21 anos e, após 21 anos, Atividade Física Adaptada (AFA).

Já Mauerberg-deCastro (2006) utiliza o termo “Atividade Motora Adaptada” (AMA). Para a autora, seu objetivo é “[...] integrar e aplicar fundamentos teórico-práticos de diferentes disciplinas da motricidade humana e suas áreas vizinhas da saúde e da educação em diferentes programas educacionais e de reabilitação”. Mauerberg-deCastro (2006, p. 105, grifo nosso) aponta que os programas da AMA são destinados a:

[...] indivíduos de todas as faixas etárias que não se ajustam total ou parcialmente às demandas das instituições sociais (ex: família, escola, trabalho, comunidade em geral) [...] são oferecidos em ambientes o mínimo restritivos, **preferencialmente no sistema de ensino regular.**

Percebemos que as pesquisas de Mauerberg-deCastro (2006), Pedrinelli e Verenguer (2008) e Winnick (2004) corroboram, em vários aspectos, os seguintes fatos sobre a EFA: é uma parte da EF; é oferecida para pessoas que necessitam de

um atendimento especial; é dirigida às pessoas que apresentam diferentes condições; destina-se a qualquer faixa etária, desde que o atendimento se dê por um profissional habilitado em EF.

A respeito dos locais onde se pode praticar a EFA e de seus objetivos, Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 17) informam:

[...] na escola, almeja-se a escolarização; na academia, os objetivos são o condicionamento físico ou a estética; no clube ou centros esportivos, o aprendizado e o aprimoramento das habilidades; nos hospitais ou clínicas, a reabilitação; no espaço de lazer, a personalidade; e no acampamento de férias, a convivência.

Mauerberg-deCastro (2006) coloca que o atendimento a indivíduos que necessitam dele deve ser realizado preferencialmente no sistema regular de ensino. Dessa forma, adentramos o local de intervenção desta pesquisa: o ambiente escolar. Nele, o foco de trabalho é a escolarização, de acordo com Pedrinelli e Verenguer (2008).

No sistema regular de ensino, a PNEEPEI (2008) contempla quem são os alunos que devem receber atendimento especializado: os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Além disso, ela detalha:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, 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, síndromes 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, p. 15).

Estreitando ainda mais a nossa discussão, dentre os alunos com algum tipo de deficiência, contemplados pela PNEEPEI (2008), temos os alunos com DI, objeto de estudo desta pesquisa. Por essa razão, apresentaremos o que a literatura nos

indica sobre alguns saberes importantes para intervenções que o professor de EF pode empregar para atender adequadamente o aluno com DI em aulas de EF.

A respeito da intervenção profissional com alunos com DI, os autores Gallahue e Donnelly (2008), Krebs (2004), Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006), Rich (2004), Rodrigues (2005a) tecem algumas orientações sobre os estilos de ensino e sobre métodos de organização e de instrução que podem ser utilizadas pelo professor de EF.

De acordo com Rich (2004, p. 89), “O estilo de ensino é uma maneira de apresentar o conteúdo [...]” e deve combinar os estilos de aprendizagem com as características dos aprendizes. A autora acrescenta que esse movimento se dá em um *continuum*, o qual vai desde os estilos diretos — centrados no professor — até os indiretos, centrados nos alunos (RICH, 2004, grifo do original). Para a pesquisadora, esse movimento *continuum* reflete o grau de responsabilidade que compete ao professor e o grau de responsabilidade que compete ao aluno, transferindo as decisões cada vez mais para o aluno, com o objetivo de que ele adquira autonomia. Rich (2004) apresenta quatro estilos de ensino para se trabalhar com alunos DI: estilo por comandos, descoberta dirigida, estilo por tarefas e solução de problemas.

No estilo por comandos, na maioria das vezes, é o professor quem toma as decisões a respeito da tarefa a ser executada, fazendo a demonstração para que o aluno possa visualizar e aprender melhor. O atendimento pode ser realizado individualmente a fim de corrigir os movimentos, como os de técnica, por exemplo (RICH, 2004). A respeito da demonstração, Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006, p. 87) afirma que ela é muito utilizada nesse estilo e consiste, simplesmente, em “[...] exemplificar por meio de ações demonstrativas ou utilização de modelos o que se espera que o aluno desenvolva”.

Esse estilo de ensino é bastante interessante para alunos com DI, principalmente para aqueles que apresentam um grau maior de comprometimento cognitivo, pois, além da instrução verbal, o aluno tem a visualização da execução da atividade. Esse fator favorece a participação dele nas aulas. O professor deve ter cuidado com esse estilo para não tornar o aluno dependente da demonstração, por isso deve sempre estimulá-lo a raciocinar e a buscar compreender a atividade, primeiramente, pela instrução verbal.

Apesar do estilo por comandos ser um dos mais utilizados na EF, Gallahue e Donnelly (2008) consideram que o estilo descoberta dirigida é mais eficiente para salas de aulas que se pretendem inclusivas. Esse estilo se caracteriza pelos desafios preparados pelo professor e empregados nas tarefas em que o aluno deve atingir uma meta. De acordo com Gorgatti e Teixeira (2008) e Rich (2004) o professor, por meio de perguntas curtas e de afirmações, convida o aluno a encontrar soluções para os problemas criados, de modo que este seja guiado a etapas subsequentes. Aplicando esse estilo de aprendizagem, o professor proporciona ao aluno o uso da criatividade, do raciocínio e, também, permite descobrir como as diferentes partes do corpo são utilizadas durante o movimento. No entanto, esse estilo exige mais tempo para o cumprimento das metas, maior preparo da aula por parte do professor, mais paciência e muitos feedbacks (RICH, 2004).

Já o estilo por tarefas “[...] exige que o professor desenvolva uma série de tarefas que levem progressivamente ao cumprimento de um objetivo de ensino” (RICH, 2004, p. 90). A autora sugere que, para o desenvolvimento da tarefa, o professor utilize cartões de tarefas, slides, vídeos, livros, etc. Além do mais, professor e aluno devem avaliar se os objetivos foram alcançados para, então, passarem para a próxima tarefa. De acordo com Rich (2004), esse método possibilita que os alunos tenham mais situações de sucesso, diminuindo o nível de competição. O professor consegue trabalhar individualmente e os alunos trabalham no seu próprio ritmo. É importante, aqui, destacar que esse estilo permite ao aluno exercitar a autoavaliação e a criticidade, oportunidade que raramente se dá ao aluno. Esse estilo também corrobora as indicações de Rodrigues (2005a), que considera relevante que, nos ambientes que se pretendem inclusivos, a competição seja diminuída.

O quarto estilo de ensino diz respeito à solução de problemas. Ele acontece quando se apresenta ao aluno uma série de desafios de movimento para resolver um dado problema. O aluno deve criar o maior número possível de soluções para o problema introduzido pelo professor (RICH, 2004). Acreditamos que esse estilo seja um pouco mais complexo e difícil para o aluno com DI, já que este manifesta dificuldades de abstrair; porém, não é impossível.

Quanto aos métodos de ensino, apresentamos dois: organizacionais e instrucionais. Abordamos, primeiramente, os métodos de organização.

Krebs (2004) cita quatro métodos organizacionais que considera eficiente: estações de aprendizagem; ensino por colegas; ensino baseado na comunidade; e participação parcial. O primeiro deles, “estações de aprendizagem”, remete-se à divisão do local da aula em unidades menores, em que cada aluno, em grupo, desenvolve experiências seguras e que sejam bem-sucedidas a partir de um determinado tema ou conteúdo.

Já o método organizacional “ensino por colegas” (ou por pessoas de idades diferentes) referido por Krebs (2004) também é indicado por Pedrinelli e Verenguer (2008). Nesse método, formam-se pares de alunos com um deles sendo modelo de conduta para o aluno DI, ou seja, este tem um colega para auxiliá-lo a resolver as situações de aprendizagem.

O terceiro método de organização concerne ao “ensino baseado na comunidade”. Esse tipo de organização admite ensinar as habilidades que o aluno deve adquirir nos ambientes em que serão utilizadas e, assim, torná-las funcionais. Citamos exemplos: levar os alunos para conhecerem uma pista de atletismo e correrem nela, para nadarem em uma piscina, entre outros.

Por último, o quarto método refere-se à “participação parcial”. Nele, apresentamos três formas de organização: assistência física, adaptação do equipamento e modificação das regras. De acordo com Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006, p. 86), a assistência física tem o objetivo de “[...] fornecer assessoria física ou guiar o movimento do aluno conforme a ação esperada”. Em outras palavras, o professor toca uma parte do corpo do aluno para que ele execute o movimento usando-a. Muitas vezes, pode haver a necessidade de modificar o equipamento e as regras para melhorar a participação e a aprendizagem do aluno com DI, conforme explicam Krebs (2004) e Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006, p. 86, grifos nossos):

Modificações no equipamento: são ajustes e modificações realizadas nos equipamentos convencionais ou originais para torná-los adaptados às necessidades do indivíduo, assegurando-lhe, assim, um melhor desempenho na atividade proposta. As pessoas com deficiências podem necessitar de equipamentos adaptados para compensar eventuais limitações na mobilidade, dificuldade de preensão, diminuição das capacidades visuais e/ou auditivas, déficit nas funções cognitivas, dificuldade de concentração, etc. são exemplo de modificações no equipamento: bolas com dispositivos sonoros (guizos ou bips), bolas mais leves e macias, raquetes mais

curtas ou longas. Os equipamentos e materiais devem ser apropriados à idade do participante.

Modificações nas regras: consistem em qualquer alteração relacionada às regras originais ou culturalmente preestabelecidas em um jogo. Eventualmente são necessárias adaptações nas regras para que as pessoas com deficiência possam ser satisfatoriamente incluídas em determinadas atividades. São exemplos de modificações nas regras: alterar o tempo de duração de um jogo, permitir mais chances, variar o número de jogadores, permitir que a bola toque o solo uma ou mais vezes e assim por diante.

Portanto, podemos recomendar a utilização desses métodos de organização e de instrução nas aulas de EF com alunos DI. O método de instrução diz respeito a como o professor vai passar as informações aos alunos de forma que elas possam ser assimiladas com a maior facilidade possível. Esse método pode ser empregado com crianças com e sem deficiência. De acordo com Krebs (2004, p. 135): “Quando adotados, esses métodos garantem experiências positivas e bem-sucedidas para alunos com retardo mental numa aula de educação física em que há o máximo de participação, dentro de um ambiente controlado”.

Especificamente para alunos com DI, Krebs (2004, p. 137-138) sugere uma variedade de oito métodos de instrução, a saber: experiências concretas e multissensoriais; ensino baseado em dados; análise de tarefa; controle de comportamento; passar do conhecido para o desconhecido; consistência e previsibilidade; fazer escolhas; modificação de atividades.

As experiências concretas e multissensoriais se referem à utilização de tarefas concretas ao invés de abstratas, devido ao cognitivo mais lento da pessoa com DI. As instruções devem ser demonstrativas por modelo e por manipulação, todas acompanhadas de instruções verbais, ao passo que esses comandos verbais devem ser simples, concretos e curtos (KREBS, 2004). Essa mesma recomendação é sugerida por Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006) e por Gorgatti e Teixeira (2008): a orientação verbal, ou seja, a explicação verbal, precisa ser clara e objetiva, colocando apenas uma informação de cada vez sobre o que se espera que o aluno faça.

O ensino baseado em dados refere-se a um monitoramento cuidadoso do aluno com: organização do ambiente, equipamento, análise de tarefas, horário, nível de reforço e técnicas de comando. Já a análise de tarefas trata da decomposição das habilidades em tarefas sequenciais, devido à baixa capacidade de atenção da pessoa com DI. Isto é, o professor pode dividir a tarefa em etapas, da mais fácil para

a mais difícil, até que o aluno chegue à execução do movimento esperado. O controle de comportamento pontua como importante um pequeno intervalo entre o desempenho do aluno e o feedback realizado pelo professor, a fim de melhorar consideravelmente a aprendizagem. Ele refere-se, também, a elogios e a punições.

Indica-se, para o método de instrução de passar do conhecido para o desconhecido, que seja executado gradualmente, pois os alunos com DI apresentam dificuldades em aplicar experiências anteriores nas atividades que têm que efetuar. Por esse motivo, o professor pode dividir as tarefas a serem aprendidas em atividades pequenas. Krebs (2004) alerta que o período de atenção do aluno DI é, muitas vezes, curto. Então, o professor deve preparar várias atividades para prender a atenção do aluno por maior período de tempo.

A respeito da consistência e da previsibilidade, Gorgatti e Teixeira (2008) explicam que se referem à importância do comportamento rotineiro do professor, devido à dificuldade de adaptação a novas situações por parte do aluno DI. Esse método de instrução leva os alunos a fazerem escolhas, em que podem decidir as atividades que preferem fazer, o material que desejam usar, quem gostariam que os ajudasse. Modificar atividades, substituir habilidades esportivas por habilidades e padrões motores fundamentais ou reduzir a velocidade, a força ou a distância exigida para a execução correta do movimento são ações que remetem a um método de instrução e, certamente, contribuirão para o melhor desenvolvimento do aluno com DI (GORGATTI e TEIXEIRA, 2008; KREBS, 2004).

Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006) cita que pode e deve haver modificações nas instruções quando o professor de EF pretende ensinar a um aluno. Mudar a instrução, segundo esse autor, é dispor de técnicas e de estratégias para adequar sua orientação às necessidades do indivíduo ou do grupo.

Os métodos de organização e instrução aludidos anteriormente, neste capítulo, são passíveis de serem utilizados pelos professores de EF conforme a necessidade para o atendimento do aluno DI. Além desses métodos, existem os apoios que o professor de EF pode oferecer ao aluno com DI. São eles:

Intermitente: apoios de curto prazo se fazem necessários durante as transições da vida (p. ex., perda de emprego).

Limitado: apoio regular durante um período curto (p. ex., treinamento para o trabalho).

Extensivo: apoio constante, com comprometimento regular; sem limite de tempo (p. ex., apoio de longo prazo no trabalho ou na vida doméstica).

Generalizado: constante e de alta intensidade; possível necessidade de apoio para a manutenção da vida (KREBS, 2004, p. 127, grifos do original).

No mais, há recursos que o professor de EF pode aplicar para prender a atenção dos alunos com DI por mais tempo, realizando as atividades propostas: mudanças no tom de voz, realização de brincadeiras durante uma orientação, apresentação de novidade e de desafio, posicionamento adequado do professor durante a explicação e emprego de materiais coloridos ou que emitam sons (GIMENEZ, 2008).

Em relação aos problemas de linguagem e de comunicação que o aluno possa ter, Gimenez (2008) recomenda que o professor estimule o aluno a se comunicar por outros meios além do verbal. A pessoa com DI pode apresentar dificuldades em compreender as informações dadas pelo professor, por isso é necessário que o professor seja conciso e claro na apresentação das informações, que use diferentes canais sensoriais para transmitir a mesma informação, que associe conceitos e informações com a realidade do aluno e que empregue exemplos concretos (GIMENEZ, 2008).

Os alunos com DI podem, também, apresentar problemas associados ao sistema nervoso central que comprometem a sua capacidade motora. Assim, Gimenez (2008) aconselha trabalhar com atividades que envolvam: tempo de reação simples, tempo de reação de escolha, *timing* coincidente, ritmo, agilidade, controle de força e de equilíbrio.

Paralelamente a essas atividades, consideramos importante que o professor de EF conheça as dimensões dos saberes específicos e se aproprie delas quando trabalhar com alunos com DI. Nesse contexto, Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 13-14) elegem três saberes necessários ao professor de EF:

1) **Conceitual:** refere-se à definição e à problematização de conceitos como: “deficiência”, “incapacidade”, “pessoas portadoras de deficiência” e “pessoa com NE”. Dessa forma, o professor de EF conhece a deficiência, as características da pessoa com DI, e isso possivelmente facilitará a sua atuação em sala de aula;

2) **Procedimental:** remete-se à caracterização, à análise dos programas e dos procedimentos pedagógicos, à aplicação e avaliação dos procedimentos

pedagógicos. Aqui, o professor saberá preparar programas de aulas adequadas ao aluno com DI e selecionará procedimentos apropriados para ensiná-lo e avaliá-lo;

3) **Atitudinal**: diz respeito a considerar o desenvolvimento do comportamento positivo frente ao conhecimento e à pesquisa; à amplificação da percepção e da conscientização sobre os preconceitos e os tabus relacionados às pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Com esse terceiro saber, o professor de EF passa a atuar mais positivamente em relação ao aluno DI, orientando a turma e dialogando com os alunos sem deficiência sobre as atitudes (in)adequadas perante as pessoas com DI.

Esses três saberes citados também são recomendados por Nozi e Vitaliano (2012) quando se referem aos saberes necessários a qualquer professor para atuar em ambiente que se pretende inclusivo. Contudo, as autoras acrescentam mais dois saberes. O primeiro deles é o **contextual**, que concerne a ter responsabilidade político-social e dialogar com o contexto sociocultural dos alunos. Percebemos que a dimensão contextual vai além da sala de aula, faz-se necessário sensibilizar a comunidade escolar sobre as possibilidades de inclusão do aluno com DI.

O segundo saber se refere às **características pessoais do professor**. Compete ao professor refletir sobre a sua própria prática, ser crítico, autônomo, criativo e ter autoconhecimento. Essa dimensão do saber reporta-se, então, ao próprio professor, que pode sempre ponderar sobre o seu papel, a fim de verificar se está fazendo o possível para incluir o aluno com DI e se está garantindo a aprendizagem dele. Cabe ao professor sentir-se autônomo, realizando os planejamentos e as adequações necessárias com o intuito de satisfazer as necessidades dos alunos com DI. Ademais, é responsabilidade do professor usar a criatividade, colocando à disposição do aluno com DI várias possibilidades de atividades das quais este possa se beneficiar.

Por fim, consideramos ricas as contribuições expostas pelos autores. Acreditamos que esses conhecimentos podem contribuir para a melhor atuação do professor de EF que pretende incluir adequadamente os alunos com DI no sistema regular de ensino. Além disso, destacamos a importância desses conhecimentos serem apresentados na formação do professor de Educação Física, seja na formação inicial, na continuada ou em serviço.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente dissertação, conforme já explicitado, foi desenvolvida com a metodologia da pesquisa colaborativa que, segundo Ibiapina (2008, p.7), "[...] é um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores". De acordo com a autora, essa abordagem metodológica privilegia a produção de conhecimentos da universidade e da escola, com uma abordagem prática e teórica em situação prática de aprendizagem. Ela favorece a formação continuada de professores, caracterizando-se como uma pesquisa em ação colaborativa.

A pesquisa na ação colaborativa é um processo de intervenção que permite transformar a realidade e a escola em comunidades mais críticas, nas quais os professores se sintam autônomos. Professores, em colaboração com o pesquisador, passam a investigar as suas práticas e problematizam-nas, repensam e reelaboram, buscando a autonomia profissional. Esse processo ocorre por meio de estudos direcionados, de planejamentos, de ações, de observações, de reflexões e de novas ações em uma situação real que necessita de intervenção de modo colaborativo. Nessa maneira de pesquisar, os professores são sujeitos aprendentes no âmbito central da pesquisa, não somente objetos de análise. Há, também, aprendizagem para o pesquisador (IBIAPINA, 2008).

A preocupação é analisar as práticas dos professores a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho docente, por meio da reflexão crítica com base em "[...] colaboração, círculos reflexivos e a co-produção" (IBIAPINA, 2008 p.17), a fim de que as práticas de ensino sejam (re)pensadas, gerando novos conhecimentos e valorizando o professor como parceiro da investigação. Portanto, a pesquisa investiga *com* o professor, não *o* professor, "[...] dando vez e voz a todos no decorrer da investigação-ação" (IBIAPINA, 2008, p. 14). O produto final, então, é compreender e melhorar ou modificar a realidade social, a formação, a emancipação e a construção do saber científico.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio estadual de um município de pequeno porte, situado na região norte do estado do Paraná, que oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que tem alunos com NEE incluídos.

Essa escolha se deu pelo fato de ser o único colégio na sede do município e por ser o local de atuação da pesquisadora. Ele possui 358 alunos matriculados e 50 professores. Dos 50 professores, 3 são de EF. Os alunos com alguma deficiência, nesse colégio, somam 14, sendo: 1 Deficiente Visual (DV) matriculado no Ensino Fundamental II e 13 Deficientes Intelectuais (DI), destes, 6 estão matriculados no Ensino Fundamental II, 1 está matriculado no Ensino Médio e 6, na EJA. Os alunos com algum tipo de transtorno somam 20: 10 apresentam Transtorno Funcional Específico, 1 possui Transtorno Global de Desenvolvimento e 9 manifestam Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Desses 20 alunos, 11 estão matriculados no Ensino Fundamental II; 6, no Ensino Médio; e 3, na EJA.

Os locais da escola nos quais se deu a coleta de dados da pesquisa foram as salas de aula e a quadra de aula. As salas de aula, no período de pesquisa, continham: três janelas grandes com duas cortinas cada, uma porta, seis luminárias grandes, uma lousa verde, uma mesa e uma cadeira para o professor, 23 carteiras com cadeiras para os alunos, um televisor, um ventilador e piso cerâmico.

Figura 1– Imagem da sala de aula



Fonte: a própria autora (2019)

As aulas práticas ocorriam na quadra de aula. Esta possuía, durante a pesquisa, forma retangular de aproximadamente 30 metros de comprimento por 17 metros de largura. No piso, estavam demarcadas as linhas das quadras de voleibol, handebol, basquetebol e futsal, sobrepostas umas às outras. Paralela à linha de 17 metros, havia uma parede de aproximadamente quatro metros de altura. Na outra extremidade, existia um muro com cerca de um metro de altura. Ele estendia-se paralelamente às linhas do comprimento da quadra. Em um dos cantos da quadra, localizavam-se duas mesas de pingue-pongue, sendo que a rede de uma das mesas estava rasgada. Constavam, também, duas balizas (gols), uma delas com a parte posterior quebrada e as duas com as redes rasgadas. Além desses aparatos, a quadra dispunha de duas tabelas de basquete suspensas, sujas, tortas, sem rede nos aros e com a pintura danificada. A cobertura da quadra era em zinco. Enquanto isso, na área externa, encontravam-se quatro mesas redondas sem bancos e cinco mesas com dois bancos cada. A iluminação era natural. A pintura do piso estava em bom estado; a da parede, suja e em más condições. Já a rampa de acesso à quadra terminava com um degrau elevado.

Figura 2– Imagem da quadra de aula



Fonte: a própria autora (2019)

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram quatro professores de EF da Rede Estadual de Ensino, do Ensino Fundamental II, que atendiam alunos com DI em suas aulas. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com as características dos participantes:

Quadro 1– Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Disciplina/modalidade ministrada	Graduações	Pós-graduações	Tempo de experiência	Turmas em que atua	Carga horária semanal (de todas as instituições em que atua)	Quantidade de instituições de ensino em que atua
P1	47 anos	Educação Física e Educação Especial	Educação Física	>Educação Física escolar: metodologia do Ensino Fundamental e Médio > Educação especial	23 anos	6º ao 9º ano	40 horas-aula	2
P2	37 anos	Educação Física e Arte	Educação Física, Arte e Pedagogia	>Educação Física escolar > Educação especial >Gestão ambiental	14 anos	6º e 8º anos	40 horas-aula	3
P3	29 anos	Educação Física	Educação Física	> Educação do campo > Educação especial >Arte e Educação	10 anos	6º ano	31 horas-aula	5
P4	41 anos	Educação Física	Educação Física	> Educação especial >Educação ambiental	13 anos	9º ano	40 horas-aula	3

Fonte: a própria autora (2019)

Conforme indica o quadro acima, todos os participantes cursaram a graduação em EF. Além disso, P2 também se graduou em Arte e Pedagogia. Destacamos que todos os participantes cursaram a pós-graduação em Educação Especial. Esse fator nos chamou a atenção, pois, como veremos na análise dos dados, todos os participantes afirmaram que necessitaram de formação para atender os alunos com DI em suas aulas de Educação Física. No mais, P1, além de professora de EF, atuava como professora especialista em Sala de Recursos Multifuncionais e, no momento da coleta dos dados, não tinha aula de EF na instituição pesquisada. Os professores tinham entre 10 e 23 anos de experiência na Educação Básica. Apenas P3 possuía menos de 40 horas-aulas semanais. Ademais, todos os participantes trabalhavam em mais de uma instituição de ensino, variando de 2 a 5 locais de trabalho.

Inicialmente, o critério de seleção dos participantes era constituído por três condições simultâneas: ser professor de EF, atuar na instituição pesquisada e ter

aluno com DI incluído em sala de aula. Contudo, em função do número de participantes ser reduzido, optamos por agregar a participante P1, que atuava na instituição pesquisada como professora especialista em Sala de Recursos Multifuncionais, na EJA, e como professora de EF em uma escola do campo no mesmo município. P1 demonstrou interesse em participar, portanto consideramos que poderia contribuir para a pesquisa. Como P1 não dava aulas de EF na instituição pesquisada, elas não foram observadas. Acrescentamos, ainda, outras informações a respeito dos participantes: em 2019, P3 mudou de escola. Em função disso, as suas aulas também não foram assistidas, mas ele teve interesse em se manter na pesquisa. Dessa forma, P1 e P3 foram participantes, mas não estiveram presentes em todas as atividades de intervenção previstas, pois suas atuações ficaram restritas aos ciclos de estudos.

Consideramos como participantes indiretos de nosso estudo os alunos com DI que foram autorizados por seus responsáveis a participarem da pesquisa. Eles são denominados no quadro abaixo como AL1, AL2 e AL3. AL3, por possuir 18 anos, não necessitou da assinatura de seus responsáveis, assinando ele mesmo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) para participação na pesquisa, com a condição de que não fosse filmado durante as observações de aulas.

Quadro 2– Alunos com DI que participaram da pesquisa

Aluno	Idade	Sexo	Turma	Diagnóstico
AL1	12 anos	Feminino	7º ano B	Deficiência Intelectual
AL2	13 anos	Feminino	8º ano B	Deficiência Intelectual
AL3	18 anos	Masculino	8º ano A	Deficiência Intelectual

Fonte: a própria autora (2019)

Segundo consta no quadro, a faixa etária dos alunos variou entre 12 e 18 anos. Dois deles eram do sexo feminino e um do sexo masculino. As turmas eram do sétimo e do oitavo anos, sendo a turma “A” matutina e as turmas “B” vespertinas. Todos os três alunos apresentam diagnóstico de DI.

3.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos foram baseados na proposta de pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), desenvolvidos em quatro fases: Fase Inicial; Fase I: Levantamento das necessidades; Fase II: Processo de intervenção; e Fase III: Avaliação do processo de intervenção, conforme ilustra o Quadro 3:

Quadro 3– Organização das fases desenvolvidas durante a pesquisa

FASES	PARTICIPANTES	PERÍODOS	AÇÕES
FASE INICIAL	Diretor e secretária	outubro de 2018	Visita ao colégio; caracterização do colégio; apresentação do projeto ao diretor; assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante; seleção dos participantes; submissão ao Comitê de Ética.
	Professores de EF	outubro de 2018	Apresentação do projeto aos participantes; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
FASE I- Levantamento das necessidades	Professores de EF	novembro e dezembro de 2018	Entrevista individual semiestruturada; observações de aulas.
FASE II - Processo de intervenção	Professores de EF	fevereiro a outubro de 2019	Conversas reflexivas; ciclos de estudos; sessões de práticas reflexivas; planejamento e intervenção em sala/quadra de aula; observações colaborativas.
FASE III– Avaliação do processo	Professores de EF	novembro de 2019	Entrevista individual semiestruturada; observações de aulas.

Fonte: a própria autora (2019)

3.4.1 Descrição dos Procedimentos Desenvolvidos em Cada Fase da Pesquisa

- **Fase Inicial: preparação para coleta dos dados**

Inicialmente, foi agendado pessoalmente com o diretor do colégio um horário para conversarmos sobre a possibilidade de realização da pesquisa. No dia e horário marcados, apresentamos ao diretor como se desenvolveriam: a pesquisa, o seu período de duração, a necessidade de práticas reflexivas, a utilização do espaço escolar, as observações e as gravações das aulas dos professores de EF

participantes. Após o aceite, solicitamos a assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante para envio ao Comitê de Ética de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Em seguida à aprovação do Comitê de Ética (Anexo G), sob Parecer nº 3.110.472, os participantes foram convidados a participarem da apresentação do projeto de pesquisa pela pesquisadora, em dia, horário e local estabelecidos por eles. Após a apresentação do projeto e o aceite em participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do TCLE. Na semana seguinte, foi marcada uma reunião com os pais de todos os alunos das turmas junto dos alunos com DI que se envolveriam na pesquisa. No encontro, apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos a autorização das famílias e do próprio aluno com DI. A partir desse momento, iniciamos a próxima fase da pesquisa, a Fase I.

- **Fase I: Levantamento das necessidades de formação dos participantes**

A Fase I teve início em novembro de 2018 e término em primórdios de dezembro do mesmo ano. Para responder ao primeiro objetivo da pesquisa, realizamos uma entrevista individual, gravada em áudio, com cada um dos participantes, a fim de caracterizar os seus perfis e conhecer as suas necessidades de formação.

As entrevistas com P1, P2 e P3 foram realizadas durante uma de suas horas-atividade semanais, no período noturno para P1 e no período vespertino para P2 e P3. A entrevista com P4 foi realizada em sua própria casa, em um sábado, no período vespertino, por solicitação da participante.

A observação colaborativa também foi utilizada nessa fase da pesquisa, que é, segundo Ibiapina (2008, p. 90), “[...] um procedimento que faz articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica”.

Ademais, Ibiapina (2008) indica a observação colaborativa pois permite ao observador descrever o contexto observado, procurando interpretar os resultados com a ajuda da pessoa observada (aqui, professores de EF), que é levada a retomar partes dos momentos vividos, manifestando-se por meio de observações distanciadas da situação prática.

Para atender ao princípio formativo, a observação colaborativa inicia-se com a observação de aulas no contexto escolar, interpretando a realidade com o objetivo

de partilhar os dados em momentos de reflexão, a fim de organizar e planejar ações futuras, para atender a necessidades identificadas. As orientações sobre o que deve ser observado, como observar, como registrar, quais relações estabelecer se deram à luz das orientações de Danna e Matos (1982).

As observações foram realizadas nas aulas de EF ministradas por P2 e P4, participantes colaboradores da pesquisa que tinham alunos com DI inclusos em suas aulas e que atuavam no colégio alvo da pesquisa.

A saber, P2 ministrava duas aulas de EF semanalmente, no 7º ano B no período vespertino, com uma aluna com DI incluída, AL1, de 12 anos. Na turma, havia 23 alunos. P2 também tinha duas aulas de EF semanais, na turma do 8ª ano A no período matutino, com um aluno com DI incluído, AL3, de 18 anos. Nessa turma havia 29 alunos. Ao total, foram observadas oito aulas de P2, sendo quatro aulas no 7º ano B e quatro aulas no 8º ano A.

Quadro 4– Organização das observações de aula de P2

P2	Data das observações	Período	Aulas semanais	Nº de alunos (turma)	Alunos com DI inclusos	Total de aulas observadas
7º ano B	05 e 12/12/2018	Vespertino	2	23	1	4
8º ano A	05 e 12/12/2018	Matutino	2	29	1	4
TOTAL						8

Fonte: a própria autora (2019)

Já P4 ministrava duas aulas semanais, na turma do 8º ano B no período vespertino, com uma aluna DI incluída, AL2. Esta tinha 13 anos. Na turma, havia 23 alunos. Observamos quatro aulas de P4.

Quadro 5– Organização das observações de aula de P4

P4	Data das observações	Período	Aulas semanais	Nº de alunos (turma)	Alunos com DI inclusos	Total de aulas observadas
8º ano B	06 e 13/12/2018	Vespertino	2	23	1	4

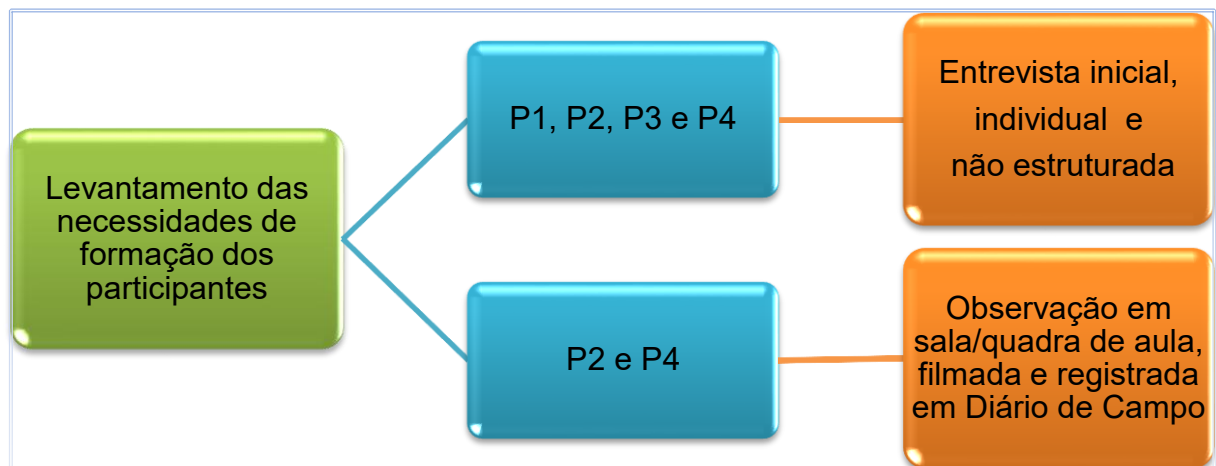
Fonte: a própria autora (2019)

Sobre a disposição das salas de aula, estas continham cadeiras e carteiras enfileiradas. As aulas teóricas se davam nessas salas, enquanto as aulas práticas ocorriam na quadra de aula.

Como anteriormente explicado, P1 e P3 não tinham aulas de EF na instituição pesquisada, por isso não foram realizadas observações em suas salas de aula, deram-se apenas as entrevistas.

Apresentamos o diagrama abaixo para melhor entendimento dos procedimentos realizados durante a Fase I:

Figura 3– Fase I: Levantamento das necessidades de formação dos participantes



Fonte: a própria autora (2019)

Ao fim dessa fase, organizou-se uma síntese dos principais resultados obtidos, destacando os aspectos mais relevantes. Em reunião com os participantes, a síntese em questão lhes foi apresentada, com o objetivo de discutir os resultados obtidos nessa primeira fase. Nesse encontro, também foram propostas as atividades da segunda fase, com início previsto em fevereiro de 2019.

- **Fase II: Processo de intervenção**

Na Fase II, de intervenção, foram realizados os seguintes procedimentos: observações colaborativas; sessões de reflexões sobre as práticas observadas; ciclos de estudos; e planejamento das aulas. A seguir, descreveremos como se desenvolveu cada um desses procedimentos.

Iniciamos, em fevereiro de 2019, **as observações colaborativas** com P2 e P4, que foram planejadas após o colégio organizar os dias e os horários das suas aulas. As observações foram anotadas em Diário de Campo e filmadas para

posterior análise. As observações colaborativas se iniciaram em 28 de fevereiro de 2019 e terminaram em 07 de agosto do mesmo ano. Ao todo, foram realizadas 48 observações colaborativas, sendo 26 com P2 e 22 com P4, conforme ilustra o Quadro 6. As observações colaborativas foram intercaladas com sessões reflexivas, estudos teóricos e planejamentos de aulas.

Quadro 6– Organização das observações colaborativas com P2 e P4

P2 - 8º ano A – matutino		P2 - 7º ano B – vespertino		P4 - 8º ano B - vespertino	
Período	Nº desessões	Período	Nº de sessões	Período	Nº de sessões
27/03	2	27/03	2	28/02	2
03/04	2	03/04	2	07/03	2
		10/04	2	04/04	2
		17/04	2	11/04	2
		24/04	2	25/04	2
		08/05	2	09/05	2
		15/05	2	16/05	2
		12/06	2	23/05	2
		19/06	2	30/05	2
		31/07	2	06/06	2
		07/08	2	01/08	2
Subtotal	4		22		22
Total			48		

Fonte: a própria autora (2019)

Os dados coletados nas observações foram recortados e foram selecionadas as partes mais significativas, considerando os objetivos da pesquisa. Essas partes significativas foram apresentadas aos participantes P2 e P4 individualmente, para propiciar as sessões de reflexões sobre suas práticas. Tal procedimento foi realizado tendo em vista as recomendações de Ibiapina (2008), que considera que esses procedimentos devem ter três focos: descrever a prática pedagógica e as intenções de ensino; fazer com que o professor situe o processo de ensino-aprendizagem como problemático e complexo, podendo informar e confrontar sua prática com as posições teóricas; o pesquisador deve motivar o professor a perceber se os objetivos foram alcançados e analisar os resultados previstos para a aula.

As sessões reflexivas aconteceram quinzenalmente, tendo início em 07 de março de 2019 com P4 e término em 07 de agosto de 2019 com P2. Ao todo, foram realizadas 11 sessões reflexivas, sendo cinco com P2 e seis com P4, conforme ilustra o quadro abaixo, as quais foram intercaladas com: observações colaborativas, planejamento e estudos teóricos.

Quadro 7– Organização das sessões reflexivas com P2 e P4

Participantes	P2 - 7º ano B - vespertino	P4 - 8º ano B - vespertino
	<u>Período</u>	<u>Período</u>
	03/04	07/03
	17/04	04/04
	08/05	25/04
	19/06	16/05
	07/08	30/05
		01/08
Subtotal	05	06
Total	11	

Fonte: a própria autora (2019)

As sessões reflexivas são conceituadas por Ibiapina (2008, p. 97) como “[...] o ambiente propício à reflexão, o lócus da promoção da flexibilidade”, permitindo que o professor apresente as suas necessidades para compreender ou mudar suas ações e para relacionar teoria e prática. As sessões objetivaram auxiliar o professor na identificação de aspectos que deveriam ser reconstruídos por meio de estudos teóricos.

As sessões de estudos teóricos, denominadas por Ibiapina (2008) **ciclos de estudos**, abordaram temas originários dos problemas identificados na Fase I. Durante as situações práticas observadas e após análise da entrevista, os temas selecionados foram: Pressupostos da Educação Inclusiva; Caracterização dos alunos com Deficiência Intelectual; Práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com Deficiência Intelectual; Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas (PARANÁ, 2015); e Trabalhos em grupos para potencializar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. Os ciclos de estudos tiveram início em 1 de março de 2019 e término em 1 de outubro de 2019. No total, foram cinco encontros, com duração aproximada de uma hora e vinte minutos cada, conforme ilustra o Quadro 8.

Quadro 8 – Apresentação organizacional dos ciclos de estudos

Ciclo	Data (2019)	Local	Horário	Participantes	Tema	Duração
1º	01/03	Instituição pesquisada - Sala 13	19h30 (quarta-feira)	P1, P2 e P3	Pressupostos da Educação Inclusiva	1'29"24
2º	10/04	Instituição pesquisada - Sala 13	19h30 (quarta-feira)	P1, P2, P3 e P4	Caracterização dos alunos com Deficiência Intelectual	1'57"28
3º	08/05	Instituição pesquisada - Sala 13	19h30 (quarta-feira)	P2, P3 e P4	Práticas pedagógicas inclusivas com alunos com Deficiência Intelectual	1'19"40
4º	12/06	Instituição pesquisada - Sala 13	19h30 (quarta-feira)	P1, P2 e P4	Trabalho colaborativo entre professor da classe comum e professor especialista	1'28"19
5º	01/10	Instituição pesquisada - Sala 13	19h30 (terça-feira)	P1, P3 e P4	Trabalhos em grupo para potencializar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual	49"56

Fonte: a própria autora (2019)

Os ciclos de estudo são compreendidos por Ibiapina (2008, p. 98) como “[...] espaços de negociação e de co-construção de conhecimentos por parte de professores e pesquisadores, que se aproximam das necessidades dos professores e atendem também aos interesses investigativos dos pesquisadores”. A autora recomenda que se usem, nesses espaços, textos didáticos como recurso formativo, os quais são “[...] ferramenta de estudo e de discussão teórica que sustenta a reflexão crítica [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 98).

A saber, os ciclos de estudos foram realizados no período noturno, em uma sala de aula da instituição pesquisada, com anuência do diretor. Os encontros foram pré-agendados no fim da Fase I, durante a planificação. A cada encontro a se realizar, confirmou-se com os participantes, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a data, o local e o horário. Por vezes, a data de realização do ciclo de estudo foi

remarcada, para contemplar a maior participação possível de participantes. No início de cada ciclo, cada participante recebia uma cópia impressa do texto e uma caneta marca-texto. Os participantes optaram por ler o texto juntos, em voz alta. Durante a leitura, poderiam interromper a fim de fazerem comentários, reflexões, tirarem dúvidas, estabelecerem relações com a prática etc.

Nesse âmbito, quatro dos cinco textos utilizados foram elaborados pela pesquisadora em parceria com a orientadora. O texto aplicado no quarto ciclo de estudos foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. No geral, os textos objetivaram ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores participantes e da pesquisadora e oferecer informações sistematizadas que ajudassem na compreensão do objeto de estudo. Segundo Ibiapina (2008, p. 98), esses textos representam:

[...] dispositivos motivadores de estudos e de reflexões e tem o objetivo de auxiliar os professores a ampliar os conhecimentos teóricos e a construir novos fundamentos que ajudem na reestruturação dos conceitos trabalhados na pesquisa e na compreensão da prática docente como atividade profissional.

Além disso, foram realizadas **sessões de planejamento de aulas**, em que foram sistematizadas ações de interferência na sala de aula do professor participante, assim:

A prática assume o papel central no currículo, constituindo-se no espaço em que o professor, sob orientação de um tutor, observa, analisa, atua e reflete com relação aos efeitos das ações docentes. A prática não é compreendida exclusivamente como técnica (aplicação de atividades externas), mas como atividade criativa e como processo de investigação (na ação), em que há lugar para a interpretação do real, como objeto complexo, e para uso de pesquisas que estudem o cotidiano escolar [...] (IBIAPINA 2008, p. 65).

Baseando-nos nas reflexões emergidas, nas sessões reflexivas e nas sessões de estudos — e considerando a possibilidade de estabelecimento de relação entre teoria e prática —, foram planejadas intervenções em sala de aula pelos professores participantes em colaboração com a pesquisadora, que foram, por sua vez, aplicadas. Os resultados obtidos foram alvo de análises, conforme proposto por Ibiapina (2008), compondo o processo de formação em espiral (Figura 5). Foram

realizadas três sessões de planejamento de aulas, sendo uma com P2 e duas com P4.

Quadro 9– Organização das sessões de planejamento de aulas com P2 e P4

Participante	P2 - 7º ano B - vespertino		P4 - 8º ano B - vespertino	
	Período	Sessão(ões)	Período	Sessão(ões)
	13/08/2019	1	15/08/2019	1
			22/08/2019	1
Subtotal		1		2
Total	03			

Fonte: a própria autora (2019)

As três sessões de aulas planejadas foram aplicadas no mês de agosto, conforme quadro abaixo:

Quadro 10– Aplicação das aulas planejadas com P2 e P4

Participante	P2 - 7º ano B – vespertino		P4 - 8º ano B - vespertino	
	Período	Sessões	Período	Sessões
	14/08/2019	2	22/08/2019	2
			29/08/2019	2
Subtotal		2		4
Total	6			

Fonte: a própria autora (2019)

Sobre as aulas planejadas e aplicadas, foram realizadas duas sessões reflexivas, sendo uma com P2 e uma com P4, conforme ilustra o quadro seguinte:

Quadro 11– Organização das sessões reflexivas sobre as aulas planejadas com P2 e P4

Participante	P2		P4	
	Período	Sessão	Período	Sessão
	18/10/2019	1	12/09/2019	1
Subtotal		1		1
Total	2			

Fonte: a própria autora (2019)

Todas as atividades dessa fase foram gravadas em áudio ou em vídeo (ou em ambos) para posterior análise. O período de realização do processo formativo se deu de fevereiro a outubro de 2019.

- **Fase III: Avaliação do processo de intervenção**

Nessa fase da pesquisa, o objetivo foi identificar os possíveis efeitos do processo de formação desenvolvido com os professores na fase II da pesquisa colaborativa. Para tanto, foi realizada uma entrevista com cada um dos participantes utilizando como instrumento para coleta dos dados um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndices E e F), bem como observações de aulas ao fim do processo de intervenção com P2 e P4. A fase em questão foi realizada no mês de novembro de 2019.

Ademais, as entrevistas finais com P1, P2 e P4 se deram no horário da hora-atividade, no período noturno com P1 e no vespertino com P2 e P4. Com P3, a entrevista final foi realizada em sua própria casa, no período vespertino, a pedido da participante, pois ela estava de licença médica.

3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados três roteiros de entrevista semiestruturadas (Manzini, 2003).

Para a entrevista semiestruturada, organizamos uma série de perguntas específicas que nortearam a entrevista. A cada pergunta, tanto a entrevistadora quanto os participantes tiveram a liberdade de acrescentar novos questionamentos, trocar ideias, contar suas experiências, relatar seus desejos e angústias. A partir dos relatos dos participantes, a entrevistadora incentivava-os a falar sempre mais sobre o assunto abordado.

O primeiro roteiro de entrevista foi utilizado na Fase I, de levantamento das necessidades (Apêndice D), e os outros dois roteiros na Fase III, de avaliação (Apêndices E e F).

O roteiro de entrevista empregado na Fase I foi composto de 20 questões: 3 questões de identificação, 2 de formação, 4 de atuação profissional e 11 questões a respeito das percepções acerca da inclusão escolar.

No segundo roteiro de entrevista, da Fase III, utilizado com os participantes P2 e P4, constavam 10 questões: 5 relativas ao processo formativo, 4 sobre as contribuições da pesquisa para a formação e 1 de sugestões para pesquisas futuras. O terceiro roteiro de entrevista, aplicado aos participantes P1 e P3 na Fase III, foi composto de 4 questões: 2 de avaliação quanto à pesquisa e 2 referentes às contribuições da pesquisa para a formação profissional.

Para a adequação dos roteiros das entrevistas, foram utilizados dois procedimentos indicados por Manzini (2003):

1) A adequação do roteiro por meio de juízes, que, no presente caso, foram os pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Educação para Inclusão”, coordenado pela Professora Doutora Celia Regina Vitaliano, docente da UEL.

2) A realização de projeto-piloto, com um professor de EF que não tinha vínculo com a pesquisa.

Após passar por esses procedimentos, os roteiros foram adaptados seguindo as orientações dos juízes e os resultados da realização do projeto-piloto.

Outro instrumento utilizado foi um protocolo de registro (Anexo A) para as sessões de observação colaborativa em sala/quadra de aula que foram filmadas. Esse instrumento seguiu as orientações de Dana e Matos (1982, p. 87), e os objetivos foram: “Registrar continuamente, em linguagem científica, sequência de mudanças de eventos. Identificar, no registro efetuado, os eventos físicos e sociais e estabelecer a relação destes eventos com os comportamentos do sujeito”.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Após a coleta dos dados, as informações das entrevistas foram categorizadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Essa análise é definida pela autora como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2004, p. 27, grifo do original).

De acordo com a autora, a organização da análise de conteúdos se dá em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Embora esse processo de organização não apareça no nosso texto, consideramos conveniente mencionar que o tratamento dos dados se deu seguindo rigorosamente a cronologia indicada por Bardin (2004).

A pré-análise refere-se à organização propriamente dita do conteúdo por meio do estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, mediante a escolha dos documentos, a partir da formulação das hipóteses e dos objetivos e por intermédio da elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Concluída a fase de pré-análise, inicia-se a longa fase de exploração, constituída pela definição de categorias e pela identificação de unidades de registro e de unidades de contexto.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação permitem transformar os resultados brutos em significativos e válidos, por meio de síntese e seleção dos resultados, inferenciais e/ou interpretativos. Então, a utilização dos resultados de análise pode ser para fins teóricos ou para orientação a novas análises.

No que diz respeito aos registros das observações, os dados foram analisados qualitativamente. Segundo Gamboa (2011, p. 394), a análise qualitativa “[...] permite a compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e [...] interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos [...]”, descrevendo os acontecimentos mais significativos das relações humana e social que atendam aos objetivos da pesquisa. Além disso, os dados das observações foram examinados por meio de recortes de episódios considerados expressivos no processo de formação proposto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos dos participantes serão apresentados neste capítulo conforme a gramática normativa da Língua Portuguesa, mas sustentarão exceções, quando for o caso, referentes à oralidade e à informalidade expressadas. Para facilitar a compreensão, os dados serão dispostos de acordo com as fases da pesquisa, para que a análise se dê em categorias, sendo: análise dos dados da Fase I, análise dos dados da Fase II e análise dos dados da avaliação do processo de intervenção (Fase III).

4.1 FASE I: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DI

Atendendo aos objetivos da pesquisa e considerando os procedimentos desenvolvidos nesta fase, apresentamos análises resultantes da aplicação das entrevistas iniciais individuais realizadas, bem como dos dados derivados das observações das práticas dos participantes durante as aulas de EF.

Os resultados obtidos nas entrevistas e nas observações foram divididos em oito categorias: compreensão dos participantes acerca do conceito de Educação Inclusiva; dificuldades descritas pelos participantes para se efetivar a Educação Inclusiva; entendimento dos participantes acerca da Deficiência Intelectual; as práticas pedagógicas dos participantes em relação aos seus alunos com Deficiência Intelectual; realização do trabalho colaborativo para favorecer a inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual; desconhecimento dos participantes sobre a presença e sobre as características de aluno(s) com DI nas turmas; percepções dos participantes acerca de suas necessidades formativas; e percepções dos participantes em relação à sua formação inicial e continuada.

4.1.1 Compreensão dos Participantes acerca do Conceito de Educação Inclusiva

Quando questionados sobre o que entendiam por Educação Inclusiva, os participantes relataram, de modo geral, uma visão negativa sobre o conceito, como observaremos por meio dos relatos.

Para P1 e P3, a EI não se efetiva na prática, gerando uma falsa inclusão, não sendo respeitadas as condições necessárias para que os alunos aprendam:

P1: Aquele processo de “ignoração”, ele ignora a aula, o professor ignora ele [...]. Acho que todos têm condição de aprender, mas em modo, tempo e espaço diferentes, e nós não temos isso na educação, não está sendo respeitado esse lado.

P3: Eu acredito que deveria ser, que deveria acolhê-los, né! E trabalhar dentro dos limites deles, mas na verdade a escola recebe... [risos] e deixa... [risos] acontecer, né? Não trata assim... Já que é para incluir, né, deveria incluir com todos os seus (2018, informação verbal)².

Sobre o ato de ignorar o aluno, Gimenez (2008, p. 95) coloca: “[...] a negação da existência do problema consiste numa forma peculiar de rejeição. A negação manifesta-se principalmente na ausência da busca de meios alternativos ou especiais para a intervenção sobre o problema”. Compreendemos, portanto, que, ao negarmos a condição do aluno, concomitantemente assumimos a nossa falta de conhecimento e o nosso despreparo sobre o assunto.

Já para P2, a EI não funciona, então sugeriu a Sala de Recursos Multifuncionais ou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE):

P2: Teoricamente, eu acho que é oportunizar as mesmas possibilidades para todos, mas eu acho que isso não funciona, porque são pessoas com características diferentes, dificuldades diferentes e... limitações diferentes, especificidades diferentes. Acho que tem que ser trabalhado de forma diferenciada e, no meio do todo ali, não é contemplado isso [...], por isso que tem aí a Sala de Recursos; se for um caso a mais, tem a APAIE, acredito que é meio por aí (2018, informação verbal).

P2 sugeriu que os alunos público-alvo da EI com maiores dificuldades fossem separados dos demais, em escolas especiais. Nesse aspecto, cabe lembrar o que afirma Rodrigues (2006, p. 65): “[...] a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola proporcione uma educação de qualidade para

² Neste trabalho, optou-se por diferenciar as entrevistas/conversas com os professores das citações teóricas/conceituais mantendo **todas** as falas dos participantes da pesquisa, independentemente do número de linhas, com recuo à esquerda de 4 cm, fonte tamanho 11, espaçamento simples, sem aspas e evidenciando a identificação (P1, P2, P3 e P4) em negrito no início. Ao fim do bloco de falas, entre parênteses, constam o ano em que as entrevistas se deram e a orientação de que se trata de uma informação verbal. Cabe ressaltar que esta pesquisadora procurou transcrever as falas da maneira mais fiel possível, respeitando a oralidade e a informalidade.

todos os alunos e que assim não se fale só de igualdade de acesso, mas também em igualdade no sucesso”. Desse modo, a proposta da EI é justamente o oposto do entendimento de P2.

P4 não concordou com a proposição da EI, afirmou que ela poderia piorar o ensino e dar mais trabalho para o professor. Apesar disso, P4 sugeriu alguns apoios:

P4: Eu não sei. Eu acho que não veio para melhorar o ensino. Não veio para melhorar o ensino. Veio para dar mais trabalho para o professor do regular. Ah, eu não concordo! Desculpa. Eu, como professora, não concordo!

A Educação Inclusiva, ela funciona assim, no meu ponto de vista: ele tem a dificuldade, aí a família tem que ajudar, o profissional... E frequentar as aulas de apoio... reforço que tem lá, reforço e a Sala de Recursos. Aí eu vejo evolução! (2018, informação verbal).

Para P4, a heterogeneidade da sala de aula poderia atrapalhar o trabalho do professor e prejudicar a aprendizagem dos alunos considerados sem deficiência. Contradizendo a fala de P4, citamos Munster e Almeida (2006), que defendem que quanto mais diversa e heterogênea a condição, mais rica será a situação. Portanto, ao contrário da fala de P4, a diversidade pode enriquecer e melhorar o ensino.

Além dos participantes relatarem seus entendimentos sobre a Educação Inclusiva, também falaram acerca das dificuldades que identificavam para efetivá-la. A seguir, apresentamos seus relatos sobre o assunto.

4.1.2 Dificuldades Descritas pelos Participantes para se Efetivar a Educação Inclusiva

Todos os participantes consideram não ter formação suficiente para atuar em contexto educacional inclusivo, conforme verificamos na sequência:

P1: A Educação Inclusiva, se todos nós tivéssemos preparados para atuar com ela [...], ela teria um outro efeito.

P2: Mesmo tendo pós-graduação, mesmo tendo tudo, a gente não é preparado para isso! [...] a gente tem um pouco de conhecimento, mas é muito pouco perto do que teria que ter.

P3: Alguma coisa, assim, eu acredito que eu conseguiria fazer, conseguiria ajudar, mas não sou uma pessoa totalmente preparada, não!

P4: Tinha que saber mais, né!? Estudamos pouco. Não tem formação (2018, informação verbal).

Autores como Cruz (2008), Duek (2009), Glat (2011), Rodrigues (2005) e Vitaliano (2013) apontam que a falta de formação do professor tem contribuído para dificultar o processo de inclusão escolar e que é necessário maior investimento na formação dos professores, bem como uma reforma nos cursos de licenciatura. Para Glat (2011, p. 8), há “[...] falta de preparação dos professores [...] para trabalhar com a diversidade”. Além disso, a autora analisa que:

[...] é importante enfatizar que qualquer possibilidade de futuro da proposta de Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente (GLAT, 2011, p. 16).

Depreendemos que a formação dos professores apresenta possíveis lacunas e que propicia conhecimento insuficiente para que o futuro professor saiba lidar com as situações de inclusão impostas no cotidiano escolar.

Vale lembrar que P1, no período da pesquisa, além de professora de EF, era também professora especialista em Educação Especial e atuava em Sala de Recursos Multifuncionais - tipo I. Ela teve, na graduação, a disciplina de Inclusão Escolar. Ademais, todos os participantes cursaram pós-graduação em Educação Especial (EE). A partir disso, inferimos que os cursos de licenciatura em Educação Física e os cursos de especialização em Educação Especial, do modo que vêm ocorrendo, não têm garantido a formação adequada para os professores atuarem com segurança no processo de inclusão dos alunos com DI.

Outra dificuldade também citada por P1 e P2 se refere ao número de alunos em sala de aula:

P1: [...] atuar com ela [EI] com um número reduzido de alunos [...]. É uma grande utopia jogar um aluno dentro de uma sala com 30, 40 [...].

P2: [...] muitos alunos numa turma só [...] (2018, informação verbal).

Verificamos, nesta pesquisa, que o número de alunos por sala de aula era menor que o estabelecido para o Ensino Fundamental II, conforme indica a

Resolução nº 4527/2011 - GS/SEED (PARANÁ, 2011b, n.p), que “[...] fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares”, sendo, para 6º e 7º anos, mínimo de 25 e máximo de 30 alunos por turma; para 8º e 9º anos, mínimo de 30 e máximo de 35 alunos por turma. Na presente pesquisa, nas salas de aula de P2, no 7º ano B, havia 23 alunos; no 8º ano A, 29 alunos. Na sala de aula de P4, no 8º ano B, havia 23 alunos.

Na resolução acima citada, o Art. 3º “[e]stabelece que haverá flexibilização quanto ao número de estudantes para a composição das turmas, considerando [...] matrículas de alunos com deficiência, [...] desde que autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação” (PARANÁ, 2011b, n.p). No caso da instituição pesquisada, não houve essa flexibilização. Nesse contexto, Beyer (2011, p. 79) defende que é necessária uma “redução numérica” dos alunos nas turmas que tenham alunos com NEE. Assim, uma alternativa para essa questão seria sugerir à gestão escolar e à equipe pedagógica, junto aos professores, que, ao identificarem que as turmas apresentam alunos com NEE, haja uma revisão na composição das turmas.

Para os participantes P1 e P4, ter um único professor para “dar conta” de todos os alunos em sala, tendo alunos com NEE presentes, constitui uma dificuldade.

P1: [...] achar que vai dar certo com um professor só, milagre daí!

P4: Só se tiver um professor para cada aluno inclusivo, o que é impossível! Daí iria [funcionar]! Porque daí é o mesmo professor para cuidar de todo mundo. [...] aí o professor tem que “se virar em mil”. A Educação Inclusiva só com o [um] professor não funciona (2018, informação verbal).

Os participantes declararam que atuar sozinho em turmas que têm alunos com NEE inclusos não é fácil. Eles consideram ser muita tarefa para o professor, que acaba por não atender adequadamente todos os alunos.

Beyer (2011, p. 79), sobre isso, comenta: “Penso ser impossível uma prática inclusiva que seja conduzida com margem razoável de sucesso através da docência isolada”. Para o autor, “[...] onde haja um ou mais alunos com necessidades especiais, é importante a atuação (concomitante ou não) de mais de um professor (princípio da ‘bidocência’), geralmente durante uma ou duas horas do período escolar”. Portanto, é compreensível que os professores participantes reclamem

ajuda, pois estão se vendo sozinhos no processo de inclusão. Além do mais, retomando Beyer (2011), precisamos de ajuda para atuarmos razoavelmente em um ambiente escolar que se pretende inclusivo.

4.1.3 Entendimento dos Participantes acerca da Deficiência Intelectual

Sobre como os participantes compreendem a DI, foi possível verificar, em seus relatos, aspectos relacionados a: definição; causas; identificação; aprendizagem dos alunos; limitações intelectuais e falta de experiência desses alunos; dificuldades relativas à condição motora.

P1: Eu acredito que a Deficiência Intelectual são condições, em todas as áreas.

P2: Acho que são... para simplificar... dificuldades que ele tem em várias áreas da vida dele para chegar a esse intelectual, porque é o intelectual que comanda o resto.

P4: Cada um tem uma área de dificuldade, né!? Eu imagino assim. Muita dificuldade, todos, todos, todos [os alunos com DI] (2018, informação verbal).

Aqui, cabe considerar o conceito de DI apresentado por Santos (2012, p. 938):

[...] como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade.

P1, P2 e P4 afirmaram que acreditam que a DI se trata de condições ou dificuldades em todas ou em várias áreas da vida da pessoa. Como mostra a definição de Santos (2012), é uma deficiência que afeta a competência do indivíduo em relação a questões práticas, sociais, emocionais e adaptativas em diversos contextos. Dessa forma, verifica-se que a compreensão dos participantes se aproxima da definição aqui considerada basilar, embora eles generalizem em demasia, pois relataram perceber dificuldades em todas as áreas. Contudo, na

definição de Santos (2012), destaca-se que o indivíduo pode apresentar dificuldades em determinados contextos, não em todos. Sobre as possíveis causas da DI, P4 relatou:

P4: Tem desnutrição também. Eu vejo desnutrição também. Você vê que falta proteína também. E é genético, né! Mas eu vejo pelos pais da I. [refere-se a uma aluna com DI], os dois DI (2018, informação verbal).

Para Gimenez (2008), a DI pode ser causada por três diferentes situações:

1) causas pré-natais: ingestão de álcool, drogas, intoxicações e radiações; hidrocefalia ou macrocefalia; microcefalia; alterações na distribuição cromossômica – X frágil (síndrome de Martin-Bell) e Síndrome de Down;

2) causas perinatais: anóxia (ausência de oxigênio) ou hipóxia (carência de oxigênio);

3) causas pós-natais: moléstias desmielinizantes, como sarampo ou caxumba; radiações e medicamentos; privação econômica nutricional e privação familiar na estimulação motora, pedagógica e cultural.

P4 pontuou a desnutrição como uma das causas da DI, corroborando a colocação de Gimenez (2008, p. 85) quando afirma que “[...] a privação econômica está frequentemente associada à privação nutricional, o que influi no desenvolvimento nas etapas iniciais da vida”, podendo causar a DI. A respeito da identificação e avaliação da DI, P4 questionou:

P4: [...] eu acho que da DI tem aqueles estágios também, né, do QI lá. São casos e casos. É o grau da deficiência, tem uns que vai afetar daí. Daí dá para saber? É só com os testes mesmo? (2018, informação verbal).

Então, nota-se que P4 apresentou dúvidas sobre a utilização de testes de quociente de inteligência (QI) para a avaliação de pessoas com suspeita de DI. No caso do ambiente escolar, os testes de QI podem ser utilizados para acrescentar informações à avaliação dos alunos com suspeita de DI. Esse teste permite medir o funcionamento intelectual e “[...] geralmente uma pontuação no teste de QI em torno de 70 ou até 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual [...]” (AAIDD, 2011). Podemos supor que essa pontuação estabelecida pelo teste se refere aos estágios ou graus mencionados por P4. Toledo (2013, p. 54) adverte que testes de

QI devem ser utilizados com cautela, “[...] uma vez que os resultados podem não expressar a inteligência do indivíduo”.

Os participantes também relataram suas percepções sobre a aprendizagem, bem como outras dificuldades apresentadas por seus alunos com DI, como vemos a seguir:

P1: [...] apresenta mais dificuldade, é onde ele se fecha, onde ele não avança.

P3: A dificuldade notória, né!? Assim, você nota que ele não consegue compreender, ele tem dificuldade, em relação aos outros alunos. A dificuldade dele é bem maior que a dos outros, né!

P4: [...] existe assim nesse... de aprendizagem, não tem aprendizagem, mais aprendizagem, falta um “tino” assim, um “insight” para ele. Assim que eu vejo, falta alguma coisa, não vai... Chega a um nível e não avança mais. Aprende o básico para viver. Não vai (2018, informação verbal).

Os participantes afirmaram que os alunos com DI não aprendem ou têm mais dificuldades para aprender se comparados aos demais alunos. Nesse aspecto, os participantes têm uma percepção que coaduna, novamente, a definição da DI, pois os alunos com DI manifestam dificuldades significativas de aprendizagem, sendo essa uma das características que os distingue.

No entanto, a ideia de que não aprendem é demasiada limitante e não condiz com a realidade da maioria dos alunos que apresentam tal condição. No sentido de potencializar o aprendizado dos alunos com DI, autores como Anache e Martinez (2011), Ferreira (2003), Gimenez (2008) e Santos (2012) sugerem algumas ações para o ensino que possibilitam a melhor aprendizagem do aluno, tais quais: promover atividades em contexto que tenha significado para o aluno; destrinchar o conteúdo e priorizar o que pode ser assimilado pelo aluno; construir processos de ensino com objetivos, com recursos e com estratégias diversificadas; apresentar os conteúdos de forma visual e auditiva, utilizando recursos que possibilitem a compreensão dos alunos; propor atividades para que o indivíduo faça tudo de maneira facilitada. Essas ações de ensino por parte dos professores, segundo os autores, podem auxiliar no processo de aprendizagem do aluno com DI.

Introduzido esse encaminhamento, prosseguimos com os relatos dos participantes. P1 destacou que a deficiência pode levar à falta de experiências, assim, ampliar a dificuldade do aluno:

P1: [...] a limitação intelectual pode levar, assim, à falta de experiência do aluno [...] (2018, informação verbal).

Santos (2012, p. 939) se refere ao funcionamento intelectual, também chamado de inteligência (AAIDD, 2011), como:

[...] restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento, etc.

Gimenez (2008), por sua vez, acrescenta ao domínio cognitivo três características em pessoas com DI: problemas de apatia para aprender, problemas de linguagem e de comunicação e problemas generalizados de compreensão de conceitos. Contudo, o papel do professor, nesse caso, é encontrar alternativas para que o aluno progrida nas atividades, tenha experiências e possa se desenvolver, o docente não pode se restringir a constatar a dificuldade e, por isso, limitar ainda mais as oportunidades de aprendizagem do aluno.

Considerando as citações dos autores, pontuamos que a limitação intelectual e a falta de entendimento sobre uma determinada atividade podem resultar na não realização dela, causando a falta de experiência naquele determinado conteúdo. Em específico, os participantes destacaram as dificuldades motoras que observaram em seus alunos com DI:

P1: [...] falta de experiência do aluno, naquele setor, seja na condição motora [...].

P2:[...] eu acredito que envolve até a parte motora do aluno.

P4:[...] [em] uns não afeta o motor e [em] outros afeta o motor (2018, informação verbal).

No que tange ao aspecto motor, Gimenez (2008, p.108) afirma que:

As pessoas com deficiência intelectual são consideradas por lentidão, pela escolha de estratégias inadequadas, pela alta variabilidade de produto e processo e, finalmente, pelo atraso no alcance da sequência de movimento em comparação aos indivíduos

normais. Os problemas motores apresentados por esses indivíduos decorrem tanto de fatores de ordem maturacional quanto da própria carência de experiência.

Percebemos que os participantes entenderam, de modo geral, que pode haver dificuldades relacionadas à condição motora da pessoa com DI. Para P1, a condição motora se relaciona à falta de experiência, indo ao encontro da colocação de Gimenez (2008).

4.1.4 As Práticas Pedagógicas dos Participantes em Relação aos seus Alunos com Deficiência Intelectual

Quando questionados como lidam na prática com seus alunos que apresentam DI, os participantes relataram sobre: a organização da aula para atender os alunos com DI, a utilização de adaptações ou modificações e a utilização de recurso adaptado.

Em relação à organização das aulas para atender seus alunos com DI, os participantes relataram:

P1: Eu organizo a aula da mesma forma. Eu não tenho bloqueio, nenhuma barreira. Eles estão ali, prontos de todo modo, como todos os outros.

P2: Não vou mentir. É organizada de forma igual para todos. Mas não tem... “ah... vou fazer isso aqui pensando dessa forma por causa do aluno tal”, não! É tudo igual.

P3: Na verdade, como eu não tenho o diagnóstico, não sei. Eu elaboro a aula e, durante a aula, eu vou atendendo ali. De acordo com a necessidade o aluno vai chamando e você vai atendendo, vai na carteira, né, dessa forma.

P4: A gente organiza no corpo a corpo ali, né! No planejamento eu não coloco é... algo diferenciado. A gente organiza ali na hora do atendimento, né (2018, informação verbal).

P1 e P2 não consideraram as necessidades específicas dos alunos com DI, enquanto P3 e P4 deram indícios, por meio de seus relatos, de que estavam atentas e realizavam alguma adaptação durante a aula quando percebiam a necessidade do aluno.

Considerando que as aulas de P2 e P4 foram observadas, realizamos uma comparação com seus relatos. Apresentamos um fragmento da observação da aula de P2:

Fragmento 1 – Observação da aula de P2 (7º ano B)

Na sala de aula: P2 se posiciona à frente dos alunos. Escreve no quadro a data e o nome do componente curricular. Passa no quadro um trabalho para os alunos, que deverá ser entregue em uma folha separada. A sala não está organizada em fileiras, os alunos sentam-se em lugares aleatórios. Alguns se sentam em duplas; outros, individualmente. AL1 pede para P2 um lápis. P2 responde: não tenho! Uma colega se levanta e leva o lápis até AL1. AL1 olha ao redor e senta-se com uma colega. Alguns alunos brincam e não fazem a atividade. AL1 sai de perto da colega e senta-se sozinha. Na sequência, ela conversa com alguns colegas. AL1 chama P2, que atende ao seu chamado e vai até a carteira. AL1 faz uma pergunta para o professor e este responde. P2 chama a atenção dos alunos, explica qual conteúdo deve ser pesquisado e que está no caderno; solicita que alguns alunos terminem de copiar as perguntas que estão no quadro. P2 anda pela sala explicando as atividades. AL1 emprestou um caderno e copia as respostas.

Fonte: Diário de Campo da autora (05/12/2018)

Por meio dessa descrição, verificamos que as práticas pedagógicas de P2 realmente se mantiveram sem alteração. Ele preparou a mesma atividade para toda a classe, como comentou em seu relato, independentemente de AL1 apresentar dificuldades. Também averiguamos que AL1 deu indício de que necessitava de auxílio ao se aproximar e sentar ao lado de uma colega, bem como ao buscar ajuda do professor. P2 não recusou o seu chamado, prontamente se dirigiu até a carteira de AL1, eles conversaram por alguns segundos apenas.

Na sequência, P2 caminhou pela sala explicando a atividade para todos. Por fim, percebemos o interesse do aluno em finalizar a tarefa, que, mesmo sem saber responder, buscou copiar as respostas de outros colegas. E P2 não apresentou nenhuma reação a esse comportamento.

Para melhorar a prática pedagógica, Sanches (2001) sugere organizar a sala de aula em círculo, em forma de U, em forma de V ou em pares; indica, além disso, a utilização de diferentes recursos e a divisão da tarefa em pequenos passos.

Registramos mais um trecho de aula de P2, no qual é possível identificar a falta de um planejamento sistematizado da aula:

Fragmento 2 – Observação da aula de P2 8º ano A

Na quadra de aula: Os meninos jogam futsal na primeira aula, as meninas sentam-se na área externa da quadra e não participam da aula.

Fonte: Diário de Campo da autora (12/12/2018)

Em uma situação dessas, Florence (2002) sugere que o professor se aproxime do aluno e convide-o a participar da atividade proposta. Sanches (2001) nos ensina que devemos perguntar do que os alunos gostam e de que forma aprendem, para podermos organizar e planejar a aula de acordo com as necessidades e os interesses deles, objetivando maximizar a participação e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos com DI.

Torna-se evidente a ausência de planejamento da aula, um fator imprescindível para que tudo corra bem, conforme é colocado nas obras de Cruz e Lemishka (2010), Fiorini (2015), Fiorini e Manzini (2014), Mauerberg-de Castro *et al.* (2013) e Vitaliano (2010). Não pode haver improvisos, é necessário planejamento para atender todos os alunos, com e sem deficiência (MAUERBERG-DECASTRO *et al.*, 2013). Nesse contexto, Fiorini e Manzini (2014) afirmam que até há situações em que os professores realizam o planejamento, mas, por vezes, as aulas não saem como o esperado, as atividades falham, então eles improvisam.

Sobre o fragmento trazido, o trecho de aula de P2 corrobora o seu relato durante a entrevista inicial, quando atestou que não planejava as suas aulas. Supomos que a mesma situação acontecia com P1, pois tal participante apresentou relato semelhante ao de P2. Com relação às práticas de P4, apresentamos um trecho de observação de aula:

Fragmento 3 – Observação da aula de P4 (8º ano B)

Na sala de aula: P4 passa no quadro uma atividade sobre o jogo de tabuleiro “xadrez”. A escrita de P4, no quadro, está bastante torta e algumas palavras estão com as sílabas separadas. Os alunos permanecem sentados e enfileirados. AL2 senta-se na segunda carteira da fileira à esquerda. P4 apaga a primeira parte do quadro e passa mais atividades. AL2 tira a sua carteira da fila e aproxima a carteira do quadro em outro espaço. Alunos pedem ajuda à P4. Alguns alunos fazem a atividade sozinhos. Uma aluna pede explicação sobre horizontal, vertical e diagonal e P4 explica. P4 anda pela sala e utiliza o piso da sala de aula como recurso para explicar as direções vertical, horizontal e diagonal. Sentada, P4 dá explicações. Interroga os alunos. Explica sobre lateralidade. Os alunos continuam fazendo os trabalhos sozinhos. P4 está sentada à mesa. AL2 volta para seu lugar e continua realizando as atividades, sozinha. Após todos terminarem as atividades, P4 pede que alguém leia a primeira pergunta para corrigir com os alunos. Corrige e direciona as perguntas aos alunos. Um dos alunos responde todas as questões prontamente, antes dos demais alunos da turma. Os demais só acompanham as respostas e não respondem. P4 direciona a explicação ao aluno que está respondendo corretamente. AL2 está escrevendo as respostas. P4 corrige no quadro as questões de assinalar X. As questões subjetivas foram apenas verbalizadas. P4 interage com os

alunos, questiona e alguns alunos respondem. AL2 não participa das falas, apenas escuta. P2 anuncia que vão para quadra. Alunos levantam e vão para a quadra.

Fonte: Diário de Campo da autora (13/12/2018)

Pontuamos algumas ações de P4 nessa amostra de aula. Em primeiro lugar, destacamos a escrita em linhas tortas e com separação de sílabas, o que dificulta a leitura e pode comprometer o entendimento dos alunos, em especial de AL2. Em segundo lugar, ressaltamos a ação de permitir que apenas um aluno responda às questões oralmente.

Por outro lado, percebemos que P4 utilizou um exemplo concreto e visual para explicar o conteúdo, quando usou o piso da sala de aula para explicar as direções que as peças podem percorrer durante o jogo de xadrez, o que é positivo.

Considerando esse contexto, como sugestão, temos um apontamento de Sanches (2001): vídeo curto sobre o conteúdo a ser ensinado; aproximar-se do aluno e perguntar se tem dúvidas; direcionar as perguntas a todos os alunos, instigando que participem do conteúdo da aula; repetir, repetir, repetir as explicações; organizar a sala de aula em U, em V ou em grupos pequenos, médios ou grandes; valorizar as respostas dadas pelos alunos oralmente.

Quanto à realização de alguma adaptação para os alunos com DI cumprirem as atividades, os participantes relataram:

P1: São as mesmas atividades. Igual.

P2: O que é planejado para um é planejado para todos. Então, não tem assim... “ah... eu vou pensar isso aqui porque o meu aluno ali vai ter essa dificuldade diferente”. Não adapto nada. Não senti necessidade disso.

P3: Se eu falar que tenho [planejamento de aulas, adaptações de atividades], estarei mentindo, porque não tenho.

P4: No planejamento, a gente não coloca, mas no corpo a corpo ali a gente tem essa... percepção, né. Não, não faço [adaptações]. A gente adapta, mas não coloca no planejamento (2018, informação verbal).

P1, P2 e P3 afirmaram não sentirem necessidade de realizar adaptação ou modificação das atividades durante as aulas para o atendimento dos alunos DI. Com esse propósito, Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006) sugere quatro

tipos de adaptações para tornar as aulas de EF mais inclusivas, modificando: o equipamento; as regras; o ambiente; e a instrução.

Por outro lado, no relato de P4, percebemos que tal participante sentia a necessidade de adaptar ou de modificar as atividades para atender os alunos com DI quando percebia que eles estavam precisando.

Fragmento 4 – Observação da aula de P4 (8º ano B)

Na quadra de aula: P4 reúne os alunos em círculo e explica a brincadeira “rouba bandeira”. A turma é dividida em duas equipes, uma em cada metade da quadra. O objetivo é roubar a bandeira da equipe adversária, localizada dentro do gol. Vence a equipe que roubar a bandeira adversária mais vezes. P4 explica algumas regras. AL2 foi escolhida para uma das equipes. Enquanto os alunos correm, desenvolvendo a atividade, AL2 permanece parada, próxima à bandeira de sua equipe, olhando para os lados; não realiza as ações pertinentes à atividade proposta. P4 permaneceu ao lado da quadra dando instruções e organizando a atividade, mas não percebeu AL2 parada. AL2 se deslocou, lentamente, de um ponto a outro. Correu atrás de alguns colegas da equipe adversária e voltou ao ponto onde estava. AL2 desloca-se novamente para a esquerda e continua olhando os colegas correrem. AL2 não tenta roubar a bandeira da equipe adversária. Por um instante, corre atrás de um de seus adversários e pára novamente.

Fonte: Diário de Campo da autora (06/12/2018)

P4 relatou na entrevista que, no momento da aula, percebia as necessidades dos alunos com dificuldades, contrariando a nossa observação de aula, pois verificamos que AL2 não solicitou ajuda de P4 e esta não percebeu que aquela teve dificuldades de entender a brincadeira. Para minimizar essas ocorrências, Sanches (2001) aconselha que seja estabelecida uma regra de cada vez e que, se necessário, as instruções sejam repetidas. Ademais, realizar modificação quanto à instrução, como dar orientação verbal, demonstrar ou assistir fisicamente, também poderia auxiliar na melhor participação de AL2 (LIEBERMAN 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006).

A respeito da utilização de recursos adaptados, os participantes relataram:

P1: Para os alunos que eu tenho, não!

P2: Não, não. Na verdade, eu nunca tive um aluno que gerasse aquela necessidade que você visse [...].

P3: Não, porque a gente não tem nada (2018, informação verbal).

De acordo com o relato de P1 e P2, estes não utilizavam recursos adaptados porque não sentiam necessidade para tal, considerando os alunos que

têm. P3 passou a informação de que a instituição em que atua não tem recurso adaptado para o trabalho com alunos DI.

Na pesquisa de Fiorini (2015) com professores de EF, também se verificou que não havia recursos específicos para alunos com deficiência, e os recursos tradicionais da EF eram disponíveis em quantidade insuficiente, sem variedade, não sendo funcionais a depender do tipo de deficiência. Na realidade escolar pesquisada, pela fala de P3, também não há recursos específicos para serem usados nas aulas de EF para o trabalho com alunos DI.

Fragmento 5 – Observação da aula de P2 (8º ano A)

Na quadra de aula: Na segunda aula, P2 anuncia em alta voz que mudará a atividade de futsal para voleibol. Alguns meninos auxiliam a colocação da rede de vôlei; entre eles, AL3. P2 dá instruções sobre o jogo de vôlei e joga com os alunos. P2 conversa com alunos e incentiva um aluno. P2 se ausenta para pegar uma bola de vôlei que seja mais macia, pois alguns alunos reclamam que a bola machuca os braços. P2 retorna e verifica que a bola que trouxe é tão dura quanto à anterior. P2 se ausenta novamente. P2 retorna e alunos reclamam do material. P2 se ausenta por alguns minutos e retorna com outra bola de voleibol. P2 precisou ir até o seu carro buscar uma bola adquirida com recursos próprios. P2 se aproxima da pesquisadora e comenta sobre a má qualidade do material ofertado pela instituição de ensino e sobre a dificuldade em trabalhar com determinados grupos de alunos.

Fonte: Diário de Campo da autora (05/12/2018)

Durante a observação da aula de P2, percebemos a reclamação dos alunos da turma devido à má qualidade da bola de voleibol, considerada um material tradicional das aulas de EF. Percebemos, também, que P2 buscou outra bola, na tentativa de que esta fosse mais macia que a bola em jogo, mas não era. Observou-se que P2 tinha uma bola de melhor qualidade, comprada com recursos próprios, segundo relato do participante.

Nesse contexto, o fato de P2 tentar ajustar o material para facilitar a atividade para todos impossibilitou-o de observar interações específicas em relação a AL3, que permaneceu na quadra participando da atividade de voleibol. Zoboli e Barreto (2006, p. 76) consideram uma “discriminação” com a pessoa com deficiência os materiais didáticos serem escassos e, muitas vezes, inapropriados, assim como opinam Farias, Shigunov e Nascimento (2001). Nessa situação, salienta-se que o material foi rejeitado pela turma toda, não somente pelo aluno com DI. A precariedade de estrutura física também é alvo de crítica de Zoboli e Barreto (2006).

4.1.5 Realização do Trabalho Colaborativo para Favorecer a Inclusão dos Alunos com Deficiência Intelectual

Quando os participantes foram questionados sobre a realização do trabalho colaborativo com o professor especialista ou com outro profissional da escola, relataram: poucas oportunidades de trabalho colaborativo e as dificuldades encontradas para a realização dele; a falta de comunicação; o desconhecimento sobre a presença e sobre as características de aluno(s) com DI nas turmas; a justificativa da não realização do trabalho colaborativo por não apresentarem dificuldades para a inclusão dos referidos alunos. A seguir, partes dos relatos dos participantes sobre o tema:

P1: Eu acho, assim, que a gente só se lembra do aluno da Educação Especial na hora que saem as notas. Não é uma prioridade saber o que vamos fazer com cada caso, nem do professor do regular nem do professor da Educação Especial. Na verdade, eu só vejo falando com Português e Matemática [...].

P2: Até, às vezes, assim, a gente conversa alguma coisa assim. Esse ano, pelo menos, não [teve trabalho colaborativo].

P3: Não, não. Agora não. Neste momento não. No momento, nenhuma [realização de trabalho colaborativo].

P4: Nós vamos lá nas pedagogas perguntar. A gente troca ideias: o pedagogo, o professor da Sala de Recursos e outro professor de EF. Às vezes vêm, às vezes também é novidade para eles (2018, informação verbal).

Nos relatos de P1, P2 e P3, ficou evidente que não havia realização de trabalho colaborativo no ambiente pesquisado, contrariando o que determina a Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED. Ela “[e]stabelece Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais -SRM”, tendo em vista que uma das atribuições do professor especialista, conforme explicita esse documento no item 8, é:

Acompanhar, por meio do trabalho colaborativo [...], o desenvolvimento acadêmico do estudante no turno de matrícula de escolarização, ou disciplina na Educação de Jovens e Adultos, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncionais, na Educação Básica (PARANÁ, 2016, n.p).

Portanto, percebemos que, na forma como estão organizadas as relações entre os profissionais da escola, o trabalho colaborativo não acontece, conforme orientações da normativa e indicações de grande parte dos pesquisadores, como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Oliveira e Costa (2018) e Pletsch (2007), os quais tratam do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Nessa perspectiva, Oliveira e Costa (2018, p. 7) pontuam que “[...] o ensino colaborativo pode oferecer ao professor de Educação Física um caminho para apoiá-lo nas suas atividades diárias”. Logo, segundo as autoras, é essencial que o trabalho colaborativo aconteça, a fim de auxiliar o professor de EF na elaboração das atividades e para o melhor atendimento dos alunos público-alvo da EE.

É claro que o trabalho colaborativo não resolve todas as questões, Pletsch (2007, p. 3) coloca: “[...] a colaboração entre ensino regular e Educação Especial constitui condição necessária, mas não suficiente”. A autora acredita que outros fatores também podem estar envolvidos na concretização do sucesso da aprendizagem em caso de alunos com DI.

Aqui, também podemos comentar sobre o fato de o pedagogo ser citado, o professor da Sala de Recursos também, mas P4 considerar que ninguém sabe o que fazer perante as necessidades dos alunos com DI.

No mais, P1 justificou a não ocorrência de um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola em função de algumas dificuldades:

P1: O professor da Educação Especial está sempre ali na luta, na batalha, mas muitas vezes ele não consegue se encontrar com os professores, ele não consegue chegar para falar, os horários não “batem” (2018, informação verbal).

A Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED (PARANÁ, 2016), que “[e]stabelece Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais” nas instituições que ofertam Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, determina, no item 6.2, que deve ser organizado trabalho colaborativo entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores das diferentes disciplinas, mediado pela equipe pedagógica.

Evidencia-se que P1 pontuou o oposto do que determina a Instrução: os horários de trabalho do professor da Educação Especial e do professor da sala

regular não “batem”, pois eles trabalhavam em turnos diferentes. Mendes, Zerbato e Vilaronga (2014, p. 36), sobre esse assunto, analisam que:

No Brasil, ao mesmo tempo em que a legislação indica a construção de uma parceria colaborativa do professor de Educação Especial junto ao professor da sala comum, auxiliando-o nas práticas necessárias para promover a efetiva participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, esta se contradiz porque define como período de trabalho do professor da Educação Especial o turno oposto ao do professor da classe comum.

As mesmas autoras citadas acima sugerem:

[...] que o sistema educacional deveria proporcionar oportunidades para que professores de Educação Especial e de ensino comum pudessem realizar trocas e traçar os objetivos de ensino em comum para os alunos público-alvo da Educação Especial. A forma como está organizado o trabalho nas SRMs impossibilita a comunicação, a troca e o trabalho em equipe.

O relato de P1 corroborou a afirmação das autoras. Elas sugerem, também, que o atendimento ao aluno público-alvo da EE se dê na classe regular, estando o professor da disciplina com o professor da EE trabalhando em colaboração. Além disso, elas afirmam que “[...] este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula” (MENDES, ZERBATO e VILARONGA, 2014, p. 37).

Identificamos que o trabalho colaborativo não tem possibilidade de acontecer por conta do horário de trabalho dos professores. Assim sendo, sugerimos uma revisão da Instrução acima citada para que professores da EE e professores das disciplinas possam atuar em colaboração para a melhor aprendizagem dos alunos.

Ademais, os participantes afirmaram que o trabalho colaborativo não ocorria, de certa forma, pelo fato de eles não sentirem necessidade, pois consideravam que, da forma como trabalhavam, estava dando certo.

P1: Talvez seja porque eu não tenho dificuldade.

P2: Como, para mim [risos], eles são tão iguais aos outros, eu não tenho essa dificuldade maior. É... então eu acho que eu estou levando bem “de boa” assim, sem dificuldades.

P4: Na parte motora não. Acho que não. Acho que na Educação Física eu não sinto dificuldade, não (2018, informação verbal).

Esses relatos trazem à tona colocações mostradas anteriormente, nas quais os participantes relataram que não era preciso planejar as aulas com adaptações ou outros recursos. Entretanto, como percebemos pelos exemplos de descrição de alguns episódios extraídos do Diário de Campo, muitas vezes, os alunos com DI apresentavam dificuldades, mas não eram atendidos nem notados. Dessa forma, um dos objetivos do processo de intervenção passou a ser a sensibilização dos participantes acerca das necessidades educacionais de seus alunos com DI.

4.1.6 Desconhecimento dos Participantes sobre a Presença e sobre as Características de Aluno(s) com DI nas Turmas

Uma categoria que emergiu dos relatos foi o desconhecimento dos participantes no que tange à presença de alunos público-alvo da EE em suas turmas; entre eles, os alunos com DI. Sobre isso, os participantes narraram:

P2: [...] falar a verdade, eu nem sei os alunos que são avaliados direito, não sei! Às vezes eu até pergunto: “Aí... fulano foi avaliado?” Fulano, ciclano [...]. Então você vai meio no escuro, né! Não é uma coisa tão complicada, que não poderia fazer, era só falar, passar assim: “ó, o aluno assim, assim, ‘assado’... Ele tem dificuldade nisso... nisso e nisso... Na avaliação ele tem problema assim, assim, ‘assado’... Social... não sei o quê... Ó, tenta incluir aqui, tenta não sei o quê... não é?” Porque não são tantos alunos assim. Acho que a equipe pedagógica deu uma falhada nisso.

P3: Primeiro eu preciso saber que eu tenho um aluno incluído [risos], primeiro ponto! Depois disso, saber quais as dificuldades que ele tem, para eu poder adaptar uma avaliação, assim, o modo como eu vou explicar [...] (2018, informação verbal).

Os participantes da pesquisa relataram, então, que não sabiam ao certo quem eram os alunos avaliados como público-alvo da EE. Esse fato também se confirmou na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014, p. 395), na qual “[...] o professor de EF não era avisado, previamente, da matrícula de alunos com deficiência”. Isso vem confirmando a falta de comunicação sobre a presença do aluno com NEE na sala de aula e a inexistência do trabalho colaborativo nessa realidade escolar, confirmado anteriormente.

P2 atribuiu a falha de falta de informação à equipe pedagógica, pois considerou que essa tarefa deveria ser desempenhada por ela e pontuou que não são muitos os alunos avaliados nesse contexto escolar.

Vitaliano (2010) cita que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), está prevista a capacitação dos professores para a realização da inclusão escolar. Além do mais, a autora comenta que o sistema escolar nem sequer informa ao professor que terá um aluno com NEE em sua sala de aula.

No início das observações das aulas, comprovamos o fato de que P2 não sabia da presença de aluno incluído na turma do 8º ano A, conforme o fragmento apresentado abaixo:

Fragmento 6 – Observação da aula de P2 (8º ano A)

Na sala de aula: P2 diz à pesquisadora, entrando na sala de aula: “eu não sabia que o L. era DI!”

Fonte: Diário de Campo da autora (05/12/2018)

4.1.7 Percepções dos Participantes acerca de suas Necessidades Formativas

Quando interrogados sobre as necessidades formativas que consideravam importantes para tornar as suas aulas mais inclusivas, os participantes apontaram: falta de conhecimento sobre a inclusão de alunos com DI e de oportunidades e condições de participação em formação continuada sobre o tema em questão. Além disso, eles manifestaram interesse em participar da formação proposta. A respeito da falta de formação, relataram:

P1: [...] o conhecimento faz você perceber o dia que ele não tomou a medicação, que ele vai estar mais alterado, mais nervoso, que ele está ansioso, que ele está esperando que alguém tenha uma atitude, ou que ele foi isolado de alguma forma, ele traz tudo isso para a sala de aula. A experiência vai levando a gente a perceber assim. Nossa... eu fico desesperada de pensar em ter um autista, em ter um cadeirante, em ter um aluno cego, em ter um aluno surdo, porque eu não vou saber como fazer, eu acho. E eu sou professora que atuo na Educação Especial, imagina as demais áreas.

P2: Eu acho assim: a gente tem um pouco de conhecimento, mas é muito pouco perto do que teria que ter. [...] acho que é insuficiente, mesmo tendo pós-graduação. Porque tem um ou dois alunos.

P4: Pouco. Tinha que saber mais, né!? Eu me avalio, diante dos outros eu me avalio com conhecimento, mas é pouco ainda. Perto dos outros profissionais, assim... a gente gosta dessa área, né, a gente vai atrás, mas ainda é pouco.

Estudamos pouco e não tem um referencial. Estuda pouco, não tem formação. A gente trabalha há vários anos, mas, desde que a gente está dando aula, a gente sabe que tem lá... Ah... tem muito para aprender, né, para melhorar; se aprender, a gente melhora mais, a oficina da gente, quem sabe, melhora eles, né! (2018, informação verbal).

P1 avaliou que a experiência lhe deu condições de conhecer um pouco mais sobre o aluno em relação à medicação, ao comportamento e às atitudes. Mesmo sendo professora da EE, ela mencionou não ter conhecimento suficiente para trabalhar com vários alunos público-alvo da EE. Enquanto isso, P2 afirmou que deveria ter mais conhecimento sobre a inclusão de alunos com DI nas aulas de EF, ainda que possua pós-graduação. P4, por sua vez, percebeu que, se melhorasse o seu conhecimento, poderia melhorar a sua aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

O desconhecimento sobre a inclusão escolar evidencia que “[...] é necessário reorganizar o processo de formação de professores, incluindo elementos que permitam aos professores se sentirem preparados para incluir alunos com NEE” (VITALIANO e MANZINI, 2010, p. 56).

No concernente à participação em formação continuada ou em serviço a respeito do processo de inclusão de alunos com DI, os participantes responderam:

P1: Não, não. Não tenho recordação.

P2: Eu acho que eu já fiz. Eu não vou saber falar quando [...], mas eu acredito que sim. Não lembro, Cassia. Eu sei que eu já fiz uns dois assim, com o tema [...]. Falta formação.

P3: Não, DI não, DI não. Está vendo como a gente é falho?! [risos] E a gente fica tão assim: “nossa, eu preciso entregar tal dia, eu preciso dar nota, eu preciso [fazer] RCO [Registro de Classe Online], eu preciso... eu preciso... eu preciso...” e daí? Em que momento que eu vou conseguir parar? Eu tenho esse aluno, eu preciso focar nele, sabe, assim?! A escola também não te dá essa abertura, né. Não te proporciona... é só cobrança, cobrança, cobrança. Burocracia.

P4: Eu nunca vi esse curso (2018, informação verbal).

Verificamos nos relatos dos participantes, com exceção de P2, que os professores de EF não se recordaram de terem participado de formação continuada com o tema da inclusão escolar de alunos com DI. Isso evidencia a falta de oferta de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

P3, em seu relato, atribuiu a falta de participação em formação continuada à excessiva burocracia escolar, justificando a falta de tempo para estudar, corroborando o que afirma Vitaliano (2010) quando pondera que o aspecto da formação deve ser mais bem equacionado em todos os níveis de ensino, para ser possível iniciar o processo de inclusão escolar.

Os participantes, ao serem questionados sobre o interesse em participar de um processo de formação para favorecer a inclusão de alunos com DI, responderam:

P1: Oh... estou ansiosa [risos]. Eu acho que vai ser muito importante. E eu penso que para os outros professores também seria.

P2: Oh yes. Com certeza. Sim! Acho que é uma bagagem importante para a gente ter. Um conhecimento para melhorar a nossa prática, nosso entendimento também, porque às vezes a teoria e a prática são diferentes, você planeja uma coisa e não dá. Mas, se você souber, já ajuda bastante.

P3: Sim. Eu acho interessante. Ficar sabendo como trabalhar, depois disso, saber quais as dificuldades que ele tem, para eu poder adaptar uma avaliação, o modo como eu vou explicar.

P4: Ah... a gente quer (2018, informação verbal).

Os participantes foram unânimes em responder afirmativamente sobre o interesse em participar da formação proposta e consideraram que seria de grande importância o conhecimento a adquirir. Eles mencionaram, ainda, que essa compreensão mais aprofundada poderia melhorar a prática e os entendimentos: de que maneira trabalhar com os alunos, conhecer as dificuldades que eles têm, saber adaptar, avaliar e explicar os conteúdos a eles.

4.1.8. Percepções dos Participantes em Relação a sua Formação Inicial e Continuada

P1 relatou que, sobre a sua formação inicial, recordava-se de ter cursado uma disciplina semestral denominada Inclusão Escolar, entre os anos de 1992 e 1993. Quando questionada sobre as lembranças que tinha acerca das atividades desenvolvidas, P1 comentou:

P1: Na parte de recreação, tinham algumas atividades que a professora direcionava para a Educação Especial. De um modo geral, assim, algumas experiências que a gente teve foi: a vivência com atividades em cadeira de rodas, com os olhos vendados, assim, uma bolinha lá que fazia o barulho, acho, para trabalhar com o cego (2018, informação verbal).

Considerando os relatos de P1, percebemos que o curso de graduação que frequentou na década de 90 já se preocupava com a formação do professor de EF para atuar em contexto educacional inclusivo. De acordo com as falas, as atividades oferecidas aos futuros professores foram apenas para o trabalho com alunos deficientes físicos e deficientes visuais.

P2, P3 e P4 também afirmaram ter cursado, durante a graduação, a disciplina de EFA. Apresentamos o comentário de P4:

P4: O professor de Educação Física Adaptada era um professor com formação em basquete, então ele dava atividades de basquete adaptado, como em cadeiras de rodas, por exemplo (2018, informação verbal).

Pelo relato de P4, percebemos que o professor formador valorizava as atividades da sua área de formação, no caso, o basquetebol, limitando o aprendizado do futuro professor de EF. Nesse aspecto, Rodrigues (2005, p. 56) cita o dilema da formação inicial, tendo em vista que muitos cursos de formação de professores ainda “[...] não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais [...]”. Podemos inferir que, naquela conjuntura, faltava formação ao professor formador.

No que diz respeito à formação continuada, todos os participantes da pesquisa relataram ter cursado a pós-graduação em EE, conforme ilustrou o Quadro 1. Apresentamos, a seguir, alguns relatos dos participantes quando questionados sobre os conteúdos e conhecimentos que tiveram durante a referida formação.

P1 lembrou o que estudou durante a pós-graduação de EE:

P1: A história da Educação Especial. Assim, quais os autores que falavam, alguns... mas não dava uma clareza, assim, não de tudo que a gente necessitava, porque eu estava começando a trabalhar na APAE, então você não sabe direito como fazer as coisas e tudo, né. Era mais, assim, manual, como fazer, do que refletir em cada caso, esse caso “isso”, a gente não teve a preparação ideal, não. Mas, foi um avanço, teve muitas disciplinas que foram bem interessantes. Mas eu me lembro, assim, mais, que eu estudei acerca da história, a evolução dos conceitos, a mudança de terminologia, algumas atividades, assim, que deram certo. Ah... mas como era um manualzinho mesmo, “faça assim, faça ‘assado’”, um roteiro a ser seguido (2018, informação verbal).

Pelos relatos de P1, a pós-graduação cursada pode ter valorizado a teoria em detrimento da prática de sala de aula. P1 comentou que não havia discussões e reflexões acerca das situações de sala de aula, era como seguir um roteiro que, provavelmente, daria certo em todas as situações de ensino. O fato de P1 estar trabalhando na APAE, na época, pode ter sido o motivo da procura por esse tipo de formação, pois poderia aplicar os conhecimentos da pós-graduação no trabalho exercido. Em contrapartida, para P3, a pós-graduação trouxe contribuições significativas:

P3: Aprendi bastante coisa, questão motora assim, sabe?, de dificuldade [...] eu achei que foi proveitoso, bem proveitoso. [...] Ajuda... na hora dos relatórios, né, outras coisas, aí, meu Deus... os relatórios que eu estou fazendo [refere-se aos relatórios dos alunos da APAE] (2018, informação verbal).

P3 não soube detalhar as disciplinas e os conteúdos que teve durante o curso de pós-graduação em EE, apenas lembra que foi proveitoso e que, no momento de fazer relatórios dos alunos da APAE, onde ainda atuava, conseguia estabelecer relação com os conhecimentos adquiridos no curso.

Pelos relatos dos participantes, identificamos a necessidade e a importância da remodelação, como afirma Beyer (2011), que considera especialmente relevante a reformulação do currículo de formação do educador. O autor indica que deve haver “[c]onstrução de caminhos conectados com a formação do educador, seja ela inicial ou continuada, que possibilitem ao mesmo uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo”(BEYER, 2011, p. 80).

Outra concepção pertinente é a de Lehmkuhl (2017), que realizou um estudo acerca da política de formação continuada de professores da área de Educação Especial no estado de Santa Catarina, com o objetivo de verificar quais vertentes

pedagógicas apareciam de maneira recorrente nas propostas de formação continuada dos professores. A autora pôde verificar que, durante as formações oferecidas naquele estado, havia:

[...] um ecletismo de temas e de perspectivas nas propostas de curso, pois não há uma coesão nas proposições de temáticas. Esse fato evidencia uma fragmentação dos conteúdos nas propostas de cursos e uma indefinição na perspectiva pedagógica adotada, assumindo ora uma concepção construtivista, quando focalizam os trabalhos nos planejamentos com ênfase na prática pedagógica, ora na concepção médico-pedagógica e psicopedagógica, quando focam os cursos na utilização de método específicos, como o método TEACCH, e tecnicista e instrumentalista, quando focalizam no ensino de LIBRAS, Braille e Sorobã. Em algumas propostas aparece ainda, como foco principal de formação, a elaboração conceitual e a teoria da atividade, com referências claras à Proposta Curricular de Santa Catarina e à perspectiva sócio-histórica (LEHMKUHL, 2017, p. 255).

Com esse trabalho, Lehmkuhl (2017, p. 264) alerta que “[...] as propostas de formação continuada de professores para a Educação Especial evidenciam vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial”.

A partir disso, mencionamos autores como Duek (2009), Glat (2011), Silva (2011) e Vitaliano (2013), que afirmam a necessidade de capacitar (DUEK, 2009), formar (SILVA, 2011), preparar e mobilizar (GLAT, 2011; VITALIANO, 2013) os professores para atuarem no contexto da Educação Inclusiva e atender com qualidade à diversidade. Todavia, de acordo com Rodrigues (2005), na formação continuada, verifica-se que as ofertas disponibilizadas aos professores raramente se situam na realidade em que os problemas foram identificados.

A afirmação de Rodrigues (2005) corrobora o que temos evidenciado na nossa pesquisa, já que todos os participantes afirmaram ter cursado, na formação continuada, a pós-graduação de EE, mesmo assim, pelos relatos das entrevistas e pelas observações colaborativas, os participantes não demonstraram saberes para atuar com os alunos com DI e afirmaram várias vezes no decorrer do processo que necessitavam de formação.

Feitas essas explicações, damos continuidade aos apontamentos referentes às etapas da nossa pesquisa. Ao fim da Fase I, convidamos todos os participantes para um encontro, que se deu no dia 20 de fevereiro de 2019, às

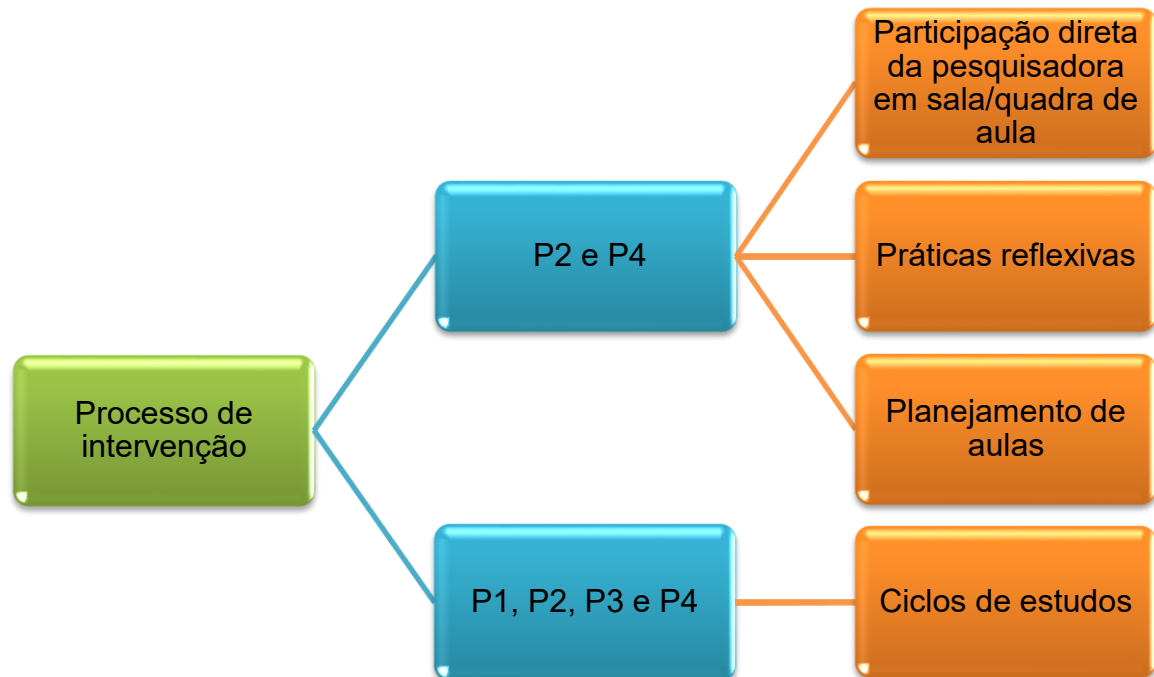
19h30, na sala nº 13 da instituição pesquisada. Nessa ocasião, apresentamos uma síntese dos dados coletados com o levantamento das necessidades identificadas. Desse encontro derivaram os temas propostos para os ciclos de estudos e reflexões, que foram: Pressupostos da Educação Inclusiva (Anexo B); Caracterização dos alunos com Deficiência Intelectual (Anexo C); Práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com Deficiência Intelectual (Anexo D); Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas (Anexo E). Na ocasião, os participantes também foram questionados se possuíam outros temas a acrescentar, mas, de forma unânime, responderam negativamente e concordaram com os temas propostos pela pesquisadora e por sua orientadora.

Apesar disso, percebemos, durante a fase de intervenção (a qual iremos apresentar a seguir) e por meio das observações das aulas, que os participantes tiveram dificuldade em organizar trabalhos em grupos, especialmente em sala de aula. Devido a essa constatação, organizamos mais um tema para os ciclos de estudos: Trabalhos em grupos para potencializar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual (Anexo F).

4.2 FASE II: INTERVENÇÃO-PROCESSO FORMATIVO DESENVOLVIDO COM OS PARTICIPANTES

A segunda fase da pesquisa consistiu em um processo de intervenção, o qual ocorreu por meio de: ciclos de estudos teóricos, participação direta da pesquisadora durante as aulas, de modo colaborativo; práticas reflexivas; e planejamento de aulas. Adiante, apresentamos a Figura 4, a qual apresenta, de forma esquemática, como se deu a intervenção (processo de formação proposto).

Figura 4– Fase II: Processo de intervenção



Fonte: a própria autora (2019)

Conforme ilustra a figura, durante o processo de intervenção, P2 e P4 participaram de todas as etapas da pesquisa, já P1 e P3 participaram apenas dos ciclos de estudos, pois esses últimos participantes citados não tinham aulas de EF na instituição pesquisada.

O processo de desenvolvimento da fase de intervenção da pesquisa colaborativa, ilustrado na Figura 4, pode ser mais bem compreendido por meio da espiral reflexiva, elaborada por Ibiapina (2008) e adaptada por Jorge (2015), conforme mostra a Figura 5. A espiral reflexiva, de acordo com Ibiapina (2008), perpassa as fases de: planejamento, aplicação da aula, entrevista e sessão reflexiva.

Figura 5 – Espiral reflexiva ampliada



Fonte: JORGE (2015, p. 56)

Embora o processo de formação tenha se dado na forma de uma espiral, descreveremos, separadamente, cada um dos modos de intervenção, com a finalidade de esclarecer melhor como ocorreu e como foram observados os resultados de cada um dos procedimentos desenvolvidos. Iniciaremos pela apresentação dos resultados dos ciclos de estudos.

4.2.1 Ciclos de Estudos

Os estudos dos textos foram denominados ciclos de estudos, conforme define Ibiapina (2008, p. 47): “[...] as sessões sistemáticas de estudo estimulam os professores a refletir com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática pedagógica, tanto no que se refere a sua sala de aula, quanto aos diversos contextos educacionais e sociais”.

Segundo Ibiapina (2008, p. 47), “[o] ponto de partida para o estudo são os conhecimentos prévios [...]”. O tema de cada texto a ser estudado emergiu dos conhecimentos prévios e das necessidades identificadas na Fase I da pesquisa: entrevista inicial e observações de aulas, seguindo as indicações da autora. No total,

foram organizados, com a colaboração dos participantes, cinco ciclos de estudos. Ao fim do processo de formação, verificamos a necessidade de trabalhar o tema “Trabalhos em grupos para potencializar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual”, por conta de os participantes desenvolverem, predominantemente, atividades individualizadas.

Para Ibiapina (2008), esses espaços de estudos permitem a reconstrução de significações que ultrapassam o sentido do texto em si, penetrando no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível de conceituação. Embasado na reflexão, o docente mergulha na sua prática e a teoriza para compreender, de forma mais clara, os conceitos que o guiam. Esse movimento de relação entre teoria e prática faz com que o professor reconstrua a sua ação prática, segundo a autora.

Nos encontros, os participantes recebiam uma cópia impressa do texto e uma caneta marca-texto, então realizávamos a leitura coletiva. Durante as leituras, eles foram orientados que poderiam interromper para comentar, tecer reflexões, tirar dúvidas, estabelecer relações com a prática, etc.

No primeiro ciclo, refletimos sobre os Pressupostos da Educação Inclusiva (Anexo B), fundamentados nos documentos “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990), “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) e nas pesquisas de autores como: Ainscow (2009), Beyer (2011), Duek (2009), Glat (2011), Glat e Blanco (2007), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Michels e Garcia (2014), Nozi (2013), Rodrigues (2005), Sanches (2011), Sanches e Teodoro (2006), Silva (2011) e Vitaliano (2013).

Apresentamos, a seguir, alguns fragmentos que consideramos importantes das reflexões dos participantes.

P2 se prontificou a iniciar a leitura do texto. Após a leitura de alguns parágrafos, P2 fez uma reflexão sobre a afirmativa de Silva (2011, p. 120-121), a qual coloca que a EI deve ir além de apenas proporcionar aos alunos um espaço comum, “[...] tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas”. Então, tal participante comentou:

P2: Aqui já tem um pensamento de começar... de adaptações físicas, estruturais (01/03/2019, informação verbal).

Por esse comentário, percebemos que P2 observou serem necessárias adaptações para favorecer a aprendizagem do aluno e promover a inclusão escolar.

A respeito das necessidades individuais de cada aluno, Glat e Blanco (2007, p. 18, grifos do original) indicam que as oportunidades de aprendizagens significativas se dão “[...] a partir da atenção às *suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento*”. Segundo as autoras, dessa forma, serão possibilitados a permanência e o sucesso acadêmico do aluno. P2 comentou a respeito:

P2: Muitas vezes, o aluno desiste, fica desestimulado, porque ele não se sente parte do negócio. Está ali como um número, né! Eu vejo muito isso, gente, o aluno como um número dentro da sala de aula, “tipo” o que tem dificuldade mesmo, “*power*”, “tipo” o C. [refere-se a um aluno deficiente visual]. Eu nunca dei aula para o C., mas para mim é só “conversa para boi dormir”. Ele está ali de corpo presente, ele ouve. Na prática palpável, você ainda consegue colocar ele, mas pensa, você ainda consegue. E o resto? Como vai um professor de Matemática ensinar uma equação de 2º grau para o menino? Se o menino não tem noção de nada.

[...] eu não acredito que, dentro do sistema que a gente fornece, eles chegam àquele conhecimento [...] eu não sei vocês, gente, mas eu vou falar um negócio, eu posso ser superignorante, pode parecer que eu sou superignorante, mas não digo que seja a APAE, porque a APAE é um caso extremo, eu acho que os alunos não... não tinham que estar dentro da sala de aula com tanta dificuldade, com todos. Não... não... não na parte social, eu digo. Dentro do nosso sistema não funciona isso (01/03/2019, informação verbal).

Por meio do relato, observamos que P2 considerou o aluno com NEE apenas como uma estatística dentro da sala de aula e que este não poderia alcançar o conhecimento pleno, pois P2 pareceu não acreditar que, no sistema educacional em que são inseridos os alunos, o referido aluno poderia alcançar a aprendizagem. No mais, P2 mencionou a APAE pensando em uma escola alternativa, mas logo pontuou que não seria o caso, pois serve para “caso extremo” apenas, então pareceu que o professor não sabia dizer onde o aluno poderia estar, concluindo que não deveria estar dentro da sala de aula regular. Percebemos também que P2 teve compreensão de que é necessária adaptação para que os alunos com deficiência(s) possam aprender, mas afirmou não saber como fazê-la.

Continuando a leitura do texto, P2 sinalizou preocupações sobre as oportunidades que devem ser oferecidas aos alunos, como percebemos pelo seu apontamento:

P2: Ai, eu fiquei nervoso! Eu fico preocupado com essas coisas! Porque a gente aponta os erros, P1 [direcionando-se a outro participante], mas a gente não sabe como resolver. Ah... a gente consegue apontar os erros (01/03/2019, informação verbal).

P2 declarou ficar nervoso, porque considerou não ser difícil identificar as situações em que se carece de intervenção, o que lhe incomodou é não saber o que fazer para resolver as questões identificadas. P1, nessa ocasião, concordou com P2 e compartilhou do mesmo nervosismo, afirmando:

P1: Mas nós não estamos falando dos outros, nós estamos falando de nós. O que fazer? (01/03/2019, informação verbal).

Os participantes, então, identificaram angústias que vivenciavam no contexto escolar. Esse relato nos mostra que eles estavam interiorizando as reflexões e tomando para si, buscando uma conexão com a realidade vivida.

A Educação Inclusiva tem como objetivo proporcionar acesso, permanência e sucesso aos alunos. Quando, no texto, foi mencionado esse objetivo, P1 fez uma menção sobre o que poderia estar impedindo a inclusão escolar: o excesso de valorização dos conteúdos curriculares. Tal participante estabeleceu, também, uma relação com a forma de os governos atuais administrarem a educação e temeu que haja um retrocesso no campo da inclusão escolar, inclusive com a retomada das APAES como escolas substitutas do ensino regular.

P1: Essa escola conteudista, ela tem um princípio claro: abastecer o mercado de trabalho, ponto final, não de conhecimento para a vida. Agora eu me questiono: como vai ficar isso, no governo extremamente tecnicista e conteudista que nós estamos vivendo agora? Nós retrocedemos agora em âmbito estadual e nacional. É possível que nada disso aqui seja considerado. Retomar todas as APAES. Gente, o Bolsonaro [refere-se ao atual presidente da República], com a personalidade e a tranquilidade, é “mole” de ele falar: “lugar de louco é lá, lugar de não sei o que é lá”. Está atrapalhando o rendimento do país (01/03/2019, informação verbal).

Os relatos de P2 demonstram que tal participante percebeu como positivo o movimento da EI e que não seria favorável o retorno de uma política de exclusão. Em nosso entender, pareciam exageradas as suas reflexões, mas não foram. Em dezembro de 2019, William Bilches publicou pelo Jornal Gazeta do Povo:

A Política Nacional de Educação Especial deve mudar no começo de 2020. O governo de Jair Bolsonaro vai publicar um decreto com alternativas para que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou superdotação (BILCHES, 2019, n.p).

Essas mudanças surgem contrárias às indicações de pesquisadores da área. A título de exemplo, Michels e Garcia (2014, p. 162) afirmam que há de se romper “[...] com a existência de dois ‘sistemas’ de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de educação especial”. No movimento da EI, o objetivo é que todos estudem e aprendam juntos, combatendo a exclusão escolar e visando “[f]avorecer a formação de sociedades democráticas e pacíficas, que devem primar pela aceitação das diferenças e igualdade de direitos entre todos os cidadãos” (VITALIANO, 2013, p. 15).

É interessante observar que, mesmo os participantes percebendo as dificuldades com que se deparam ao ensinarem os alunos com DI, eles avaliaram negativamente o encaminhamento desses alunos para escolas especiais. Portanto, nesse relato, é possível ver um alinhamento com os saberes reconhecidos pela literatura da área, importante para o professor efetivar a EI, a sua atitude positiva frente ao processo de inclusão. Seguindo, citamos mais uma reflexão que merece destaque:

P1: Quando eu digo isso [refere-se ao trecho do texto de Sanches e Teodoro (2006, p. 51): “conteúdo não deve ser fim em si mesmo”], eu digo que, se cada um avançar, dentro daquilo que, que... da sua possibilidade, ele avançou. Está bem legal aqui [o trecho] (01/03/2019, informação verbal).

P1, após ler a citação de Sanches e Teodoro (2006), pareceu entender que cada pessoa avança de acordo com o seu desenvolvimento e as suas possibilidades e que isso deveria ser levado em consideração pelo professor da sala de aula, tornando o conteúdo secundário nesse momento.

P3 comentou, nesse contexto, algumas mudanças possíveis de serem observadas, mas que ainda há muito a ser feito para se chegar a uma educação realmente inclusiva. Ademais, afirmou que o texto trata da realidade escolar sentida.

P3: Eu acho que melhorar melhorou, mas mudar... eu acho que está de acordo com a realidade (01/03/2019, informação verbal).

Sobre a organização escolar para a EI, P3 concordou que deve haver uma reorganização e que esta compete à gestão escolar. Nessa mesma direção, Glat e Blanco (2007) e Vitaliano (2013) sugerem uma reforma estrutural, organizacional e funcional da escola, a fim de favorecer e promover o processo de inclusão escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) indicam a organização, por parte da gestão, do trabalho colaborativo ou coensino, que é um serviço de apoio à inclusão e é definido como “[...] parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum [...]”, para planejarem, intervirem e avaliarem as situações que necessitam de intervenção pedagógica.

Silva (2011) propõe que a gestão escolar se organize e crie condições fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, disponibilizando ambientes estimulantes e ricos, a fim de proporcionar maior interesse de participação do aluno e, conseqüentemente, maior aprendizagem. P3 acrescentou:

P3: [...] reestruturação e reorganização escolar, e os professores de melhorar as dimensões (01/03/2019, informação verbal).

Com relação à ação dos professores em sala de aula, para melhorar a inclusão de alunos com e sem deficiências, Nozi (2013) afirma, em sua pesquisa, que as dimensões conceitual (conhecimento sobre as deficiências, NEEs, legislação e EI), procedimental (identificar a necessidade de cada aluno e atendê-la), atitudinal (valorizar a diferença e a heterogeneidade), contextual (responsabilidade político-social) e outras características pessoais do professor (ser crítico, autônomo e criativo) favorecem o processo de inclusão de alunos com NEE. P3, em seus comentários, demonstrou ter estabelecido essa relação como condição necessária para tornar a educação mais inclusiva.

Após a reflexão de P3, P2 comentou positivamente a respeito da EI, demonstrando estar mudando o seu conceito:

P2: Então, a gente conhece isso aqui um pouco [refere-se à EI], do texto que a Cassia escreveu, o que está aqui, a gente não sabe de data, nada das coisas, mas a gente tem uma ideia de tudo que foi falado aqui, não é um “tiro no escuro” que você não sabe nem do que está falando. O que a gente não sabe mesmo é adaptar, adaptar as coisas, isso não (01/03/2019, informação verbal).

Pelo relato de P2, verificamos que as dificuldades que ele passou a perceber se relacionam a aprender a adaptar as condições (atividades) em sala de aula para

favorecer a aprendizagem dos alunos. A pesquisadora, nesse momento, lembrou P2 que já estava agendado um ciclo de estudos sobre práticas pedagógicas, o terceiro ciclo, e que o tema “adaptações” seria abordado.

P3 questionou o grupo de participantes e a pesquisadora sobre a necessidade de os professores dos demais componentes curriculares se apropriarem do entendimento dos conceitos trabalhados naquela ocasião. Além disso, P3 pontuou considerar os saberes atitudinais essenciais, fato que é corroborado pelas colocações de Nozi (2013), quando a autora destaca a dimensão atitudinal como importante para o professor.

P3: [...] agora, deixa eu falar uma coisa: será que todos os professores têm esse entendimento aqui, dessa escola? (01/03/2019, informação verbal).

P2 observou, em seguida, que o processo educacional inclusivo não deve ter uma receita pronta ou um roteiro a seguir e que cada situação é muito particular.

P2: Não tem uma receita, né! (01/03/2019, informação verbal).

No fim da leitura do texto, P1 destacou ter vivido profissionalmente várias fases do processo de inclusão escolar, devido ao tempo em que atuara como docente, e que não era possível perceber as mudanças das etapas. Tal participante avaliou como legal o texto estudado, destacando o percurso histórico da Educação Especial, e estabeleceu relações com a prática docente que, antes, não eram percebidas:

P1: Uma coisa que me chamou a atenção, assim, foi que eu vivi profissionalmente algumas das fases, e você não tem a noção de onde se encerra uma etapa e começa a outra. Foi legal! Você fez um organograma, que deu a ideia do percurso da história da Educação Especial, são momentos que a gente viveu, coisas que a gente fez e que não sabia (01/03/2019, informação verbal).

Por meio do relato abaixo, compreendemos que P2 evoluiu no seu nível de compreensão a respeito da EI. P2 constatou que o público-alvo da EI é mais amplo do que conceituava e admitiu que não possuía clareza do conceito de inclusão que, a partir daquele momento, considerava possuir. Além disso, tal participante avaliou como interessante o texto estudado e que a sua aprendizagem foi significativa, pois levará consigo esses saberes:

P2: Para mim, o que mudou é que eu vi a inclusão de uma forma ampla, maior, não só com alunos com deficiência, ou a intelectual ou física. Eu não tinha esse conceito de inclusão [...]. Quando a gente fala em inclusão, a gente só pensa em aluno com deficiência. Meu conceito de inclusão hoje é outro. Não penso só no aluno com deficiência intelectual ou deficiência física, já está mais amplo. Eu achei interessante. Uma coisa que eu vou levar para mim. A minha cabeça deu uma “pirada”. Assim... uma “pirada”... Porque falar de inclusão, inclusão é ampla, então, se a gente for pensar na inclusão ampla, ali tem um monte de inclusão: social, nossa... (01/03/2019, informação verbal).

Quando P2 comentou que sua cabeça tinha dado “uma pirada”, sinalizou que algo foi (re)construído. Logo após, P2 afirmou que, a partir daquele momento, conseguia perceber a inclusão escolar amplamente, não somente como sendo referente às pessoas com deficiência. Além disso, tal participante citou outras formas de inclusão, por exemplo, a inclusão social.

Assim, consideramos, pelos relatos, que foi possível observar a evolução na compreensão dos pressupostos da EI por parte de todos os participantes.

No segundo ciclo de estudos, estudamos sobre o conceito de Necessidade Educacional Especial e sobre a Caracterização dos Alunos com Deficiência Intelectual (Anexo C), ancorados especialmente na definição de Santos (2012) e da AAIDD (2011) e com a contribuição de autores como Anache e Martinez (2011), Cunha e Costa (2007), Ferreira (2003), Gimenez (2008), Glat (2007) e Santos e Morato (2012). Apresentamos, abaixo, as análises dos recortes das reflexões dos participantes.

P1 demonstrou, antes de iniciarmos a leitura do texto, o interesse e o desejo de estudar e conhecer melhor quem são as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, bem como as pessoas com DI, para ter uma clara noção de argumentação:

P2: Então, amiga, eu estou estudando, eu quero muito entender e ter um ideal que eu defendo claramente (10/04/2019, informação verbal).

Em seguida, P4 iniciou a leitura do texto, em que continha a definição de quem são as pessoas com NEE, apresentada pela “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994, n.p):

[...] as crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Então, P4 e P2 comentaram:

P4: O pobre que é deficiente, né!?

P2: Sim.

P4: É só ele, que eu entendi (10/04/2019, informação verbal).

Nesse começo de estudos, percebemos que tanto P4 como P2 apresentaram uma visão limitada sobre quem são as pessoas com NEE, estabelecendo uma relação de deficiência com pobreza. Depois da leitura da citação de Glat e Blanco (2007), concernente à organização escolar, a formas de interação e ao suporte para alunos com NEE, P4 pontuou:

P4: Mas se você ver, alunos com necessidades especiais, agora que você está “abrindo a sua cabeça”, são todos. Todos têm (10/04/2019, informação verbal).

Com essa reflexão de P4, avaliamos que, a partir de então, tal participante considerava as individualidades de cada aluno e percebia que cada um tem suas necessidades e características. Dessa forma, P4 afirmou que todos têm alguma necessidade especial, não somente o pobre, conforme alegou anteriormente.

P1 e P3 concordaram com a reflexão de P2, traçando uma relação da teoria com a prática, relatando sobre os alunos que têm em sala de aula:

P1: Gente, eles estão falando e eu estava pensando: eu não tenho uma sala que seja completamente... Cada um é um.

P3: Cada um é um (10/04/2019, informação verbal).

P2 afirmou que, antes de ter ampliado o seu conhecimento sobre o assunto, considerava alunos com NEE apenas aqueles com laudo e que frequentassem a Sala de Recursos Multifuncionais. Depois, assinalou como “legal” ter uma visão mais abrangente:

P2: [...] qual aluno com Necessidade Educacional Especial que você tem? Se perguntassem para mim, eu iria falar: fulano e ciclano, que fazem parte da Sala de Recursos. Que legal! (10/04/2019, informação verbal).

Sobre o conceito de DI, P1 e P2 comentaram:

P2: Inicialmente, o que eu sabia, da P1 falar sempre, para ser considerado DI, tinha que levar diversos fatores em consideração, não era só o intelectual, né.

P1: São metodológicos. Tem as coisas que eles gostam de fazer e tem as coisas que eles não gostam.

[...] a capacidade de raciocínio dela é limitada, se você conversar com ela, você percebe (10/04/2019, informação verbal).

Enquanto isso, conforme colocado anteriormente, Santos (2012, p. 938) define a Deficiência Intelectual como:

[...] um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade.

O funcionamento intelectual ao qual se refere a autora, também chamado de inteligência, corresponde à capacidade mental geral (AAIDD, 2011), incluindo: “[...] restrito raciocínio lógico, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixas coordenação visuoespacial e lateralidade, limitada atenção, ausência de autodirecionamento, etc” (SANTOS, 2012, p. 939).

O comportamento adaptativo, segundo a AAIDD (2011), refere-se a habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas no cotidiano, são elas: Habilidades conceituais (linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro); Habilidades sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima; capacidade de seguir regras, de obedecer a leis); Habilidades práticas (atividades da vida diária, referentes a: saúde; horários; uso do dinheiro, uso do telefone).

Lembradas as definições supramencionadas, prosseguimos com os comentários dos professores. P4 e P1 fizeram uma relação de teoria e prática com duas alunas que P4 atende em sua sala de aula:

P4: A I. [refere-se a uma aluna com DI] é muito visível, dinheiro ela não conhece. Dar um recado ela não consegue dar.

P1: Relógio à moda antiga, ela não sabe a hora.

P4: Nem digital. Tipo, ver vídeo, essas coisas, muito bem, entra lá, né. O meu celular ela aprendeu a desbloquear só de olhar, eu não

mostrei para ela. Pegava, conversava com todo mundo. Mas... A L. [refere-se a uma aluna com DI] era diferente. A L. é social, brinca, tem cuidados com o cabelo, com a saúde, com a higiene, mas com a organização do quarto dela, aquela zona, ela não conhecia a roupa dela. Olha que diferente que é. E não falava que era DI. Mas a gente percebia no diário ali, né. Não achava a roupa dela, não sabia qual que era. Ninguém sabia que ela era DI. Foi saber que era DI, nossa, no último dia [em uma viagem que fez com L. para uma competição] (10/04/2019, informação verbal).

Pelo relato de P4, a primeira aluna mencionada apresenta dificuldades na habilidade conceitual de conhecimento de dinheiro e não consegue dar um recado, se for necessário. De acordo com a definição de Santos (2012), podemos associar essas dificuldades à limitação das competências práticas, como uso de recurso da comunidade e comunicação. Já a segunda aluna citada, P4 relatou que é diferente, que é mais sociável, preocupa-se com a aparência; por outro lado, não tem cuidado com o ambiente e não reconhece os seus pertences. Então, podemos fazer uma relação com as dificuldades com a vida no lar. Ademais, pode haver uma memorização restrita e baixa atenção.

Analisamos, assim, que as participantes perceberam que as características das pessoas que apresentam DI são variáveis, não são fixas e estáticas. Relacionamos essa observação com Pletsch e Glat (2012), que compreendem as modificações no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência a partir do referencial sócio-histórico-cultural de Vigotski.

P2 complementou colocando que a parte intelectual da pessoa com DI apresenta-se completamente defasada:

P2: É um tipo de, intelectualmente falando, assim, a parte acadêmica é totalmente defasada (10/04/2019, informação verbal).

Apreende-se que, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, a pessoa com DI apresenta *deficits* em várias áreas, como exemplificado pelos relatos dos participantes acima. Vários desses *deficits* também são percebidos na escola, e os professores da classe comum nem sempre aceitam ou compreendem, conforme relatou P4:

P4: [...] a l. é especial e o professor não quer aceitar. A professora não quer aceitar. Não admite. [...] A professora não quer aceitar que ela não sabe. Não quer. E fala assim: para as outras coisas ela é boa. [refere-se ao aspecto motor] (10/04/2019, informação verbal).

A respeito do aspecto motor, lembramos a explicação de Gimenez (2008, p.108) já pontuada neste trabalho:

As pessoas com deficiência intelectual são consideradas por lentidão, pela escolha de estratégias inadequadas, pela alta variabilidade de produto e processo e, finalmente, pelo atraso no alcance da sequência de movimento em comparação aos indivíduos normais. Os problemas motores apresentados por esses indivíduos decorrem tanto de fatores de ordem maturacional quanto da própria carência de experiência.

Após a leitura do trecho supracitado, P1, P2 e P4 comentaram:

P2: Nossa, que horror! Nós contestamos isso totalmente!

[...] então pode ser que os nossos alunos tenham muita experiência!

P1: Desculpa, os nossos alunos não são padrão disso, porque a experiência motora de padrão deles, noventa por cento, apresenta padrão de excelência. [...] olha a estimulação que eles receberam! Cultural. Eu sei, eu sei. Mas ele foi criado na rua brincando, culturalmente, a estimulação motora, ela é ofertada para o aluno DI em qualquer lugar. Ele cresce na rua. Fazendo tudo. Ele tem o padrão motor pronto. O que ele não tem é do outro lado, que daí ele não tem acesso a informações, à leitura de imagens, de texto. Então, tudo bem. Agora, a parte motora, nós, por estarmos numa cidade pequena, é exemplar.

P2: Ai, lentidão? Estou achando horrível essa palavra.

Esse Gimenez, ele está chamando os alunos de lentos. Chamando os alunos de lentos.

P4: Depende onde ele mora. De repente ele mora na cidade, no prédio.

P2: [...] lentidão no processo de aprendizagem é uma terminologia muito utilizada. Mas é horrível.

P4: Lentidão? Devagar.

P1: Eu não sei, mas eu acredito que eles têm plena consciência do que estão aprendendo. A única mobilidade que existe, assim, o estímulo para eles realizarem é saber o que eles vão aprender, aula por aula, é isso.

P4: Tem que contar antes! (10/04/2019, informação verbal).

A princípio, os participantes contestaram a ideia do autor, que afirma que a pessoa com DI apresenta “lentidão” quanto ao aspecto motor. P2 alertou que, na realidade em que se encontra, pode ser que os alunos com DI tenham vivenciado experiências motoras que permitiram que tivessem um padrão de movimento um tanto quanto mais desenvolvido. P1 lembrou que os alunos com DI desse município são livres e crescem brincando na rua, por ser uma cidade de pequeno porte, justificando o padrão de movimento motor defendido por P2. Além do mais, P1 disse acreditar que os alunos DI têm plena consciência do que aprendem nas aulas de EF.

P4 concordou afirmando que é necessário explicar, antes da aula, tudo o que vai acontecer, para que o aluno tenha melhor compreensão do que deverá ser realizado.

Segundo P2, no funcionamento intelectual, pode haver uma restrição cultural cognitiva, conforme relatou:

P2: Ela só não tem comprometimento motor, porque o resto ela é comprometida, em todos os aspectos (10/04/2019, informação verbal).

No fim do texto, elencamos algumas ações de ensino que podem ser utilizadas com o aluno DI, indicadas por Anache e Martinez (2011), Ferreira (2003), Gimenez (2008) e Santos (2012), os quais sugerem que o professor promova atividades em contexto, que tenham significado para o aluno. Enquanto isso, Santos (2012) pontua que é necessário que o professor, além de destrinchar o conteúdo, priorize o que pode ser assimilado pelo aluno. Já Anache e Martinez (2011, p. 47) recomendam: “Construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra [...]”, ao passo que Fontes *et al.* (2007, p. 83) prescrevem aos professores que “[...] apresentem os conteúdos de forma visual e auditiva utilizando recursos que possibilitem a compreensão dos alunos”. Gimenez (2008, p. 77), por sua vez, aconselha que sejam “[...] propostas atividades para que o indivíduo faça tudo de maneira facilitada”. P1 e P4 comentaram positivamente sobre as ações de ensino e pareceram compreender a indicação dos autores, respondendo à pergunta inicial sobre “como fazer”:

P1: [...] um exemplo de como faz. Quando nós começamos o grupo de estudos, foi o que nós dizemos: “nós não sabemos como fazer”. Não existem exemplos de como fazer. E a gente não sabe que caminho percorrer. Aqui se começa a responder! Aqui, “inventaram a roda”, como trabalhar, né!

P4: Verdade, está muito legal isso aqui! Muito bom! [...] mas entender isso aqui, ó, pega o teu conteúdo e destrincha, vê o que é melhor para ele.

P1: Percebam que eles colocam aqui condições diferentes de garantir, vários... várias possibilidades. [...] porque a aula em si é bem determinante e aqui, assim, são várias possibilidades para cada caso. Eu acho que a grande “deixa” do texto até agora, como instrumento, assim, que eu vi, tudo foi conhecimento, mas aqui é aquele modo prático que a gente tanto anseia, como que faz.

P4: [...] aqui, as possibilidades, isso aqui tinha que fixar lá para os professores (10/04/2019, informação verbal).

P4 comentou que essas ações indicadas pelos autores deveriam ser fixadas na sala dos professores para que todos pudessem ter acesso a esse conhecimento, porque o pontua como sendo profícuo e importante.

Em se tratando da relação entre teoria e prática, P1 refletiu:

P1: Então, assim, é uma oportunidade de a gente estar vendo, fazer um “link”, saber o que a gente está errando (10/04/2019, informação verbal).

P1 ofereceu uma sugestão relativa à elaboração de plano de aula: deveria ser elaborado com a equipe pedagógica, a fim de melhorar a inclusão escolar nas aulas de EF:

P1: [...] mas eu tenho uma sugestão: eu acho que a equipe pedagógica da escola deve fazer um trabalho direcionado e assim, ó, da mesma forma que se pede um plano de aula, paralelo, do professor, da atividade do dia que ele faltou, do seu planejamento, tem que ter para o aluno especial (10/04/2019, informação verbal).

Consideramos os relatos abaixo fruto do resultado dos estudos desse ciclo e valoramos como positivas as reflexões de P1, P2 e P4. Os participantes consideraram que se esforçaram e compreenderam que todos nós temos, em algum momento, alguma necessidade especial. Por fim, eles concluíram que é possível incluir alunos com DI nas aulas de EF:

P1: No nosso cotidiano, a gente tem que lembrar que muitas pessoas têm necessidades especiais e que a gente também tem. [...] eu vou ser sincera, “resumo da obra”, os alunos são cheios de necessidades e nós também. [...] esse grupo de estudo, Cassia, deveria ser estendido para os professores que não têm pós, nenhum vínculo com a Educação Especial.

P1: Mas, em termos de autoestima, a minha autoestima é muito elevada, eu acho o nosso grupo muito superior às outras pessoas que eu conheço.

P2: Eu penso que a gente é esforçado.

P1: A gente é muito esforçado.

P4: Mas a gente vai quebrando barreiras.

P4: [...] é possível (10/04/2019, informação verbal).

Portanto, verificamos, com esse segundo ciclo de estudos, que os participantes compreenderam o conceito de NEE, de DI e julgaram relevante saber sobre algumas ações de ensino. Eles estabeleceram relação entre teoria e prática, (re)construíram conceitos e valorizaram o próprio grupo pelo esforço de estarem

aprendendo juntos. Ademais, os professores responderam à pergunta inicial do ciclo de estudo: “como faz?”, assimilaram que é possível incluir o aluno com DI nas aulas de EF e deram sugestões para melhorar a prática.

Passamos, então, ao terceiro ciclo de estudos. Nele, abordamos o tema Práticas pedagógicas inclusivas com alunos com Deficiência Intelectual (Anexo D), tendo como aporte teórico: Bezerra (2010), Braun e Marin (2018), Fiorini e Manzini (2018), Fontes *et al.* (2007), Heredero (2010), Sanches (2001), entre outros. Apresentamos, adiante, alguns fragmentos dos relatos dos participantes resultantes das reflexões realizadas.

No que tange às práticas pedagógicas, usou-se o texto de estudos a respeito da tutoria de pares. P2 iniciou a leitura. Quando ele chegou à parte do texto com as palavras de Nóvoa (2014, p. 38): “Ganhamos a batalha da presença, mas falta ganhar a da aprendizagem. É um dos grandes desafios que temos pela frente”, P4 comentou:

P4: Exatamente. Mas a gente não está preparado! (08/05/2019, informação verbal).

Vários autores discutem acerca da falta de formação de professores para atuarem com a inclusão escolar. Em específico, citamos Cruz (2008) e Zoboli e Barreto (2006). Zoboli e Barreto (2006, p. 77) afirmam que “Se partirmos para a análise de atuação de alguns docentes percebemos que muitos deles sentem-se despreparados e perdidos nas suas propostas de trabalho”. A citação dos autores confirma o relato de P4 sobre o despreparo docente para garantir a aprendizagem dos alunos inclusos no ambiente escolar.

Para Souza *et al.* (2017), a tutoria de pares é um trabalho realizado juntando colegas mais adiantados da turma em relação à disciplina e alunos com deficiência e/ou com mais dificuldades. Percebemos, pelas reflexões dos participantes da nossa pesquisa, que estes apresentaram uma boa compreensão quanto a essa prática pedagógica:

P2: [...] porque a gente percebe, assim, que às vezes os alunos, entre eles, se ajudam muito. [...] porque às vezes eles não entendem o que a gente fala. Eu gostei desse negócio [a tutoria de pares]. Achei legal!

P4: Eles se ajudam muito (08/05/2019, informação verbal).

P2 e P4 fizeram uma avaliação sobre a tutoria de pares e comentaram que os alunos, quando sentem dificuldades, buscam ajuda, unindo-se a outros colegas da turma. P2 considerou que, quando nós, professores, explicamos alguma atividade, pode ser que o aluno com maior dificuldade não entenda, e pode ser que o colega tutor explique em uma linguagem mais simplificada. Tal participante avaliou a tutoria de pares como “legal”; por outro lado, colocou:

P2: Em grupo também se mascara as limitações. É isso que acontece geralmente (08/05/2019, informação verbal).

Na pesquisa de Fiorini (2015), a saber, os participantes da pesquisa, professores de EF, não queriam atribuir responsabilidades ao aluno sem deficiência, solicitando que acompanhasse ou ajudasse o colega com deficiência.

Na tutoria de pares, o colega tutor pode modificar a forma de auxiliar o colega com deficiência, de acordo com Munster e Almeida (2006): dar dica verbal, fazer demonstração e oferecer assistência física. Os participantes da nossa pesquisa comentaram sobre isso:

P3: Então é assim: primeiro você dá a dica verbal, se o aluno não conseguiu; para depois você demonstrar; se ele não conseguir, você pega nele e faz e auxilia.

P4: Eu estou pegando até no braço agora.

P2: Achei legal isso aí (08/05/2019, informação verbal).

Outra prática pedagógica que citamos no texto do ciclo de estudos foi a aprendizagem cooperativa. Nesse contexto, mencionamos o relato de P3, o qual associou o ciclo de estudos à aprendizagem cooperativa, definida no texto, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática:

P3: Entre nós, aqui, toda vez que a gente vem, a gente aprende um monte de coisas! (08/05/2019, informação verbal).

Apresentar os conteúdos aos alunos de forma visual e auditiva, utilizando recursos que facilitem a compreensão dos alunos, também é uma prática pedagógica e é indicada por Fontes *et al.* (2017). Nesse mesmo sentido, P4 fez uma associação da prática referindo-se a si mesma:

P4: Eu tenho que ver e escutar (08/05/2019, informação verbal).

A respeito da prática de utilizar vídeo como recurso para facilitar a aprendizagem dos alunos, os participantes dialogaram:

P4: A gente tem vídeo, slides, e eu tenho um...

P2: A gente peca! O que custava passar um videozinho, umas imagens. Pelo menos instrucional.

P4: [...] para o sexto ano eu passo bem, vídeo. Sexto ano eu tenho vídeo, slide. Tem um videozinho de vôlei da Turma da Mônica, se vocês quiserem. É de uns nove minutos, eles brigando por causa do campinho. Tem um filminho de uns dez minutos que eu baixei do Naismith, com aquele ginásio daquele jeito... o povo subindo na escada e tirando a bola. O piso era assoalho.

P3: Eu tenho do handebol, daquele bichinho, do ursinho. Quando eu dava treino, eu passei para os alunos.

P4: Tem que trazer lúdico. Tinha que passar imagem!

P2: Eu tenho vídeo japonês de vôlei (08/05/2019, informação verbal).

Pelos relatos, percebemos que P2 não utilizava recurso visual em suas aulas para explicar ou ilustrar os conteúdos aos alunos, mesmo possuindo um vídeo sobre o conteúdo de voleibol. Ao contrário de P2, P4 afirmou que, pelo menos para o sexto ano, apresentava vídeos de voleibol e de basquetebol. Foi pontuado, também, que se devem priorizar os conteúdos de forma lúdica. P3 declarou ter um vídeo sobre o conteúdo de handebol, o qual utilizou com alunos com a finalidade de treinamento (fora do ambiente escolar), mas não se referiu à utilização desse vídeo em sala de aula. P3 sugeriu:

P3: Se vocês procurarem no *Youtube*, vocês acham tudo (08/05/2019, informação verbal).

Munster e Almeida (2006), autoras que apareceram no texto lido no ciclo, indicam também a utilização de aulas-passeio, a fim de contextualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula.

P2: Como que a gente vai tirar os alunos daqui para levar lá no campo? Imagina! Levar aquelas crianças soltas lá, naquela beirada do asfalto ali?

P4: Eu levo! Levo garrafa d'água.

P2: Fazer salto? Levar, ué! Se eles querem. Só o fato de eles quererem... (08/05/2019, informação verbal).

A princípio, P2 foi resistente à sugestão de P4 de realizar uma aula-passeio no campo de futebol para trabalhar o esporte atletismo. Mas, no fim da reflexão, P2 ficou convencido de que, com anuência dos alunos, seria prazeroso, e que ele

poderia ensinar os alunos sobre o salto em distância, já que, próximo ao campo, há uma caixa de areia que propicia a prática do salto, além de outras provas que poderiam ser adaptadas devido ao espaço físico disponível.

Ademais, apreendemos, por meio do relato de P4, que esta realiza essa prática de aula-passeio sem saber que é uma prática pedagógica indicada pela literatura como favorecedora da inclusão de alunos com NEE. Salientamos que, nesse contexto, os participantes estabeleceram relação da prática com a teoria.

No que diz respeito à prática pedagógica “Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)”, Nunes e Madureira (2015) definem que é uma intervenção pedagógica com fins de assegurar acesso, participação e sucesso da aprendizagem a todos os alunos. O objetivo do DUA, segundo Roquejani, Capellini e Fonseca (2018), é envolver todos os alunos da sala de aula no processo de aprendizagem, tendo como característica principal a flexibilização do currículo. Sobre a prática pedagógica em foco, os participantes comentaram:

P2: Eu já tinha ouvido falar: o quê, como e porquê. Eu não lembrava assim. [...] na verdade, aqui é de forma diferente, mas é trabalhar os canais de aprendizagem (08/05/2019, informação verbal).

P2 relatou que não conhecia o DUA, mas que se lembrava de algo semelhante. O participante compreendeu que é uma forma diferente de trabalhar e que envolve os canais de aprendizagem.

A respeito da diferenciação curricular estudada no texto, Heredero (2010, p. 200) coloca que são adaptações nos elementos curriculares básicos, como: método; conteúdo (menos ou menos exigente); objetivos (eliminar, simplificar, ampliar); e avaliação (de acordo com os objetivos). P2 repetiu para memorizar:

P2: Diminuir, ampliar (08/05/2019, informação verbal).

Rodrigues (2006, p. 41) complementa tal conceito: “Adaptar seria tornar as tarefas mais fáceis, as regras menos exigentes; em suma, facilitar. [...] adaptar é adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante”.

P2: Também não é tanta coisa uma adaptação curricular.

P3: São soluções.

P4: Eu não sei, a gente tenta adaptar (08/05/2019, informação verbal).

Após a leitura sobre o conceito de diferenciação curricular e de adaptação, percebe-se, pela fala de P2, que tal participante não considerou que seja difícil realizar uma adaptação. Já P3 percebeu a adaptação como solução para os problemas encontrados; P4 fez alguma relação com a prática e afirmou que tentava adaptar as suas aulas para atender os alunos.

A respeito de estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, Sanches (2001) indica várias delas, conforme citadas no texto lido com os participantes (ANEXO D). Algumas delas chamaram a atenção deles. Sanches indica que a sala de aula tenha uma organização diferenciada para melhorar a aprendizagem dos alunos, e P3 comentou a respeito:

P3: Em forma de U (08/05/2019, informação verbal).

P3 se lembrou de que, no encontro do ciclo de estudos do mês anterior, já havia sido mencionada a estratégia de organizar a sala de aula em U. Sanches (2001) cita essa estratégia como benéfica para a melhor disposição da sala de aula e para o melhor atendimento do professor aos alunos. A autora cita outras formas de organizar a sala de aula, como na forma da letra V, em círculo, etc.

Com relação à avaliação dos alunos com NEE, Sanches (2001) recomenda que sejam considerados os esforços do aluno. A oralidade pode ser um processo alternativo de avaliação e, segundo a autora, muitas vezes é esquecido. Sobre a avaliação oral, P4 relatou:

P4: Por isso que eu gosto da prova oral. A gente dá a prova teórica e, às vezes, ele não conseguiu ler. Eu dei a pirâmide alimentar lá, aí perguntava o que estava na base, dos alimentos. Daí ele não sabia o que era “base” (08/05/2019, informação verbal).

P4 relatou que utilizou a estratégia de prova oral na sua rotina de avaliação de sala de aula. Ela justificou dizendo que, em uma situação de avaliação, aplicou uma prova e o aluno não a resolveu porque não conseguiu ler e não compreendia o conceito da palavra “base”. Assim, a professora sinalizou que a avaliação oral facilita o entendimento do aluno para resolver as questões da avaliação.

Sobre avaliações, Sanches (2001) também indica a auto e a hetero avaliação como estratégia, procurando avaliar a evolução nas atitudes e no comportamento dos alunos. P3 e P2 observaram:

P3: Legal! Eu fiz avaliação assim na faculdade.

P2: Nossa! Eu também (08/05/2019, informação verbal).

Os participantes comentaram que, quando estudaram na faculdade, realizaram esse tipo de avaliação e a classificaram como interessante (“legal”). Ademais, Sanches (2001) pontua que “repetir, repetir, repetir” para memorizar pode auxiliar a aprendizagem de alunos com dificuldades.

P4: Repetir, repetir, memorizar.

P2: A gente repete demais, né (08/05/2019, informação verbal).

P2 relatou que, durante as explicações nas aulas de EF, os professores de EF já repetiam várias vezes as mesmas informações. Assim, podemos considerar que essa estratégia é bastante utilizada por professores de EF nas suas aulas.

No que se refere à indicação de Sanches (2001) para contar histórias e anedotas sobre o assunto a ser trabalhado, P4 narrou:

P4: Aquela história do voleibol lá, como surgiu, eu conto, daí eles... “ai, gente, era frio, muito frio, aí ia naquele lugar para jogar”. Aí eu pergunto: “o que tem nos Estados Unidos, que não pode ficar jogando no campo?” Daí eles ficam lembrando de Geografia, daí: “o que aquele país tem de diferente do nosso?” Aí algum lembra: “ai, é neve!” (08/05/2019, informação verbal).

P4 comentou que, quando explica a história da criação do voleibol, conta uma história contextualizando aspectos geográficos característicos do país de origem desse esporte, os Estados Unidos. Entendemos que P4 utiliza essa estratégia, ao menos no conteúdo voleibol.

Durante as aulas de EF, estabelecer uma regra de cada vez, segundo Sanches (2001), pode contribuir para a melhor aprendizagem dos alunos com DI. Essa estratégia, conforme P2, já tem sido empregada por ele:

P2: Eu, sempre quando estou dando alguma coisa, eu vou colocando as regras devagar. Eu vou colocando bem devagar, ou deixo sem regra. Depois eu coloco alguma coisinha. Depois mais uma.

P2: [...] eu sempre deixo claro: esporte tem regra oficial, não muda, então nós vamos brincar de basquete (08/05/2019, informação verbal).

De acordo com Rodrigues (2006a, 2006b), o professor deve adaptar as explicações para o aluno que expressa dificuldades em processar grandes quantidades de informação. Isto é, o docente precisa instruí-lo pouco a pouco, para

que o aluno possa assimilar todas as indicações, isso pode se dar por meio de escrita, desenho, demonstração, entre outros meios. Essa sugestão de Rodrigues reitera a colocação de Sanches (2001) sobre estabelecer uma regra de cada vez, porque, ao explicar de modo gradual a atividade, o professor favorecerá a aprendizagem do aluno. Além disso, Munster e Almeida (2006) recomendam a modificação das regras originais da atividade proposta como mais uma estratégia.

Por fim, P2 percebeu que não é tarefa difícil desenvolver estratégias pedagógicas para melhorar a participação dos alunos, dentre eles, os DI, nas aulas de EF. O participante também considerou que parte das estratégias estudadas no texto já é de uso cotidiano dos professores de EF, mas eles não conheciam as teorias que embasavam as suas práticas. Pontuamos que, ao fim desse ciclo de estudos, os participantes apresentaram outro nível de conceituação sobre práticas pedagógicas inclusivas, relacionando teoria e prática:

P2: Não é difícil. A gente faz, a gente faz... sem... sem saber da parte teórica, o que significa o que a gente está fazendo, mas a gente faz. E a gente adapta independente... independente... independente de ser deficiente intelectual ou não (08/05/2019, informação verbal).

Percebemos que os participantes, além de melhorarem a compreensão sobre práticas pedagógicas, adquiriram conhecimento sobre sua aplicação em algumas situações durante as aulas de EF. Também observamos que algumas práticas já eram realizadas por eles.

No término desse ciclo, a pesquisadora sugeriu que os aspectos a serem adaptados durante a aula fossem planejados antecipadamente. P2 e P4, então, afirmaram:

P4: A gente não consegue fazer! Se a gente tivesse umas 15 aulas, pouquinho aula, mas a gente tem 40.

P2: Mas eu não vou sem saber o que eu vou fazer.

P4: A gente sabe! Só que não está planejado.

P2: “Tipo”, não está no papel, mas “tipo”, se eu vou trabalhar fundamento de vôlei, eu já vejo antes, então eu sei que primeiro eu vou fazer isso, fazer aquilo, fazer aquilo. Não na hora. Eu vou vendo o que eu vou fazer, eu já sei, eu vou fazer esse exercício, de toquinho assim, assim. Quando... eu tenho uma turma que corresponde e eu tenho essa possibilidade. Do contrário, vamos jogar, seis para lá seis para cá (08/05/2019, informação verbal).

A saber, são partes integrantes do planejamento: os objetivos, os conteúdos, as atividades, as adaptações, os procedimentos de ensino e os recursos (SANT'ANNA *et al.*, 1998). Sobre os objetivos definidos, o professor pode modificá-los apenas quando necessário, em respeito à individualidade e às habilidades dos alunos (PEDRINELLI e VERENGUER, 2004).

Nesse aspecto, P4 justificou que não realizava o planejamento de aula porque tinha muitas aulas e avaliou que, se tivesse menos aulas (quinze), teria como realizar os planejamentos, mas com quarenta aulas para ministrar se torna uma tarefa difícil.

P2 relatou que, se a turma não corresponde às expectativas do que foi planejado, ele não realiza o que mentalizou e apenas faz um jogo coletivo, sem o trabalho de fundamentação. No mais, o professor afirmou que a comunidade escolar da instituição pesquisada deveria ter participado do ciclo de estudos e compreendeu que as teorias estudadas deveriam ser partilhadas entre todos.

P2: Nossa! Eu acho que todo mundo tinha que fazer o grupo de estudos da Cassia. [...] Mas o que nós estamos estudando aqui com a Cassia é que, é para fazer. É reduzido, mais simples (08/05/2019, informação verbal).

Sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas de EF, os participantes comentaram:

P4: A gente é limitado no esporte. Eu sou limitada no esporte. Eu não sei trabalhar dança. Ginástica, então...

P2: A gente só trabalha o eixo esporte. Além de a gente ser limitado, no estruturante, que a gente sabe só quatro, mais ou menos, quatro ou cinco ali, os outros eixos a gente faz de conta que não existem. Eu já apliquei danças na aula, algumas vezes [...].

P3: Dança eu só fiz no ensino médio, uma vez, pesquisa (08/05/2019, informação verbal).

Verificamos, pelos relatos, que os participantes priorizam o conteúdo “esportes” em detrimento dos conteúdos de dança, luta, ginástica, jogos e brincadeiras, previstos nas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Educação Física” (PARANÁ, 2008), pois consideram que não sabem trabalhar ou manifestam dificuldades com esses conteúdos. Então, perguntamo-nos: por que os professores de EF sentem dificuldades em trabalhar, no contexto escolar, esses conteúdos adjacentes mencionados? Quais fatores podem estar associados a esse fato?

No quarto ciclo de estudos, abordamos o trabalho colaborativo entre o professor da classe regular e o professor especialista (Anexo E). Para tal, utilizamos um texto elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), intitulado “Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas” (2015). Seguem, abaixo, alguns trechos das reflexões dos participantes. No início do ciclo de estudos, já com o texto em mãos, P1 e P2 teceram uma crítica:

P2: Na teoria é tudo lindo! O problema [é] que quem escreve não teve realidade, né! A maioria deles só estudou. Eu acho que quem pensa muito, muito, muito não teve prática. Eu acho mesmo. De verdade.

P1: [...] passa ali, trinta dias elaborando um texto escrito, altamente elaborado, totalmente distante da prática (2019, informação verbal).

Inferimos, por ocasião dos relatos de P1 e P2, que os participantes consideram, que nem tudo o que está na teoria funciona na prática. Com relação ao trabalho colaborativo, parece-nos que os participantes já traziam algum conceito elaborado.

P4 iniciou a leitura. Após ler que no trabalho em colaboração são compartilhadas as responsabilidades de planejar e implementar o processo de ensino e aprendizagem, conforme a primeira figura do texto estudado, P4 advertiu:

P4: Implementar... deveria! Tem que elaborar estratégias (12/06/2019, informação verbal).

De acordo com P4, as ações entre professor especialista e professor das disciplinas “deveriam” ser de implementação e elaboração de estratégias e deveriam ser colocadas em prática para a melhor aprendizagem dos alunos com NEE, entre eles, os DI. Por meio do termo “deveriam”, utilizado por P4, podemos inferir que o trabalho em colaboração, nessa realidade escolar, não acontecia, ratificando o verificado na fase de levantamento das necessidades de formação dos professores.

Segundo Oliveira e Costa (2018), para que a cultura de colaboração se instaure no ambiente escolar, é necessário reformular as escolas que ainda são baseadas no individualismo. Para minimizar o isolamento citado pelas autoras e maximizar a colaboração entre o professor especialista e o das disciplinas, P2 e P4 indicaram:

P4: A Sala de Recursos deveria ser uma demanda de 40 horas, 20 você atende os alunos individualmente e os outros 20 você vai acompanhar eles na sala.

P2: Sabe, eu acho que nós teríamos mais efeito se as professoras da Sala de Recursos viessem na sala de aula.

P1: Gente, a D. [refere-se a uma professora da Sala de Recursos de uma escola do campo deste município], é um show, ela está com essa disponibilidade de tempo.

P4: Ela está 40 horas lá. Uma Sala de Recursos de manhã e outra à tarde.

P2: Para ela, nesse sentido, é facilitado (12/06/2019, informação verbal).

Evidenciamos que as sugestões dos participantes são de grande relevância, pois, dessa forma, haveria maior probabilidade de o professor especialista e os professores das disciplinas se reunirem em colaboração, em prol da aprendizagem dos alunos, já que o professor especialista estaria na escola durante 40 horas. P1 comentou que, na escola do campo onde trabalha, a professora especialista tem dois padrões na Sala de Recursos, um de manhã e outro à tarde, por conta disso, passa o dia todo na escola. P2 pontuou que esse fator poderia facilitar o trabalho em colaboração com os professores das disciplinas.

Os participantes acreditam, também, que o professor especialista atuando em sala de aula junto do professor da disciplina teria um efeito positivo, corroborando o que afirma Beyer (2011), que considera ser impossível uma prática inclusiva com a docência isolada. O autor ainda defende o princípio da bidocência, que se caracteriza pela atuação de mais de um professor em salas de aulas que tenham alunos de inclusão, não necessariamente em todo o período escolar. Sugerimos, então, que pesquisas sejam realizadas nessa perspectiva e que as políticas públicas sejam revistas perante o formato como estão determinados o trabalho colaborativo nas escolas e a atuação do professor especialista.

Levando em conta o horário de trabalho da professora especialista no período da pesquisa, P4 revelou que nunca se encontrou com ela para planejar alguma atividade ou avaliação:

P4: Nunca! (12/06/2019, informação verbal).

P1, P2 reforçaram a afirmativa de P4 de que nunca foram procurados para tratar de assuntos pedagógicos referentes aos alunos de inclusão em suas salas de aulas e complementaram a reflexão:

P2: Falar a verdade, é difícil quem procura a gente, né!

P4: Só para dar bronca. “Ah... faz teu LRCO” [refere-se ao Livro Registro de Classe Online].

P1: Eu acho que está todo mundo tão absorvido na burocracia que nem presta atenção nisso.

P4: Outra coisa que eu comentei.

P2: A parte pedagógica em si fica em segundo plano (12/06/2019, informação verbal).

Os participantes contaram que, quando são solicitados, é para receberem cobrança sobre aspectos burocráticos da escola. P1 pontuou que há tanta burocracia que o trabalho colaborativo nem é lembrado e passa despercebido. P2 confirmou, afirmando que sentia falta de maior investimento na parte pedagógica na instituição pesquisada.

É importante citar a fala de P2, a qual reflete que, por outro lado, a escola (a comunidade escolar) pode não saber a fundo a respeito do trabalho colaborativo:

P2: Às vezes a escola não sabe que o trabalho é muito maior do que estar ali na salinha (12/06/2019, informação verbal).

Concluímos, com essas reflexões, que a crítica inicial dirigida ao texto pelos participantes, antes mesmo de lê-lo, não deveria ter sido dirigida ao texto — visto que eles compreenderam a importância da implementação do trabalho colaborativo nas escolas —, mas às políticas públicas que determinam a forma de organização dos atendimentos do professor especialista em Educação Especial nas escolas.

Os professores indicaram a necessidade de haver melhor organização do trabalho do professor especialista no auxílio ao professor das disciplinas. Pontuaram, também, a importância de mais formação em relação ao trabalho colaborativo para a comunidade escolar da instituição pesquisada.

No quinto e último ciclo de estudos, tratamos acerca dos trabalhos em grupos para potencializar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual (Anexo F), com aporte teórico de autores como: Braun e Marin (2018), Figueiredo (2011), Gonçalves (2017), Sanches (2005), Santos (2011) e Souza *et al.* (2017).

Logo no início do texto, P4 pontuou não ser a favor dos trabalhos em grupo por considerar que, quando os trabalhos são nesse formato, sempre há aquele aluno que não faz nada e apenas copia as respostas das atividades do colega, com isso, nem todos alcançam a aprendizagem.

P4: É isso que acontece geralmente. O outro fica ali só [...]. Às vezes nem pergunta a opinião de todos (01/10/2019, informação verbal).

Destacamos que isso pode acontecer, de fato, caso os alunos não sejam preparados e ensinados para trabalharem em grupo, pois existem técnicas específicas para evitar que um dos membros do grupo se responsabilize por tudo e o outro não faça nada. Ressaltamos que é importante que o professor oriente o trabalho em grupo, por exemplo: distribuir as tarefas entre os membros, incentivar a colaboração entre todos, destacar que é importante que todos participem, valorizar e elogiar a participação, entre outras ações.

Para Pedrinelli e Verenguer (2004), devemos olhar para a pessoa com deficiência e ver a possibilidade, a capacidade e a potencialidade. Conforme as autoras, nós, professores, precisamos olhar para as possibilidades que o indivíduo tem de aprender, para o que ele é capaz de fazer. A partir dessas identificações, precisamos elaborar trabalhos em grupo como estratégia, de acordo com a indicação de Sanches (2001).

Sanches (2001) orienta que o professor use e abuse dos trabalhos em grupo, pois é uma estratégia que: aumenta o sentido de solidariedade dentro da sala de aula e na escola; aproveita a disponibilidade de uns para dar e de outros para receber; utiliza uma linguagem mais próxima; estabelece a afetividade, que permite melhores aprendizagens cognitiva e comportamental. Com os trabalhos em grupo, possivelmente se aumenta a necessidade de utilização da linguagem. Conforme coloca Cidade (2006, p.18), é por meio dela que nos tornamos seres sociais, por meio da linguagem também aprendemos a pensar.

P4: É igual nós falamos: ele tem que adequar a linguagem para ensinar o outro, né. Automaticamente, ele vai aprender a ensinar (01/10/2019, informação verbal).

Em seguida, P1 percebeu que, em suas aulas, os alunos buscavam pares quando consideravam ser conveniente e necessário:

P1: Mas eles automaticamente se buscam pelos pares.

P4: Eles têm aquela afinidade (01/10/2019, informação verbal).

De acordo com Cidade (2006, p. 25), “[...] o grupo possui um objetivo e faz atrair para si indivíduos cujos interesses sejam comuns. O objetivo é a fonte de

união, seu caráter específico de identificação”. Então, dependendo do objetivo da tarefa a ser desempenhada, os grupos se compõem naturalmente.

Sobre os seres humanos serem diferentes uns dos outros, Carmo (2006, p. 60) comenta: “[...] existem diferenças nas diferenças, e que por isso não podemos tentar igualar os diferentes pelas suas diferenças”. Para Gimenez (2008, p. 85), especificamente nos casos de DI, “[...] torna-se difícil estabelecer uma caracterização representativa de todos, ou, ainda, da maior parte dos indivíduos”. P1 e P3 comentaram que, mesmo o professor colocando alunos juntos que sejam considerados “iguais” no nível de aprendizagem ou na deficiência, ainda assim eles apresentam diferenças, corroborando as afirmações dos autores:

P1: [...] e mesmo assim, mesmo sendo dois iguais, ainda tem diferença.

P3: [...] porque um tem uma forma de pensar diferente do outro.

P1: E o outro tem a outra forma.

P3: Um ajuda o outro e tem enriquecimento para os dois (01/10/2019, informação verbal).

Torna-se importante pontuar que P1 e P3 concordaram que a estratégia de organizar os alunos em grupos é enriquecedora, um auxilia o outro, porque eles têm diferentes formas de pensamento, e que a ajuda mútua propicia conhecimento e aprendizagem para ambos. P3 e P4 relataram algumas situações que consideram ser impeditivas para que os trabalhos em grupo aconteçam na sua realidade escolar, como:

P4: Carteiras arrumadinhas em carreirinha, não, né. Chega daquele militarismo, né!

É. O pessoal não gosta de chegar e pegar a sala bagunçada, o próximo professor. Na verdade, a direção não aceita. Não pode, não pode, né.

P3: Eu já fiz aqui dentro da sala aquela brincadeira do... [bate nas mãos], aí você tem que afastar as carteiras. Nossa! Chegaram na sala e: “como assim, o que aconteceu nessa sala?”

[...] que o seguinte tem que pegar a sala impecável.

P4: É igual os ensalamentos.

P3: Fica perdendo tempo com o ensalamento.

P4: Mas é o militarismo.

P3: É a instituição mais atrasada que existe (01/10/2019, informação verbal).

A expressão “carteiras arrumadinhas em carreirinha” é utilizada por Sanches (2001). A autora pontua que a sala de aula é organizada dessa forma há várias

décadas e que isso não mudou. Além disso, ela sugere que a sala de aula seja organizada de outras formas, para que os alunos possam realizar trocas e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem.

P4 considerou que essa forma de organização das carteiras traz alguma referência à época do regime militarista que se instalou nas escolas do Brasil, permanecendo até os dias de hoje. Ela comentou, ainda, que alguns professores consideram a sala bagunçada se as carteiras não estão em “carreirinha”. P4 citou, também, os ensalamentos que a instituição na qual a pesquisa se desenvolveu organiza. Trata-se de um “mapa da sala de aula”, com as carteiras enfileiradas, então a equipe pedagógica indica onde cada aluno deve se sentar, com o objetivo de diminuir as conversas paralelas e manter a ordem.

P3 fez uma relação da teoria com a sua prática, lembrando uma situação de aula que não foi exitosa. Quando organizou a sala de aula de forma que as carteiras não estivessem em filas, ela foi criticada. Pontuamos que essa exigência imposta pela escola é uma condição que dificulta a flexibilização da organização do espaço físico, o que é recomendado pela literatura como uma adaptação importante para promover a socialização dos alunos e as aprendizagens cooperativas.

Percebemos que os participantes vão mudando os seus conceitos ao longo das reflexões quando estabelecem relação com a prática vivida nas suas salas de aula, assim vão dando sentido à teoria.

P4, nesse aspecto, citou uma situação ocorrida numa aula planejada e aplicada junto à pesquisadora, estabelecendo relação com a teoria estudada no terceiro ciclo de estudos, sobre práticas pedagógicas. Ela relatou que os alunos tiveram sucesso na aprendizagem e, quando se sentiram confiantes, solicitaram maiores desafios. Além disso, todos participaram das atividades propostas. P4 comentou que havia outros alunos com maiores dificuldades que o aluno com DI e afirmou que foi um sucesso.

P4: Aqui, assim, ó, a gente estudou tudo aquilo lá e a gente começou a trabalhar mais em grupo. Aquela outra vez [terceiro ciclo de estudos] que a gente comentou isso. Eu já fazia mais um trabalho em grupo. Aí, depois, ficou mais forte na gente, por causa dos benefícios que o autor citou. Naquele quarto, terceiro né! É terceiro né, das práticas. Daí a gente começou a aplicar na minha turma lá, já fazia, mas não prestava atenção, né, que estava trabalhando o autor, geralmente a gente faz no cotidiano, mas você não presta atenção que você está trabalhando o autor [uma teoria]. Aí, naquela minha turma da tarde [risos], o DI é o menos problemático. O que a gente

analisou aqui. Olha eu pegando ponte. É... aquela minha turma funcionou em pares. Em conjunto grande, já não funcionou. Duas atividades que nós fizemos em pares foi um sucesso. Individual, não. Grupo grande, dois grupos, três grupos também não. Engraçado, né. Cada um se identificou com o seu nível de aprendizagem e eu tentei separar eles. Eu dei uma ideia, mas eles mesmos se organizaram com o mesmo nível de aprendizagem e, na hora de colocar as duplas para jogar, a gente colocou contra com o mesmo nível de aprendizagem. Ai, como eles ficaram felizes, porque era de igual para igual o jogo. Todo mundo participou. E do mesmo nível. A hora que eles ganhavam confiança eles pediam para ir com um de nível mais difícil (01/10/2019, informação verbal).

P1 também comentou sobre um trabalho que realizou em grupos em um projeto de voleibol. Ao refletir junto com P4, P1 percebeu que poderia melhorar o seu trabalho utilizando outras formas de estratégias em grupo.

P1: No meu projeto de vôlei a gente fortalece as mesmas duplas. Olha... erradamente, né!

P4: É.

P1: Eu permaneço a mesma dupla no aquecimento, a vida toda das meninas que estão jogando.

P4: Manda trocar. Talvez você descubra novos talentos. Maiores afinidades. Muda, se não der certo, volta, mas muda!

P1: É uma ótima ideia, eu nunca tinha pensado nisso, sabia? A gente vem desse vício, porque com a gente era assim, né. A mesma dupla.

P4: Ah, não! No "bad" [badminton], eu sempre troco, sempre troco. Até meu projeto lá, a gente troca. Ah... pega outra, troca durante a aula. Sempre troca (01/10/2019, informação verbal).

Faz-se conveniente destacar a reflexão de P4, que, nesse momento da nossa pesquisa, já conseguia perceber que, além de atingirmos o aluno com DI, também conseguíamos melhorar a aprendizagem dos demais alunos. Além disso, ela se considerou com maior aprofundamento para realizar intervenções em sala de aula.

P4: Não é só para o DI, né!? A gente, na verdade, começou o trabalho com o DI [...], só que tomou uma proporção tão grande [risos] que aqui já dava uns dez mestrados. A gente fala o aluno DI na prática, mas, no campo, a gente aplicou mais os conceitos estudados nos não DI (01/10/2019, informação verbal).

P1 sugeriu, então, que as avaliações também poderiam ser aplicadas em grupos, seminários ou de outras formas.

P1: A partir do momento que a gente tem a liberdade de colocar a avaliação em grupo, seminários, a gente pode fazer (01/10/2019, informação verbal).

Gimenez (2008) comenta que, em se tratando do DI, a avaliação se torna um problema, porque parte dos testes aplicáveis a indivíduos considerados normais não é aplicável a pessoas com DI. O autor sugere como alternativa que o próprio professor de EF estruture a avaliação de acordo com os objetivos do seu trabalho. Portanto, somando as orientações do autor às percepções de P1, entendemos que o professor de EF pode realizar avaliação em grupo e com seminários, desde que esteja de acordo com os seus objetivos.

Ao final desse ciclo de estudos, novamente, foi sugerido que esse tipo de formação se estendesse a outros professores, para que também possam estar mais receptivos às mudanças.

P4: Mas a gente tinha que fazer um trabalho deste que a gente teve com todos os professores, né, para estar aberto.

P3: Porque só a gente é... (01/10/2019, informação verbal)

Concluimos, a partir desse ciclo de estudos, que os participantes mudaram alguns conceitos sobre os trabalhos em grupo e puderam teorizar algumas de suas práticas desenvolvidas. No mais, eles levantaram algumas sugestões, conforme as indicações do método de Ibiapina (2008). A seguir, analisaremos os dados pertinentes a outro procedimento de intervenção: as práticas reflexivas.

4.2.2 Práticas Reflexivas

De acordo com Ibiapina (2008, p. 49), durante as práticas reflexivas, o professor deixa transparecer o que faz, como faz e porque faz. Segundo a autora, esse tipo de prática, em que o professor é filmado em situação de aula e, posteriormente, convidado a uma sessão intrapessoal, “[...] ajuda os professores a compreenderem a prática docente, fazendo-os pensar volitivamente, auxilia na reformulação de pensamentos e planos, levando-os a perceber as consequências de suas ações e da sua práxis”. Buscamos, durante as práticas reflexivas, identificar as indicações da autora.

Nesta seção de práticas reflexivas, apresentaremos os procedimentos específicos desenvolvidos com P2 e P4 e a sequência do processo de formação de

cada participante. Para tanto, o trajeto percorrido foi: sessões de práticas reflexivas, participações diretas da pesquisadora em sala/quadra de aula, planejamentos de aulas, aplicações de aulas e sessões reflexivas sobre as aulas aplicadas. Acreditamos que a organização dos resultados apresentados por participante, ou seja, separadamente, permite-nos mostrar como ele atuava no começo e como atuou no fim do processo, evidenciando a evolução.

4.2.2.1 Práticas reflexivas com P2

Foram realizados, ao todo, 5 encontros de práticas reflexivas a respeito das aulas com P2. Para análise, selecionamos uma sessão reflexiva efetuada com tal participante. As sessões ocorreram durante as horas-atividade de P2, com duração aproximada de 30 minutos cada.

Quadro 12– Cronograma das práticas reflexivas e observações participantes (P2 - matutino)

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07h30 às 08h20					
08h20 às 09h10					
09h10 às 09h55			Sessão reflexiva - H.A.*		
09h55 às 10h10	INTERVALO				
10h10 às 10h55			P2 - 8ªA		
10h55 às 11h35			P2 - 8ªA		

Fonte: a própria autora (2019)

*H.A. (Hora-atividade)

Quadro 13– Cronograma das práticas reflexivas e observações participantes (P2 - vespertino)

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00 às 13h50			P2 - 7ªB		
13h50 às 14h30			P2 - 7ªB		
14h30 às 15h15			Sessão reflexiva - H.A.*		
15h15 às 15h30	INTERVALO				
15h30 às 16h15					
16h15 às 17h00					

Fonte: a própria autora (2019)

*H.A. (Hora-atividade)

Nos encontros destinados às práticas reflexivas, analisamos as aulas dadas que foram filmadas e anotadas em Diário de Campo. Em seguida, buscamos refletir sobre os aspectos que chamaram a atenção do participante, seguindo as orientações de Ibiapina (2008), conforme Apêndice G. Para demonstrar os resultados desse procedimento, optamos por apresentar trechos de relatos que ocorreram durante um dos encontros realizados com P2.

Fragmento 7– Reflexões de P2 sobre a aula de 03/04/2019 (7º ano B)

Na quadra de aula:

P2: Eu falei para você algumas coisas que eu tenho minhas limitações. [...] eu gosto sempre de falar isso, porque é uma coisa que eu sempre “bato na tecla” com as outras disciplinas, quando a gente vai falar alguma coisa. Que o aluno, às vezes, ele não sabe o porquê das coisas, não sabe o que vai fazer. Porque, se a gente for sem falar o que vai fazer, ele sempre vai querer a mesma coisa. Então já sabe, está saindo daqui para isso.

P2: Eu reuni eles embaixo da cesta e demonstrei a atividade.

P2: [...] mas, se for pensar na dificuldade de cada um, não deixa de ser, né!

P2: É fuga. É fuga, é fuga. Que eu não consigo, ou eu não... porque você nem tentou, né. Mas a gente é assim também. Tem coisa que a gente é limitado.

Pesq: [...] você facilitou a atividade para aqueles dois que estavam com maior dificuldade, Gimenez traz isso [...]

P2: Os alunos gostaram, viu!

P2: Aham... e nosso objetivo não é esse [refere-se à competição].

Pesq: Não. É incluir. Conseguir com que todos atinjam o objetivo, que é “arremessar”.

P2: Eu falei isso. Eu falei: “gente, ninguém aqui... a aula não é para ninguém sair atleta daqui, não é. O objetivo não é esse, isso aqui não é um treinamento [...]. O que vocês precisam é vivenciar as oportunidades que têm, as formas de movimento diferentes que o corpo humano pode, pode executar, é outra coisa. O basquete está sendo usado só como uma ferramenta, um jeito de você fazer movimento diferente”.

P2: E não é falta de tentar, hein! Não é. Eu não descobri alguma coisa que eles gostassem, entendeu?

Pesq: Então, perguntar do que eles gostam para a gente tentar incluir mais.

P2: Não sei se você percebeu também que, na hora da brincadeira do arremesso, eu deixei eles arremessarem de qualquer jeito.

Pesq: Aham... foi livre o segundo.

P2: Para... qual que é a técnica? O movimento, entre aspas, nem eu sei tão perfeito, mas o jeito correto é esse. Vamos tentar fazer do jeito certo. Só que, o que me importa se o aluno vai ter que fazer o gesto técnico? Ele tem que conhecer que existe. É a vivência. Vivenciou? Aí tem aquela parte de criação, ele pode ser criativo, ele pode adaptar o movimento para ele, qual que é o jeito mais fácil para ele jogar.

Pesq: Adaptar a regra. Muito bem.

P2: Então, eu sempre levo assim. Nossa, eu mudei muito nessa parte. É o olhar do professor. O olhar.

P2: Eu sempre falo que o que importa é vivenciar. Eu sempre falo: “o que importa para mim é que participe, que tente quebrar, superar todos os limites”. No mínimo que seja, mas participa.

Pesq: Você acha que teve cooperação entre os alunos?

P2: Acho que sim.

Pesq: Eu achei interessante a hora que você ia para outro grupo, aqui, que eu estava mais perto, eles ensinam o outro, eles se ajudam. Para a inclusão isso é ótimo. Porque, às vezes, na nossa linguagem, a criança não entende. Aí, quando um outro, na mesma

linguagem... Tem uma linguagem mais facilitada.

P2: Eles estavam se ajudando? Ah... Você falou da linguagem, é uma coisa que eu acho importante. Eu tento falar com os alunos o mais simples possível. Não eles chegarem em mim, eu tento chegar. Depende do nível, né.

Pesq: A gente tem que facilitar.

P2: Isso eu aprendi na faculdade, isso eu vi bem lá. Numa disciplina de pedagogia lá. Que você tem que chegar no aluno para ele te compreender. E eu sempre tento fazer da forma... Às vezes eu falo uma coisa bem popular.

Pesq: Você considera que AL1 teve boa participação na aula?

P2: Ela é participativa, né. Talvez com maior dificuldade, porque parece que ela tem um pouco de lentidão, né. Tem um pouco e eu acho que, “tipo assim”, como ela é muito magrinha, muito fragilzinha...

Pesq: Você mudaria alguma coisa na sua aula?

P2: Hoje? Acho que sim. Eu acho que eu poderia ter diversificado mais as atividades. Pode ser que, se eu tivesse mais, de arremesso mesmo, se eu tivesse mais uma ou duas atividades diferentes, eu acho que a aula tinha ficado melhor, para não ficar muito tempo em cima de uma. Porque... mas é que é bastante aluno. Se eu tivesse mais umas duas atividades diferentes, para eles teria sido mais... rico. Mais, eu acho. Às vezes, um jogo lúdico de acertar no bambolê. Sei lá... com a bola, mas... é....acho.

Fonte: a própria autora (2019)

Ao iniciarmos a análise do Diário de Campo e a filmagem da aula, P2 se justificou, dizendo que tem algumas limitações com relação a certos conteúdos. Ele comentou que, tanto na EF como em outras disciplinas, os alunos não sabem o porquê de aprenderem determinados conteúdos. Além disso, o participante observou que, antes de tirar os alunos da sala de aula, precisa comunicá-los qual é o objetivo e as atividades que serão desenvolvidas. Essa é uma prática pedagógica defendida por Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006) que P2 não conhecia, mas que aplicava.

Ele utiliza a demonstração para explicar a atividade para o grupo de alunos reunidos em torno dele. A demonstração é uma modificação quanto à instrução que se pretende dar ao aluno, também sugerida por Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006). O professor explicou que empregou a demonstração porque considera que cada um tem algum tipo de necessidade. Podemos inferir que essa percepção se relaciona com um dos primeiros ciclos de estudos realizado.

Sobre a não participação de duas alunas da turma, não avaliadas durante a aula, P2 justificou que poderia ser uma fuga, por não conseguirem realizar as atividades. Percebemos que o professor, em nenhum momento, aproximou-se das alunas para convidá-las a participarem da aula. Orientamos P2 de que o convite para participar da aula é uma prática pedagógica, defendida por Florence (2002). P2 alegou não conhecer essa prática pedagógica e afirmou que considera isso comum, pois nós, professores, também temos as nossas limitações. A pesquisadora, então,

instruiu o participante a respeito de algumas práticas pedagógicas inclusivas, como: convidar os alunos a participarem (FLORENCE, 2002); oferecer material adaptado (Lieberman, 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006); e perguntar do que a criança gosta (FLORENCE, 2002). Realizamos esses apontamentos a fim de que P2 pudesse reformular seus pensamentos e planos, percebesse as ações de sua prática e compreendesse que poderia melhorar a prática docente. Identificamos que esse participante não considerou as nossas sugestões para tentar incluir as alunas.

No mais, P2 pontuou como ações positivas, durante a mesma aula, a adaptação que realizou com dois alunos não avaliados em relação ao arremesso da bola de basquete à cesta. Ele comentou que explicou aos alunos que o objetivo da aula não era o treinamento, mas a vivência e a experimentação de diferentes formas de movimentos. O professor relatou que esclareceu a técnica correta de arremesso aos alunos e que não era obrigatório executá-la. Ademais, contou que deixou mais livre a maneira de arremessar, para que os alunos pudessem criar outras formas de arremesso e ter sucesso ao realizar a ação. Desse modo, podemos considerar que o professor realizou uma modificação quanto à regra, defendida por Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006).

P2 mencionou que, desde que teve início a nossa pesquisa, mudou muito a respeito da resistência que tinha de concretizar adaptações. Pelo seu relato, ele se tornou mais “flexível” e aceitou melhor a inclusão escolar. A prioridade, no momento, para ele, era o aluno participar das aulas.

Perguntamos para P2 se ele notou se os alunos estavam cooperando uns com os outros. Ele respondeu que achava que sim, que estavam. Quando o participante viu, na filmagem, a cooperação entre os alunos, ficou surpreso. Em seguida, ele relatou não ter percebido, durante a aula, como eles estavam se ajudando. Os alunos, inclusive, auxiliavam AL1 durante a realização das atividades, com instrução verbal e demonstração, modificações indicadas por Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006).

Podemos afirmar que essa atitude dos alunos pode ser denominada tutoria entre pares. Essa tutoria acontece quando um aluno mais velho ou mais habilidoso auxilia os colegas com dificuldade ou com deficiência. A prática em questão ainda não era conhecida por P2. Durante essa reflexão, comentamos com P2, também, sobre a importância da linguagem para o processo de aprendizagem. O participante comentou, então, que buscava utilizar uma linguagem simples com o aluno e que

procurava o aluno para saber se estava com dúvidas. Nesse sentido, cabe lembrar que Sanches (2001) destaca a importância de o professor estar disposto a ouvir o aluno.

Quando questionado se acreditava que AL1 teve aprendizagem durante a aula, P2 respondeu que ela participava e constatou que ela tinha mais dificuldades em comparação aos demais alunos e, aparentemente, possuía lentidão. Além disso, o participante considerou AL1 magra e frágil. Lembramos, aqui, que ainda não havíamos realizado o segundo ciclo de estudos sobre a DI. Todavia, P2 proferiu o termo “lentidão”, também utilizado por Gimenez (2008). Cabe ressaltar que, durante o segundo ciclo de estudos a respeito da DI, ele julgou o termo “horroroso”, conforme vimos na análise dos dados desse ciclo.

Perguntamos para P2 o que ele mudaria em sua aula. Ele respondeu que poderia ter acrescentado duas atividades de arremesso; assim, talvez, a aula tivesse ficado melhor e mais enriquecedora para os alunos. P2 ponderou, também, que as atividades foram longas, por conta do número de alunos na turma. Ele percebeu que poderia ter organizado um jogo lúdico que envolvesse outro material, o bambolê, por exemplo. Desse modo, entendemos que P2 reconstruiu a sua aula. Provavelmente, se ele pudesse refazê-la, oportunizaria mais aprendizagens aos alunos, em especial para a AL1.

Em seguida, esse participante comentou sobre algumas atividades que pretendia desenvolver na próxima aula, mas não as escreveu em um planejamento. Então, perguntamos para P2 se ele costumava registrar o planejamento de aulas, ele respondeu:

P2: Plano de aula, no papel, não. Mas, assim, eu já venho com a atividade pensada. Se eu chegar sem, eu não consigo fazer. O que acontece também, às vezes, é a hora que eu estou fazendo um negócio, me vem uma ideia na hora e eu colocar mais alguma coisa sobre o que eu estou fazendo. Agora, no papel, é um problema. Eu gostaria. Eu queria ter. Eu até tentei fazer um ano. Uma pasta, uma do 6º, uma do 7º, uma do 8º, uma do 9º. Ir anexando tudo ali. Até para você não repetir atividade de um ano para o outro. Mas essa falha eu tenho. Mas sempre venho com a atividade já pensadinha.

Pesq: [...] como eu vou estar junto com você, na próxima aula, com relação a essas alunas que ficaram de fora, a gente pode tentar convidá-las, oferecer material para elas, fazer a mesma atividade ou uma atividade mais próxima ali, desde que seja do conteúdo. E para aluna DI que você considerou com lentidão, também.

P2: [...] na próxima aula, daí, já vai ser mais complicado, porque eu vou dar um trabalhinho para eles. Acho que vai dar uma aula. Eu

também não gosto de judiar e, depois, eu vou fazer simulação de jogo, simulação.

Pesq: Sobre o basquete!

P2: E, no caso, para simular, elas teriam que participar. Só não está no papel. Por isso que eu falo. Já tenho meio a sequência. Eu sei o que eu vou fazer, mas eu... “tipo”, elas, eu não sei se elas vão conseguir se enquadrar. Porque daí não é fundamento (2019, informação verbal).

P2 reconheceu que era necessário e que gostaria de realizar o planejamento de aulas, mas não conseguia, corroborando dados coletados na pesquisa de Fiorini (2014). O professor participante também justificou que, quando vai para a sala de aula, tem “mentalizado” o que vai desenvolver com os alunos.

Na semana seguinte, P2 não realizou com os alunos a sequência de aula que havia “mentalizado”, pois, na instituição de ensino, era a semana de avaliação. Consequentemente, P2 aplicou uma avaliação aos alunos da sua turma. Como vimos pelas análises da prática reflexiva efetuada com P2, conforme dados já comentados, o fato de o professor não elaborar planos de aula se comprova, inclusive no momento de suas reflexões sobre as aulas, embora ele tenha afirmado que considera importante produzi-los.

4.2.2.2 Participação direta da pesquisadora com P2 durante as aulas

Para a seleção das aulas observadas, levamos em consideração a atuação da pesquisadora na sala de aula em parceria com P2. Foram realizadas 26 observações participantes com esse participante. Apresentamos, a seguir, um fragmento dessa observação.

Fragmento 8 – Observação participante com P2 (7º ano B)

Na sala de aula: Conteúdo - basquetebol. Na porta da sala de aula, P2 cumprimenta todos os alunos com um toque de mão. Alguns pedem abraço e P2 os abraça. P2 se senta. Os alunos conversam bastante e andam pela sala. P2 acalma os alunos e comunica sobre o trabalho que realizarão em sala. Ele distribui para cada aluno um texto em uma folha impressa. Não explicou qual a razão da folha impressa. Uma aluna pergunta: “essa folha vai servir para quê?” P2 olha para a aluna e não responde nada. Os alunos não estão usando a folha e não sabem para quê servirá.

P2 inicia a escrita de um texto no quadro acerca das regras do basquetebol. Uma aluna diz: “Ah...! Sacanagem a gente ter que copiar na aula de Educação Física!” P2 passa algumas regras sobre o basquetebol no quadro e, a seguir, passa várias questões para serem respondidas, diz que também utilizarão a folha que entregou no início da aula para responderem às questões. P2 fica sentado à frente e conta a história do basquete aos alunos, a pesquisadora sinaliza positivamente para P2. P2 pergunta se os alunos já

assistiram a jogo de basquete na TV. A maioria responde que sim. P2 se aproxima de um aluno que tem maiores dificuldades. Conversa com o aluno e verifica que ele não está copiando. P2 passa pelas carteiras para verificar quem está copiando e a pesquisadora passa pelas carteiras do lado oposto da sala. AL1 pede ajuda a P2 e P2 se aproxima de AL1. P2 orienta AL1 com dica verbal. A pesquisadora orienta P2 a colocar os alunos em grupos. P2 comenta: “Troca informações, galera!”, em tom de voz alto. P2 nada responde para a pesquisadora e não toma nenhuma atitude a respeito da sugestão dada. Os alunos fazem as atividades individualmente. Alguns alunos buscam ajuda e se unem a outros colegas. AL1 se senta com uma colega. A pesquisadora se aproxima de AL1 e oferece ajuda. Os alunos tiveram dificuldade em entender o conceito de “ápice” que estava no texto. O professor disse para a pesquisadora: “vou judiar na prova”.

Fonte: a própria autora (2019)

No início da aula, P2 parecia amigável com os alunos. Após alguns minutos, ele aparentou estar irritado e não respondeu à pergunta feita por uma aluna sobre o texto que ela havia recebido. Enquanto passava algumas questões no quadro, sugerimos ao professor sublinhar as informações relevantes contidas no quadro, pois, conforme afirmam Boruchovitch e Mecuri (1999), sublinhar é uma estratégia de estudos importante para uma turma que tem alunos com NEE.

A pesquisadora comentou com P2 que contar histórias sobre o conteúdo é uma estratégia indicada por Sanches (2001). O professor relacionou o conteúdo com a vida diária da maioria dos alunos, os quais comentaram já terem assistido a uma partida de basquete. AL1 chamou P2 para tirar dúvidas e ele prontamente atendeu AL1, dando dicas verbais (LIEBERMAN apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006).

A pesquisadora orientou P2 a colocar os alunos em grupos (SANCHES, 2001), mas ele pareceu ironizar por meio de sua fala e ignorou a pesquisadora. Esta lembrou P2 sobre o texto do segundo ciclo de estudos, que tratava sobre DI, e que esses alunos apresentavam dificuldades em compreender conceitos. Percebemos que não foi somente AL1 que teve dificuldades com o significado da palavra “ápice”. Quando o professor disse para a pesquisadora que ia “judiar” dos alunos na prova, ela comentou sobre a avaliação oral, indicada por Sanches (2001), mas P2 não demonstrou interesse, dizendo que eram muitos alunos para se fazer tal avaliação.

Dessa forma, percebemos a resistência de P2, que insistiu em se manter no modelo de ensino tradicional, no qual o professor é o centro. Averiguamos essa relutância especialmente por ele administrar a prova para “judiar” dos alunos e por não se preocupar em oferecer explicações claras sobre um conceito em que eles, provavelmente, apresentariam dificuldades.

4.2.2.3 Planejamento de aulas com P2

Na fase de intervenção, tivemos a oportunidade de concretizar um encontro de planejamento de aulas com P2, realizando-o para duas aulas. O professor foi receptivo ao aceitar a participação da pesquisadora na elaboração dos planos de aulas, pois isso já havia sido planejado e acordado anteriormente durante a fase inicial da pesquisa.

Durante o encontro para planejamento de aulas, P2 verbalizou todas as ações que seriam desenvolvidas nas aulas, deixando a cargo da pesquisadora a escrita do plano de aula. Gravamos as falas e, posteriormente, transcrevemos, construindo o plano de aulas. Este foi digitado pela pesquisadora e enviado ao participante com antecedência.

Planejamento de aula de P2

Data: 14/08/2019- Turma: 7º ano B - 2 (duas sessões) - Horário: 13:00h às 14h30
Ensino Fundamental II - Disciplina: Educação Física

PLANO DE AULAS

Conteúdo estruturante: Esportes / Jogos e brincadeiras

Conteúdo básico: Esportes coletivos / Jogo pré-desportivo

Conteúdo específico: Voleibol / Lancebol

Objetivos: Vivenciar os fundamentos do voleibol (toque, manchete e saque) e distingui-los dos fundamentos de outros esportes.

Participar do jogo lancebol e compreender sua execução.

Desenvolvimento: Acolhida dos alunos na sala de aula e explicação da organização da aula (10 min).

Vídeo sobre os fundamentos do voleibol (10 min).

Vivência, em grupo, do fundamento “toque” (15 min).

Vivência, em grupo, do fundamento “manchete” (15 min).

Vivência, em grupo, do fundamento “saque” (15 min).

Vivência do jogo lancebol (25 min).

Avaliação: Considerar os esforços dos alunos. Avaliar a evolução nas atitudes e no comportamento (SANCHES, 2001).

Estratégias: Partilha entre os alunos do conteúdo apresentado e vivenciado.

Trabalhos em duplas, trios ou grupos maiores.

Atendimento individualizado quando o aluno apresentar dificuldades.

Dar dicas verbais.

Demonstrar os movimentos aos alunos.

Realizar assistência física, se necessário.

Dar autonomia de execução aos alunos.

Estimular a autocorreção.

Recurso material/equipamentos: projetor, computador, internet, bolas de vôlei, rede de vôlei e giz.

Diferenciação curricular: Para AL1, se apresentar dificuldades com a vivência de

algum dos fundamentos, este poderá ser simplificado para a sua execução e participação. Por exemplo: se, na execução do toque, AL1 não conseguir empurrar a bola, esta poderá ser arremessada. Para o jogo de lancebol, podem-se simplificar as regras e acrescentá-las aos poucos.
 Sujeito a alterações.

Fonte: a própria autora (2019)

No momento da aula, P2 tinha a imagem do plano de aula que elaboramos no celular e, em alguns momentos, conferia a sequência da aula. O conteúdo “esporte” (voleibol) foi selecionado por P2 de acordo com o seu planejamento anual. Além disso, os objetivos foram listados por ele. O que nos chamou a atenção foram as estratégias indicadas pelo professor para serem utilizadas durante as aulas: percebemos serem resultados dos ciclos de estudos. Ademais, a diferenciação curricular foi realizada com o auxílio da pesquisadora.

O termo “vivência”, que aparece no planejamento de aulas, a saber, foi utilizado por P2. Para Guimarães (2002), a vivência corporal pode ser entendida como um espaço aberto de diálogo entre o corpo e o mundo, no qual o ser humano experimenta o movimento, a fim de estabelecer significados consigo mesmo, com o outro e com o mundo exterior, na busca da emancipação. Acreditamos que P2 tenha empregado o termo “vivência” por considerar que o aluno pudesse experimentar o movimento, a atividade e o material, sem a cobrança de técnicas dos movimentos dos fundamentos do voleibol.

Abaixo, apresentamos alguns fragmentos do nosso Diário de Campo sobre a aula planejada e aplicada por P2 com a colaboração da pesquisadora. Os objetivos da observação foram verificar se o professor em foco executava a aula que planejamos, se os alunos participavam da aula e se P2 atenderia AL1, se necessário.

Diário de Campo da aula de P2

Na sala de vídeo:

P2 inicia a aula expositiva na sala de vídeos. Explica sobre a organização das duas aulas. Apresenta o primeiro vídeo sobre a história do vôlei e algumas regras básicas. Diz que já tinha explicado sobre o criador, a bola, os fundamentos e algumas regras básicas. Lista quais são os fundamentos: toque, manchete e saque. Apresenta o vídeo sobre a execução do toque, faz alguns comentários. Alguns alunos fazem os gestos com as mãos. Os alunos estão atentos ao vídeo. Apresenta o vídeo sobre a manchete. Um aluno diz: “essa é a minha maior dificuldade!” P2 chama a atenção dos alunos para que prestem atenção ao posicionamento do braço. Apresenta o vídeo sobre saque por baixo e por cima. Após a apresentação dos vídeos, P2 lembra os alunos que são apenas vivências, que não

é aula de treinamento.

P2 explica que, devido à força, meninos e meninas podem ser diferentes no momento de realização do saque.

Ao final, passa um vídeo lúdico da Turma da Mônica sobre o voleibol, indicado por P4 no ciclo de estudos.

Na quadra de aula:

P2 posiciona os alunos em círculo e inicia uma sessão de alongamento.

Ainda em círculo, anuncia que farão um aquecimento com bolas de voleibol, em duplas.

12 bolas foram trazidas por P2.

Durante a execução de cada exercício, P2 oferece aos alunos orientação verbal e demonstração. AL1 executa mais lentamente que outros alunos, P2 se aproxima de AL1 e oferece dica verbal e demonstração.

P2 comenta: “a aula está assim porque eu trouxe as bolas, né!”

Trabalha membros superiores, direita e esquerda.

Ainda em duplas, exercícios de toque. P2 faz orientação verbal, demonstração, presta assistência física a um aluno que está com mais dificuldades. Oferece atendimento individualizado quando é solicitado. AL1 não convoca o professor para ajudar.

Alunos vivenciam os fundamentos. Todos os alunos estão realizando as atividades.

Professor recolhe as bolas.

Percebeu-se que os alunos realizaram correções e orientações uns com os outros quando estiveram em duplas.

P2 separa duas grandes equipes para o jogo lancebol. Orientação verbal.

Percebeu-se, durante a execução do saque, que uma aluna procurou executar exatamente igual ao demonstrado no vídeo sobre saque. A aluna olha para a mão que golpeará a bola, analisa a posição da mão, corrige a altura da mão em relação ao chão, golpeia a bola e acerta o saque.

AL1 pede ajuda para o saque. P2 se dirige até AL1. P2 realiza assistência física, para auxiliar na execução do saque de AL1. P2 se posiciona ao lado de AL1, pega em sua mão esquerda, posiciona-a corretamente, coloca a bola de vôlei em sua mão esquerda e dá dica verbal e demonstração de como deve proceder com o braço direito para golpear a bola.

Fonte: a própria autora (2019)

Na sala de vídeo, P2 explicou sobre a organização da aula sem dispersar os alunos (BEZERRA, 2010). Ele apresentou os vídeos, o conteúdo audiovisual, conforme sugerem Fontes *et al.* (2017). Além do mais, P2 utilizou os vídeos do canal *Youtube*, conforme indicado por P4 durante um dos ciclos de estudos. Ele lembrou aos alunos que não se tratava de competição. Pontuamos essa atitude de P2 como positiva, pois Rodrigues (2005) e Sanches (2005) avaliam que a cooperação é mais positiva que a competição, valorizando o trabalho em grupo ao invés do individual. Ademais, com essa conduta, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.

Na quadra de aula, todos os alunos se mantiveram no círculo organizado por P2, e este se posicionou de forma que todos podiam vê-lo e escutá-lo, conforme indicam Cruz e Lemishka (2010). Esses autores defendem que a organização do

ambiente ocupa um espaço importante no contexto escolar que se pretende inclusivo. Logo após, os alunos puderam escolher seus pares para que as atividades fossem realizadas. No colégio, havia seis bolas de voleibol, e P2 trouxe mais seis delas (pessoais). Cabe salientarmos novamente que Zoboli e Barreto (2006) e Fiorini (2015) comentam que, geralmente, o material de Educação Física é escasso, sem variedade e inapropriado. De acordo com P2, ele trouxe mais bolas para que os alunos não tivessem que ficar esperando e pudessem ter maior tempo de experiência com o material.

Todos os exercícios aplicados por P2 foram ensinados por meio de dica verbal e demonstração dos movimentos (Lieberman, 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006), conforme havíamos planejado. Durante as demonstrações, os alunos prestavam atenção e alguns reproduziam o movimento sem bola. P2 prestou assistência física (Lieberman 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006) a um aluno sem deficiência que estava com dificuldades.

Averiguamos que os alunos faziam correções, auxiliavam, ofereciam dicas verbais e demonstravam uns aos outros, assistindo-se física e mutuamente. Esse processo é explicado por Braun e Marin (2018) como uma mediação, apoiando a estruturação do pensamento, revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto do conhecimento que está sendo construído. O exercício de saque não foi executado, pois P2 percebeu que, se o realizasse, não haveria tempo para desenvolver o jogo lancebol, como estava previsto.

Para o jogo lancebol, os alunos foram separados em dois grandes grupos por P2, um de cada lado da rede de vôlei. O professor, então, explicou o jogo lancebol e comentou sobre duas regras. Aos poucos, P2 alterou e acrescentou algumas regras (SANCHES, 2001; LIEBERMAN 2002 apud FIORINI e MANZINI, 2016). No decorrer do jogo, os alunos deveriam executar o movimento de saque, mas eles não tinham realizado o exercício durante a aula. Vários deles sentiram dificuldades, entre eles AL1. Então, vimos que AL1 pediu ajuda a P2 para realizar o saque. P2 prestou assistência física (LIEBERMAN 2002 apud FIORINI e MANZINI, 2016) à AL1, pegou em suas mãos, deu dica verbal e demonstrou o movimento a ser efetuado. O apoio oferecido à AL1 pode ser considerado intermitente, de acordo com Lieberman (2002 apud Munster e Almeida, 2006). Nesse sentido, Krebs (2004, p. 127) afirma que “[...] apoios de curto prazo se fazem necessários durante as transições da vida [...]”.

Verificamos que P2 aplicou a sequência de aula que planejamos, com o cuidado de favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Para ilustrar melhor o desenvolvimento das habilidades de P2 em relação à sua aprendizagem sobre práticas inclusivas, acrescentamos a análise do encontro referente à prática reflexiva acerca dessas aulas descritas. A seguir, apresentamos alguns fragmentos que consideramos relevantes e que evidenciam um possível aprimoramento na prática pedagógica de P2, pautada na teoria.

Fragmento 9 – Reflexões de P2 sobre a aula aplicada com colaboração da pesquisadora

Pesq: O que você achou sobre a estratégia do vídeo?
P2: Contempla outros canais de aprendizagem.
Pesq: Como você percebe essa organização? Os alunos todos fazendo a atividade? A que você relaciona isso?
P2: Acho que... surgiu motivação do esporte, da aula. Pode ser que eles tenham se identificado e tenham gostado do esporte. Todos estão participando nessa turma. Pelo material e também eles já tinham visto o vídeo. Se a gente conseguisse mostrar, “tipo” vídeo, foto.
Pesq: Aqui, vendo a sua atuação, percebo que você utiliza a demonstração.
P2: Isso que eu ia falar também, “tipo assim”, como eu também tenho mais habilidade e aptidão para o vôlei, pode ser que, automaticamente, eu estimore mais [...]. Demonstrar, prático, fazer, porque a gente não tem habilidade em tudo, né, se a gente fizesse isso, mais falando (dica verbal), eu acho que atingiria a maioria. O que a gente gosta menos a gente nem trabalha muito. Dar a demonstração de um passe, de uma quicada de bola, até se tiver que chutar, não para fazer o chute, mas para fazer como que faz. A gente acaba demonstrando, acho que é mais fácil. Isso para todos os tipos de alunos. [...] Pego no joelho. Tem que pegar, não tem como.
Pesq: Você demonstrou, você fez assistência física, são práticas pedagógicas que são para a inclusão. Não só do DI, mas de qualquer um que precise. Aí a gente fala: “não consigo trabalhar com a inclusão” ou “eu tenho dificuldade”. Eu preciso mudar minha aula? Não. É uma ação, vai lá e pratica.
P2: Eu vou falar uma coisa para você, bem sincero, eu já trabalho com a inclusão, né. Sempre. Eu nunca tive dificuldade em trabalhar com aluno de inclusão prática, na prática. Teoria eu tenho muita, muita dificuldade, mas você tem que “meio que” ir dando caminho, para você tirar resultado daquilo que você quer. Mas, dificuldade, falar que a gente tem, acho que não.
P2: Quando a gente consegue fazer e fazer bem certinho, fica bom. [...] é uma demonstração de que é possível, [...]
Pesq: Você pode dizer que consegue dar uma aula inclusiva?
P2: Sim.
Pesq: Se tivesse que mudar alguma coisa nessa aula, o que você mudaria?
P2: Não mudaria.

Fonte: a própria autora (2019)

P2 utilizou um recurso audiovisual (vídeo), conforme indicado por *Fontes et al.*(2007), para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Quando questionamos P2 sobre a organização da aula e a participação de todos os alunos, o fator “vídeo”

foi citado. P2 inferiu que a apresentação de vídeo auxiliou a organização da aula e favoreceu a participação de todos os alunos, inclusive de AL1.

Analisando a filmagem da aula, comentamos com P2 sobre a utilização da demonstração para ensinar os alunos, e P2 relatou que o fato de dominar muito bem o conteúdo voleibol facilitou a utilização da demonstração. Ademais, P2 expôs que os conteúdos que não domina muito bem opta por trabalhar menos com os alunos. Ele pontuou que a demonstração, somada à dica verbal, são importantes e auxiliam a aprendizagem de todos os alunos, inclusive de alunos com DI. Sobre a assistência física, P2 afirmou que, às vezes, não há outra forma de ensinar a não ser auxiliando o aluno a realizar o movimento.

P2 declarou que já trabalhava a inclusão em suas aulas e que não tinha dificuldades, contrariando a sua própria fala em um dos ciclos de estudos, no qual afirmou que sabia identificar as situações que careciam de intervenção, mas não sabia como fazer para resolvê-las. Estando no fim da nossa pesquisa, por meio do relato de P2, inferimos que esse processo contribuiu para melhorar a prática pedagógica do participante, pois ele relatou se sentir mais preparado para dar uma aula inclusiva.

4.2.2.4 Práticas reflexivas com P4

Foram cumpridos, ao todo, 6 encontros de práticas reflexivas sobre as aulas com P4. Para análise, selecionamos uma sessão reflexiva. As sessões foram realizadas no decorrer das horas-atividade de P4, com duração aproximada de 30 minutos cada.

Quadro 14 – Cronograma das práticas reflexivas e observações participantes (P4 - vespertino)

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00 às 13h50				Sessão reflexiva - H.A.*	
13h50 às 14h30				P4 - 8ºB	
14h30 às 15h15				P4 - 8ºB	
15h15 às 15h30	INTERVALO				
15h30 às 16h15					
16h15 às 17h00					

Fonte: a própria autora (2019)

*H.A. (Hora-atividade)

Nos encontros destinados às práticas reflexivas, analisamos as aulas dadas e, em seguida, buscamos refletir sobre os aspectos que chamaram a atenção do participante, seguindo as orientações de Ibiapina (2008), conforme Apêndice G. Para apresentar os resultados desse procedimento, optamos por mencionar fragmentos de relatos que ocorreram durante um dos encontros realizados com P4.

Selecionamos, aqui, um fragmento da sessão reflexiva com a participante:

Fragmento 10 – Reflexões de P4 sobre a aula de 17/04/2019 (8º ano B)

P4: Os alunos colocam umas coisas absurdas na avaliação.
Pesq: Por que será que não fazem essa relação? Será que falta mais algum estímulo?
P4: Mais visual, prático, auditivo...
Pesq: Sim, pode ser. Você se lembra que, no estudo sobre o DI, a gente comentou? Sugiro passar vídeo, por exemplo, que favorece a aprendizagem do DI, é uma estratégia.
P4: Aham.
Pesq: Passar vídeo, fazer trabalho em grupo.
P4: Eles fizeram individualmente e eles fizeram em dupla. AL2 fez com dupla com alguém [...]. Mas, assim, o meu problema não é AL2. AL2 é a melhor de todos.
Pesq: Mas você pode usar as práticas com todos, inclusive em outra turma.
P4: Essas adaptações? Ah, sim.
Pesq: Você fez essa avaliação oral?
P4: Não.
Pesq: Por que não realiza uma avaliação oral? Tem uma autora que cita que a avaliação oral, ela está esquecida e que ela é muito rica.
P4: [...] oral? Eu faço a recuperação. Eu vou fazer. [...] pra ver a defasagem deles onde está. É, foi tipo uma anamnese essa prova teórica.
Pesq: Essa primeira, né!
Pesq: Então, em relação à aluna DI, você acha que ela atingiu os objetivos da aula?
P4: Sim. Vamos ver na avaliação [...].
Pesq: Ela participa e desenvolve as atividades que você propõe?
P4: Aham.
Pesq: Em relação a ela, você organizaria a aula de outra forma para melhor atender ela?
P4: Vamos ver agora com o objetivo da avaliação, vamos ver como ela vai se sair, né! Se a gente vir que ela “pedalou” muito, tem que organizar diferente para ela. Eu acho que... vamos ver na hora de perguntar. Vamos ver na hora de perguntar, porque ela está se saindo bem. A gente dá uma atenção maior para ela, né. Repete mais com ela. AL2 está se saindo bem, está até ensinando os outros. AL2 ainda ensina os outros [risos].

Fonte: a própria autora (2019)

P4 havia aplicado uma avaliação na turma do 8º ano B e não estava contente com o resultado obtido. Quando questionamos P4 sobre acrescentar mais algum estímulo para melhorar a aprendizagem dos alunos, ela logo sugeriu, conforme havíamos estudado no ciclo de estudos sobre DI, estímulo visual, auditivo ou mais aulas práticas. Confirmamos que os vídeos podem auxiliar a aprendizagem

dos alunos, os trabalhos em grupo também podem ser ótimas estratégias de aprendizagem para serem utilizadas em salas de aula em que há alunos incluídos, ou o ensino por pares, como afirma Sanches (2001), pois essa estratégia, já mencionada anteriormente, desenvolve a solidariedade, a disponibilidade para dar e receber, se utiliza da linguagem, da afetividade, das aprendizagens cognitiva e comportamental.

Sugerimos para P4, também, que utilizasse a avaliação de forma oral, já que os alunos haviam realizado avaliação impressa, com perguntas objetivas e subjetivas. No momento em questão, ainda não havíamos estudado o terceiro ciclo, sobre práticas pedagógicas, mesmo assim indicamos para P4 o que Sanches (2001) nos ensina: na avaliação, devemos considerar os esforços do aluno e que a oralidade pode ser um processo alternativo de avaliação que, muitas vezes, é esquecido. P4 prontamente concordou que faria a recuperação dos estudos dessa avaliação de forma oral e, inclusive, esperava que os alunos avançassem no conhecimento.

Quando questionamos P4 se considerava que AL2 havia atingido os objetivos da aula, P4 respondeu afirmativamente. Contudo, ela não parecia segura da resposta. Disse também que AL2 se desenvolveu e participou de todas as atividades propostas. Perguntamos para P4 se organizaria a aula de outra forma para atender melhor AL2. Apesar de considerar AL2 uma aluna participativa, que está evoluindo bem e que é melhor que alguns alunos da turma, os quais não são aqui avaliados, a professora respondeu que aguardaria o resultado da avaliação oral. Se, porventura, AL2 apresentasse muita dificuldade ainda com o conteúdo, a professora organizaria as próximas aulas de outra forma. P4 entendeu que seria necessário rever as estratégias em relação a AL2, como dar mais atenção e sempre repetir o conteúdo e as explicações quando fosse preciso.

Percebemos que P4 tomou consciência do que fez, como fez e por que fez, e pôde compreender que a sua prática docente em relação àquele conteúdo não foi eficiente, por isso os alunos não se saíram bem na avaliação impressa aplicada. P4 refletiu sobre as várias possibilidades estratégicas para aplicar com todos os alunos, inclusive AL2. P4 pareceu ter percebido, ademais, as consequências das suas ações e da sua prática e sinalizou que tentará mudá-las.

Na semana seguinte, P4 aplicou a avaliação de recuperação oral, conforme havíamos refletido e combinado com os alunos.

Fragmento 11 – Reflexões de P4 sobre a aula de 25/04/2019 (8º ano B)

P4: Eu fiz avaliação oral. Eu achei legal.

Pesq: E o que você achou da avaliação oral com a AL2?

P4: Com AL2, eu achei melhor. Ela se expressa melhor.

Pesq: Sanches (2001) fala que a prova oral é muito positiva.

P4: Eu não conseguia dar um *feedback* da avaliação, porque eu fui para outra escola. E eu gostei da oral, porque você já dá o *feedback* ali. Eles tiravam um papelzinho [sorteio]. Eu perguntava, não sabia. “Então deixa aqui, depois nós voltamos nela”. Daí fazia o restante. “E aquela?” Daí conseguia lembrar alguma coisa. Daí você vai discutindo o assunto. Daí lembrava.

Pesq: Na oral, você pode reelaborar a pergunta.

P4: Posso ler para ele.

Pesq: Dar uma dica.

P4: Daí eu conto a história para ele. Só de contar já é contextualizada. Daí eu digo: “lembra o dia da aula?” Aí ele diz: “ah, lembro”.

Agora eu tinha que fazer um *feedback* para ver o que eles acharam. Eu não consegui fazer ali, porque eu cheguei e a A. [refere-se à pedagoga] estava dando uma bronca nos alunos.

P4: Olha só! Será que, se eu fizer mais uma vez, eles vão se preparar melhor, para oral? Que eles viram que eles foram melhor.

Pesq: Tem que motivar eles com isso, não é? “O que vocês acharam?”

P4: “Quem quer fazer de novo? Quem não quer?” Eu pensei nisso.

P4: Como a gente precisa de um suporte.

Pesq: E esse suporte seria o trabalho colaborativo com o professor da Sala de Recursos.

P4: Mas eu não vejo esse suporte. Eu acho que a Sala de Recursos “abriu” muita coisa na cabeça da gente. Mas um suporte, não sei...

Pesq: Você diz um professor na sala, junto com você?

P4: Para a gente se organizar melhor. Por causa dessas turmas diversificadas. A gente está sofrendo muito.

Fonte: a própria autora (2019)

P4, com o auxílio da pesquisadora, aplicou a avaliação oral aos alunos. Durante a sessão reflexiva, quando questionamos P4 sobre o que achou do resultado obtido com AL2 com esse tipo de avaliação, a professora considerou que, pelo fato de AL2 se expressar bem, o seu desempenho foi melhor nesse tipo de avaliação que na avaliação impressa.

Vale destacar que P4 refletiu sobre as diversas possibilidades que a avaliação oral oferece para facilitar o entendimento de todos os alunos, como: dar *feedback*, contar história, estabelecer relações e contextualizar o conteúdo — conforme aponta Sanches (2001) —, reelaborar a questão, auxiliar a leitura e interpretação da questão a ser respondida —conforme anuncia Lieberman (2002 apud FIORINI e MANZINI, 2014) —, adequar as instruções (elaborar explicações simples) e facilitar para que o aluno compreenda — como coloca Gimenez (2008). Podemos inferir que adotar a avaliação oral é estar disposto a ouvir o aluno, literalmente (SANCHES, 2001).

P4 visualizou a ação da pesquisadora como um suporte, o qual é positivo, pois conseguiu êxito na sua atuação diante da turma e de AL2. Pelo relato de P4, o trabalho colaborativo entre professor especialista e professor de EF poderia potencializar a aprendizagem de todos os alunos, inclusive do aluno com DI. Por não ter o suporte, ela declarou estar sofrendo, pois não consegue, sozinha, atender as turmas que considera diversificadas.

4.2.2.5 Participação direta da pesquisadora com P4 durante as aulas

Para a seleção das aulas observadas, levamos em consideração a atuação da pesquisadora na sala de aula, em parceria com P4. A saber, foram realizadas 22 observações participantes com P4. Apresentaremos, a seguir, um fragmento de uma dessas observações e descreveremos o processo de participação direta da pesquisadora durante as aulas.

Fragmento 12 –Observação participante com P4 (8º ano B)

Na quadra de aula: Conteúdo - voleibol. Alunos divididos em dois grupos. AL2 participa das atividades com um pouco de dificuldade e não solicita ajuda de P4. Esta parece não ter percebido as dificuldades de AL2. A pesquisadora se aproxima de AL2 e a orienta, com dica verbal e demonstração. A pesquisadora solicita que AL2 e os demais alunos que estão com dificuldades em executar a atividade, nesse grupo, se aproximem mais da rede e abaixem mais a mão esquerda que segura a bola, até a altura do joelho, então todos conseguem êxito na atividade. AL2 pula e comemora ao conseguir êxito na realização da atividade. A pesquisadora comenta com P4 as intervenções que foram realizadas. Duas alunas não participam da aula. A pesquisadora orienta P4 a convidá-las e a oferecer material às duas alunas que se recusam a participar da atividade proposta. P4 se aproxima das meninas e as convida. Mesmo com o convite, as alunas se recusam a participar. P4 se irrita e pede relatório das aulas às alunas. A pesquisadora intervém junto à professora: “Pergunte às alunas do que elas gostam, talvez possamos preparar para a próxima aula”. P4 se recusa, disse que não acha que seja correto, comenta que seria exclusão, por ter que fazer o que o aluno quer. P4 se aproxima das duas alunas e tenta convencê-las de realizar a atividade. Segundo uma delas, já realizou a atividade solicitada e não teria dificuldades [com relação ao saque do jogo de vôlei]. A outra disse nunca ter participado das aulas de EF. A pesquisadora pergunta do que elas gostam e uma delas responde: “Matemática”. E a outra responde: “Português”. A pesquisadora refaz a pergunta: “com relação à EF, do que vocês gostam: esportes, danças, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras?” As alunas não sinalizam positivamente para nenhum conteúdo. AL2 participa da aula com êxito.

Fonte: a própria autora (2019)

A ação de P4 foi favorável ao dividir a turma em dois grandes grupos. A pesquisadora, ao perceber a dificuldade de AL2 e de outros alunos, realizou uma intervenção, facilitando a atividade, como sugere Gimenez (2008), dando dica verbal

e fazendo demonstração (LIEBERMAN, 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006). Em seguida, a pesquisadora comunicou P4 sobre a intervenção realizada, com o objetivo de que a professora percebesse que é necessário e possível fazer com que os alunos obtenham sucesso na atividade.

Depois, a pesquisadora orientou P4 a convidar duas alunas que se recusaram a participar da aula e oferecer-lhes materiais, segundo indicação de Florence (2002) e Sanches (2001), a fim de que participassem. Mesmo assim, as alunas se recusaram. A pesquisadora, então, sugeriu à P4 que perguntasse do que elas gostam, para, quem sabe, preparar uma aula abordando algum conteúdo de EF que fosse do interesse delas. As meninas foram resistentes às tentativas de P4 e da pesquisadora e não participaram da aula nem responderam às perguntas. Essas estratégias não funcionaram com essas alunas, nesse contexto escolar. Pontuamos que a dificuldade nesse momento, nesse contexto determinado, foi incluir alunos considerados sem deficiência, não alunos com DI.

4.2.2.6 Planejamento de aulas com P4

Durante essa fase de intervenção, tivemos a oportunidade de realizar dois encontros de planejamento de aulas com P4, sendo que cada planejamento contemplava duas aulas, totalizando quatro aulas com plano. Analisaremos a seguir um dos planejamentos de P4.

Assim como P2, P4 foi receptiva em aceitar a nossa participação na elaboração dos planos de aulas, tendo em vista que esse momento já havia sido planejado e acordado durante a fase inicial da pesquisa. Antes de iniciarmos o planejamento de aulas propriamente, P4 evidenciou, com um relato, que não tinha o hábito de planejar as suas aulas, embora sentisse que era necessário fazê-lo:

P4: Tinha que ter, né. Para trabalhar, a gente tinha que ter. Mesmo que a gente não vai seguir ao pé da letra, tinha que ter (2019, informação verbal).

A falta de planejamento das aulas para atender às necessidades dos estudantes com e sem deficiência é pontuada por autores como Fiorini e Manzini (2014) e Mauerberg-deCastro *et al.* (2013). Para que se tenha uma boa atuação e para que os alunos alcancem a aprendizagem, não se pode improvisar na aula

(MAUERBERG-DECASTRO *et al.*, 2013). Nos planejamentos, devem-se incluir objetivos, conteúdos, estratégias e recursos (FIORINI e MANZINI, 2014).

Para Munster e Almeida (2006), ao elaborar um programa de atividade motora que inclua pessoas com deficiência, deve-se: investigar a pessoa e o grupo; conversar sobre as preferências; dar atenção a todos e considerá-los; responder naturalmente aos questionamentos; garantir a participação de todos; e focar na capacidade dos alunos, não na limitação deles. Destacamos que os conhecimentos sugeridos pelos autores foram discutidos durante os ciclos de estudos.

P4 iniciou a construção do plano de aulas de próprio punho. Em seguida, os planos foram digitados pela pesquisadora e enviados por e-mail para P4 com antecedência.

Planejamento de aula de P4

Data: 22/08/2019 - Turma: 8º ano B - 2 (duas sessões) - 15h30 às 17h00
 Ensino Fundamental II - Disciplina: Educação Física
 PLANO DE AULAS
Conteúdo estruturante: Esporte
Conteúdo básico: Esporte individual
Conteúdo específico: Badminton
Objetivos: Vivenciar as práticas do jogo oficial com a aplicação das regras oficiais e da arbitragem.
Desenvolvimento: No primeiro momento, os estudantes vão analisar um vídeo de um jogo numa competição oficial de badminton. No segundo momento, os alunos vão aquecer, repassar todos os golpes básicos aprendidos e praticar o jogo em si, com duplas e individualmente. Ao final, fazer um *feedback* sobre a aula.
Avaliação: Avaliar a evolução nas atitudes, no comportamento e nos movimentos do esporte.
Estratégias: Apresentação de vídeo explicativo.
 Aula expositiva.
 Apresentação do conteúdo de forma visual e auditiva.
 Vivência prática (sinestesia) em duplas, trios ou grupos.
 Dar orientação verbal.
 Se necessário, dar demonstração.
 Se necessário, dar assistência física.
 Dar autonomia de execução aos alunos.
Recurso material/equipamentos: projetor, computador, internet, quadra poliesportiva, raquetes de badminton, petecas, redes, fita adesiva, giz, pincel atômico.
Diferenciação curricular: Para AL2, no decorrer da aula, serão adaptadas, de forma visual, as regras, para facilitar a aprendizagem da aluna. Ex.: para a realização do saque, a aluna precisa identificar se o número de pontos que conquistou classifica-se como par ou ímpar, a fim de determinar se deve realizar o saque do lado direito ou esquerdo da sua quadra. Se os pontos conquistados se classificarem como par, esta deve sacar do lado direito da sua quadra; se for

ímpar, do lado esquerdo. Se AL2 apresentar dificuldades em identificar os lados direito e esquerdo e/ou os números par e ímpar, serão escritas com giz, no chão da quadra, as respectivas indicações, a fim de facilitar a aprendizagem da aluna. Sujeito a alterações.

Fonte: a própria autora (2019)

Conforme já mencionado, P4 tomou a iniciativa de escrever o plano de aula de próprio punho, apenas pediu auxílio à pesquisadora. O conteúdo selecionado foi esporte individual, um dos conteúdos previstos para a turma, pois constava em seu planejamento de trabalho anual.

P4 perguntou para a pesquisadora como Sanches (2001) indicava que fosse feita a avaliação dos alunos, então a pesquisadora respondeu que era preciso avaliar a evolução nas atitudes, nos comportamentos e nos movimentos, pois era o que havíamos estudado durante um dos ciclos de estudos. Vale destacar que P4 listou várias práticas a serem realizadas com a turma, a fim de atingir AL2. Assim como no caso de P2, P4 lembrou os conteúdos do ciclo de estudos sobre práticas pedagógicas no momento de preparar a aula.

Abaixo, apresentamos alguns fragmentos do nosso Diário de Campo sobre a aula planejada e aplicada por P4 com a colaboração da pesquisadora. O objetivo da observação foi verificar se P4 executou a aula que planejamos, se os alunos participaram da aula e se P4 atendeu às necessidades de AL2.

Diário de Campo da aula de P4

Na sala de aula:

P4 cumprimenta os alunos, pede para que se sentem e parem de “ferver” [...]. Avisa como será a organização da aula, que será apresentado um vídeo e, depois, todos irão para a quadra realizar as atividades práticas. Os alunos se dirigem para a sala de vídeo.

Na sala de vídeo:

P4 faz algumas explicações antes de iniciar o vídeo. Comenta sobre a quadra, em forma de tapete, sobre a raquete de fibra de carbono, sobre a peteca de pena de ganso, sobre o silêncio necessário durante a competição e quanto ao ambiente, que deve estar livre de vento. Durante o vídeo, explica sobre os *games*, sobre o uniforme usado pelo atleta e sobre saque curto. O vídeo estava no idioma inglês. Sugerimos para P4 procurar um vídeo que fosse em português, para facilitar para os alunos. Então, P4 responde que queria aquele vídeo, pois era a final de um campeonato internacional, da qual a dupla masculina brasileira fazia parte. Após o término do vídeo, P4 solicita que os alunos citem algumas curiosidades que eles perceberam no vídeo. Não houve resposta à questão formulada por P4. P4 explica que, hoje, os jogos serão em duplas. Os alunos se dirigem para a quadra.

Na quadra de aula:

P4 vai até o seu carro e pega raquetes, petecas, rede, fita e um suporte para esticar a

rede. Os alunos, em duplas, fazem aquecimento, com uma raquete cada um e uma peteca. Enquanto isso, P4 monta a rede, desenha a quadra no chão com fita adesiva branca, escreve “direita” e “esquerda” e coloca os números pares e ímpares. P4 se posiciona ao lado da quadra desenhada no chão, convida duas duplas para iniciarem o jogo. Explica algumas regras e comenta sobre a arbitragem. Enquanto isso, o restante da turma está em duplas realizando os fundamentos do esporte.

Percebeu-se que, em duplas, os alunos se ajudam, orientam uns aos outros, colaboram, cooperam, são solidários, dialogam.

Quatro alunas que geralmente não participam das aulas práticas estão participando.

A aluna DI participa das atividades. Ela utiliza as marcações feitas no chão para se localizar quanto aos números pares e ímpares. Alunos reclamam do sol na quadra. P4 faz orientação verbal, demonstração e assistência física (em aluna não DI). A aluna DI não pede auxílio para P4.

Fonte: a própria autora (2019)

Embora não estivesse no planejamento, P4 explicou como se daria a organização da aula, sem dispersar os alunos, prática sugerida por Bezerra (2010). Antes de iniciar o vídeo, indicado por Fontes *et al.* (2007) como boa estratégia, P4 fez algumas explicações sobre algumas regras e curiosidades do esporte. Após o término do vídeo, P4 solicitou aos alunos que comentassem sobre o que consideraram interessante e perguntou se tinham dúvidas. Como aponta Sanches (2001), é interessante deixar os alunos falarem sobre o conteúdo a ser ensinado e partilhar o assunto por meio de debate. Todavia, nenhum aluno interagiu com P4. Pensamos que a prática utilizada foi condizente com a formação oferecida, mas a atitude de P4 de manter o vídeo no idioma inglês pode ter dificultado a interação dos alunos com o conteúdo.

Na quadra de aula, aleatoriamente, os alunos se organizaram em duplas. Essa prática é indicada por Santos (2011) e viabiliza a ocorrência de aprendizagens, as quais ocorrem por meio das interações, favorecendo o processo de inclusão escolar.

Enquanto isso, P4 se deslocou até o seu carro para buscar o material necessário para a aula. Nesse quesito, destacamos que o material é particular de P4. A saber, a escola possui raquetes e petecas, mas, segundo P4, o material é de baixa qualidade. Nesse caso, mais uma vez, vê-se que o professor se depara com a precariedade dos recursos pedagógicos oferecidos para suas aulas de EF. Essa ocorrência corrobora o que colocam Zoboli e Barreto (2006) e Fiorini (2015): o material de EF é escasso, sem variedade e inapropriado.

P4 distribuiu uma raquete para cada aluno e uma peteca para cada dupla. Em seguida, a professora explicou as atividades do aquecimento com

demonstração. Enquanto os alunos realizavam o aquecimento e, depois, durante as atividades propostas para a aula, destacamos que todos estavam participando, inclusive AL2. No mais, P4 realizou modificações no ambiente, o que, de acordo com Lieberman (2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006, p. 87), pode:

[...] interferir diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem. A maior parte das adaptações ambientais são percebidas apenas diante das dificuldades ou necessidades apresentadas pelos alunos. São exemplos de modificações ambientais: utilizar demarcações táteis ou visuais, reduzir ruídos, evitar focos de distração, alterar a luminosidade, garantir a acessibilidade, etc.

Em um dos cantos da quadra, P4 montou os dois postes de ferro que sustentam a rede. P4 também desenhou no chão da quadra, com fita adesiva branca, as delimitações da quadra de badminton, formando um retângulo. Dos dois lados desse retângulo, escreveu, na fita branca, com canetão azul, em letra maiúscula — segundo P4, para facilitar a leitura—: “ESQUERDA” e “DIREITA”. Ao lado da palavra “esquerda”, escreveu os números ímpares de 1 a 21; ao lado da palavra “direita”, colocou os números pares de 0 a 20.

Percebemos que os alunos realizaram os movimentos solicitados com dica verbal e demonstração por P4, inclusive AL2. Podemos citar que o apoio à AL2 foi intermitente. Para alguns alunos não DI, P4 utilizou a assistência física (LIEBERMAN, 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006). Com exceção do aluno com Deficiência Visual, todos os demais alunos participaram da atividade e se orientaram pelas marcações realizadas por P4 na fita adesiva branca colada ao chão.

Fragmento 13 – Reflexões de P4 sobre a aula aplicada com a colaboração da pesquisadora

P4: Eu acho que... pode fazer assim? Trabalhar eles... eles gostam do individual e duplas, o coletivo eles não gostam.

P4: Que m* a gente não ter um Mestrado, igual o seu curso. E não só o que você queria investigar, tantas “lebres” que nós levantamos.

Pesq: Tantas situações-problema que levam a gente a refletir: o que fazer? Esse é o professor investigativo. É o professor pesquisador.

P4: É, porque a gente não pode ficar na mesmice, né!

Fonte: a própria autora (2019)

A filmagem editada foi apresentada à P4. Então, comentamos sobre as práticas de dica verbal, demonstração e assistência física.

Fragmento 14 – Continuação das reflexões de P4 sobre a aula aplicada com a colaboração da pesquisadora

P4: Não carece! Nós já vimos!

Pesq: A sua postura como professora, eu acho, assim, que lembra o que a gente estudou lá do... das práticas pedagógicas: orientação verbal, demonstração, orientação.

Pesq: Praticou, né! Foi legal a estratégia que você colocou no chão.

P4: E esse coitado, o C., que a gente não consegue incluir? [refere-se ao aluno com Deficiência Visual]. Como é difícil isso!

Pesq: Você mudaria alguma coisa nessa aula que a gente planejou?

P4: Se eu mudaria? Ah, não! Eu gostei! Eu mudaria... podia colocar a rede lá no meio [refere-se ao meio da quadra]. Poderia ter mais uma rede para eles ficarem se aquecendo para lá. Mudaria... poderia ter colocado mais tempo para eles jogar em dupla mista, né.

Pesq: Você considera que você atingiu o objetivo dessa aula?

P4: Será que eu atingi? Naquele dia, sim, mas vendo, hoje, poderia ter feito mais, né, assistindo ao vídeo...

P4: Olha como eles ficaram se orientando pelo chão, ó. E essa orientação serviu muito mais para outros alunos do que para a aluna DI.

P4: E o C., o que a gente faz com o C.? No badminton, como que eu vou incluir ele? Ele só consegue explorar o material. Aí, você fica com ele, não atende os outros vinte. A inclusão... eu sou a favor da inclusão, desde que tenha mais gente para ajudar, igual, tinha que ter um Professor de Apoio.

P4: Eu estou fazendo a inclusão do DI. E daí, e o DV?

P4: Atividade em dupla. [...] é aquele que a gente estudou lá, de trabalhar em duplas. Foi estudado para a gente trabalhar em dupla, em grupo.

Fonte: a própria autora (2019)

P4 iniciou a nossa reflexão comentando que os alunos desta turma não se adequam a esportes coletivos, em grandes grupos, e que preferem atividades em pequenos grupos, por isso os colocou em duplas. Ela afirmou também que, nessa turma, há vários alunos com mais dificuldades para realizar as atividades que a AL2. P4 sentiu, ademais, que não tinha uma formação que realmente a ajudasse na hora de ensinar, pois considerou que é preciso mudar as práticas para melhor atender à diversidade instalada na sala de aula.

Quando apresentamos o recorte da filmagem da aula, pela fala de P4, ela parecia estar entediada e se recusou a ver. Insistimos e apresentamos a filmagem, iniciando pela valorização das suas práticas — que se deram conforme planejado —, especialmente as de modificar as instruções com dicas verbais, demonstrações e assistências físicas, além da estratégia de modificação do ambiente. Ao assistirmos à filmagem, vimos o aluno com Deficiência Visual sentado e sem participar da aula, P4 então se questionou sobre o que fazer para incluí-lo. Ela comentou que estava

conseguindo incluir a aluna com DI, mas deixou evidente que necessitava de formação para incluir o aluno com DV.

Questionada sobre o que mudaria na aula planejada e aplicada, P4 respondeu que, se tivesse mais material, poderia ter realizado mais atividades em outras partes da quadra e oferecido mais variações de atividades. Sobre o objetivo da aula, refletindo sobre a filmagem, P4 afirmou que poderia ter feito mais pelos alunos. Percebeu, na filmagem, o quanto foi importante a estratégia utilizada de modificação do ambiente (demarcações visuais), pois orientou os alunos na realização do jogo. P4 considerou que AL2 utilizou menos a estratégia se comparada a outros alunos da turma. No mais, P4 sentiu a falta de um Professor de Apoio para auxiliá-la na inclusão do aluno com Deficiência Visual, e afirmou não saber como proceder. Embora não seja objetivo da nossa pesquisa, gostaríamos de comentar a respeito da falta de apoio *de terreno* (Professor de Apoio) para o professor de EF, citado por Rodrigues (2006, grifo do original), dificultando a atuação do docente. Por fim, nesse âmbito, o referido autor defende que o Professor de Apoio para aulas de EF tenha formação específica em EF.

4.3 FASE III: AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDO

Apresentamos, neste tópico, a avaliação dos participantes sobre o processo de intervenção realizado. Os dados categorizados e analisados são provenientes da entrevista final, individual e semiestruturada (Apêndices E e F) realizada com os quatro participantes e de observações em sala de aulas de P2 e P4, nas quais a pesquisadora não mais colaborou. A análise se dará por meio dos relatos dos participantes em resposta às questões da entrevista e de alguns fragmentos de trecho das aulas observadas. Os dados foram divididos em duas subcategorias.

Num primeiro momento, como primeira subcategoria, analisaremos: a avaliação dos participantes sobre a participação na pesquisa; sobre as contribuições da pesquisa colaborativa para a formação profissional; sobre os ciclos de estudos (e os temas estudados); sobre a possibilidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática.

4.3.1 Avaliação dos Participantes sobre a Participação na Pesquisa

P1: Foi muito prazeroso, porque a gente estava trocando ideias, compartilhando ideias entre pessoas da mesma área. Esse momento de a gente sentar, se reunir, são momentos raros. A gente procura aproveitar o máximo. Nossa, foi muito legal!

P2: Eu achei bem legal participar, achei enriquecedor, pena que a gente não se esforça mais, se a gente estudar mais sobre o tema, fica melhor ainda, deu para a gente ampliar os pensamentos sobre a inclusão em todos os sentidos, a gente fez essa inclusão com alunos com necessidade especial, a inclusão ficou maior. E também a gente dar uma mudada no olhar que a gente tem das nossas aulas e eu acho que a probabilidade de algumas coisas que a gente discutiu sobre o tema junto é que dão resultados. Foi proveitoso, pelo menos nas turmas que eu tenho e até as turmas que não tinham um aluno de Sala de Recurso eu consegui ter um resultado bacana usando as estratégias que a gente viu.

P3: Foi gratificante, porque a gente aumenta o conhecimento e troca ideias. Para ver que a gente não pensa tão diferente. Pelo menos nós, entre nós. O curso que você trouxe foi maravilhoso para nós.

P4: Enriquecedor, porque tanta coisa que a gente não sabia, né, que a gente sabe, mas não sabe a fundo. Tanto conhecimento que a gente teve (2019, informação verbal).

Sobre a participação na pesquisa, em síntese, todos os participantes foram unânimes em avaliar como positiva e enriquecedora e afirmaram que propiciou novos conhecimentos.

Para P1, os momentos de encontro de estudos entre professores da mesma área são raros e isso a motivou. Ela considerou um fator importante, de acordo com o seu relato, aproveitou o máximo que pôde. P2 afirmou que, se estudassem mais sobre cada tema, o aproveitamento seria melhor, avaliou que aumentou o seu entendimento sobre a inclusão escolar e pontuou que as estratégias aprendidas foram utilizadas em outras turmas, com alunos sem NEE e com alunos com NEE não necessariamente avaliados. Percebemos uma visão mais alargada, por parte de P2, sobre a inclusão escolar.

Já P3 avaliou que a sua participação aumentou o seu conhecimento e comentou que é interessante saber que os assuntos discutidos são de interesse de todos. Quando colocou que o curso de formação foi maravilhoso, entendemos que houve, por parte dela, compreensão dos assuntos estudados, os quais, possivelmente, farão parte da sua prática pedagógica. P4 afirmou que havia muitas

teorias que já conhecia superficialmente, mas, a partir dos encontros, conheceu com mais profundidade.

Assim sendo, entendemos que todos os participantes consideraram que a participação na pesquisa acrescentou novos conhecimentos, bem como propiciou o aprofundamento sobre conhecimentos que consideravam já possuir.

4.3.2 Avaliação dos Participantes sobre as Contribuições da Pesquisa Colaborativa para a Formação Profissional

P1: Foram todas informações, algumas sobre as leis a gente já tinha e, talvez, não observou os mínimos detalhes, que cada lei também tem uma “quebradinha”, em cada vírgula, ela dá duas, três ideias, não é, assim, aquela primeira que a gente pensa. Você trouxe outros autores que a gente não conhecia. Foi muito especial esse momento. Eu acho, assim, o professor, ele gosta de estudar. Talvez ele não tenha a oportunidade de trocar ideias, porque você estudar é uma ação isolada, agora um grupo de estudos permite você compartilhar, o que enriquece. Assim, foi fantástico poder ouvir a opinião de cada um, sobre cada trecho que foi escrito, e isso enriqueceu muito mais o trabalho.

P2: A gente tem que estudar à parte, porque, na verdade, os encontros são uma partilha do seu trabalho, da sua pesquisa, daí, para a gente ter mais conhecimento em cima do tema, a gente tinha que estudar mais, o que falta daí. Podia ser “tipo” uma formação continuada, seria bem legal.

P4: Você viu como a gente estava com dificuldade de conceituar. A minha pós que eu tive conceituava todo mundo. Como não tinha várias pessoas que eram da EF nessa pós, então eles trabalharam pouco, não da prática, mas como você, trabalhar a prática. Eu tinha uma disciplina de Educação Inclusiva que a gente fez muita prática e nenhum momento abordou o DI, era o DV, DF, amputado, o PC. [...] até escrevi um artigo. Eu acho que eu fui a que mais aproveitei. Não sei dos outros. Mas eu aproveitei. Nossa, adorei [...]. Aproveitei bem (2019, informação verbal).

As contribuições da pesquisa colaborativa foram significativas para a formação profissional, como se nota nos relatos dos participantes. P1 considerou importante rever as leis que amparam a inclusão escolar e percebeu alguns itens que antes não havia percebido, os quais fundamentaram a nossa pesquisa. Além disso, a participante pontuou que o professor, de maneira geral, gosta de estudar, e estudar em grupo pode ser mais motivador por conta da troca de ideias, enriquecendo a discussão e acrescentando positivamente para o resultado do

trabalho. Para Falkenbach *et al.* (2006), uma formação de professor por meio de apoio mútuo, auxílio e compreensão é mais produtiva, com os estudos se dando em conjunto. As falas de P1 corroboram a colocação do autor, pois se evidencia a nítida aprendizagem estabelecida pelo grupo, considerando que este auxiliou a refletir melhor sobre os conteúdos passados.

Para P2, os professores devem estudar paralelamente, para melhor entenderem e para terem mais conhecimento além do oferecido durante a pesquisa. A consideração de P2 denota uma carência/falha atribuída aos professores, não à pesquisa. Ele sugere que esse tipo de formação seja oferecido pelos órgãos competentes responsáveis pela formação de professores no estado do Paraná, como uma formação continuada. A relação estabelecida por P4 foi bem interessante, principalmente quando comentou que a formação lhe deu mais informações sobre os conceitos, se comparada à pós-graduação que realizou (apontada no Quadro 1). A saber, P4 produziu um relato de experiência que fora apresentado no 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, na Universidade Estadual de Londrina, em 2019, com o título “A participação do aluno Deficiente Intelectual na modalidade de atletismo nos Jogos Sul Americanos escolares”. P4 concluiu afirmando que teve muito aproveitamento da formação oferecida e considerou que, de todos os participantes, foi a que teve mais aprendizagens.

A essa categoria acrescentamos alguns comentários que consideramos fazer parte da formação profissional, pois, pelos relatos dos participantes, foram agregados conhecimentos à prática:

P1: Sim, com certeza. Eu estou agora com dois, um por sala lá no R. [refere-se à escola do campo em que atua]. Foi muito importante na minha prática efetiva. Eu acho assim... eu tinha... ah, sei lá, cem dificuldades no contexto do dia, na hora do dia, hoje eu tenho muitas, mas algumas eu já sei o que fazer, ou pelo menos como pensar para resolver. Acho que ele apontou caminhos e possibilidades de a gente buscar alternativas.

É... como conseguir meios de superar os problemas de sala de aula, que a gente conseguiu desenvolver ali. O trabalho em duplas é um caminho, mas perceber as possibilidades de cada um, poder trocar, essa possibilidade com outra eventual dificuldade na sala foi muito importante. Eu estou caminhando nesse caminho e na sensibilização dos conteúdos, eu vejo que é mais importante. E, assim, a expectativa de um não é a mesma expectativa do outro. Eu também acho que isso é uma coisa muito importante. A gente sabe da teoria, mas não considera na prática. A gente tem a expectativa de todos e quer o mesmo retorno, mas não é assim, acho que o curso deu uma

freada assim, falou: “não, cada um dentro do seu cada um”. Não sei se é um retomar. Se é uma reflexão agora, de verdade. Às vezes, a gente vê um conteúdo, uma informação e passa, né. Só quando ele é reflexão que você internaliza e faz. Então, para mim, isso foi bem importante.

Eu acho que, nessa oportunidade, a gente teve mais a possibilidade de abrir os nossos sentimentos com relação às propostas, porque tudo que o estado manda, isso que a gente faz em horário de serviço, é uma formação determinada e você não tem reação, é sim, sim, sim. Não tem debate, não tem nada.

P3: [...] assim, você consegue ver de outras formas, de uma forma mais clara, na verdade, aquilo que você já fazia e pode intensificar (2019, informação verbal).

Destacamos que P1 considerou que a formação realizada proporcionou contribuições para resolver as situações da prática efetiva do dia a dia, que conseguiu estabelecer algumas relações entre teoria e prática, que percebeu que cada aluno tem suas peculiaridades. Ademais, citou a importância e as consequências positivas da prática reflexiva. Para P1, ainda, o debate foi o diferencial nesse tipo de formação em serviço, quando comparada às formações continuadas comumente oferecidas.

Para P3, a pesquisa contribuiu para ampliar a visão perante o tema e dar uma nova perspectiva e/ou novas formas do ensino inclusivo. De acordo com a participante, após a pesquisa, ela conseguiu ver de forma mais clara aquilo que já fazia e, a partir de então, poderia intensificar as suas ações pedagógicas do dia a dia para favorecer a inclusão dos alunos com DI.

4.3.3 Avaliação dos Participantes sobre os Ciclos de Estudos e os Temas Estudados

P1: Todos são de grande importância. Até essa questão das leis e tal, cada vez que a gente lê, a gente percebe um detalhe, um “gancho” que, talvez, dá margem para tanta coisa que a gente não entende, né.

P2: Acho que foi bem bacana, eu acho, é, eu acho que o que atrapalha um pouco é a gente estar arrebitado, né, mais daí isso é uma coisa individual de cada um. Eu acho que no momento que a gente estava ali, a gente estava para aquilo, e preocupado com aquilo, interessado naquilo, e tudo mais, eu acho que foi bem bacana, é, se tivesse sido mais, teria sido melhor ainda... Assim, eu não acho que teve nada mais, teve coisa que eu não sabia, que eu nunca tinha ouvido falar, mesmo eu, já tendo feito a Educação Especial, porque as coisas também mudam muito, muda, muda, muda, muda, mas eu acho que, assim, cada item é importante para a

característica individual de cada aluno que tem a dificuldade especial [...].

P3: Eu acho que um acabou complementando o outro, foi bem uma sequência do que a gente pensava. Você pensava uma coisa, aí, de repente, aparecia aquilo nos encontros, né. Eu acho que foi bem... eu acho que todos, assim, foram bem completos. Dentro da proposta foi bem completo. Tudo aquilo que está dentro da nossa realidade. Muitas das coisas são possíveis de a gente realizar.

P4: Eu gostei de saber o que é o DI, que a gente tinha uma concepção, depois a gente foi estudando e a gente viu que não era aquilo. A gente viu que não era aquilo que imaginava, assim. Que a DI, embora não apareça, é mais severo que uma física. [...] foram bem interessantes os textos. O pessoal participou bem. Que sirva de exemplo para nós estudar mais. A gente precisa estudar mais para a gente entender o aluno como um todo, para a gente saber trabalhar, para ter rendimento o trabalho da gente. Não que vai ser especializado, mas, se você conhecer um pouco da sua clientela, tem mais rendimento a sua aula. [...] eu gostei daquele da aprendizagem do DI, que falava como ele aprende. Eu até passei para a professora da Sala de Recursos lá do R.B.I. [município em que trabalha 20 horas semanais], ela falou que ela gostou (2019, informação verbal).

De forma geral, por meio dos comentários, notamos que todos os participantes apreciaram os conteúdos propostos, pois foram ao encontro do interesse e da realidade deles.

P1 considerou os ciclos de estudos importantes. O que lhe chamou a atenção parece ser a legalidade da EI, ou seja, as leis criadas nesse âmbito. P2 comentou que, nos dias em que estudamos os textos, estava cansado (“a gente estar arrebitado”), isso atrapalhou um pouco, segundo ele, mas esteve concentrado e interessado no conteúdo. O professor considerou, também, que os temas estudados, de forma geral, não foram novidades para ele, pois já os conhecia. Contudo, cabe salientar que, durante os estudos, ele pontuou que adquiriu novos conhecimentos.

P3 avaliou os ciclos de estudos como uma sequência didática de ensino. Pelo seu relato, as expectativas eram supridas a cada texto, a cada encontro. Interessante destacar que P3 considerou estar tudo dentro da “nossa realidade” e percebeu que os conteúdos são aplicáveis no cotidiano das salas de aula.

Em relação à P4, percebemos que o texto que chamou mais a atenção dela foi o segundo, sobre a caracterização da DI, pois mudou o seu conceito sobre tal deficiência. Sobre isso, ela afirmou que a DI é mais complexa do que imaginava.

Ademais, P4 considerou que o grupo foi bastante participativo, contribuindo com reflexões. Ela analisou que é necessário estudar e conhecer mais sobre os alunos, para melhorar ainda mais o trabalho. P4 trabalhava, também, em outro município do interior do Paraná e comentou que passou para a professora especialista da Sala de Recursos daquela escola o texto que estudamos sobre a caracterização do DI, com foco especial na parte que indica a aprendizagem da pessoa com DI.

4.3.4 Avaliação dos Participantes sobre a Possibilidade de Estabelecer Relações entre a Teoria e a Prática

P2: Eu achei bem legal, eu consegui visualizar bastante coisa na aula. [...] Eu consegui ver, na prática, um ajudando o outro, um colaborando com o outro. [...] às vezes, daquele jeitinho deles, eles aprendem melhor com o colega do que com a gente.

P3: Ficou mais claro, na verdade, para a gente, né. [...] Você consegue identificar melhor as coisas.

P4: Mas a gente não valoriza o que é bom para a gente, né. É igual, assim, a gente escreve menos, né. Eu escrevi uma prática minha lá, uma coisa que eu achei tão comum. Nossa, foi muito bom. Comecei. [...] A gente conseguiu trabalhar com outros problemas. Atingiu outras pessoas que nem estava no rol ali para ser atingido. Eu acho que foi uma experiência e tanto, envolveu aquele outro grupo (2019, informação verbal).

Pelo relato de P2, consideramos que ele estabeleceu relação entre a teoria estudada nos ciclos de estudos e a prática pedagógica da sala de aula. Também afirmou ter observado na prática a colaboração entre os alunos, com auxílio mútuo, e, talvez, dessa forma, eles tenham conseguido compreender melhor, no momento específico, a explicação do colega, que tem uma forma mais simples se comparada à explicação do professor.

P3 destacou que, com a formação, as situações de relação entre teoria e prática ficaram mais nítidas e que conseguiu, durante a sua prática do dia a dia, pontuar os momentos em que necessitou intervir para melhorar a inclusão dos alunos com DI.

P4, por sua vez, considerou que a formação recebida oportunizou recursos para além da relação teoria e prática; possibilitou, inclusive, que ela escrevesse um artigo para relatar a sua prática pedagógica com uma aluna DI. A professora considerou que, durante as suas aulas, quando estabelecia relação da teoria com a

prática, foi possível atingir positivamente outros alunos que apresentavam dificuldades, além do DI.

A fim de ilustrar a teoria sendo aplicada na sala/quadra de aula, apresentamos um trecho da aula de P2.

Diário de Campo da aula de P2 (30/10/2019)

Na sala de aula:

[...] P2 entrega uma folha aos alunos, com um texto sobre o tênis de mesa, em que vão grifar alguns itens que são mais importantes. O professor faz a leitura do texto e pede para que os alunos acompanhem alguns trechos. Comenta sobre regras, tamanho da rede, bola, raquete. [...] P2 comenta com os alunos que existem algumas palavrinhas difíceis e que vai explicar, como por exemplo a palavra “obstrução”.

O professor pergunta: “entenderam?” Alguns alunos respondem: “não”. O professor diz: “vou explicar de novo!” Os alunos gritam: “não!” AL1 diz: “daí chega na quadra e todo mundo diz que não entendeu nada”. O professor repete a explicação. P2 comunica que algumas regras serão adaptadas e diz: “vamos fazer mais simplinho”. Os alunos tiram várias dúvidas com o professor, como por exemplo: quando queima a rede, o adversário está despreparado para receber o saque, etc.

P2 deixa bem claro que as regras são as oficiais do esporte, mas na aula serão um pouco adaptadas [...]. P2 demonstra alguns movimentos com uma raquete em mãos.

Na quadra de aula:

[...] P2 está na mesa de tênis orientando os alunos com dicas verbais. AL1 está jogando, neste momento, ela diz: “não é o vento. Eu sou ruim mesmo!” P2 faz assistência física para que uma aluna, sem deficiência, segure corretamente a raquete com a pegada “caneta”. P2 convida uma aluna, sem deficiência, que está afastada do grupo e que geralmente não participa das aulas. P2 está orientando os alunos verbalmente e demonstrando a pegada na raquete. O aluno F. joga com AL1. P2 diz para F.: “saca normal e devagar”. F. assim o faz e AL1 consegue fazer a recepção do saque realizado por F. A colega de AL1 está ao lado e diz “devagar, F., com a AL1”. AL1 joga com um pouco mais de dificuldade que os demais alunos da turma. P2 dá a AL1 dicas verbais e ela consegue realizar a atividade. P2 solicitou ao aluno para que adaptasse para AL1. P2 se aproxima da pesquisadora e diz: “não consigo mais preparar aulas sem pensar em você, porque você fez aquela intervenção lá” [refere-se à sessão reflexiva]. “Quando preparei esse texto, pensei nos termos que seriam difíceis para eles, eles são sétimo ano ainda, e já pensei que tinha que explicar de forma mais simples, por exemplo, a palavra ‘obstrução’ que tinha no texto”. A pesquisadora responde: “sim, é um conceito difícil para eles, foi melhor ter simplificado”.

Fonte: a própria autora (2019)

Inferimos que, em algumas situações na sala de aula, ocorreram relações entre a teoria e a prática: quando P2 solicitou aos alunos que grifassem no texto as partes consideradas mais importantes; solicitou que os alunos acompanhassem a leitura a fim que não se dispersassem e para que se apropriassem do conteúdo que estava sendo ensinado; explicou o conceito de uma palavra que era desconhecida pelos alunos; repetiu a explicação quando alguns alunos responderam que não

entenderam o conteúdo; comentou que fariam as atividades relacionadas ao conteúdo adaptando as regras e que seria uma atividade mais simples; ofereceu um tempo para que os alunos fizessem perguntas sobre suas dúvidas e respondeu a todas pacientemente.

Na quadra de aula, P2 organizou a atividade e, com os alunos: ofereceu dicas verbais para auxiliá-los nas dificuldades, entre eles estava a aluna com DI; realizou assistência física a uma aluna sem deficiência; convidou uma aluna a participar da atividade; solicitou que um aluno adaptasse a atividade para que a aluna DI conseguisse obter êxito; e ofereceu dica verbal especificamente para a aluna com DI.

Consideramos que as atitudes desenvolvidas conscientemente por P2 foram favoráveis ao processo de inclusão, nesse caso, com o DI, e que, muito provavelmente, outros alunos possam ter se beneficiado das ações durante a aula aplicada.

No próximo momento, como uma segunda subcategoria, apresentaremos: avaliação dos participantes acerca do desenvolvimento das práticas reflexivas; acerca da colaboração da pesquisadora no planejamento das aulas; sugestão dos participantes para pesquisas futuras.

4.3.5 Avaliação dos Participantes acerca do Desenvolvimento das Práticas Reflexivas

P2: Foi ótimo. Eu acho que foi bem bom ali, eu acho que os retornos das aulas [sessões reflexivas], eu acho que foi o que deu mais, é... que “abriu mais a visão” sobre a própria aula em si, porque tem coisa que a gente passa despercebido, passa. Você faz, você vai, porque é tudo muito rápido, aí, “tipo”, você estava olhando de fora, aí você me falava; “é assim, assim, ‘assado”, aí isso tal, tal, tal, isso aqui eu acho que ficou a desejar, então eu acho que um...” Eu acho que foi bem legal, eu acho que a gente precisa de umas coisas assim, inclusive, acredito até que seria um papel do pedagogo fazer isso de vez em quando.

[...] Eu acho que foi bem positivo.

[...] Nossa, é tão bom que a Cassia dá um retorno das aulas, que você começa a ver algumas coisas diferentes.

P4: Mostra como a gente tem falhas. É uma crítica boa. Como você tem falhas! [...] Eu acho que falta isso, a gente tem que se reunir mais para um valorizar o do outro [refere-se ao trabalho]. [...] Trocar essa experiência. [...] O que dá certo comigo pode dar certo com outro.

[...] E quem perde é o aluno. E a gente fica cansado, se reinventando todo dia.

[...] A gente tem que se autoavaliar. A gente não consegue, né! (2019, informação verbal).

P2 pontuou que o retorno das aulas, ou seja, as práticas reflexivas foram essenciais durante a formação e o que mais o marcou. Avaliou, ademais, que essa prática colaborou para o seu melhor entendimento a respeito da sua atuação pedagógica e sugeriu que essa prática poderia, de vez em quando, ser realizada pelo pedagogo da escola. Percebemos que ele deseja melhorar a sua ação pedagógica, mas necessita de ajuda.

P4 afirmou que a prática reflexiva lhe permitiu perceber as falhas e observou como positiva essa ação. Ela comentou, também, que muitas práticas pedagógicas são favoráveis ao processo de inclusão e que poderiam ser compartilhadas. A falta desse tipo de prática reflexiva prejudica o aluno, que deixa de ser beneficiado por ações que lhe favoreçam a aprendizagem; além disso, o professor fica cansado por tentar se “reinventar”, pois não sabe como agir com os alunos com DI, de acordo com P4.

4.3.6 Avaliação dos Participantes acerca da Colaboração da Pesquisadora no Planejamento das Aulas

P4:[...] a gente não conseguiu se organizar mais, né!

[...] Não. Eu não fiz [planejamento de aulas]. Eu quero aquelas folhinhas lá, porque daí o ano que vem já vai estar tudo planejado. Manda no meu e-mail, daí eu vou preenchendo na mão, que daí a gente vai lembrando e vai preenchendo na mão.

[...] Claro que é [importante o planejamento]. Só que tinha que se organizar. Se a gente se organizar igual a gente está fazendo no nosso grupo, no ano que vem a gente vai estar com uma pasta, né! (2019, informação verbal).

P4 considerou importante o planejamento das aulas e ficou “sentida” por estar terminando a pesquisa e não podermos planejar mais aulas juntas. Solicitou o envio por e-mail, pela pesquisadora, do roteiro do plano de aulas, possivelmente para continuar a planejar. Sugeriu que o grupo de professores de EF continuasse a se reunir para organizar planejamentos de aulas e para ter uma pasta por turma.

4.3.7 Sugestões dos Participantes para Pesquisas Futuras

P1: Eu acho que você [dirige-se à pesquisadora], na próxima pesquisa, devia observar as aulas da gente que não trabalha só na sua escola, para poder colaborar com a gente, porque os colegas falaram que foi muito significativo as suas colocações. E aí outro olhar nos ajuda a perceber uma coisa que a gente não está vendo. Eu vou te esperar. Essa, para mim, é a falha do curso, porque você não foi lá, na escola onde eu dou aula. No seu Doutorado eu te espero lá.

Seria essencial as outras disciplinas participarem. Eu acho que essa necessidade não é só da EF. E essas ferramentas que a gente está estudando hoje também poderiam ser da prática cotidiana deles, da administração, dos pedagogos, dos professores das outras disciplinas. Acho que seria essencial, colega, vamos expandir esse grupo de estudos para as outras áreas.

P2: [...] eu acho que esse é um trabalho voltado para todas as disciplinas, um trabalho que a escola deveria fazer com mais afinco, o que não é. Então, é um tema que é falado muito, mas é levado nas “coxas”. Acredito bem, bem, bem, tudo teórico, teórico, teórico. [...] mais encontros, mais material, mais coisas, mais, é porque, assim, a gente, a gente não tem essa disponibilidade, entendeu? Mas eu acho que seria bem legal.

P3: Sim, eu acredito que sim, que, se eles se interessassem, eles veriam com outros olhos. Por exemplo: a Matemática. Ela tem tantos meios, né, tanto jogo que o DI podia fazer na prática.

P4: Precisava para mais professores, eu acho. [...] muito reduzido, né. Tinha que ter mais tempo. Foi um ano, mas parece que passou muito rápido. Foi a questão do tempo mesmo, né. Se tivesse mais tempo! Tinha que ficar mais um tempo. Passou tão rápido. [...] tinha que fazer um trabalho com os outros professores, né.

[...] Quando você participou daquele Conselho de Classe, daí você ficava abordando a deficiência do aluno: “ah..., mas ele tem direito à adaptação, ele tem direito”. Aí o povo começa a criticar: “nossa, a Cassia [refere-se à pesquisadora] quer salvar todo mundo”. O povo ia ver com outro olhar, para ele aprender, facilitar (2019, informação verbal).

Como P1 não tinha aulas de EF na instituição pesquisada, as suas aulas não foram observadas, então sugeriu que, em outra (futura) oportunidade, a pesquisadora envolvesse a escola do campo em que P1 atuava. Percebemos também pela sua fala que os demais participantes fizeram algum comentário positivo com relação às sessões reflexivas realizadas, pontuando as contribuições da pesquisadora. A participante sugeriu que os demais professores dos outros componentes curriculares, a equipe pedagógica, a equipe diretiva, enfim, toda a comunidade escolar participasse desse tipo de formação, em algum momento.

Assim como P1, P2 também sugeriu que esse tipo de formação se estendesse para os professores de outros componentes curriculares. O professor afirmou que faltou empenho por parte da escola em oferecer mais formação com o tema “inclusão escolar” e que “muito se fala e pouco se faz”. Ele sugeriu também que esse tipo de pesquisa tivesse mais encontros, mais material, no entanto, comentou que a disponibilidade de tempo é pouca. P3 colocou, igualmente, que a formação poderia ser estendida a outros professores, com a condição de que houvesse interesse deles. Ademais, ela exemplificou especificamente com a área de Matemática, a qual considerou necessitada e passível de formação para os professores.

A sugestão de P4 não foi diferente da feita pelos demais participantes, desejou que todos os professores da instituição pesquisada pudessem participar desse tipo de formação. P4 reclamou que, apesar de ter se passado um ano, a formação foi muito rápida, ela gostaria que a pesquisa tivesse mais tempo de duração. P4 fez uma relação da teoria com a prática quando citou uma situação vivenciada em um dos Conselhos de Classe da instituição, apontando que, se todos os professores da escola tivessem o conhecimento que eles tinham agora, não fariam críticas desnecessárias à pesquisadora, principalmente quando esta tece comentários sobre as possíveis práticas pedagógicas que podem ser utilizadas durante o período letivo a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos com NEE.

A partir das respostas dos participantes, percebemos algumas falhas da pesquisa, as quais poderão nortear futuros estudos, como: a pesquisa ter durado pouco tempo (um ano) (P4); a formação ter sido limitada apenas aos professores de EF (P1, P2, P3 e P4); e a pesquisa ter sido realizada apenas em uma escola (P1).

Além disso, os participantes também sugeriram que fossem realizadas pesquisas colaborativas com outros alunos público-alvo da EE.

P1: Altas habilidades eu acho essencial, porque a gente se preocupa tanto com o reducionismo da escola, com aquilo que não acontece que deixa de pensar nos alunos que têm um potencial a mais, né. O autismo requer muito estudo também. Se eu pudesse escolher, altas habilidades e autismo.

P3: Eu acho que o autismo, ou o cego. O autista, assim, eu acho mais. O autista, assim, pela característica, né, dificuldade do comportamento, pela dificuldade de como você aborda, porque eu trabalhei poucos dias na sala daquele menino, o E. [aluno com diagnóstico de autismo], peguei uma substituição do P2, eu trabalhei

poucos dias, assim, e eu não sabia como chegar nele, assim, porque ele era uma pessoa estranha para mim, eu era uma pessoa estranha para ele, eu não tinha aquele contato com ele. Você fica sem saber como reagir, na verdade. O DI é mais fácil, né. Ele tem a dificuldade, mas não tem essa dificuldade de aproximação. Agora, ele eu senti assim: eu não sabia como agir.

P4: Eu acho que a gente tinha que trabalhar o DV, né. Como a gente tem dificuldade, né!? Mas a gente queria um trabalho com o DV (2019, informação verbal).

P1 sugeriu que se desenvolvam mais pesquisas com alunos com altas habilidades/superdotação e com alunos com Autismo (Transtorno do Espectro Autista). P3 estimulou que se façam pesquisas que envolvam alunos com Autismo, pois considera importante conhecer as características desses alunos para poder dar início ao trabalho; comentou que, na instituição pesquisada, há um aluno com Autismo matriculado, além de alunos com DV. P4, assim como P3, aconselhou pesquisas com alunos com DV. Portanto, em resumo, P1 e P3 consideraram pertinente que fossem realizadas mais pesquisas sobre Autismo; P3 e P4 sugeriram mais pesquisas com alunos com DV.

Lembramos que existem, então, vários transtornos, várias deficiências e as altas habilidades e que todos precisam de atenção e de estudo. A título de finalização, foi excelente acompanhar os professores participantes se envolvendo com a pesquisa, aprofundando-se no assunto e desejando evoluir, a fim de garantir que a inclusão seja efetivada nas classes regulares de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa colaborativa nos permitiu verificar os desdobramentos de um processo de formação em serviço de professores de Educação Física para favorecer a inclusão escolar de alunos com DI. De modo geral, avaliamos que, com o percurso de um ano de pesquisa, conseguimos aprofundar conhecimentos e alcançamos mudanças de atitudes dos participantes em relação ao atendimento inclusivo de alunos com DI nas suas aulas de Educação Física. Os resultados foram obtidos à medida que a pesquisa avançava nas suas etapas: ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamentos de aulas, colaboração da pesquisadora em sala de aula.

O método de pesquisa escolhido para “dar conta” dos objetivos, a pesquisa colaborativa, de maneira geral, possibilitou desenvolver um processo formativo que favoreceu a efetivação da relação entre teoria e prática, o que vai muito além de formações tradicionais que se dão por meio de cursos teóricos. Além disso, essa proposta metodológica permitiu acompanhar o processo de desenvolvimento de cada professor no percurso de formação e refletir com eles, individualmente e em grupo, sobre seus conhecimentos, dificuldades e avanços.

Por isso, consideramos que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois caracterizamos os participantes, identificando a idade, o tempo de atuação e a formação. Quanto à formação percebemos que todos os participantes haviam cursado, na graduação, a disciplina de “Educação Física Adaptada” e tinham pós-graduação em Educação Especial. Este propóstio possibilitou distinguirmos que: ora eles afirmavam não ter dificuldades para incluírem alunos com DI nas suas aulas, ora pontuavam que possuíam dificuldades. Com isso, foi possível determinar com os participantes como e quando poderíamos melhorar essa formação.

Na primeira fase da pesquisa, analisamos, por meio de entrevista, que os professores de Educação Física consideravam não ter dificuldades para incluírem alunos com DI em suas aulas. Todavia, quando realizamos as observações em sala/quadra de aula, percebemos que eles não desenvolviam as atividades de modo a propiciarem a participação e a aprendizagem dos referidos alunos. Foram identificadas: falta de adaptação das atividades; ausência de práticas pedagógicas inclusivas, de maneira geral, na condução das aulas de EF, tanto na sala de aula

quanto na quadra; falta de conhecimento sobre os conceitos de EI, DI, NEE e trabalho colaborativo.

Consideramos relevante lembrar que todos os professores de EF participantes da pesquisa cursaram, durante a formação inicial, a disciplina “Educação Física Adaptada” e, ao longo das suas formações continuadas, a pós-graduação em Educação Especial. Esse dado nos surpreendeu, tendo em vista que, mesmo eles tendo cursado especialização na área de Educação Especial, não desenvolveram conhecimentos suficientes para favorecerem atuações mais inclusivas. Além disso, os professores não sabiam nem mesmo conceituar a DI e os apoios pedagógicos de que os alunos com essa deficiência podem necessitar. Uma possível suposição para esse fato ter ocorrido é que os cursos de especialização em Educação Especial deram — talvez, ainda deem — pouco enfoque às práticas inclusivas recomendadas para serem efetivadas na classe comum, contemplando, ainda, apenas estratégias para atuação dos professores especialistas em contextos segregados ou de modo complementar/suplementar aos atendimentos desenvolvidos na classe regular.

Na segunda fase, ocorreu um processo de intervenção, planejado junto aos participantes, que consistiu em ciclos de estudos, práticas reflexivas, participação direta da pesquisadora na sala/quadra de aula e planejamentos de aulas. No decorrer desse percurso, foi possível perceber a evolução dos participantes em relação às suas aprendizagens, tanto na teoria quanto na aplicação dos conhecimentos em suas práticas em aula, como vimos especialmente na análise dos procedimentos desenvolvidos com P2 e P4. Embora tenha havido alguma resistência às mudanças propostas, como vimos inicialmente na análise das práticas de P2, o participante, aos poucos, foi aderindo às sugestões e, ao final, como vimos nas análises da Fase III, passou a aplicar as orientações estudadas e discutidas nas práticas reflexivas e nos encontros de planejamento.

Durante os ciclos de estudos, avaliamos que ocorreram ampliações e (re)construções do entendimento sobre os conceitos de EI, NEE e DI, sobre as práticas pedagógicas inclusivas, sobre o trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas e o professor da EE e sobre os trabalhos em grupo para potencializar a aprendizagem de alunos com DI. Além da melhora na compreensão dos conceitos, os participantes estabeleceram relação entre teoria e prática, a ponto de elaborarem estratégias para aprimorarem o processo de inclusão escolar do

aluno DI durante as aulas de EF. Os professores também perceberam que algumas práticas pedagógicas já eram utilizadas por eles, mas eles próprios não sabiam que tinham o potencial de favorecer a participação de todos os alunos.

Com a realização das práticas reflexivas, avaliamos que P2 melhorou o estabelecimento de relações entre a sua prática e os temas estudados nos ciclos de estudos. Ele reconheceu que já utilizava algumas práticas pedagógicas com frequência, tais como: oferecia dicas verbais, demonstrações e assistências físicas. Além disso, o professor compreendeu a importância da adaptação de atividades que realizou com alguns alunos, sentiu-se menos resistente à inclusão escolar e à realização de adaptações e passou a conhecer e a valorizar a tutoria de pares entre os alunos. Ademais, P2 organizou a turma em grandes grupos e averiguou que ela se adapta a essa condição.

No referente a P4, para ela, as práticas reflexivas possibilitaram perceber que se pode melhorar a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos DI, enriquecendo as aulas com estímulos visual, auditivo e prático. A professora aplicou avaliação oral, revisou algumas estratégias com a aluna DI, compreendeu as consequências de suas ações não positivas para a aprendizagem dos alunos e ponderou a necessidade de mudar. Além do mais, a participante constatou que a turma se adaptou melhor à formação de pequenos grupos para a realização de atividades.

Levando em conta que as aulas de EF ocorreram em espaços diferentes, sala e quadra, optamos por considerar os dois ambientes de aula, na tentativa de mostrar as diferenças de participação da pesquisadora nesses contextos e a necessidade da compreensão, por parte do professor de EF, para alterar as suas práticas pedagógicas, a depender do local em que se encontra com seus alunos. Quanto à participação direta da pesquisadora em sala de aula, percebemos que os professores acataram práticas pedagógicas, como sublinhar as informações relevantes, contar histórias sobre o conteúdo abordado, estabelecer relações do conteúdo com a vida dos alunos, oferecer dicas verbais, avaliar oralmente, explicar diferentes conceitos e organizar trabalhos com tutoria de pares. Na quadra de aula, os professores facilitaram as atividades, concederam dicas verbais, deram demonstração e assistência físicas, convidaram os alunos a participarem da aula, disponibilizaram material para todos, na medida do possível, organizaram atividades em grandes e pequenos grupos, não deixaram os alunos se dispersarem, utilizaram

recurso audiovisual e perguntaram do que os alunos gostavam. Portanto, identificamos que, após o período de formação, os participantes da pesquisa apresentaram atitudes favoráveis para promoverem a inclusão de todos os alunos, inclusive dos alunos com DI.

Na terceira e última fase da pesquisa, sobre a avaliação do processo de intervenção, os participantes o valoraram como positivo e enriquecedor. Com novos conhecimentos, eles consideraram que a aprendizagem foi significativa para a formação profissional. Eles sugeriram, ademais, que esse tipo de formação seja oferecido pelos órgãos competentes (responsáveis pela formação de professores do estado do Paraná) a todos os professores, como uma formação continuada. Os participantes acrescentaram que essa formação lhes propiciou mais informações que a pós-graduação cursada em Educação Especial. Além disso, cabe lembrar que houve a produção de um relato de experiência, produzido por P4 e apresentado em um congresso.

No mais, os professores sugeriram estender a pesquisa colaborativa a uma das escolas do campo, nome mesmo município. Eles indicaram, ainda, ser necessário oferecer esse tipo de formação para os professores dos demais componentes curriculares, em especial, aos professores de Matemática, à equipe pedagógica e à equipe diretiva. Por fim, recomendaram que esse tipo de pesquisa tenha duração maior que um ano letivo.

Para P1, essa formação favoreceu a relação entre a teoria e a prática, auxiliando a resolução de situações práticas do dia a dia. Ela destacou, também, o debate como diferencial desse tipo de formação. Enquanto isso, P3 afirmou ter enxergado de forma mais clara aquilo que já fazia e, de agora em diante, a participante poderia intensificar as suas ações pedagógicas do cotidiano em sala, a fim de favorecer a inclusão dos alunos com DI. Já P4 considerou que, a partir de quando conseguiu estabelecer relação entre a teoria e a prática, foi possível atingir positivamente outros alunos que apresentavam dificuldades, além dos alunos DI.

P2, por sua vez, pontuou que as práticas reflexivas foram momentos essenciais durante a formação e avaliou que a formação colaborou para o seu melhor entendimento a respeito da sua atuação pedagógica. Ele sugeriu que essa prática fosse realizada pelo pedagogo da escola. Nesse âmbito, ainda, P4 pontuou que a prática reflexiva é uma ação positiva.

Com relação à participação das alunas com DI, os participantes consideraram que as alunas inclusas avançaram significativamente na participação e na aprendizagem e que, no fim da pesquisa, manifestavam menos dificuldades com relação à aprendizagem que outros alunos que não apresentavam DI.

A respeito do planejamento de aulas, os participantes o realizaram apenas durante a pesquisa. Eles relataram que não continuaram a fazê-lo após a conclusão do estudo.

Foram sugeridas novas pesquisas para formação de professores de EF, as quais tenham como foco alunos com altas habilidades/superdotação, alunos com Autismo (Transtorno do Espectro Autista) ou com Deficiência Visual. Aliada a essas sugestões apresentadas pelos participantes, consideramos pertinente, após essa experiência de pesquisa, que novas pesquisas sejam desenvolvidas, considerando um processo de formação que leve em conta todos os alunos e as suas especificidades, para que a compreensão do processo de inclusão se dê de modo mais amplo e completo. Além disso, recomendamos que o processo de formação agregue outros professores e a equipe gestora da escola, como bem observado pelos participantes.

Examinamos que a presente pesquisa apresentou algumas limitações, como o fato de a proposta de formação ter sido oferecida apenas aos professores de EF, visto que o processo de inclusão é um processo coletivo, ou seja, deve abranger toda a escola. Nessa direção, está a outra limitação da pesquisa: ter se dedicado apenas aos alunos que apresentavam DI, deixando “de lado”, por exemplo, um aluno que, geralmente, permaneceu excluído da maioria das aulas por ser cego. Por fim, outra limitação foi não ter estendido parte dos procedimentos a outra escola do município, na qual atuavam P1 e P3, dado que elas reclamaram que gostariam de ter recebido o apoio direto da pesquisadora, como os demais participantes.

Além disso, embora não tenha sido o único alvo deste estudo, também identificamos a necessidade de os professores receberem formação para melhorarem suas estratégias de ensino e aprofundarem a concepção do papel da Educação Física para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os seus alunos. Essa constatação decorreu, especialmente, das observações realizadas na Fase I da pesquisa, em que presenciamos aulas em que não conseguimos identificar os objetivos e que passaram a impressão de atividades de recreação, sujeitas ao interesse dos alunos. Isto é, caso eles quisessem participar e realizar as

atividades, os materiais estavam disponíveis; não havia uma preocupação em mostrar para os alunos o objetivo da aula e em motivar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Considerando a espiral reflexiva ampliada de Jorge (2015), a Figura 5, gostaríamos de pontuar que esse processo de formação foi encerrado por conta do tempo de realização da pesquisa, ele não está acabado e pode ser retomado em pesquisas futuras. Esperamos que o resultado desta pesquisa possa contribuir para o (re)pensar das políticas de formação docente para a inclusão escolar, bem como para o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos com DI no contexto pesquisado.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: 2011. Disponível em: <https://www.aaid.org/>. Acesso em: fev. 2018.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. (Orgs). Tornar a educação inclusiva.* Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais: DSM-5.** 5ª ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: jun. 2020.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In: JESUS, G. M. de et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre, Mediação, 2011. p. 43-53.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 75-81.
- BEZERRA, A. F. S. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física.** 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BILCHES, W. MEC vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>. Acesso em: dez. 2020.
- BORUCHOVITCH, E.; MECURI, E. A importância de sublinhar como estratégia de estudo. **Tecnologia Educacional**, v. 28, n. 144, p. 37-40, jan./fev./mar., 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/55718498/A-IMPORTANCIA-DE-SUBLINHAR-COMO-ESTRATEGIA-DE-ESTUDO>. Acesso em: mar. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2/2001. Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

BRAUN P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.).

Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-136.

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 27, n. 49, p. 499-512, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6940>. Acesso em jun 2020. Acesso em: maio 2018.

CARMO, A. A. Atividade Motora Adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 51-62.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR Sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n.2, p.147-156, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto e inovação educacional, 1997.p. 141-158.

CIDADE, R. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 17-28.

CRUZ, G. C. *et al.* Formação docente para a atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p. 69-82, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5757>. Acesso em: mar. 2018.

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

CRUZ, G. C.; LEMISHKA, I. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 315-326, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: out. 2018.

CUNHA, M. I. S. M.; COSTA, C. M. F. Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental? **Cadernos de Estudo**, Porto: ESE de Paula Frassinetti, n. 5, p. 59-70, 2007. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/901/2/Cad_5ComportamentosDesadaptados.pdf. Acesso em: maio 2017.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação:** uma introdução. São Paulo: Edicon, 1982.

DECLARAÇÃO de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal, Canadá OPS/OMS, 06 out. 2004. Tradução de Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade.

Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/Montreal.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

DECLARAÇÃO internacional de Montreal sobre inclusão. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"**. Montreal, Quebec, Canadá, 05 jun. 2001. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: jul. 2020.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jun. 2020

DUEK, V. P. Inclusão escolar: desafios que emergem da prática educativa. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Orgs). **Re'discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-32.

FALKENBACH, A. P. *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.37-53, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3544/1946>. Acesso em: set. 2019.

FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. *In*: FARIAS, O. G.; FOLLE, A. **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 151-170.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003, p. 133-144.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na Educação Física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão**. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. p. 141-145.

FIORINI, M. L. S. **Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologias Assistivas visando à inclusão**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123891>. Acesso em: jul. 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, J. E. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.22,

n.1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em: scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf. Acesso em: out. 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência visual nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, n.p, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/publicacao/146757//>. Acesso em: maio 2020.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação continuada para professores de Educação Física: a Tecnologia Assistiva favorecendo a inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 334-355, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: ago. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014. Disponível em: scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300006&script=sci_abstract&lng=PT. Acesso em: jul. 2018.

FIORINI, M. L. S.; NABEIRO. M. Um estudo sobre a intervenção com o professor de Educação Física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 21-26, jul./dez. 2013.

FLORENCE, R. B. P. **A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais**: do direito ao alcance. 2002. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FONTES, R. S. *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 79-96.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. Tradução de Samantha Prado Stamatiu e Adriana Elisa Inácio. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In*: MIRANDA, E.; PACIULLI BRYAS, N. (Eds.). **(Re)pensar La educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 121-150.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In*: SHIMAZAKI, E. M., PACHECO, E. R. (Orgs). **Deficiência e inclusão escolar**. 2ª ed. Maringá: EDUEM, 2018. p. 97-114.

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência intelectual. *In*: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ª ed. Barueri (SP): Manole, 2008. p. 77-127.

GLAT, R. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-34.

GOMES, C.; TERRA, R. Docência na Educação Inclusiva: problematizando as concepções das ações profissionais na escolarização de alunos com necessidade especiais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, p. 265-279, 2014.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275195>. Acesso em: jun. 2018.

GONÇALVES, C. S. R. **Aprendizagem cooperativa e competências sociais: contributos para o desenvolvimento pessoal e social da criança**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2017. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2494/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Imprimir%205.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ª ed. Barueri (SP): Manole, 2008.

GORGATTI, M. G.; TEIXEIRA, L. Deficiência Motora. *In*: TEIXEIRA, L. **Atividade Física Adaptada e Saúde: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2008.

GRABOIS, C. *et al.* Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In*: MANTOAN, M. T. E. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp)**. Campinas, 2018. Disponível em: inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-refirma-da-pneepei-final1.pdf. Acesso em: maio 2019.

GUIMARÃES, S. M. **Educação Física, vivência e experiência corporal**. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ed. Física) – Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84158?show=full>. Acesso em: out. 2020.

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. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: out. 2018.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **gov.br** – Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/seb>. Acesso em: abr. 2018.

JORGE, N. M. **Reflexões sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2519/1/NICKSON%20MORRETTI%20JORGE.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

KREBS, P. Retardo mental. *In*: WINNICK, J. P. (Org.). **Educação física e esportes adaptados**. Tradução da 3ª ed. original de Fernando Augusto Lopes. Barueri (SP): Manole, 2004. p. 125-144.

LEHMKUHL, M. S. A formação continuada em Educação Especial no Estado de Santa Catarina. *In*: MICHELS, M. H. (Org.) **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 221-272.

LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. A extensão universitária em Educação Física Adaptada como elemento estimulador do processo de inclusão. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 93-102.

MANTOAN, M. T. E. Carta-convocação. **Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Unicamp, Campinas (SP), 2020. Disponível em: <https://federacaodown.org.br/index.php/2020/10/01/manifesto-do-leped-em-repudio-aos-desmonte-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-pneepei-2008/>. Acesso em: out. 2020.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_josemaris_aparecida_martinelli.pdf. Acesso em: ago. 2018.

MAUERBERG-DECASTRO, E. Atividade motora adaptada para crianças com atraso no desenvolvimento: a ação pedagógica segundo a abordagem dos sistemas dinâmicos. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas. 2006, p. 105-118.

MAUERBERG-DECASTRO, E. *et al.* Educação Física Adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 9, n. 1, p. 35-61, 2013. Disponível em: ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/730/803. Acesso em: dez. 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1ª ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v.1.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H. P; GALERY, A. D. Educação Física inclusiva. In: MENDES, R. H. (Org.). **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 125-142.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p.157-173, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2018.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: abr. 2018.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

MUNSTER, M. A. V.; 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: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-92.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: NETO, S. S.; HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 59-75.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto e inovação educacional, 1997.

NÓVOA, A. Apostar na educação para reinventar Portugal – entrevista a António Nóvoa. **Canal 4**, 21 ag. 2014. Disponível em: <http://www.canal4.pt/apostar-na-educacao-para-reinventar-portugal-entrevista-a-antonio-novoa/>. Acesso em: out. 2020.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NOZI, G. S.; VITALIANO, R. C. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: jan. 2018.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722015000200008. Acesso em: abr. 2019.

OLIVEIRA, A. A. B. de. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. *In*: NETO, S. D.; HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. *In*: **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual** - Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, 2012. p. 16-21.

OLIVEIRA, A. C. S.; COSTA, M. P. R. **O ensino colaborativo na Educação Física escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PARANÁ. **Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Curitiba, 17 out. 2016. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf. Acesso em: abr. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_edf.pdf. Acesso em: nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: set. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas**. Curitiba, 2015. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/roteiro_deein_fortalecimento_trabalho_colaborativo.pdf. Acesso em: fev 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 16/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 22 nov. 2011a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4527/2011 – GS/SEED**. Fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. Curitiba, 2011b. Disponível em: http://sistema.app.com.br/portalapp/imprensa/alunos_por_turma_res4527.pdf. Acesso em: fev. 2020.

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

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. *In*: GREGUOL, M. (Org.) **Atividade física adaptada**. São Paulo: Manole, 2004.

PERRENOUD, F. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. *In*: **IV Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina (PR), 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatria infantil.com.br/congressos/uel2007/240.htm>. Acesso em: jun. 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma aplicação do plano de desenvolvimento educacional especializado. **Linhas**

críticas, Brasília (DF), v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1935/193523804012/>. Acesso em: jan. 2019.

RICH, S. M. Estratégias de instrução na Educação Física Adaptada. *In*: WINNICK, J. P. (Org.). **Educação física e esportes adaptados**. Tradução da 3ª ed. original de Fernando Augusto Lopes. Barueri (SP): Manole, 2004. p. 85-104.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>. Acesso em: set. 2018.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. *In*: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006a. p. 39-47.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. *In*: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006b. p.64-69.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão** - Revista de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jul./out. 2005a. v. 4, n. 2. p. 7-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio 2018.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs). **Educação inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005b. p. 45-63.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 1889-4208, jun. 2014.

ROMERO, C. R.; CARMONA, E. K. Educação Física inclusiva e paradesporto: semelhanças e diferenças. **Revista Thema**, v. 14, n.1, p. 29-42, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/414/281>. Acesso em: abr. 2020.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental. *In*: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. dos. (Orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.

SANCHES, I. R. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, Lda., 2001.

SANCHES, I. R. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à Educação Inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v.5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: mar. 2019.

SANCHES, I. R. Resenha de "Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer". **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 19, p. 183-194, 2011.

SANCHES, I. R.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona**, Portugal, v. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: mar. 2018.

SANT'ANNA, F. M. *et al.* Planejamento de ensino e avaliação. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

SANTOS, D. C. O. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. p. 147-152.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

SANTOS, O. F. dos. **Representação social dos alunos de Educação Física da UFPE sobre a disciplina de Educação Física Adaptada**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.3-16, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a02v18n1.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

SILVA, M. O. E. da. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

SOUZA; J. V. de. *et al.* Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 373-394, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: maio 2019.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, São Paulo. Disponível em: <https://unisal.br/wp->

ontent/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9dde.pdf. Acesso em: jul. 2020.

TOLEDO, E. H. Deficiência intelectual: caracterização, diagnóstico e atendimento educacional. *In*: LIMA, A. M. de S. *et al.* (Orgs). **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013. p. 53-62.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2011, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/265594/elizabete-humai-de-toledo-forma%C3%A7%C3%A3o-de>. Acesso em: jul. 2018.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-663, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010. Acesso em: nov. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: ago. 2019.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997. (Obras escogidas, Tomo V).

VITALIANO, C. R. Educação Inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. *In*: LIMA, A. M. de S. *et al.* (Orgs.) **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013. p. 15-27.

VITALIANO, C. R. **Estou indignada desde o dia 30/9 com a publicação da nova “Política Nacional de Educação Especial”** [...]. Londrina, 06 out. 2020. Facebook: Celia Regina Vitaliano. Disponível em: <https://www.facebook.com/100004166175497/posts/1734538093361713/>. Acesso em: out. 2020.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma pesquisa colaborativa. **Proposições**, Campinas (SP), v.30, p. 1-30, 2019. Disponível em: SciELO.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170011.pdf. Acesso em: fev. 2020

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *In: VITALIANO, C. R.(Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais***. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *In: VITALIANO, C. R.(Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais***. Londrina: EDUEL, 2010.p. 31-48.

WINNICK, J. P. Introdução à Educação Física e esportes adaptados. *In: WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados***. Tradução da 3ª ed. original de Fernando Augusto Lopes. Barueri (SP): Manole, 2004. p. 3-20.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2018.

ZOBOLI, F.; BARRETO, S. J. A corporeidade como fator de inclusão das pessoas com condições de deficiência. *In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo***. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 71-80.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou
Instituição Coparticipante**

Local, ____ de _____ de 20__.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora,

Declaramos que nós, do Colégio Estadual Comendador Geremias Lunardelli – Ensino Fundamental, Médio e EJA, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “**Formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: uma pesquisa colaborativa**” sob a responsabilidade de Cassia Cristina Bordini Pirolo, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina, até o seu fim, em dezembro de 2019.

Estamos cientes de que as unidades de análise da pesquisa serão professores de Educação Física, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução nº 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Diretor da Instituição
Instituição

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores

“Formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: uma pesquisa colaborativa”

Prezado(a) Senhor(a): _____

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“Formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: uma pesquisa colaborativa”**, a ser realizada no Colégio Estadual Comendador Geremias Lunardelli. O objetivo da pesquisa é “organizar um processo de formação de professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, visando à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, por meio de uma pesquisa colaborativa”. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: participação em uma entrevista inicial e e em uma entrevista final, que serão gravadas; permissão para realização de observações em aulas de Educação Física que tenham alunos com Deficiência Intelectual, que serão filmadas e editadas (pela pesquisadora); participação em reuniões de grupo para reflexão e estudo sobre temas relacionados à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física, as quais serão filmadas; permitir a participação da pesquisadora em sala de aula colaborando com a realização das atividades; participação no planejamento das atividades em colaboração com a pesquisadora. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. No mais, serão incineradas após 5 anos.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão por conta da pesquisadora.

Esperamos alcançar resultados que possibilitem crescer conhecimentos científicos referentes ao processo de formação de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.

Pre vemos que esse tipo de estudo envolve risco de gradação mínima.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá contatar:

- CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO, a pesquisadora, no endereço: Avenida das Flores, s/n, Chácara FP, Grandes Rios, Pr., ou pelos telefones (43) 3474-1400 | (43) 98498-5885, ou por e-mail cassiabordini@seed.pr.gov.br.
- Professora Dra. CELIA REGINA VITALIANO, orientadora desta pesquisa, pelos telefones: (43) 3342-5419 | (43) 3371-4318 (CECA/UUEL), ou pelo e-mail: reginavitaliano@gmail.com.
- O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone: (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

_____, ____ de _____ de 2018.
Pesquisadora Responsável

CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO

RG: 6.271.196-5

_____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos do estudo, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável pelos alunos

“Formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: uma pesquisa colaborativa”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: uma pesquisa colaborativa”, a ser realizada no Colégio Estadual Comendador Geremias Lunardelli, em turmas do Ensino Fundamental II que tenham aluno(s) com Deficiência Intelectual inclusos. O objetivo geral da pesquisa é “analisar um processo de formação com professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, visando melhorar a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, por meio de uma pesquisa colaborativa”. Os objetivos específicos são: caracterizar o perfil dos professores de Educação Física participantes da pesquisa e suas necessidades de formação em relação ao processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual, por meio de entrevista individual e filmagem das aulas de Educação Física; realizar um processo de intervenção visando à formação dos professores por meio de ciclos de estudos, sessões reflexivas, planejamentos de atividades e participação em sala de aula de modo colaborativo, podendo ser realizadas filmagens das aulas e verificados os resultados da pesquisa colaborativa aplicada junto aos professores participantes, com filmagem de aulas.

A participação da criança ou do adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: permitir que as aulas de Educação Física, onde esteja participando coletivamente, sejam gravadas (filme e áudio): na sala de aula, na quadra poliesportiva ou em outro ambiente em que o professor desenvolva a aula. Em caso da não autorização da participação da criança ou do adolescente pelo responsável, a pesquisadora oferece duas opções: a criança ou o adolescente poderá ser retirada(o) da aula e realizar as mesmas atividades propostas pela turma, acompanhada(o) do professor pedagogo da instituição de ensino, em outro espaço escolar, como a biblioteca, por exemplo, ou a criança/o adolescente poderá ser posicionada(o) durante a aula de forma que a câmera de filmagem não capte a sua imagem.

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou a desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou ao adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob responsabilidade da pesquisadora serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança/do adolescente. Os registros gravados se destinarão exclusivamente para análise reflexiva dos professores de Educação Física e da pesquisadora, a fim de melhorar a prática pedagógica e o atendimento dos professores de Educação Física em relação ao(s) aluno(s) com Deficiência Intelectual.

Esclarecemos, também, que nem o(a) senhor(a) nem a criança/o adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação.

Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, se/quando decorridas especificamente da participação.

O maior benefício esperado é: contribuir com a formação do professor de Educação Física para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual. Nesse aspecto, esperamos que os professores compreendam: o processo de inclusão do aluno com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física; as características do deficiente intelectual; o processo histórico de inclusão escolar, algumas práticas pedagógicas que possam ser utilizadas com o aluno deficiente intelectual nas aulas de Educação Física. Além disso, objetivamos que os professores adquiram atitudes favoráveis para o processo de inclusão.

Segundo a Resolução nº 466/2012, em toda pesquisa, pode haver a possibilidade de danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Considerando a afirmativa, avaliamos que, se alguma das crianças/dos adolescentes sofrer algum dano às dimensões citadas, causados pela pesquisa, a pesquisadora oferecerá assistência médica, psicológica, ou outra, a fim de sanar os eventuais danos, arcando com todas as despesas decorrentes de tais serviços, ficando a criança, o adolescente ou seu responsável isento(a) de qualquer ônus.

Se ocorrerem fadigas do tipo: cansaço, estresse, constrangimento, tristeza, vergonha ou outra, a pesquisadora imediatamente encerrará a pesquisa, naquele dia. A criança/o adolescente será consultada(o) sobre a necessidade de tratamento médico, psicológico ou outro, conforme indicação da criança ou do adolescente, podendo optar por continuar participando da pesquisa ou não. Informamos que a pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, sendo eles: a vida, a saúde, a alimentação, a educação, o esporte, o lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária. Garantimos, também, que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá contactar: CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO: Avenida das Flores s/nº. Chácara FP. Telefones: (43) 3474-1400 / 98498-5885. E-mail: cassiabordini@seed.pr.gov.br. Ou pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone: (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

_____, _____ de _____ de 2019.

Pesquisadora Responsável
CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO
RG: 6.271.196-5

<p>_____ (NOME POR EXTENSO DO(A) RESPONSÁVEL), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos do estudo, concordo com a participação voluntária da criança/do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima. Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____ Data: _____</p>
--

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar, no espaço abaixo, a assinatura do menor.

<p>Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente</p> <p>_____ (NOME POR EXTENSO DO(A) ADOLESCENTE), tendo sido totalmente esclarecido(a) sobre os procedimentos do estudo, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima. Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____ Data: _____</p>

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista inicial

Identificação

- 1 - Nome:
- 2 - Idade:
- 3 - Sexo:

Formação

- 4 - Graduações: Ano de conclusão:
- 5 - Pós-graduações: Ano de conclusão:

Atuação profissional

- 6 - Há quantos anos você trabalha/atua na Educação Básica?
- 7 - Em quais turmas do Ensino Fundamental você atua: 6º, 7º, 8º ou 9º ano?
- 8 - Você sabe se este colégio tem alunos deficientes intelectuais incluídos?
- 9 - Você tem aluno(s) deficiente(s) intelectual(is) incluído(s) em sua sala de aula?
 - 9.1 - Se sim, em quais turmas do Ensino Fundamental? 6º, 7º, 8º ou 9º ano?

Percepções acerca da inclusão

- 10 - O que você entende por Educação Inclusiva?
- 11 - Como você caracteriza o aluno com deficiência intelectual?
- 12 - Como você organiza as suas aulas para atender o aluno deficiente intelectual?
- 13 - Como você percebe a participação e o desempenho dos alunos com deficiência intelectual nas atividades que você propõe em suas aulas? Você atinge os objetivos ou não?
- 14 - O colégio dispõe de material adaptado para atendimento do aluno deficiente intelectual nas aulas de Educação Física?
- 15 - Você acredita que as suas aulas são inclusivas? Se não, o que falta para torná-las inclusivas? Justifique.
- 16 - Você sente alguma dificuldade para incluir os alunos com DI? Se sim, dê exemplos de situações.
- 17 - Você tem orientação da equipe pedagógica e/ou do professor da Sala de Recursos quanto ao atendimento do aluno deficiente intelectual em suas aulas? Se sim, como se dá?
- 18 - Você teve, na graduação, alguma disciplina que contemplasse a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física? Quais disciplinas? Quais conteúdos foram trabalhados?
- 19 - Você recebeu ou recebe formação continuada acerca da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física? Se sim, como foi essa formação? Quando? Com que frequência?
- 20 - Você gostaria de participar de um processo de formação acerca da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física?
 - 20.1 - Em caso positivo, você tem sugestões de como deveria ser esse processo? (horário, dia, forma, conteúdo)

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista final - 1**Roteiro de entrevista final - P1 e P3**

I – Identificação:

- a) Como foi participar desta pesquisa?
- b) Como você avalia os ciclos de estudos realizados?
- c) Você considera que esta pesquisa trouxe contribuições ao seu trabalho de professor de Educação Física com alunos com DI? Se sim, quais contribuições você destaca? Se não, o que faltou?
- d) Você considera que esta pesquisa contribuiu para a sua formação?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista final - 2

Roteiro de entrevista final - P2 e P4

I – Identificação:

- a) Como foi participar desta pesquisa?
- b) Como você avalia os ciclos de estudos realizados?
- c) Como você avalia as sessões reflexivas, durante as horas-atividade, sobre as aulas observadas pela pesquisadora?
- d) Como você avalia a minha participação nas suas aulas?
- e) Quanto ao planejamento de aulas, como foi planejar suas aulas comigo, pensando na inclusão do aluno com DI? Como você avalia essa experiência?
- f) Você considera que essa experiência contribuiu para mudar ou aprimorar seu planejamento de aulas?
- g) Você considera que passou a organizar melhor as suas aulas? Como? Dê exemplos.
- h) Você considera que esta pesquisa trouxe contribuições ao seu trabalho de professor de Educação Física com alunos com DI? Quais contribuições você destaca?
- i) Você teria sugestões em relação a esta pesquisa? O que mais poderia ser estudado/feito em relação à sua formação para a inclusão de alunos com DI?

APÊNDICE G – Questões norteadoras das sessões reflexivas intrapessoais

Nestas sessões reflexivas, “[...] o professor é filmado em situação de aula; posteriormente, o pesquisador convida o professor para a sessão de intrapessoal, em que discute com ele os trechos mais significativos da filmagem” (IBIAPINA, 2008, p. 81). Segundo a autora, esse exercício permite que o professor se distancie da prática, teorizando-a e modificando-a.

AÇÕES	FOCO	PERGUNTAS
DESCRIÇÃO	Descrição da prática pedagógica e das intenções de ensino.	1 – Qual o conteúdo da aula? Qual(is) o(s) objetivo(s)? 2 – Por que selecionou esse conteúdo? 3 – Como você percebeu a organização e a condução da aula (apresentação do conteúdo, expressão da aprendizagem do aluno, estratégias para engajamento e participação dos alunos nas atividades)? 4- Quais atividades foram desenvolvidas? O aluno DI desenvolveu as mesmas atividades? Houve alguma adaptação? Qual(is) foi(foram)?
INFORMAÇÃO	Situar o processo de ensino-aprendizagem como problemático e complexo.	1 – Na aula, você considerou o currículo escolar para a escolha do conteúdo e a delimitação do objetivo? 2 – Os objetivos previstos para a aula foram atingidos pela turma e pelo aluno DI? Por que sim? Porque não? 3 – O aluno com DI participou das atividades propostas e as desenvolveu? Se não, por que você acha que ele não conseguiu? 4 – O que motivou a escolha dessas atividades e do modo como as realizou com o aluno com DI? 5 – Você teve dificuldades para estimular os alunos e o aluno com DI a realizarem as atividades? A que atribui essa dificuldade?
CONFRONTO	Informar e/ou confrontar sua prática com posições teóricas.	1 – De que maneira você considera que a organização da sua aula contribuiu para a inclusão do(s) alunos(s) DI? Houve cooperação entre os alunos? 2 – Você encontrou dificuldades/facilitadores para

		<p>desenvolver as atividades em sua prática pedagógica de um modo inclusivo?</p> <p>3 – Você identifica qual(is) fator(es) a/o levaram a organizar a aula dessa forma?</p>
RECONSTRUÇÃO	<p>Perceber se os objetivos foram alcançados. Analisar os resultados não previstos.</p>	<p>1 – O que você mudaria em suas atividades para melhorar a inclusão do(s) aluno(s) DI? Você faria algo diferente, no sentido de motivar o(s) aluno(s) DI para participarem mais?</p> <p>2 – Seria possível ampliar as possibilidades de aprendizagem do(s) aluno(s) DI? Se sim, como?</p> <p>3 – Com relação a esse processo reflexivo, sobre suas aulas, o que contribuiu para pensar/mudar sua prática docente em relação à inclusão do(s) aluno(s) DI?</p> <p>4 – Qual a relação que você faz entre o seu trabalho atual e o realizado antes das sessões reflexivas (no que diz respeito à inclusão do(s) aluno(s) DI)?</p> <p>5 – O que você mudaria no contexto da sua aula no que se refere à inclusão do(s) aluno(s) DI?</p>

Fonte: a própria autora, a partir de: IBIAPINA, I. M. L. M. **Docência universitária:** um romance construído na reflexão dialógica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Protocolo de Observação

1- NOME DO OBSERVADOR:

2- OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO:

3- DATA DA OBSERVAÇÃO: ___/___/_____

4- HORÁRIO DA OBSERVAÇÃO: INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____

5- DIAGRAMA DA SITUAÇÃO:

6- RELATO DO AMBIENTE FÍSICO:

7- DESCRIÇÃO DO SUJEITO OBSERVADO

8- RELATO DO AMBIENTE SOCIAL

9- REGISTRO PROPRIAMENTE DITO:

Fonte: adaptado de: DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação:** uma introdução. São Paulo: Edicon, 1982.

ANEXO B – Texto 1 (ciclo de estudos)

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em meados do século XX (anos 60), na Europa, iniciou-se um movimento pela escolarização de crianças com deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Esse movimento evoluiu e ganhou amplitude científica e política. Na ocasião, o relatório do Warnok Report (1978 citado por Sanches e Teodoro, 2006) criou o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), a fim de substituir a categorização médica de crianças e jovens em situação de deficiência, por critérios pedagógicos. Na década de 70, deu-se a desinstitucionalização das pessoas com deficiência e iniciou-se o período de **integração escolar**, na rede regular de ensino, em que o aluno deveria se adequar ao sistema de ensino escolar (SANCHES e TEODORO, 2006).

Na década de 90, várias ações mundiais foram organizadas a fim de tornar a sociedade e a escola mais inclusivas, rompendo com o período da integração, passando para a inclusão. Esse rompimento deu-se principalmente com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), que culminou na “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, realizada na Tailândia, reforçada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocorrida em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, resultando na “Declaração de Salamanca”.

Com essas duas importantes ações, de 1990 e 1994, surgiu a proposta de Educação Inclusiva (EI), que, segundo Rodrigues (2005), altera o paradigma de escola integrativa para escola inclusiva. Para caracterizar a proposta da EI e combater a exclusão educacional, a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994, n.p) parte do princípio de que as escolas devem “[...] acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras”. Afirma-se, também, que as “[...] crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, a fim de que se construa uma “[...] sociedade inclusiva, integradora e uma educação para todos” (UNESCO, 1994, n.p).

A “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994, n.p) apresenta quem são as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que deverão ser incluídas:

[...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

A partir das determinações das declarações citadas acima, intensificaram-se os estudos sobre essa nova proposta educacional, a EI. Desde então, nas últimas décadas, vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo e à pesquisa a respeito da EI, dos quais destacamos: Ainscow (2009), Beyer (2011), Duék (2009), Glat (2011), Glat e Blanco (2007), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Michels e Garcia (2014), Nozi (2013), Rodrigues (2005), Sanches (2011), Sanches e Teodoro (2006), Silva (2011), Vitaliano (2013), entre outros.

No Brasil, a proposta da EI legitimou-se desde a LDB 9.394/96, do ponto de vista legal, de acordo com Beyer (2011), e pelo documento intitulado “Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

A partir desses documentos, que norteiam a proposta da EI no Brasil, buscaremos compreender o que pressupõe a EI e dialogar com alguns autores (acima citados) sobre o seu conceito, objetivos, desafios, realidade e sugestões.

Partimos do conceito de EI apresentado pelo documento PNEEPEI (BRASIL, 2008, n.p):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de **direitos humanos**, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ou contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (grifo nosso).

No documento citado acima, percebemos que a EI é entendida como um paradigma educacional, ou seja, um modelo educacional a ser seguido, com o qual todo ser humano tem o direito de se beneficiar.

Autores como Ainscow (2009) e Silva (2011), ademais, consideram que a educação é um direito básico do ser humano e acrescentam: ela contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Por essa ótica, depreendemos que as escolas devem estar abertas para acolher e escolarizar todas as pessoas, independentemente das suas dificuldades, diferenças e potencialidades ou de quaisquer outras condições.

Nessa perspectiva, a EI apresenta-se como uma nova proposta educacional, que dá o direito de todo ser humano frequentar a escola regular e, com base nessa prerrogativa, segundo Michels e Garcia (2014, p. 162), será possível romper “[...] com a existência de dois ‘sistemas’ de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de educação especial”. Dessa forma, podemos vislumbrar o que coloca Rodrigues (2005, p. 60): que todos os alunos estudem em uma única escola, que a proposta da educação, agora, é para todos, e que, sendo assim, não será possível manter “[...] um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução”.

Com esse novo cenário educacional que se apresenta, de que todos devem estudar juntos, faz-se necessário pontuar alguns dos objetivos pretendidos com essa nova proposta de escola.

Considerando que a prerrogativa da EI é que todos devem estudar juntos, um dos objetivos da EI, segundo Silva (2011, p. 120 e 121), é que se deve ir além de apenas proporcionar aos alunos um espaço comum, “[...] tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas”. A autora alerta que proporcionar a todos os mesmos espaços escolares não garante a aprendizagem, há de se pensar também nas oportunidades que lhes serão oferecidas, para que, de fato, tenham sucesso acadêmico.

Glat e Blanco (2007, p. 18, grifos do original) indicam que as oportunidades de aprendizagens significativas se dão “[...] a partir da atenção às *suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento*”. Elas complementam que, dessa maneira, serão possibilitados não somente o ingresso do aluno, mas também a sua permanência e o seu sucesso acadêmico.

Considerando que todos devem estar juntos, realizando aprendizagens significativas juntos, e que devemos respeitar e aceitar todos dentro da mesma sala de aula, esse contexto proposto pela EI objetiva, segundo Vitaliano (2013, p. 15):

“Favorecer a formação de sociedades democráticas e pacíficas, que devem primar pela aceitação das diferenças e igualdade de direitos entre todos os cidadãos”.

Assim sendo, baseados nas afirmativas dos autores acima citados, entendemos que o objetivo da EI é o que todos os seres humanos tenham acesso à escola, que nela permaneçam e que realizem aprendizagens significativas, alcançando sucesso acadêmico e, conseqüentemente, contribuindo para a formação de sociedades mais democráticas e mais respeitadas com as diferenças.

Com essa nova proposta de educação, “altamente desafiante” (Beyer, 2011, p. 75), algumas condições podem estar dificultando a sua implementação. Entre elas, citamos: a falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais, ausência de trabalho colaborativo no ambiente escolar, necessidade de adaptações curriculares de grande e pequeno porte e insuficiência de recursos materiais e humanos.

Autores como Duek (2009), Glat (2011), Rodrigues (2005) e Vitaliano (2013) citam a falta de formação do professor para trabalhar em ambiente inclusivo. Glat (2011, p. 82, grifo do original) afirma que há “[...] *falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais para trabalhar com a diversidade*”. Os autores argumentam que a falta de formação do professor tem contribuído para dificultar o processo de inclusão escolar e afirmam que é necessário maior investimento na formação dos professores, bem como uma reforma nos cursos de licenciatura.

Depreendemos, portanto, que a formação dos professores apresenta lacunas e que não propicia conhecimento suficiente para que o futuro professor saiba lidar com as situações de inclusão que são impostas no cotidiano escolar.

Outro desafio que se apresenta é com relação à ausência do trabalho colaborativo, entendido como um apoio à inclusão escolar e defendido por autores como: Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) e Rodrigues (2005). Segundo esses autores, essa cultura de colaboração deve ser organizada pelas escolas para minimizar os desafios a serem superados com relação à inclusão dos alunos.

Acrescentamos aos desafios já citados a dificuldade sentida quanto à concretização das adaptações curriculares de grande e de pequeno porte, indicadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2000). As adaptações curriculares de grande porte, de responsabilidade do sistema educacional, referem-se a adaptações de: acesso ao currículo; de objetivos; de conteúdos; de método de ensino e de organização didática; de sistema de avaliação e de temporalidade. As adaptações de pequeno porte, que cabem ao professor, referem-se a: adaptação de objetivos; de conteúdo; de método de ensino e de organização didática; de processo de avaliação; de temporalidade no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre os desafios das adaptações, Sanches e Teodoro (2006, p. 51) acrescentam que, ao professor, cabe conhecer e realizar a “[...] *diferenciação pedagógica inclusiva*”, cuja perspectiva educativa deve ser centrada no aluno, não no conteúdo programático. A autora afirma que o professor deve diferenciar os conteúdos para os alunos de acordo com as suas necessidades e reforça que o conteúdo não deve ser fim em si mesmo.

Rodrigues (2005) agrega mais alguns dilemas à inclusão escolar: a falta, inadequação ou insuficiência de recursos materiais, de recursos humanos e de professores. Essa falta dificulta ainda mais a implementação da EI, pois podemos pressupor que há a dependência de recursos financeiros para tais conquistas e, segundo Vitaliano (2013), há a falta de investimentos financeiros na área da Educação.

Percebemos, portanto, que são vários os desafios a serem vencidos para se transformar as escolas tradicionais e/ou integradoras em escolas verdadeiramente inclusivas, que de fato garantam aprendizagens significativas e sucesso acadêmico a todos. Com tantos desafios a serem superados, o que se observa é que:

[...] tanto através de pesquisas cientificamente consistentes, como na experiência empírica – é que alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo colocados em turmas comuns e encontrando exatamente as mesmas condições que prevaleciam no modelo da Integração, e as dificuldades apontadas em estudos de campo, são as mesmas que encontrávamos na década de 1980, e que, justamente levaram a busca por um novo paradigma, que seria a Educação Inclusiva! (GLAT, 2011, p. 8).

A mesma autora continua: pesquisas vêm “[...] mostrando que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns, via de regra, não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos” (GLAT, 2011, p. 8).

Apesar dos inúmeros desafios elencados e da realidade que se apresenta, de acordo com Glat (2011), vários autores acreditam ser possível tornar a educação mais inclusiva. Para que isso ocorra, eles sugerem alguns procedimentos que podem ser implementados, no campo das políticas, da gestão escolar e na prática do professor em sala de aula.

Iniciamos com uma questão que pode ser organizada pelas políticas públicas, como a reforma dos cursos de licenciatura. Sobre isso, Glat (2011) e Vitaliano (2013) pontuam que, para o campo educacional se tornar inclusivo, deverá haver reformulações curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, tanto de Pedagogia como de outras licenciaturas, para aprofundar as discussões sobre a escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas. Beyer (2011), Silva (2011) e Vitaliano (2013) reforçam esse entendimento quando afirmam que os professores se constituem os principais atores na articulação para tal transformação, pois “[...] o professor em sala de aula é peça fundamental [...]” (BEYER, 2011, p. 80). Nota-se como é urgente e necessária a reformulação dos cursos de licenciatura, a fim de preparar o futuro professor para esse novo paradigma de escola: a escola para todos.

No que compete à gestão escolar, Glat e Blanco (2007) e Vitaliano (2013) sugerem uma reforma estrutural, organizacional e funcional da escola, a fim de favorecer e promover o processo de inclusão escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) sugerem a organização, por parte da gestão, do trabalho colaborativo ou coensino, que é um serviço de apoio à inclusão e é definido como a “[...] parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum”, para planejar, intervirem e avaliarem as situações que necessitam de intervenção pedagógica.

Nesse âmbito, Silva (2011) propõe que a gestão escolar se organize e crie condições fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, disponibilizando ambientes estimulantes e ricos, a fim de proporcionar maior interesse de participação do aluno e, conseqüentemente, maior aprendizagem.

Com relação aos professores em sala de aula, Nozi (2013) realizou, durante seu Mestrado, uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE. Os dados foram categorizados em cinco temas: dimensão conceitual, dimensão procedimental,

dimensão atitudinal, dimensão contextual e outras características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE. Estes, por sua vez, foram subdivididos em categorias. A autora comenta as cinco categorias: a dimensão atitudinal está relacionada à necessidade de o professor valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; a dimensão procedimental está relacionada à necessidade de o professor identificar e atender às necessidades educacionais de cada aluno; a dimensão de características pessoais do professor coloca um ser crítico, autônomo e criativo; a dimensão conceitual diz respeito a ter conhecimento específico sobre as deficiências e sobre as NEE, conhecer a legislação e os pressupostos da Educação Inclusiva; e a dimensão contextual significa ter responsabilidade político-social. A autora observa que os saberes mais frequentemente indicados como necessários para a atuação pedagógica em classes inclusivas não contribuem apenas para o processo de inclusão de alunos com NEE, mas também para o processo educacional de todos os alunos, sejam eles com ou sem NEE.

Por fim, para que se concretize a EI e seja dada uma resposta educacional de qualidade a todos os estudantes, a literatura sugere adequações e/ou mudanças significativas na formação do futuro professor, além de reorganização e reestruturação das escolas, ou seja, que todas sejam voltadas para atender à diversidade e que os professores adquiram os saberes necessários à inclusão: aos que vão se formar, na formação inicial; aos que já atuam, na formação continuada ou na formação em serviço.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. (Orgs). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 75-81

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva** – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12658-projeto-escola-viva>. Acesso em: mar. 2019.

DUEK, V. P. Inclusão escolar: desafios que emergem da prática educativa. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Orgs). **Re’discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-32.

GLAT, R. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-34.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1ª ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v.1.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p.157-173, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2018.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs). **Educação inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005b. p. 45-63.

SANCHES, I. R. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>. Acesso em: jan. 2019.

SANCHES, I. R.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona**, Portugal, v. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: mar. 2018.

SILVA, M. O. E. da. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: ago. 2019.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

VITALIANO, C. R. Educação Inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. *In*: LIMA, A. M. de S. *et al.* (Orgs.) **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013. p. 15-27.

ANEXO C–Texto 2 (ciclo de estudos)

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo “Necessidade Educacional Especial” (NEE) surgiu, primeiramente, com o relatório Warnok Report (1978 citado por Sanches, 2011). Posteriormente, o termo NEE foi utilizado na “Declaração de Salamanca”, em 1994, e com essa Declaração esclareceu-se que o termo se refere “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, n.p).

A “Declaração de Salamanca” (1994, n.p) define quem são crianças com NEE:

[...] as crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Considerando essa população, o direito fundamental à Educação e que cada uma possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, os sistemas educacionais devem incluir todos e prover aprendizagem para todos.

Assim sendo, Glat e Blanco (2007, p. 4) lembram que os alunos com NEE, que estão sendo incluídos nas escolas regulares, necessitam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais, como:

[...] recursos didáticos, metodologias e/ou currículos adaptados ou diferenciados. Muitos também precisarão de um tempo diferenciado (geralmente maior) que seus colegas para executar as atividades propostas e/ou aprender os conteúdos ensinados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

As autoras citam a necessidade de um olhar diferenciado para esses alunos no que se refere a recursos, métodos e/ou currículos e temporalidade, para que consigam aprender os conteúdos acadêmicos.

Dentre os alunos com NEE estão os alunos com deficiência e, dentre os alunos com deficiência, temos o deficiente intelectual (DI). Nos dias atuais, tem-se comumente utilizado o termo “deficiente intelectual”, que, conforme Pletsch e Glat (2012, p. 195), vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual (2001), a Declaração de Montreal (2004) e pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2011). Há pesquisadores que ainda utilizam a denominação “deficiente mental”, como: Glat (2007), Ferreira (2003), Anache e Martinez (2011) e Cunha e Costa (2007). Santos e Morato (2012) comentam que o termo “deficiência mental” parece trazer descrédito com relação a essa população. De acordo com as autoras, as investigações e as reflexões mais recentes sugerem uma nova terminologia, em inglês, *intellectual disability* (deficiência intelectual), por concentrar maior interesse nos apoios que a pessoa pode receber, não nos *deficits* pessoais. Por essa razão, utilizaremos, aqui, o termo “deficiência intelectual”.

Procuramos reunir o máximo de informações possíveis para caracterizar o aluno com DI, como: conceito, identificação, apoio educacional, causas, desafios e possibilidades de aprendizagem.

O conceito de deficiência intelectual é apresentado por Santos (2012, p. 938, grifos nossos) como:

[...] um **funcionamento intelectual** (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de **limitações adaptativas** em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade.

O **funcionamento intelectual** ao qual se refere a autora, também chamado de inteligência, corresponde à capacidade mental geral, incluindo:

[...] restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento, etc. (SANTOS, 2012, p. 939).

O **comportamento adaptativo**, segundo a AAIDD (2011), refere-se a habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas no cotidiano, são elas:

- Habilidades conceituais - linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e auto-direção.
- Habilidades sociais - habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras/obedecer a leis e evitar ser vitimizado.
- Habilidades práticas - atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagem/transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone.

Percebe-se que, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, a pessoa apresenta *deficits*. Vários desses *deficits*, na escola, geralmente são percebidos pelos professores da classe comum, e o profissional pode solicitar uma avaliação para a identificação das NEE do aluno. Segundo Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 48), a avaliação para a identificação das NEE deve envolver três âmbitos: a comunidade escolar, a família e o próprio aluno. Os procedimentos e os instrumentos indicados para avaliação das necessidades educativas, a fim de coletar dados, podem ser construídos pela equipe avaliadora, são eles: fichas, questionários, observações, análise da produção escolar do aluno, análise de documentos e entrevistas (BRASIL, 2006, p. 40-42).

Para acrescentar informações à avaliação do aluno com suspeita de DI, pode-se aplicar o teste de Quociente de Inteligência (QI). De acordo com o site da AAIDD (2011), o teste de QI permite medir o funcionamento intelectual; “[...] geralmente uma pontuação no teste de QI em torno de 70 ou até 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual”. O mesmo site indica que testes padronizados podem determinar limitações no comportamento adaptativo, mas não são mencionados quais testes são esses. Ao contrário, Gimenez (2008, p. 81) afirma que testes de QI podem medir tanto o critério intelectual quanto o adaptativo.

Toledo (2013, p. 54) adverte que testes de QI devem ser utilizados com cautela, “[...] uma vez que os resultados podem não expressar a inteligência do indivíduo”. Outros fatores devem ser levados em consideração para a fidedignidade dos resultados da avaliação de pessoas com suspeita de DI, como: “[...] o ambiente comunitário típico dos pares e da cultura do indivíduo”; “[...] a diversidade linguística e as diferenças culturais na maneira como as pessoas se comunicam, se movimentam e se comportam”, conforme sugere a AAIDD (2011). Carvalho e Maciel (2003) acrescentam outras dimensões que podem auxiliar a identificação da DI, a saber: participação, interações e papéis sociais, que envolvem o modo de vida e as atividades que o indivíduo desenvolve (trabalho, estudos etc.); saúde (que se refere às condições orgânicas (diagnóstico clínico, etiologia, aspectos físicos e mentais); e contextos (ambiente social imediato, família, vizinhos, instituições).

De modo geral, as avaliações por meio de testes recebem algumas críticas. Sanches (2011, p. 54) não considera como positivo o fato de a pessoa ser diagnosticada e afirma que a avaliação apenas serve como um “rótulo”, que classifica o indivíduo, e não indica o caminho a seguir, no caso escolar. Toledo (2013, p. 54) sugere que esses testes “[...] devem ir além de diagnosticar e classificar as pessoas e visam identificar os tipos de respostas educativas e apoios que os alunos com DI devem receber para desenvolver seu potencial”.

A avaliação para a identificação das NEE, de acordo com o MEC (BRASIL, 2006), tem como finalidade a tomada de decisões para a remoção das barreiras identificadas, que se relacionam à aprendizagem e à participação do aluno. O professor necessita conhecer essas barreiras para, a partir de então, poder planejar e estabelecer objetivos para os seus alunos. A avaliação para a identificação das NEE, “[...] há que servir para auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 20). Portanto, a avaliação para a identificação das NEE dos alunos deve servir, principalmente, para orientar as ações do professor da classe comum, bem como da escola.

O aluno pode contar com, além das intervenções do professor em sala de aula, um dos apoios educacionais oferecidos para alunos com deficiência, denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE se dá no ambiente das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme Instrução nº 016/2011, para atendimento a alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Nessas salas, atua o professor de Educação Especial, que oferece o AEE, definido como: “[...] um serviço da Educação Especial que *identifica, elabora e organiza* recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (SCHLUNZEN; RINALDI; SANTOS, 2011, p. 157, grifos do original). Tomando, por exemplo, o estado do Paraná e um aluno que tenha passado por todo o processo de identificação das suas NEE e que apresente suspeita de DI, para que este possa ingressar no AEE, exige-se que seja acrescida à sua avaliação o parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência (PARANÁ, 2011, p. 6). Esse serviço de “[...] apoio ao sistema de ensino” (PARANÁ, 2011, p. 1), o AEE, é considerado um complemento para a escolarização do aluno com DI e não deve esgotar-se em si mesmo.

A respeito das causas da DI, Gimenez (2008, p. 82-85) afirma que pode advir de uma dessas três causas: 1) **causas pré-natais**: ingestão de álcool, drogas, intoxicações e radiações; hidrocefalia ou macrocefalia; microcefalia; alterações na distribuição cromossômica – X frágil (síndrome de Martin-Bell) e síndrome de Down;

2) **causas perinatais**: anóxia (ausência de oxigênio) ou hipóxia (carência de oxigênio); e 3) **causas pós-natais**: moléstias desmielinizantes, como sarampo ou caxumba; radiações e medicamentos; privação econômica nutricional e privação familiar nas estimulações motora, pedagógica e cultural.

Para atender, educacionalmente, um aluno com DI, considerando, como vimos, o conceito, a identificação e o apoio, vários desafios se impõem à comunidade escolar, inclusive ao professor da sala de aula. De acordo com Santos (2012), apresenta-se como desafio criar um ambiente escolar que trabalhe as necessidades que cada aluno tem em potencial, a fim de superar as dificuldades, ou ao menos de amenizá-las. Para Ferreira (2003, p. 141), algumas práticas pedagógicas inadequadas são desafios que se apresentam ao atendimento a alunos com DI na sala de aula, como: superar o ensino centrado no professor, altamente caracterizado por monólogo ou, na melhor das hipóteses, em pergunta e resposta e reprodução; romper com o ensino de massa, no qual todos os alunos são concebidos, para o processo de ensino, como se existisse um único sujeito aprendente na sala de aula; criar espaços compartilhados para se ampliarem as relações necessárias a todos os alunos na produção de signos e sentidos, como por exemplo: ensino por meio de projetos de grupos ou em situações de ensino cooperativo.

Embora alguns desafios sejam impostos no atendimento ao aluno com DI na sala de aula, autores como Anache e Martinez (2011), Ferreira (2003), Gimenez (2008) e Santos (2012) sugerem algumas ações de ensino que possibilitam a melhor aprendizagem do aluno. Segundo Ferreira (2003), o professor deve promover atividades em contexto que tenham significado para o aluno, sendo essa uma forma de permitir que esses alunos vivenciem situações de aprendizagem. Para Santos (2012), é necessário que o professor, além de destrinchar o conteúdo, priorize o que pode ser assimilado pelo aluno, assim haverá aprendizagem e memorização. Anache e Martinez (2011, p. 47) sugerem: “Construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra [...]”. Fontes *et al.* (2007 apud TOLEDO, 2013, p. 58) indicam aos professores que “[...] apresentem os conteúdos de forma visual e auditiva utilizando recursos que possibilitem a compreensão dos alunos”. Gimenez (2008, p. 77) sugere que sejam “[...] propostas atividades para que o indivíduo faça tudo de maneira facilitada”. Santos (2012, p. 940-941), por sua vez, destaca que “[...] a proposta de ensino deve partir de habilidades que o aluno já possui para, avançar gradualmente naquilo que ainda é preciso desenvolver ou adquirir”. Essas ações de ensino, por parte dos professores em sala de aula, podem auxiliar no processo de aprendizagem do aluno com DI e podem ser mais promissoras, se considerados os domínios do comportamento humano.

Somada a essas possibilidades de ensino, acrescentamos as indicações de Gimenez (2008), que acredita que, para facilitar o entendimento sobre a DI, o professor deve considerar os três domínios do comportamento humano, para, assim, intervir da melhor forma. Os três domínios são: cognitivo, socioafetivo e motor.

Segundo Gimenez (2008, p. 86-93, grifo nosso), no **aspecto cognitivo**, o professor deve observar em qual fase o aluno se encontra para realizar as devidas intervenções, segundo a teoria de Jean Piaget: a) fase sensório-motora (zero a dois anos); b) fase pré-operacional (dois a seis anos); c) fase das operações concretas (seis a doze anos); e d) fase das operações formais (doze anos em diante). Gimenez (2008) acrescenta algumas características da pessoa com DI em relação ao domínio cognitivo: problemas de atenção e apatia em aprender; problemas de

linguagem e de comunicação; e problemas generalizados de compreensão de conceitos.

Quanto ao **aspecto socioafetivo**, a pessoa com DI pode se comportar inadequadamente, e é necessário que o professor conheça esses comportamentos, como ataque, fuga e mecanismos de compensação, para que não tome atitudes que possam causar o insucesso da intervenção pedagógica (GIMENEZ, 2008, p. 94).

No que tange ao **aspecto motor**, segundo Gimenez (2008, p. 108), geralmente:

As pessoas com deficiência intelectual são consideradas por lentidão, pela escolha de estratégias inadequadas, pela alta variabilidade de produto e processo e, finalmente, pelo atraso no alcance da sequência de movimento em comparação aos indivíduos normais. Os problemas motores apresentados por esses indivíduos decorrem tanto de fatores de ordem maturacional, quanto da própria carência de experiência.

O autor pontua como características na área motora a lentidão e a variação no resultado das ações, que podem ser ocasionadas em decorrência da maturação biológica ou, então, pela falta de experiências adquiridas pela pessoa ao longo da vida. Gimenez (2008) afirma ainda que, embora alguns indivíduos possam apresentar problemas de ordem motora, outros podem alcançar etapas avançadas do processo de desenvolvimento motor.

Por fim, esperamos ter melhorado a compreensão sobre as características dos alunos com DI, conhecendo melhor os aspectos do funcionamento intelectual e as limitações adaptativas; a avaliação da identificação das NEE, principalmente para a intervenção em sala de aula; o apoio educacional da SRM; as causas possíveis da DI; os desafios de vencer o ensino em massa e centrado no professor e sabendo que é possível o ensino para a aprendizagem do aluno com DI, com recursos e estratégias diversificados, como o recurso audiovisual, e em contexto significativo. É possível que, com esse entendimento aprimorado, consigamos preparar melhor as nossas aulas, para atender adequadamente os alunos com DI.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: 2011. Disponível em: <https://www.aidd.org/>. Acesso em: fev. 2018.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In: JESUS, G. M. de et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre, Mediação, 2011. p. 43-53.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2/2001. Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2ª ed.

Brasília: MEC/SEESP, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR Sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p.147-156, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

CUNHA, M. I. S. M.; COSTA, C. M. F. Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental? **Cadernos de Estudo**, Porto: ESE de Paula Frassinetti, n. 5, p. 59-70, 2007. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/901/2/Cad_5ComportamentosDesadaptados.pdf. Acesso em: maio 2017.

DECLARAÇÃO de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal, Canadá OPS/OMS, 06 out. 2004. Tradução de Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/Montreal.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003, p. 133-144.

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência intelectual. *In*: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2ª ed. Barueri (SP): Manole, 2008. p. 77-127.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-34.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo, Scipione, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 16/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 22 nov. 2011a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: out. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma aplicação do plano de desenvolvimento educacional especializado. **Linhas críticas**, Brasília (DF), v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1935/193523804012/>. Acesso em: jan. 2019.

SANCHES, I. R. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação Inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, 2011, p. 135-

156. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>. Acesso em: jan. 2019.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a02v18n1.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, S. Inclusão escolar: marcos legais, Atendimento Educacional Especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. **Caderno de Formação: formação de professores - didática geral**, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, v. 9, p. 148-160, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8699319-Inclusao-escolar-marcos-legais-atendimento-educacional-especializado-e-possibilidade-de-sucesso-escolar-par-a-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: jan. 2019.

TOLEDO, E. H. Deficiência intelectual: caracterização, diagnóstico e atendimento educacional. In: LIMA, A. M. de S. *et al.* (Orgs). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, 2013. p. 53-62.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

ANEXO D – Texto 3 (ciclo de estudos)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A legislação brasileira – como com a LDB (BRASIL, 1996), o documento intitulado “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), dentre outros – afirma a inclusão escolar no Brasil e cita o direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais de terem acesso, permanência e sucesso nas escolas regulares de ensino. Segundo Nóvoa (2014 apud BRAUN e MARIN, 2018, p. 113), “Ganhamos a batalha da presença, mas falta ganhar a da aprendizagem. É um dos grandes desafios que temos pela frente”.

Segundo Beyer (2013, p. 63), a legislação e o discurso no contexto da Educação Inclusiva se revelam mais rapidamente que as práticas observadas em sala de aula. Por esse motivo, buscamos compreender um pouco mais sobre algumas práticas pedagógicas que professores podem utilizar no contexto educacional para tornar as suas aulas mais inclusivas, a fim de que os alunos se sintam mais motivados a permanecer na escola e, assim, obterem sucesso quanto à aprendizagem.

Segundo Marin e Braun (2018), torna-se necessário revisar as práticas escolares, que são condições necessárias para a aprendizagem. Nessa direção, a questão central da atuação docente é pensar sobre que caminhos e possibilidades são necessários para favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso do estudante.

A partir desse contexto, este texto apresenta algumas proposições sobre práticas pedagógicas inclusivas, as quais podem ser favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, entre eles os estudantes com Deficiência Intelectual.

A prática pedagógica é compreendida por Braun e Marin (2018, p. 118, grifos nossos) como:

[...] uma construção **docente**, composta no processo cotidiano **do fazer e do saber fazer**, envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e **produzidas no labor** de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam a dinâmica inerente à profissão.

Entendemos, portanto, que prática pedagógica é o fazer diário do professor, que este deve empenhar-se com o fazer e com o conhecer como fazer, baseado nas reflexões e questionamentos que surgem no trabalho, reconstruindo e reelaborando recursos, métodos e estratégias para melhor atender à diversidade presente na sala de aula.

Nesse sentido, segundo Fontes *et al.* (2017), os professores devem, para alunos que apresentam deficiência, estabelecer novas metas a serem vencidas, com diferenciada temporalidade e diferentes modos daqueles colocados para o restante da turma. Algumas ações podem ser desenvolvidas pelo professor: trabalhos em grupo, tutoria de pares ou aprendizagem cooperativa, conteúdos de formas auditiva e visual e aula-passeio (FONTES *et al.*, 2017).

O sistema de tutoria por pares caracteriza-se quando “[...] um aluno mais adiantado no processo auxilia o colega que ainda está elaborando o conceito em foco na atividade” (BRAUN, 2004 apud FONTES *et al.*, 2017, p. 92).

Souza *et al.* (2017) realizaram uma pesquisa que objetivou analisar o efeito da atuação do colega tutor junto a um estudante com deficiência nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso e foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino no interior do estado da Bahia. Os participantes foram: um estudante com Deficiência Intelectual (DI) associada Ao Transtorno do Espectro Autista e cinco colegas tutores. Os colegas tutores receberam formação dividida em três etapas: introdução à tutoria, à Deficiência Intelectual e ao Transtorno do Espectro Autista; técnicas de auxílio; e treinamento prático. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a observação sistemática ou estruturada, não participante, em ambiente natural. Foram realizadas filmagens das aulas de Educação Física, antes e após o treinamento dos tutores. Os resultados demonstraram que a intervenção dos colegas tutores com estratégias de ensino culminou no aumento do nível de participação do estudante com deficiência, contribuindo para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física. Portanto, percebe-se que a utilização do colega tutor, desde que bem instruído, pode auxiliar a melhora da participação do aluno com DI nas aulas de Educação Física.

Esse tipo de prática, a tutoria por pares, também é conhecida como “aprendizagem cooperativa”, ou trabalho cooperativo, e proporciona uma maior interação entre os alunos para execução da proposta da aula. A aprendizagem cooperativa em contexto educativo é entendida como:

[...] uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, realizam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorarem a compreensão de um assunto (BALKCOM, 1992 apud SOUZA *et al.*, 2017, p. 14).

Ainda em relação à aprendizagem cooperativa (ou trabalho cooperativo), de acordo com Marreiros, Fonseca e Conboy (2001 apud GONÇALVES, 2017, p. 13), trabalhos desenvolvidos por Vigotski (1934) revelam que as crianças aprendem mais e melhor quando o trabalho é realizado de forma cooperativa, com colegas mais capazes. Para Díaz Aguado (1996 apud SOUZA *et al.*, 2017), o trabalho cooperativo representa:

[...] o conflito sociocognitivo que estimula a interação entre iguais e maior motivação; maior quantidade de tempo de dedicação ativa à atividade do que na aula tradicional, o que implica maior nível de ativação e elaboração; alargamento das fontes de informação e rapidez com que se obtém feedback sobre os próprios resultados; atenção individualizada, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento próximo da criança; oportunidade de poder ensinar os colegas, o que favorece a assimilação e reorganização do aprendido de forma mais significativa.

Para Sanches (2005, p. 134), “[...] com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez de do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais”. Assim, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma prática eficiente de ensino-aprendizagem, que pode ser utilizada pelo professor para potencializar a aprendizagem dos estudantes com mais dificuldades, entre eles os com Deficiência Intelectual.

Fontes *et al.* (2017) indicam, ainda, que os professores apresentem os conteúdos aos estudantes de formas visual e auditiva, utilizando recursos que

facilitem a compreensão dos alunos. As autoras sugerem também a utilização de aulas-passeio, a fim de contextualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Outra prática que pode ser utilizada pelo professor, que se apresentou recentemente na literatura, é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (NUNES e MADUREIRA, 2015; ROQUEJANI, CAPELLINI e FONSECA, 2018).

Para Nunes e Madureira (2015, n.p), o DUA é “[...] uma intervenção pedagógica a fim de assegurar acesso, participação e sucesso da aprendizagem de todos os alunos”. O objetivo do DUA é envolver todos os alunos da sala de aula no processo de aprendizagem, tendo como característica principal a flexibilização do currículo (ROQUEJANI, CAPELLINI e FONSECA, 2018).

Os princípios do DUA são, segundo Roquejani, Capellini e Fonseca (2018, p. 61):

[...] construir múltiplos meios de envolvimento, representação, ação e expressão nas situações de aprendizagem, visando estimular o interesse dos estudantes. Para isso, as informações são apresentadas em diversos formatos para que todos tenham acesso e se permitam agir, expressar e demonstrar, também de diferentes maneiras, suas aprendizagens.

O DUA envolve três redes neuronais, resultantes da neurociência (ROQUEJANI, CAPELLINI e FONSECA, 2018, p. 63):

- Redes de reconhecimento (formadas pelas informações que chegam ao cérebro, processam os estímulos visuais, isto é, relacionam a informação visual com as informações já existente).
- Redes estratégicas (planejam, executam e monitoram as ações e habilidades do indivíduo, ou seja, nelas se processam as atividades sensoriais, motoras e cognitivas).
- Redes afetivas (estão relacionadas ao interesse e à motivação, isto é, são mecanismos que envolvem os impulsos direcionados à sensação de prazer ou punição).

Segundo as autoras, a rede de reconhecimento representa “o quê” da aprendizagem; a rede de estratégias representa “como” ocorre a aprendizagem; e a rede afetiva, o “porquê” da aprendizagem.

Na pesquisa de Mestrado de Roquejani (2017, p. 75), por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes de sexto e sétimo ano, após a aplicação do DUA nas aulas de Geografia, suas respostas reafirmaram os resultados positivos e demonstraram que mudanças metodológicas, ou seja, as flexibilizações, são benéficas, não apenas aos estudantes público-alvo da Educação Especial (EE), mas para a grande parte dos alunos.

Com relação ao professor, foi possível perceber, na mesma pesquisa, que a expectativa em relação aos alunos público-alvo da EE foi positiva. No mais, o professor considerou que os objetivos foram alcançados, houve possibilidade de os estudantes se expressarem de diferentes formas, houve entusiasmo e interesse deles e houve participação e engajamento de quase todos os alunos da turma.

A utilização da proposta de DUA requer do professor um “pensar de diferentes formas” para apresentar o conteúdo, uma pedagogia centrada no aluno e constante análise do que impede a participação e a aprendizagem dele, para então, realizar as possíveis intervenções.

As adaptações curriculares e metodológicas também são grandes aliadas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI. Para Braun e Marin (2018, p. 199), adaptações curriculares são “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar”. Segundo as autoras, o termo “adaptação” pode ser interpretado como flexibilização, uma vez que exprime a existência de alteração ou modificações. Elas citam, ainda, que as adaptações podem ser de pequeno ou grande porte. Aqui, colocaremos apenas as de pequeno porte, já que estamos tratando das ações que podem ser realizadas pelos professores.

Segundo as autoras acima citadas, as adaptações de pequeno porte referem-se às ações que cabem ao professor, não alterando o currículo básico nacional, são elas: adaptação de objetivos; de conteúdo; de método de ensino e de organização didática; de processo de avaliação; de temporalidade no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, são ajustes pouco significativos nos conteúdos, nas formas de ensinar, na sequenciação e planificação de conteúdos e tarefas; nas estratégias e nos procedimentos de avaliação; ou nos recursos utilizados.

Para situações de maior comprometimento de aprendizagem por parte dos alunos, apresenta-se a diferenciação curricular, citada por Braun e Marin (2018), Heredero (2010) e Sanches (2001). Sanches (2001, p. 21) explica que “[...] para fazer diferenciação pedagógica basta pensarmos naquilo que queremos que os nossos alunos aprendam, em vez de nos preocuparmos com aquilo que vamos ensinar”. Para Heredero (2010, p. 200), a diferenciação são adaptações nos elementos curriculares básicos, como: método; conteúdo (menos, mais exigente); objetivos (eliminar, simplificar, ampliar); e avaliação (de acordo com os objetivos).

Sanches (2001) cita, também, várias estratégias de atuação em sala de aula que podem ser utilizadas pelo professor para potencializar a aprendizagem dos alunos com dificuldades, entre eles os estudantes com DI:

- das salas de aula: em U, em V, em círculo ou outra;
- relação horizontal com os alunos;
- na avaliação, considerar os esforços do aluno. A oralidade pode ser um processo alternativo de avaliação e é, muitas vezes, esquecido;
- avaliar a evolução nas atitudes e no comportamento (auto e hetero avaliação);
- investir no envolvimento dos alunos (perguntar para o aluno como ele aprende); observar experiências, saberes e competências dos alunos;
- relacionar o conteúdo com outras matérias; deixar os alunos falarem sobre o conteúdo a ser ensinado;
- partilhar por meio de debate;
- repetir, repetir, repetir para memorizar;
- tornar a aprendizagem funcional (aplicação e utilidade);
- contar histórias e anedotas sobre o assunto;
- utilizar música e música de fundo;
- trabalho autônomo: auto-aprendizagem, autocorreção;
- não se aprende se não tiver envolvimento, então estar atento aos pequenos sucessos;
- investir na relação professor/aluno/professor;
- estar disposto a ouvir o aluno;
- ralar menos e compreender melhor;

- falar baixo;
- estabelecer uma regra de cada vez;
- usar e “abusar” do ensino por pares.

Percebemos que são várias as possibilidades para o professor oferecer ao aluno condições para que este aprenda, para, assim, garantir a permanência e o sucesso na escola. Cabe a nós, professores, o papel de mediar o conteúdo ao aluno pelas diversas formas acima mencionadas. Segundo Braun e Marin (2018, p. 122), “[...] a mediação do outro apoia a estruturação do pensamento, revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto do conhecimento que está sendo construído”. Então, é imprescindível a mediação do professor, desafiando as estruturas do pensamento, fazendo com que o aluno reconstrua seus pensamentos e, conseqüentemente, construa a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação da escola**: de estudantes com Necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva** – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-esducação-especial-2091755988/12658-projeto-escola-viva>. Acesso em: mar. 2019.

BRAUN P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-136.

FONTES, R. S. *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 79-96.

GONÇALVES, C. S. R. **Aprendizagem cooperativa e competências sociais:** contributos para o desenvolvimento pessoal e social da criança. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2017. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2494/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Imprimir%205.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

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. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: out. 2018.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722015000200008. Acesso em: abr. 2019.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental. *In*: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. dos. (Orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.

SANCHES, I. R. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, Lda., 2001

SANCHES, I. R. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à Educação Inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: mar. 2019.

SOUZA; J. V. de. *et al.* Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 373-394, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89453001005/html/index.html>. Acesso em: abr. 2019

ANEXO E– Texto 4 (ciclo de estudos)

Texto elaborado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR. Utilizado por Martinelli (2016).

O FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORES DE DISCIPLINAS

O termo colaboração remete a uma forma de trabalho em conjunto para resolver dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas. Esse trabalho forma uma organização em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto conforme as singularidades e necessidades de aprendizagem do estudante.



Para Friend e Cook (1990) a colaboração pode ser definida como um modo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos, comprometendo-se num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Para isso, é preciso reconhecer no ambiente escolar a importância de (re)criar a cultura de colaboração, já que esta possibilita que cada professor com sua experiência, auxilie na tomada de decisões colaborativas nas situações conflitantes de aprendizagem que envolvam os estudantes.

No contexto da escola a existência de ações conjuntas ocasionais não pode ser entendida como uma cultura de colaboração consolidada. Verifica-se que geralmente, essas ações não são originadas de negociação conjunta do grupo, podendo, ainda, existir relações desiguais e hierárquicas entre os envolvidos.

Na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam visando atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo. Essas relações são estabelecidas da tal maneira que tendem para a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Para que o trabalho colaborativo aconteça destacamos algumas condições:

- relação equivalente entre os participantes,
- todas as contribuições devem ser igualmente valorizadas,
- existência de objetivos comuns;
- compartilhamento de responsabilidades;
- promoção de apoio mútuo;
- interdependência positiva.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos público alvo da educação especial.

O objetivo do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de metodologias de ensino para o acesso ao currículo, enriquecimento curricular e formas diferenciadas de avaliação para melhoria no desempenho acadêmico.

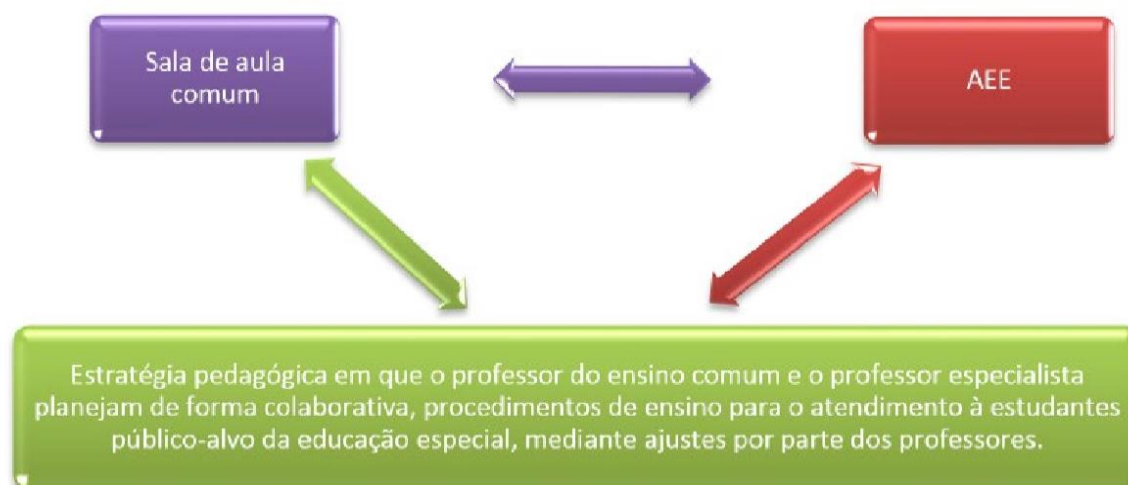
Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores do Ensino Comum e Educação Especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura, (GERBER; POPP, 1999; GARGIULO, 2003; O'SHEA; O'SHEA, 1997; WOOD, 1998;).

Historicamente, os educadores do ensino comum e educação especial têm participado de um sistema que os separou, da mesma forma que isolou e categorizou os estudantes. Todavia, a educação de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum requer que os professores da educação especial e ensino comum busquem relações mais interativas, arranjos de ensino coordenados, novas habilidades, definições de papéis e flexibilidade na organização. Os professores deveriam ser, portanto, preparados para atuar nesse novo cenário do trabalho docente para se poder criar um novo sistema educacional (PUGACH & JOHNSON, 1995).

Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o estudante. Nesta parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial nenhum profissional deve considerar-se melhor que os outros.

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas, é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto (MORSINK; THOMAS; CORREA, 1991; PUGACH; JOHNSON, 1995). Nesse processo de construção do planejamento colaborativamente serão destacadas habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar de um lado para outro e apoiar cada estudante a satisfazer às suas necessidades. É importante ressaltar que o papel das equipes diretiva e pedagógica são imprescindíveis para a efetivação deste processo.

TRABALHO COLABORATIVO



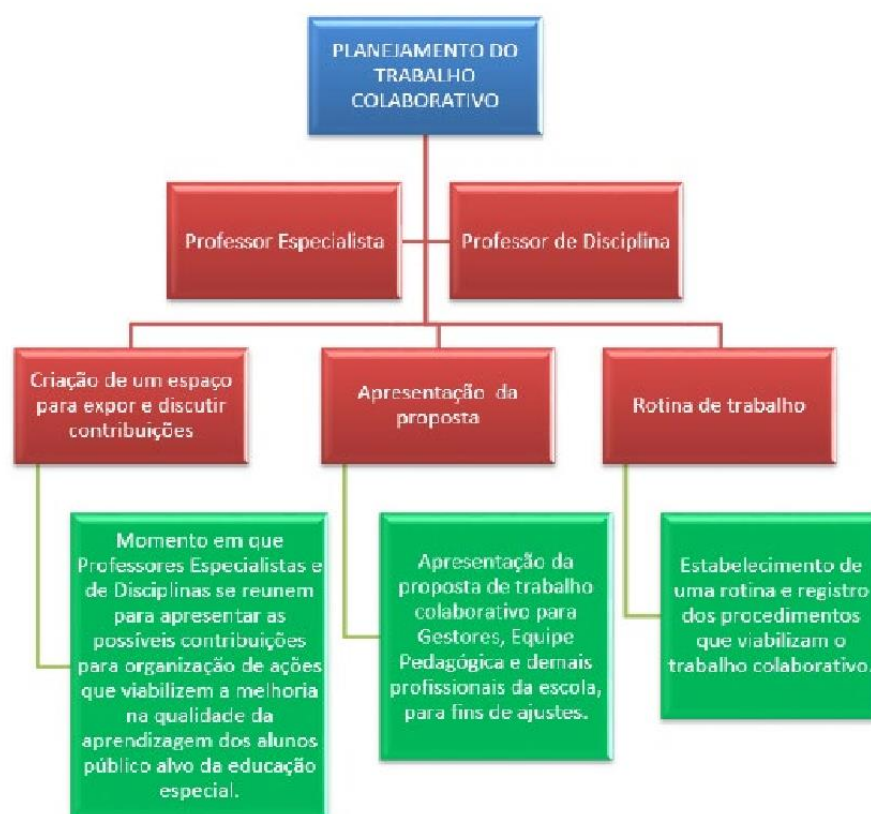
O trabalho colaborativo não se restringe em reunir um grupo de pessoas perante uma tarefa. O essencial desse trabalho é proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação comum, desencadeando estratégias e operacionalização do plano de ação/intervenção da escola.

Muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos da educação especial continuam a atender individualmente alunos público alvo da educação especial. Na realidade, poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões sozinhos (JANNEY *et al.*, 1995).

Essa troca de saberes só é possível porque os professores do ensino regular são especialistas em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto os professores de educação especial são especialistas em avaliação e conteúdos específicos sobre a educação especial necessários para a elaboração das adaptações/flexibilizações curriculares (SILVA, 2007).

A elaboração e a execução do trabalho colaborativo requer planejamento e para que este se estruture, há necessidade da criação de espaços e momentos para realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias. É imprescindível o apoio adequado para que os professores possam sustentar as iniciativas e manter a continuidade para viabilizar a revisão dos progressos dos estudantes para que sejam reformuladas ou reprogramadas as estratégias de trabalho pedagógico.

Para a viabilização do trabalho colaborativo, os profissionais envolvidos precisam analisar quais são as barreiras que impedem o desenvolvimento dessa proposta e que ações poderiam ser criadas para superá-las. As equipes diretivas e pedagógicas têm um papel importante, devem ser articuladores de momentos para que professores que atuam com o público-alvo da educação especial, ou seja, professores especialistas e professores de disciplinas se encontrem para planejar.



Ponto de chegada... Pretendeu-se aqui argumentar a favor do trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor da educação especial. A partir dessa parceria novas condições devem ser oferecidas para acesso ao currículo pelos estudantes público-alvo da educação especial, além de possibilitar aos professores, momentos de pensar e planejarem juntos as flexibilizações possíveis das atividades pedagógicas.

Na troca de saberes específicos de cada área do conhecimento, quando há contribuição e compartilhamento entre os professores, novos conhecimentos surgem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente, do público-alvo da educação especial, por meio da elaboração de estratégias curriculares conjuntas, para atender as singularidades desses estudantes.

REFERÊNCIAS

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, p. 69-86, 1990.

GARGIULO, R.M. **Parents, families, and exceptionality**. Special education in contemporary society an introduction to exceptionality. Editor: Wadsworth-Thomson Learning, 2003.

JANNEY, R.E.; SNELL, M.E.; BEERS, M.K.; RAYNES, M. Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. **Exceptional Children**, v. 61, n. 5, p. 425-439, 1995.

MORSINK, C.M.; THOMAS, C. C.; CORREA, V.I. **Interactive teaming**: consultation and collaboration in special programs. New York: MacMillan, 1991.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

O'SHEA, D.J.; O'SHEA, L.J. What have we learned and where are we headed? Issues in collaboration and school reform. **Journal of Learning Disabilities**, v. 30, p. 376-377, 1997.

PUGACH, M. C; JOHNSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exception Children**, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional children**, v.64, n.2, p. 181-195,1998.

Produção - Equipe:

Edne Aparecida Claser Makishima
Denise Maria de Matos Pereira Lima
Shirley Aparecida dos Santos
Thais Gama da Silva

ANEXO F– Texto 5 (ciclo de estudos)

TRABALHOS EM GRUPO PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A aprendizagem escolar por meio de trabalhos em grupos de alunos – ou, como também é conhecido: aprendizagem cooperativa e ensino por pares – tem sido estudada e indicada como prática pedagógica a ser utilizada por meio da organização de sala de aula por professores, a fim de melhorar o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam NEE, dentre eles os alunos com DI.

Do ponto de vista cognitivo, segundo Díaz Aguado (1996 apud GONÇALVES, 2017), o trabalho em grupo representa:

- aprendizagem observacional por meio dos modelos de aprendizagens cognitiva e social que os colegas proporcionam;
- conflito sociocognitivo que estimula a interação entre os alunos;
- maior motivação;
- maior quantidade de tempo de dedicação à atividade que na aula tradicional, o que implica maior nível de ativação e elaboração;
- alargamento das fontes de informação e rapidez com que se obtém feedback sobre os próprios resultados;
- atenção individualizada, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento próximo da criança;
- oportunidade de poder ensinar os colegas, o que favorece a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa.

Segundo o autor, o trabalho em grupo potencializa a aprendizagem do(s) alunos(s) significativamente, muito mais que uma aula tradicional. Também é possível visualizar o engajamento dos alunos mais capazes em auxiliar os alunos com mais dificuldades a resolverem as situações-problema propostas na atividade, com ênfase na cognição.

A aprendizagem por meio de trabalho em grupo também pode ser denominada aprendizagem cooperativa, conforme cita Gonçalves (2017), e foi defendida por autores como Vigotski e Balkcom.

Gonçalves (2017, p.13) aborda esse conceito e afirma que não é um termo recente. Vigotski, em 1934, já revelava que “[...] as crianças aprendem mais e melhor quando o trabalho é realizado de forma cooperativa com colegas mais capazes [...]”. Complementando, Gonçalves (2017, p. 14) apresenta a aprendizagem cooperativa como:

[...] uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, realizam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorarem a compreensão de um assunto. Deste modo, cada membro do grupo torna-se responsável não somente pela sua aprendizagem, mas simultaneamente por ajudar os colegas.

Essa estratégia de ensino também é conhecida como ensino por pares, como se refere Sanches (2001), que se caracteriza por: aumentar o sentido de solidariedade dentro da sala de aula e na escola; aproveitar a disponibilidade de uns para dar e de outros para receber; utilizar uma linguagem mais próxima, e a afetividade que se estabelece permite melhor aprendizagem cognitiva e comportamental. De acordo com a autora, essa prática é de grande utilidade e muito

gratificante para os alunos, pois um aluno mais velho pode “apadrinhar” o outro, em termos relacionais e da aprendizagem.

Ademais, podemos afirmar que esse processo de aprendizagem é caracterizado pela mediação. Segundo Braun e Marin (2018, p. 122), “[...] a mediação do outro apóia a estruturação do pensamento, revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto do conhecimento que está sendo construído”. Para as autoras, é imprescindível a mediação, nesse caso, dos colegas do grupo, desafiando as estruturas do pensamento, fazendo com que o aluno reconstrua seus pensamentos e, conseqüentemente, construa a aprendizagem.

Sanches (2001) esclarece que todo esse processo tem a ver com a cooperação, nesse caso, de alunos-alunos. Além disso, a autora conceitua: cooperar é interagir, é partilhar os direitos e os deveres, é avançar uns ao lado dos outros, em trabalhos em pares e em pequenos e grandes grupos, criando clima de ajuda e de cooperação na sala de aula.

O objetivo dos trabalhos em grupo é desenvolver a solidariedade, tomar gosto pela disponibilidade de ajudar e ser ajudado, tornar a linguagem mais aproximada. No mais, a afetividade que se desenvolve permite uma melhor aprendizagem acadêmica e comportamental (SANCHES, 2001).

Os alunos que se propõem ensinar/ajudar os outros desenvolvem capacidades e competências quando têm de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão do mesmo a outrem, para além de todo o desenvolvimento pessoal e social que este comportamento envolve (SANCHES, 2001, p. 71).

Contudo, para que o ensino por pares aconteça, é necessária uma organização diferenciada do ambiente da sala de aula, que altera a forma tradicional que encontramos em nossas escolas: “carteiras arrumadinhas em carreirinha” (SANCHES, 2001). A autora afirma, ainda, que a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer, e o clima da aula é um fator importante no desencadeamento das aprendizagens.

Pois bem, a organização da sala de aula, de forma que contemple o trabalho cooperativo, pode desencadear benefícios aos alunos, conforme pontua Sanches (2005):

- da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo coletivo;
- aumento do desempenho escolar;
- aumento da interação entre os alunos e das competências sociais.

A autora complementa que esse é um excelente método de ensino e de aprendizagem, em qualquer área do conhecimento e em qualquer nível de ensino.

Santos (2011, p. 148) coloca que a prática de transformar as dinâmicas e os métodos utilizados em sala de aula, organizando os tempos e espaços em dupla, em pequenos em grandes grupos, e individualmente, quando necessário, viabiliza a ocorrência de aprendizagens que aparecem nas interações, favorecendo o processo de inclusão escolar.

Complementa Figueiredo (2011) que, na gestão da sala de aula, ao sugerir uma prática com grupos, deve-se considerar aspectos como: atenção às diferenças dos alunos, variação de papéis, organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos).

Porém, desafios podem ser impostos quando o professor decide colocar essa prática em ação, tais como o citado por Figueiredo (2011, p. 142), de que algumas crenças ainda respaldam a prática pedagógica: “[...] a ideia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. As mesas e cadeiras são organizadas de forma que dirijam o olhar para a professora [...]”. Sanches (2001, p. 18), nesse âmbito, pontua que as salas de aula são impessoais com as carteiras arrumadas em fileiras, excelente estratégia para a não comunicação, e complementa: “Quem não experimentou mudar a organização da sala? Mas a colega a seguir não quer a sala ‘desorganizada’”. E continua: do professor também é exigida uma mudança, considerada também um desafio, pois “O que acontece é que uma nova organização do espaço implica uma nova dinâmica pedagógica [...]” (SANCHES, 2001, p. 18).

Como já visto no estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com DI, voltamos a citar Souza *et al.* (2017), que realizaram uma pesquisa que objetivou analisar o efeito da atuação do colega tutor junto a um estudante com deficiência nas aulas de Educação Física. Os resultados demonstraram que a intervenção dos colegas tutores, como estratégia de ensino, culminou no aumento do nível de participação do estudante com deficiência, contribuindo para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física. Portanto, percebeu-se que a utilização da estratégia do colega tutor auxiliou a melhora da participação do aluno com DI nas aulas de Educação Física. Dados os resultados positivos da pesquisa, pensamos que será positivo, também, utilizar em nossas aulas de Educação Física, tanto na sala quanto na quadra de aula, a estratégia de trabalho em grupo, aprendizagem cooperativa ou ensino por pares.

Na pesquisa de Mestrado de Gonçalves (2017), realizada com um grupo de crianças com 4 anos de idade e com outro grupo de crianças do 4º ano, o objetivo foi compreender de que forma a implementação de estratégias de cooperação contribui para os desenvolvimentos pessoal e social da criança. A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa. Como resultado, a autora destaca que houve evolução no que diz respeito à aquisição de competências sociais e ao desenvolvimento das crianças após o uso de estratégias de cooperação entre os alunos.

Percebemos, com a elaboração deste texto, que, na literatura, os termos “trabalho em grupo”, “aprendizagem cooperativa” e “ensino por pares” são tratados como sinônimos, com conceitos, objetivos e finalidades muito próximos, e são caracterizados como práticas pedagógicas ou estratégias que podem auxiliar o processo de aprendizagem de todos os alunos, inclusive os alunos em situação de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRAUN P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-136.

FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. p. 141-145.

GONÇALVES, C. S. R. **Aprendizagem cooperativa e competências sociais: contributos para o desenvolvimento pessoal e social da criança**. 2017. 108 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2017. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2494/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Imprimir%205.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

SANCHES, I. R. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à Educação Inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: mar. 2019.

SANTOS, M. T. C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. p. 147-152.

SOUZA; J. V. de. *et al.* Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 373-394, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: maio 2019.

ANEXO G– Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA PESQUISA COLABORATIVA

Pesquisador: CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02748218.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.110.472

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) com professores de Educação Física do ensino fundamental II, que incluem alunos com deficiência intelectual em suas aulas, em um colégio estadual, de uma cidade de pequeno porte no interior do Paraná. A pesquisa será desenvolvida em 3 fases: I - fase: entrevista semiestruturada gravadas em áudio e observações de aulas filmadas e gravadas (fase de levantamento das necessidades); II - fase: ciclos de estudos teóricos, círculos reflexivos, intervenção em sala de aula (intervencções) e III - fase: avaliação com entrevista semiestruturada. Os dados serão categorizados segundo (Bardin, 2004) e analisados de forma descritiva e qualitativa. Os participantes da pesquisa serão professores de educação física do Colégio Estadual onde será realizada a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar um processo de formação de professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, visando a inclusão de alunos com deficiência intelectual, por meio de uma pesquisa colaborativa.

Objetivo Secundário:

-Caracterizar o perfil dos professores de educação física participantes da pesquisa e suas necessidades de formação em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.110.472

intelectual.-Realizar o processo de intervenção visando a formação dos professores por meio de ciclos de estudos, sessões reflexivas, planejamentos de atividades e participação em sala de aula de modo colaborativo.-Verificar os resultados da pesquisa colaborativa aplicada junto aos professores participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a Resolução 466/2012, em toda pesquisa pode haver a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Considerando a afirmativa avaliamos que, se algum dos participantes da pesquisa ou todos eles, sofrerem algum dano às dimensões citadas, causados pela pesquisa, a pesquisadora oferecerá assistência médica, psicológica, ou outra, a fim de sanar os eventuais danos e todas as despesas decorrentes de tais serviços, ocorrerão por conta exclusivamente da pesquisadora, ficando o participante isento de qualquer ônus. Se ocorrerem fadigas do tipo: cansaço, estresse, constrangimento, tristeza, vergonha, outro, a pesquisadora imediatamente encerrará a pesquisa, naquele dia. O participante será consultado sobre a necessidade de tratamento médico, psicológico ou outro, conforme indicação do participante. Podendo o participante optar por continuar participando da pesquisa ou não.

Benefícios:

Esperamos alcançar resultados que possibilitem crescer conhecimentos científicos referente ao processo de formação de professores de Educação Física, do ensino fundamental II, a fim de maximizar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física no ensino regular. O produto do trabalho será disponibilizado a todos os participante, ao colégio, ao Núcleo Regional de Educação e a todos que se interessarem pelo conteúdo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante para área, segundo o pesquisador, espera-se obter resultados positivos em relação à formação do professor de Educação Física para a inclusão de alunos com DI. Espera-se também que os professores compreendam o processo de inclusão do aluno DI e sua importância para a aprendizagem do mesmo, as características do DI, o processo histórico de inclusão, algumas práticas pedagógicas que possam ser utilizadas com o DI nas aulas de Educação Física e que venham adquirir atitudes favoráveis para o processo de inclusão.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

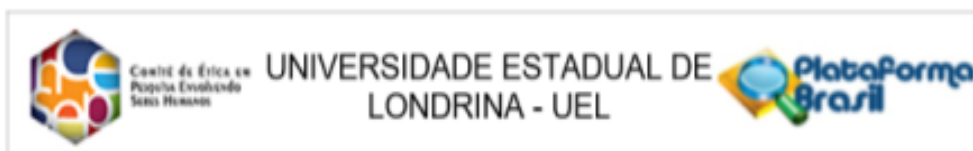
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.110.472

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos obrigatórios:

1. Informações básicas do projeto
2. Projeto na íntegra.
3. Folha de rosto
4. Declaração da instituição co-participante
5. TCLE

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora respondeu satisfatoriamente as pendências levantadas. O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisa está aprovada pelo CEP-UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1199178.pdf	20/12/2018 14:16:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleadolescente.pdf	20/12/2018 14:13:14	CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoomite.pdf	12/11/2018 14:52:19	CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	12/11/2018 14:21:03	CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcledigitalizado.pdf	11/11/2018 17:20:06	CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	11/11/2018 17:19:45	CASSIA CRISTINA BORDINI PIROLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br