

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

GABRIELA GALLUCCI TOLOI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO
EDUCACIONAL USANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA

MARÍLIA

2015

GABRIELA GALLUCCI TOLOI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO
EDUCACIONAL USANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

MARÍLIA

2015

Toloi, Gabriela Gallucci
T653f Formação de professores de educação física para
inclusão educacional usando tecnologia assistiva / Gabriela
Gallucci Toloi. – Marília, 2015.
212 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Bibliografia: f. 179-193

Orientador: Eduardo José Manzini.

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3.
Educação especial. 4. Educação - Estudo e ensino. 5.
Equipamentos de autoajuda para deficientes. I. Título.

CDD 371.9

GABRIELA GALLUCCI TOLOI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO
EDUCACIONAL USANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini, UNESP – Marília.

Membro Titular: Prof. Dr. Edison Duarte, UNICAMP – Campinas.

Membro Titular: Profa. Dra. Ligia Maria Presumido Bracciali, UNESP – Marília.

Membro Titular: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, UNESP – Bauru.

Membro Titular: Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida, UNICAMP – Campinas.

Marília, 12 de Fevereiro de 2015.

DEDICATÓRIA

Ao João Marcelo,

Que, com apenas dois anos de idade, já me ensina todos os dias ...

o que é amar incondicionalmente,

o que é sorrir, chorar e sonhar com tanta facilidade,

o que é crescer, aprender e se desenvolver,

o que é ser mãe!!!!

Para você, meu filho, eu dedico esta tese.

Berriel, obrigada,

pelo filho lindo!!!!

pelo seu companheirismo!!!

pela sua compreensão!!!

pela sua dedicação!!!!

por você existir e compartilhar sua vida comigo!!!!

Coloque um pouco do que tu és, em tudo o que tu fazes!!!

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, por estar presente em todos os momentos de minha vida.

A minha mãe, Neuza Maria Gallucci Tolo, que sempre me incentivou a lutar e a correr atrás dos sonhos e em toda minha trajetória profissional me incentivou e ainda incentiva todos os meus passos. Muito Obrigada pelo seu apoio, pelas inúmeras folhas lidas e por ser minha MÃE.

Ao meu pai, José Roberto Ferreira Tolo, que usou de todas as forças para nos proporcionar uma vida digna e é um exemplo de homem, pai e ser humano.

A minha irmã Rosana, que não mediu esforços para me ajudar a finalizar a tese. Eu acho que não teria conseguido se não estivesse aqui e se você não fosse você. Eu preciso dividir essa conquista com você, Rô....Obrigada!!!

Aos meus irmãos Eduardo e Alexandre, que acompanharam minha trajetória e torceram por mim.

Ao meu sogro Cardosinho, à minha sogra Lyenne, e à minha cunhada Lyzete, vocês foram fundamentais ao ficar com o João Marcelo para eu poder trabalhar mais tranquila. Posso dizer que sou privilegiada por poder ter vocês tão próximos. Muito obrigada!!!

E ao meu marido Marcelo Berriel Cardoso, peço-lhe desculpas pela minha ausência em muitos momentos e quero lhe agradecer por você ser tão você. Obrigada!!!

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini, pelo exemplo de pessoa e de profissional em todos os sentidos, pela sua competência como pesquisador, educador e orientador, obrigada por dividir comigo sua sabedoria de maneira tão natural e por inspirar-me para os estudos em Educação Especial. Foi uma honra tê-lo como meu orientador.

Aos docentes participantes da banca de qualificação, pelas inúmeras contribuições para o aprimoramento desta pesquisa: Dr^a Ligia Maria Presumido Braccialli e Dr. Edison Duarte. Também pela honra de suas presenças na Banca de Defesa, assim como pela prezada presença do Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida e a Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia M. F. Capellini.

Aos professores palestrantes, que com muita competência me auxiliaram junto às aulas de formação.

À Maria Luiza Fiorini, pela parceria no projeto de pesquisa.

Aos colegas e membros do Grupo de Pesquisas Deficiências Físicas e Sensoriais da UNESP de Marília, por compartilhar conhecimentos que nos engrandecem como futuros pesquisadores.

Ao amigo Seabra, que foi a pessoa que me incentivou a procurar o doutorado na área da educação - muito obrigada.

À Secretária Municipal de Educação de Bauru, Prof^a. Dr^a. Vera Casério, por todo o profissionalismo e por permitir não só a execução do trabalho com os professores de Educação Física, mas também a realização das coletas dentro das escolas municipais de Bauru.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, em especial a Fernanda Bechara e a coordenadora da Educação física, Rita Regina da Silva Santos.

Aos Professores de Educação Física do município de Bauru, participantes da pesquisa, que se comprometeram com a proposta inicial do Grupo Focal, e principalmente ao professor que realizou o estudo até a etapa final do trabalho com comprometimento, dedicação e envolvimento, muito obrigada.

À Direção e coordenação da escola participante.

À direção das Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI), que autorizou meus afastamentos para as atividades do Doutorado.

Aos funcionários da Secretaria de pós-graduação da UNESP pelo atendimento, mesmo nos momentos de greve.

À Marli Nabeiro, que foi muito importante ao me dar força para ir para a qualificação.

Às pessoas cuja amizade nasceu durante esta jornada e se estendeu para além do doutorado, principalmente a Madalena, a Grace, a Fernandinha, a Bárbara, a Munique, vocês são pessoas especiais e fizeram tudo ficar mais tranquilo e melhor neste caminho. Valeu !!!

À Agência CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo na participação das atividades acadêmicas.

*O conhecimento é o mais precioso dos tesouros,
Porque jamais pode ser dado, nem roubado, nem consumido.*

RESUMO

TOLOI, G. G. Formação de professores de Educação Física para Inclusão Educacional usando Tecnologia Assistiva. 2015. Tese 212 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

As aulas de Educação Física, por serem constituídas de grande diversidade nos conteúdos programáticos pertencentes à área, fazem com que o professor necessite estabelecer estratégias de ensino e selecionar recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados para que seu alunado desempenhe, adequadamente, as várias atividades propostas. No entanto, esse transcurso normal das aulas parece não ser tão tranquilo quando o professor defronta-se com alunos com deficiência, principalmente no ensino regular. Essa situação muitas vezes se atrela ao desconhecimento de como lidar com esses alunos, ou seja, o fator formação parece ser um problema encontrado, o que faz com que os professores necessitem de conhecimento mais aprofundado sobre como lidar, ensinar e escolher atividades para essa população. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi planejar, aplicar e avaliar um programa de formação para professores de Educação Física, visando à inclusão educacional de alunos com deficiência, por meio do acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva. Para tal, dividiu-se o trabalho em 4 estudos: a) Estudo 1, que buscou identificar as dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física ao trabalhar com alunos com deficiência em aulas inclusivas; a coleta de dados foi realizada através do Grupo Focal (GF) com os professores de Educação Física do município de Bauru; b) Estudo 2, que procurou caracterizar o contexto das aulas de Educação Física, provindas da prática do professor e também suas ações junto à inclusão escolar, utilizou-se como forma de registro a filmagem das aulas; c) Estudo 3, que buscou avaliar as aulas teóricas planejadas para um curso de formação continuada oferecido aos professores de Educação Física, como instrumento de coleta dos dados foi criado uma ficha de auto avaliação usando-se a escala Likert; d) O Estudo 4, que procurou analisar uma intervenção, utilizando recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, após o planejamento de ações inclusivas de maneira colaborativa a ser aplicado durante as aulas de Educação Física, como forma de registro utilizou-se a filmagem e, em seguida, foi empregado para avaliação da intervenção. Os resultados dos quatro estudos foram relacionados uns aos outros e empregados como dados para a estruturação dos objetivos da pesquisa. Por meio do GF, puderam-se identificar dez temas como sendo as principais dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física. Com a filmagem e caracterização das aulas, conseguiu-se contextualizar as ações do professor frente à inclusão e iniciou-se um processo de reflexão para a elaboração colaborativa de estratégias de intervenção focalizadas na inclusão dos alunos com deficiência e o uso da Tecnologia Assistiva. As aulas de formação propiciaram aos professores conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos conteúdos abordados em relação à Educação Física e o uso de estratégias e recursos de Tecnologia Assistiva. Ao finalizar, foi possível verificar a utilização e a elaboração adequada dessas estratégias e recursos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, provindas da intervenção, o que possibilitou proporcionar ao professor de Educação Física o conhecimento e o acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva. Por fim, pôde-se concluir que a pesquisa conseguiu colaborar efetivamente para a formação do professor em busca da Inclusão Educacional de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física por meio do uso adequado da Tecnologia Assistiva.

Palavras-Chave: Educação Especial. Inclusão. Educação Física. Formação de professor. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

TOLOI, G.G. Training Physical Education teachers in Inclusive Education using Assistive Technology. 2015. Thesis 212 f. (Doctorate in Education) - São Paulo State University, Faculty of Sciences, Marilia, 2015.

The Physical Education classes, by being constituted with a great diversity of programmatic context that belonging to the area, make the teacher feel the need to establish teaching strategies and select pedagogical resources suitable and/or adaptable activities that students can be able to perform the various activities proposed. However, the normal teaching sequence during classes doesn't seem to be as smooth as usual when a teacher faces students with some kind of disability, especially in a regular school. This situation is often linked to lack of knowledge on how to handle these special students, in other words, the proper formation of the teachers is a factor that seems to be a problem already encountered, which means that teachers need a deeper knowledge on how to handle, teach and choose activities for this population. In this sense, the goal of this research was to plan, implement and evaluate a training program for Physical Education Teachers having focused the inclusive education of students with disabilities through access of Assistive Technology. This research was divided in four studies: a) Study 1, sought to identify the difficulties mentioned by the Physical Education Teachers while working with students with disabilities, and the instrument used to collected the data was a focus group (FG) with the Physical Education Teachers in the city of Bauru; b) Study 2, pursue to characterize the context of Physical Education classes, evaluating a practice of one PE teacher and also his actions dealing with a inclusion; to record the data the instrument used was a videotaped; c) Study 3, was structured in planning and executing the theoretical classes for the PE teachers focusing on actions concerning the difficulties named and found during the FG; to collect the data an instrument was developed using the Likert scale to self-analyze their knowledge before and after classes; d) Study 4, seek to analyze an intervention based on a collaborative planning of inclusive actions using the Assistive Technology and implemented during Physical Education classes; as a way to record a videotape was used, and after that, as used to evaluate the intervention. The results founded on the four studies were related to each other and used as data for the structuring of the research objectives. Through the FG ten themes was able to be identified as the main difficulties encountered by Physical Education Teachers. With the videotaping and characterization of the classes, were able to contextualize the actions of the teacher towards inclusion and began a process of reflection for the collaborative development of intervention strategies focused on the inclusion of students with disabilities by using Assistive Technology. The training classes offer on the study 3, have provided to PE teachers theoretical and practical knowledge related to various aspects of Physical Education and the use of recourses and strategies using Assistive Technology. As conclude, we could check the proper use and development of adapted recourses and services seeking to achieve the specific needs of students with disabilities, which were originated in the intervention, and also could provide to the Physical Education Teachers proper access to the use of Assistive Technology focusing on the pedagogical context of the area. Finally, it can be concluded that the research could contribute to the teachers training in search of Inclusive Education for students with disabilities on the Physical Education Classes thought the adequate use of Assistive Technology.

Keywords: Special Education. Inclusion. Physical Education. Teacher Training. Assistive Technology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 ESTUDO 1 – AULAS INCLUSIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFICULDADES DOS PROFESSORES.....	16
1.1 INTRODUÇÃO	16
1.2 OBJETIVO	22
1.3 MÉTODO.....	23
1.3.1 Participantes do estudo.....	24
1.3.2 Elaboração do roteiro para o Grupo Focal.....	25
1.3.3 Coleta de dados por meio do Grupo Focal.....	26
1.3.4 Tratamento e análise dos dados	28
1.3.5 Devolutiva	29
1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
1.4.1 Acesso ao diagnóstico	32
1.4.2 Planejar as aulas.....	33
1.4.3 Conteúdo programático.....	37
1.4.4 Execução da Aula	40
1.4.5 Barreiras	43
1.4.6 Inclusão escolar	46
1.4.7 Participação nas aulas.....	52
1.4.8 Ações da Família.....	54
1.4.9 Relação com outros profissionais.....	56
1.4.10 Formação dos professores de Educação Física.....	59
1.5 CONCLUSÃO	61
2 ESTUDO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVAS	63
2.1 INTRODUÇÃO.....	63
2.2 OBJETIVO	68
2.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	68
2.3 MÉTODO.....	69
2.3.1 Participante do estudo	69
2.3.2 Coleta de dados por meio de filmagens	70
2.3.3 Tratamento e Análise dos dados	72
2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69

2.4.1 Dinâmica das aulas.....	76
2.4.1.1 Recursos	76
2.4.1.2 Serviços.....	80
2.4.2 Ações do professor em relação à inclusão dos alunos com deficiência	92
2.5 CONCLUSÃO	97

3 ESTUDO 3 – PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS AULAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NAS AULAS INCLUSIVAS 100

3.1 INTRODUÇÃO	100
3.2 OBJETIVO	104
3.3 MÉTODO.....	105
3.3.1 Participantes do estudo.....	105
3.3.2 Procedimentos para escolha e elaboração dos temas das aulas de formação	106
3.3.3 Procedimentos para o desenvolvimento das aulas de formação	110
3.3.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados das aulas de formação.....	113
3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	115
3.4.1 Aula 1 - Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências PC e DMD e as implicações na Educação Física.....	115
3.4.2 Aula 2 - Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências Síndrome de Down e Deficiência Visual e as implicações na Educação Física.....	119
3.4.3 Aula 3 - Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências TEA - Transtorno do Espectro do Autismo e as implicações na Educação Física.....	123
3.4.4 Aula 4 - Educação Física inclusiva - Colega tutor	125
3.4.5 Aula 5 - Tecnologia Assistiva – Recursos e estratégias para inclusão nas aulas de Educação Física.....	128
3.4.6 Aula 6 - A família do aluno com deficiência	130
3.5 CONCLUSÃO	133

4 ESTUDO 4 - INTERVENÇÃO POR MEIO DE RECURSOS E SERVIÇOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA 135

4.1 INTRODUÇÃO	135
4.2. OBJETIVOS	140
4.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	140
4.3 MÉTODO.....	141
4.3.1 Participante do estudo	141
4.3.2 Procedimentos para o planejamento das ações	141
4.3.3 Coleta de dados por meio das filmagens de intervenção.....	146

4.3.4 Tratamento e análise dos dados das filmagens de intervenção	146
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	148
4.4.1 Dinâmica das aulas.....	149
4.4.1.1 Recursos	149
4.4.1.2 Serviços.....	153
4.4.2 Ações do professor em relação à inclusão dos alunos com deficiência	165
4. 5 CONCLUSÃO	170
5 CONCLUSÃO GERAL	173
6. CONSIDERACOES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	194
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	195
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES AO FINAL DO GRUPO FOCAL	202
APÊNDICE C – PLANO DE AULAS DE INTERVENÇÃO – AULA 1 DE A1 E A2	204
APÊNDICE D – PLANO DE AULAS DE INTERVENÇÃO – AULA 2 DE A1 E A2	207
APÊNDICE E – FIGURAS DOS RECURSOS ADAPTADOS.....	210

APRESENTAÇÃO

Antes de dar início à composição dessa pesquisa, acredito ser preciso compartilhar algumas considerações sobre minha trajetória profissional e de certa forma pessoal, para poder expor os motivos que me levaram a escolher esse objeto de estudo, assim como os percursos metodológicos a serem apresentados.

O interesse pela área de formação de professores para a inclusão surgiu há vários anos. Desde a minha graduação em Educação Física no ano de 1994 estou envolvida com pesquisas, ações e atividades que se referem ao trabalho com pessoas com deficiência. Na UNESP de Rio Claro tive como mentora e orientadora a professora Eliane Mauerberg de Castro, com quem, em desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso, com a pesquisa referente a análise do andar e do correr de alunos com deficiência intelectual e paralisia cerebral. Tal caminho me levou a participar durante todo o meu processo de formação do projeto de extensão chamado PROEFA (Programa de Educação Física Adaptada), na qual tive vários momentos de ensino e aprendizagem provindos de atividades que se referiam a possibilitar condições de inserção e inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, através do desenvolvimento e adaptação de atividades motoras. Essa experiência abriu muitas portas na minha vida profissional e reforçou minha vontade e prazer em atuar na área da Educação Física Adaptada.

Após terminar minha graduação, ingressei em 1995 no curso de especialização em Educação Física Adaptada na UNICAMP. Em 1996, ao terminar essa especialização, comecei a trabalhar e estagiar junto ao CEDALVI, USP – Bauru e durante os anos de 1996 a 1999 tive a oportunidade de desenvolver um projeto de Educação Física Adaptada para 13 alunos com deficiência visual, possibilitando uma experiência que julgo ter sido muito enriquecedora para minha formação. Durante esse tempo foram desenvolvidos vários projetos em parceria com a área pedagogia com enfoque no desenvolvimento motor, social e intelectual desses alunos, sendo que estratégias e recursos de Tecnologia Assistiva eram diariamente utilizados; naquela época não se usava tal terminologia no Brasil, no entanto, meu interesse em trabalhar nessa linha somente aumentava, mas a partir de então o enfoque passou a envolver componentes educacionais.

Em 2000, fui estudar no exterior, nos Estados Unidos. Primeiramente fiz um curso de aprimoramento da língua inglesa. Nesse mesmo ano, a Universidade de Nova York, SUNY-Cortland, abriu um concurso para o mestrado em Ciências da Educação – Educação Física, na

qual fui aprovada com bolsa integral e aceita como assistente principal da professora titular da disciplina Educação Física Adaptada, a profa. Dra. Diane Craft.

Durante os anos do mestrado eu trabalhei com inúmeros projetos desenvolvidos pela universidade, os quais davam enfoque à formação de professores e ao uso de Tecnologia Assistiva. Dentre eles, é possível destacar: a atuação junto ao professor em sala de aula a fim de implementar recursos de Tecnologia Assistiva para o alunos com deficiência; a formação de professores de Educação Física para a inclusão, a formação do professor em Educação Física Adaptada e participação na estruturação do planejamento educacional individualizado de alunos com deficiência.

Ao terminar o mestrado, comecei a trabalhar para o distrito da cidade de Skaneateles-NY, na qual havia realizado alguns dos projetos, assumindo o cargo de diretora de um centro esportivo e a coordenação dos projetos de inclusão de pessoas com deficiência.

Durante esse tempo minha vontade de voltar ao Brasil e poder dividir e implementar o meu aprendizado em relação às ações e aos movimentos em busca da inclusão educacional ficou mais evidente nas minhas decisões e cursar o doutorado nessa linha era algo que estava no meu planejamento.

A relação pessoal que tenho com o trabalho que envolve a criança com deficiência, a escola, a inclusão e a Tecnologia Assistiva, me direcionou no interesse em trabalhar com a formação do professor de Educação Física nessa área.

Ao final do ano de 2004, voltei ao Brasil, mas tive que enfrentar algumas barreiras para a validação do mestrado feito no exterior; somente em 2009, após quatro anos de muita luta, reconheceu-se o mérito do mestrado realizado por mim, o qual, finalmente foi validado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Curitiba.

Em março de 2011, ao ser aprovada no processo seletivo do doutorado em Educação na UNESP de Marília, o Prof. Dr. Eduardo José Manzini confiou na minha proposta, aceitando ser meu orientador, dando-se início então à elaboração da minha tese de doutorado.

Por conseguinte, a estruturação do projeto se baseou na contextualização de responder aos seguintes questionamentos: como a Tecnologia Assistiva pode ajudar o professor a trabalhar com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física? Como aplicar um programa de formação que sirva como recurso na preparação dos professores de Educação Física no processo de inclusão educacional? Quais as etapas para a elaboração desse programa para que tenha impacto na formação dos professores de Educação Física?

Para tanto, o objetivo da pesquisa foi planejar, aplicar e avaliar um programa de formação, tendo com meta proporcionar ao professor de Educação Física o acesso aos

recursos de Tecnologia Assistiva que colaborem e possam auxiliá-lo a trabalhar com alunos com deficiência.

Para buscar essas respostas a estruturação teórica e metodológica da pesquisa foi dividida em quatro estudos.

O primeiro estudo teve como objetivo identificar as dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física em aulas inclusivas. A coleta foi feita através da técnica do Grupo Focal (GF) com professores de Educação Física do município de Bauru. Nesse estudo, foi feita a transcrição na íntegra de todos os encontros e também a análise e categorização dos dados. Posteriormente, foi elaborada e oferecida a devolutiva dos Grupos Focais (GF) aos professores.

O objetivo do segundo estudo foi caracterizar tanto o contexto das aulas de Educação Física, provindo da prática do professor, quanto suas ações junto à inclusão. Foi utilizada como técnica de registro a filmagem das aulas, buscando-se por meio da análise das imagens compreender as ações do professor nas aulas inclusivas. Foram registradas quatro aulas de dois alunos com deficiência em ambiente inclusivo de um mesmo professor; essas filmagens foram assistidas e analisadas pela pesquisadora, buscando trazer como suporte para a reflexão do professor trechos relevantes para se discutir sobre as suas ações.

O terceiro estudo objetivou avaliar as aulas teóricas do curso de formação continuada dos professores de Educação Física, e teve como enfoque a contextualização das dificuldades nomeadas pelos professores durante o GF, nos encontros de devolutiva e por meio das filmagens. Buscou-se nesse curso abordar o contexto das aulas de Educação Física inclusiva com a utilização de Tecnologia Assistiva. Foram preparadas e realizadas seis aulas teóricas visando contemplar as dificuldades salientadas.

O objetivo do quarto estudo foi analisar uma intervenção, utilizando recursos e serviços de Tecnologia Assistiva durante as aulas de Educação Física. A estruturação dessas ações de intervenção foram baseadas principalmente nas filmagens realizadas no estudo 2. Com o propósito de assistir e refletir sobre as aulas editadas, foram realizados encontros com o professor e, a partir da reflexão e discussão junto com a pesquisadora, foi elaborado o planejamento de aulas de Educação Física após a intervenção. Foram planejadas diversas estratégias para incluir os alunos com deficiência e confeccionados recursos de Tecnologia Assistiva específicos para a necessidade de cada aluno. As ações do professor nas aulas foram registradas por meio de filmagem e, em seguida, usadas para avaliação após a intervenção.

1 ESTUDO 1 – AULAS INCLUSIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFICULDADES DOS PROFESSORES

1.1 INTRODUÇÃO

As diversas mudanças ocorridas nas últimas décadas no sistema educacional aumentaram a complexidade de ações inclusivas e apresentam novos desafios para a Educação. No contexto escolar, podem ser encontradas várias controvérsias em relação às decisões a serem tomadas no sentido de incluir alunos com deficiência.

Falar em alunos com deficiência, portanto, vai além de pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades. Dayrreal (1996) prioriza que a atual vertente pedagógica que defende a inclusão representa uma nova ordem a ser proposta à escola e à sociedade, configurando-se em uma tendência que se encaminha para concretizar ideias que correspondam às necessidades de uma escola aberta a todos.

Um dos grandes problemas decorrentes da abertura das escolas inclusivas pode ser observado ao analisar como as pessoas pertencentes à escola interagem na questão da diferença.

Contudo, por tentar verificar os indicativos descritos sobre a inclusão, buscou-se analisar a definição em diferentes segmentos do governo relacionados com a Educação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a inclusão consiste na:

[...] inserção de todos sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (BRASIL, 1998, p.25).

Na página inicial, junto ao primeiro parágrafo do documento intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão”, oferecida pelo SEESP/MEC (ARANHA, 2003), encontra-se descrita a definição da Educação Especial:

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 definiu a Educação Especial como uma modalidade de Educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino e a Resolução do CNE 02/2001 regulamentou seus artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino (ARANHA, 2003, p. 3).

No parágrafo seguinte, o documento enfatiza a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino e a qualificação profissional:

O paradigma da inclusão desses alunos implica a reestruturação dos sistemas de ensino, a partir da qualificação (capacitação) dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos condições de acesso e, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns (ARANHA, 2003, p. 3).

Com a promulgação em 1996 do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), pela primeira vez na história do país reservou-se um capítulo exclusivamente voltado ao tratamento da Educação Especial. Entre vários aspectos abordados, a lei deliberou que os professores de classes regulares ou especiais teriam que receber capacitação para trabalhar com todos os alunos, buscando sempre que possível a inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns. Segundo Souza e Silva (1997), o grande avanço da nova LDBEN em relação à anterior foi a inserção de temas antes só tratados em decretos, portarias ou normas.

Greguol, Gobbi, e Carraro (2013) apontaram que as discussões sobre os desafios impostos frente à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular têm sido foco de diversos setores e que, apesar de mostrarem diferenças nas opiniões a respeito da melhor forma de aplicação da prática, é inegável que seu resultado favorável está diretamente ligado à capacitação adequada de recursos humanos para a atuação com a diversidade.

Torneando o assunto de capacitação dos professores, Manzini (2011a) apontou a necessidade de identificar falhas e lacunas na formação profissional, para assim poder entender as necessidades de formação desses professores frente à inclusão de alunos com deficiência.

A escola inclusiva e os profissionais que pertencem a ela, por sua vez, têm buscado melhor formação frente à inclusão, e com qualidade maior de atenção quando nos referimos ao trabalho com alunos com deficiência. No entanto, Góes e Laplane (2004) salientavam que a inclusão educacional se resumia, equivocadamente, na inserção de alunos com deficiência nos bancos escolares, sem a adoção de uma proposta de ensino flexível e heterogêneo.

Todavia, em estudo recente Greguol, Gobbi e Carraro (2013) mencionaram que o que se mostra é um aumento gradativo do número de alunos com deficiência matriculados nas redes comuns de ensino brasileiro, como sendo um indicador positivo ao movimento da inclusão, porém, separadamente é algo preocupante, pois se sabe que de um modo geral ainda

existe carência de lugares, materiais e informações adequadas para oferecer a esses alunos experiências de aprendizagem, de fato, positivas.

Fundamentando-se nesses argumentos, é necessário pensar no contexto da formação profissional dos professores que atuam nas escolas, mostrando-se necessário buscar a superação dos obstáculos impostos pela falta de capacitação dos profissionais que pertencem às escolas do Brasil, pois a teoria evidenciada perante tais descrições estabelecidas por órgãos do governo não parece ser o que se encontra quando se analisa o que ocorre na prática. Além disso, parece que a formação profissional de quem atua nas escolas pode estar interferindo diretamente nas diretrizes que se encontram frente à inclusão, pois os profissionais que pertencem ao meio escolar estão ainda buscando encontrar caminhos para viabilizá-la.

De acordo com Aranha (2003), ao se refletir sobre a viabilidade do modelo da escola inclusiva que contemple a todos, a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, deve buscar efetivamente a capacitação, para assim, transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como uma das metas relevantes para o sucesso do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013), quando se referem especificamente à capacitação de professores, salientam que determinadas ações já demonstram progressos, como a iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de implementar políticas nacionais de apoio à formação continuada de docentes, sobretudo na modalidade à distância (MEC, 2012). Apesar de tais medidas serem de importância, parece que não conseguiram acabar com a falha no processo formativo dos professores. Em outras palavras, os problemas que surgem entre a formação inicial dos professores e as questões de ordem prática decorrentes da inclusão escolar parece ainda não serem suficientes para resolver essa problemática (MENDES; CIA, 2014).

Para Mantoan (2003a), é tarefa fundamental da escola inclusiva formar e aprimorar continuamente a formação do professor. Dessa maneira, Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012) alertam para a carência dessa perspectiva de formação no percurso de formação profissional dos professores, tanto na formação inicial quanto continuada. Ao se apresentar uma proposta inclusiva, espera-se a capacitação de todos os profissionais envolvidos na educação do aluno com deficiência (GOMES; BARBOSA, 2006; PLETSCHE, 2009), desde o professor ao funcionário administrativo (SILVA LEME, 2009).

Todavia sempre vem o questionamento: será que o professor de Educação Física está sendo lembrado dentro dessa perspectiva?

Os autores Greguol, Gobbi e Carraro (2013) denunciam que, em diversos cursos superiores, é possível verificar a ausência de conteúdos que se referem à inclusão de alunos com deficiência. Tal fato fica mais evidenciado especialmente nos cursos de licenciatura, mostrando como praticamente nada é mencionado sobre a educação especial. Considerando principalmente o curso de Pedagogia, Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012) evidenciam que esse é um ponto que as pesquisas analisaram como mais negativo, pois o professor não foi preparado em nível de graduação.

Em relação à licenciatura em Educação Física, Greguol, Gobbi, e Carraro (2013) sinalizaram que este curso apresenta, na sua grade curricular, diretrizes voltadas para o conhecimento sobre as especificidades de pessoas com deficiência, fazendo parte da formação dos professores de Educação Física. Segundo os autores, nos demais cursos de licenciatura, nada é mencionado sobre a preparação do profissional para atuar com alunos com deficiência, o que levou o ministério de Educação, com as movimentações populares de associações de surdos, a indicar a Linguagem Brasileira de Sinais como uma das disciplinas obrigatórias (BRASIL, 2005).

Atendo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), verifica-se que em relação à prática da Educação Física e a inclusão, encontra-se a seguinte descrição:

[...] a inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física Escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 1998, p. 30).

Buscando-se vislumbrar o trabalho integrado do sistema educacional inclusivo, o tema da Educação Inclusiva em Educação Física tem recebido maior atenção em diversos âmbitos, apesar de nos dias atuais os profissionais e órgãos do conselho da profissão estarem pleiteando junto ao Congresso Nacional que, por direito, aulas de Educação Física sejam somente ministradas por profissionais graduados na área.

Tal informação foi obtida por comunicado urgente enviado pelos Conselhos Federal e Regional de Educação Física (CONFED/CREFs) aos professores, no dia 03 de junho de 2014, onde foi votada a aprovação do PLC 116, de 2013, que estabelece o direito das crianças terem aulas de Educação Física ministradas por professores de Educação Física egressos de curso superior, determinando a obrigatoriedade dos professores lecionarem em todos os anos da Educação Básica.

Todavia, nos últimos anos a Educação Física vem avançando e tem sido marcada pela atuação no campo profissional e científico. Seu foco tem se orientado de maneira a atender as demandas educacionais, esportivas e recreacionais, com grupos considerados especiais, provindos pelo caminho estipulado da inclusão educacional de alunos com deficiência.

Os profissionais de Educação Física passaram por dois momentos em relação à formação (SILVA; ARAÚJO, 2005). Em um primeiro momento, a normalização e a integração das pessoas com necessidades especiais, e, em um segundo momento, a inclusão escolar que forçou alterações profundas na formação dos profissionais.

Sendo assim, a Educação Física como disciplina curricular pertencente ao quadro de professores do ensino Básico não pode ficar indiferente ao movimento da educação inclusiva, principalmente por fazer parte do currículo oferecido pela escola.

Cidade e Freitas (2002a), quando se referem, especificamente, às pessoas com deficiência e aos cursos de Educação Física, afirmam que:

[...] no que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais (CIDADE; FREITAS, 2002a, p. 27).

Por conseguinte, dentro do contexto da formação do profissional de Educação Física, permite-se especificar conhecimentos e estratégias de ensino voltados para a pessoa com deficiência, os quais se enquadram na disciplina Educação Física Adaptada, sendo esta oferecida pelas universidades com diferentes cargas horárias que variam de um lugar para o outro (MAUERBERG-de CASTRO, 2005). Nessa linha de pesquisa, surgem oportunidades de vivenciar atividades adaptadas para todos os tipos de deficiência, que possibilitam aos alunos se familiarizarem com recursos e equipamentos adaptados para a pessoa com deficiência.

Seabra Junior (2008) acrescenta que, na Educação Física Adaptada, consideram-se, quando necessárias, adaptações ou adequações de estratégias e recursos pedagógicos para o aprendizado ou desempenho de uma habilidade motora, com menores restrições na informação ou na realização do movimento, fato este que torna a Educação Física Adaptada necessária não somente no processo educacional, mas também num contexto de equipe interdisciplinar. Na nomenclatura brasileira, tais recursos e equipamentos são designados como ajudas técnicas (BRASIL, 2004) e, mais recentemente, como Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2009).

De acordo com Manzini (2005), os recursos de Tecnologia Assistiva podem auxiliar alunos no ambiente educacional criando condições de adequação necessárias para o ensino acontecer. No entanto, o autor acrescenta que, se por um lado, as ajudas técnicas são necessárias e devem ser inseridas na escola, por outro, torna-se importante que o professor do ensino comum saiba manusear e tenha conhecimento sobre esses recursos.

Apesar de os estudos proporem e mostrarem a disciplina voltada aos alunos com deficiência dentro do contexto da grade atual dos cursos de Educação Física, a participação desses alunos em aulas de Educação Física na escola comum parece trazer desconforto e insegurança aos professores. Para Cidade e Freitas (2002b), um dos motivos para essa insegurança é o fato de não terem tido contato em sua formação com conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão.

Essa insegurança atrela-se ao desconhecimento de como lidar com esses alunos, ou seja, o fator falta de capacitação profissional aparece novamente e pode ser um agravante. Dessa forma, na área da Educação Física, o professor que trabalha com alunos com deficiência necessita de um conhecimento mais aprofundado sobre como lidar, ensinar e propor atividades para essa população.

A impressão que se tem da condição atual das escolas é de que está existindo a inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar, mas a inclusão dos mesmos está distante de acontecer (SILVA; GONÇALVES; ALVARENGA, 2012).

Contudo, os alunos que necessitam de ensino diferenciado são parte integrante da população em geral e devem ter o mesmo acesso aos bens sociais e aos serviços e recursos aos quais tem direito na coletividade. De acordo com Fonseca e Santos (2011), a inclusão é como um processo, e dentro do contexto educacional não tem fim, pois busca o envolvimento de mudanças com o intuito de alcançar a aprendizagem e a participação plena de todos os alunos.

A aula de Educação Física, se empregada de forma pedagógica em busca do desenvolvimento social, físico e moral do aluno com deficiência, tornar-se-á, assim, um exercício para a nova sociedade, sem discriminação e com atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, na qual não haverá lugar para o preconceito e a exclusão.

Portanto, uma primeira etapa para entender o que ocorre nas aulas inclusivas de Educação Física é detectar as dificuldades dos professores para poder avaliar as suas necessidades e, a partir de então, propor formas de atuação.

1.2 OBJETIVO

Identificar dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física em aulas inclusivas.

1.3 MÉTODO

O Estudo 1 utilizou relatos provenientes dos grupos focais (GF). Essa forma de coletar dados teve como matriz teórica a pesquisa colaborativo-reflexiva (PIMENTA, 2005; MENDES e TOYODA, 2008; JESUS, 2010). Para isso, um novo componente foi inserido nessa forma de coleta: a devolução dos dados da pesquisa para os participantes, de forma organizada, sistematizada e categorizada, prática não comum quando se coletam dados por meio de GF. A devolução gerou discussão e reflexão junto ao grupo, o que permitiu enquadrá-la na matriz teórica da pesquisa colaborativo-reflexiva.

Pensando exclusivamente na forma de coletar informações, o GF pode ser um procedimento de coleta de dados bastante elucidado quando se deseja verificar atitudes, interesses, necessidades ou realizar avaliação sobre determinados fenômenos (FERN, 2001; GATTI, 2005).

Powell e Single (1996) evidenciam que o GF é um conjugado de pessoas escolhidas e coligadas por pesquisadores para discutir sobre um assunto que obrigatoriamente tem relação com a pesquisa, a partir de experiências pessoais. Para Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com GF tem por objetivo realizar a troca de experiências e, a partir das informações, identificar conceitos, sentimentos, atitudes e experiências de uma maneira que não seria possível através de outros métodos.

Para Gatti (2005), o GF tem uma sincronia própria que possibilita a elucidação de ideias díspares das opiniões individuais. Segundo Krueger e Casey (2000), o GF não deve ser empregado quando se espera que o grupo chegue a um consenso, ou quando trate de assuntos delicados que não deveriam ser compartilhados com o grupo.

O GF para Morgan (1997) pode ser usado de três maneiras diferentes, dependendo do objetivo que almeja alcançar, ou seja, pode ser um método autossuficiente, um método suplementar ou um multimétodo. O método autossuficiente ocorre quando a principal ideia da coleta de dados está enfocada no GF e, para isso acontecer, o autor exalta a importância e os cuidados na elaboração e no desenho da pesquisa. O método suplementar é aquele em que o dado encontrado através do GF poderá servir de base para outro estudo, podendo ser considerado um método primário de coleta de dados, atuando de certa forma como uma ação preliminar para execução de outra pesquisa envolvendo necessariamente esses dados. O multimétodo é um modelo que tradicionalmente envolve uma mistura de métodos de observação e entrevista, fazendo a combinação na utilização de entrevistas individuais e em grupos.

1.3.1 Participantes do estudo

Para a seleção dos participantes, contatou-se a Secretaria da Educação do Município de Bauru, no qual a pesquisa foi realizada e, por meio do Setor de Educação Especial, foi identificado o número de professores de Educação Física que atuavam com alunos com deficiência. Por meio da coordenação da área de Educação Física, foi agendada uma reunião com todos os 15 professores, atuantes em 2012, para apresentar o objetivo da pesquisa e realizar o convite para participação. Desse grupo, 10 professores consentiram participar da pesquisa.

Todos os 10 professores atenderam aos critérios de inclusão: 1) ter completado a graduação em Educação Física; 2) ter ministrado aulas de Educação Física por mais de um ano letivo para turmas com alunos com deficiência em situação inclusiva; 3) ser professor do município e não ser professor substituto; 4) ter interesse em participar e aceitar voluntariamente participar da pesquisa.

As informações referentes à formação acadêmica e atuação profissional dos participantes foram coletadas por meio de um questionário entregue no final dos GF e podem ser analisadas no Quadro 1, a seguir. Os nomes dos professores são fictícios e foram os mesmos utilizados nos encontros da devolutiva.

Quadro 1 - Formação e atuação profissional dos professores de educação física de Bauru

Professores /Grupo	Ano de formação	Pós-Graduação	Escolas em que atuam	Tempo de atuação em anos
Fábria - GF1	2003	Especialização Educação Física Escolar	Município Estado	12
Vitória - GF1	2005		Município	5
Adriana - GF1	1986	Especialização Psicodrama Pedagógico Cursando Psicopedagogia	Município Particular	25
Carlos - GF1	1988	Mestrado em formação profissional	Município	20
Rosana - GF1	1993	Especialização Educação Especial - Jaboticabal	Município	25
Isadora - GF1	2005	Especialização Educação Física Escolar	Município	7
Fagner - GF2	1998	Especialização Treinamento físico Mestrado Filosofia Doutorando formação profissional	Município	2
Raquel - GF2	1990	Especialização Educação Infantil	Município	16
Fafá - GF2	1995	Especialização Psicopedagogia	Município	12
Mauro - GF2	1984		Município Estado	25

Fonte: Elaboração própria.

Esses participantes foram distribuídos em dois grupos, de acordo com suas disponibilidades, nomeados como Grupo Focal 1 (GF1), com seis professores, e Grupo Focal 2 (GF2), com quatro professores. As datas e horários foram estabelecidos pelo grupo.

Segundo Gatti (2005), a composição ideal de um grupo não deve exceder dez participantes, pois grupos maiores podem limitar a participação de todos e diminuir as oportunidades de interação e trocas de informações.

1.3.2 Elaboração do roteiro para o Grupo Focal

A elaboração de um roteiro é um ponto fundamental para se visualizar *a priori* os campos por onde a pesquisa deve caminhar a fim de encontrar o objetivo do estudo.

De acordo com Manzini (2003), o roteiro para entrevista pode ter várias funções, uma das principais seria proporcionar ao entrevistador uma maneira de auxiliar a busca das informações que contemplem o objetivo da pesquisa e a sua forma de condução. Outra função seria auxiliar o pesquisador antes e no momento da pesquisa na forma de se organizar, e indiretamente auxiliar o entrevistado a fornecer as informações de maneira mais fácil e com maior precisão. Apesar de as considerações de Manzini (2003) se referirem à entrevista semiestruturada, esses conceitos mencionados podem ser aplicados ao GF, pois o roteiro é um instrumento a ser utilizado pelo mediador.

Em artigo mais recente, Manzini (2014) apontou alguns caminhos para a elaboração de roteiros para GF. Um dos caminhos possibilita ao mediador apresentar uma afirmação e, logo em seguida, inserir um questionamento sobre essa afirmação. Outro caminho é apresentar questões compostas por elementos que são opostos. Essas intervenções, de acordo com o autor, provocam a discussão e geram informações.

No presente roteiro, sempre que possível, esses pressupostos foram utilizados. Além desses apontamentos, o roteiro foi construído com fundamentação de Morgan (1997); para esse autor, é necessário elaborar perguntas que propiciem aos participantes discutir facilmente sobre o assunto, de forma natural, como se fossem interações do dia a dia.

A elaboração do roteiro passou por diversas etapas, tendo sido necessária a construção de três versões até se determinar junto ao corpo de juízes a elaboração da versão final. A primeira versão foi estruturada tendo como base buscar as informações que respondessem aos objetivos da pesquisa. Essa versão foi discutida com os alunos matriculados na disciplina “Coleta de dados”, por meio da entrevista e diálogos, oferecidos pelo curso de Pós-Graduação da UNESP - Marília. A partir das discussões e análises, foi sugerida a reformulação de várias

questões que originaram a segunda versão. Tal versão passou por uma reavaliação minuciosa do professor da disciplina, corrigindo-se pontos importantes em relação à estruturação, sequência das perguntas, jargões, entre outros detalhes primordiais. Dessas alterações, originou-se a terceira e última versão do roteiro (Apêndice A).

Para o Estudo 1, o roteiro com a versão final foi usado primeiramente em uma entrevista piloto, com o intuito de treinar a pesquisadora para a execução do GF e verificar através da análise dos dados a adequação das perguntas e os objetivos da pesquisa. Salienta-se que os dados desse piloto não foram acrescentados a este estudo.

1.3.3 Coleta de dados por meio do Grupo Focal

Os encontros foram realizados no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (NAPEM) da Prefeitura, em uma sala reservada para a pesquisa. A sala era adequada para a realização do GF, com tamanho médio, com cadeiras confortáveis e uma mesa oval com capacidade para 14 pessoas. A sala foi antecipadamente preparada para atender à estruturação necessária ao GF, favorecendo a interação e proporcionando o encontro face a face, buscando a interlocução direta dos participantes, como sugerem Gatti (2005) e Morgan (1997).

Foi estipulada para ambos os grupos a realização de dois encontros. Buscou-se usar as mesmas estratégias de intervenção do mediador, o mesmo local para a realização dos GF e o mesmo planejamento referente ao tempo de duração dos grupos, devendo ter como base no mínimo 1h30m e não exceder o tempo máximo de 2h (GATTI, 2005).

Os GF realizados no Estudo 1 tiveram a participação da pesquisadora, que atuou como mediadora das discussões, e de dois alunos de graduação em Educação Física - UNESP de Bauru, que participaram como os relatores das interações ocorridas no GF.

Para Gatti (2005), os primeiros momentos do GF podem ser primordiais para o sucesso da pesquisa; a autora sugere algumas ações como forma de aquecimento.

No Estudo 1, como estratégia de “quebra-gelo” e entrosamento do grupo, foi oferecido um café com guloseimas antes de iniciar as conversas referentes ao tema focal. Através desse encontro preliminar, pode-se aguardar os professores que chegaram um pouco atrasados, sem causar um possível desconforto aos que já estavam na sala, conseguindo assim iniciar o grupo com todos os professores presentes.

Os participantes optaram por sentar na cadeira de sua preferência, tendo à frente na mesa um lápis e um papel à disposição nos lugares escolhidos, assim como um copo de água.

Os lugares foram colocados estrategicamente para que todos pudessem se ver. Os mesmos procedimentos ocorreram para ambos os GF e para os dois encontros.

No segundo encontro do GF1, um dos professores não compareceu, pois o mesmo se enganou com a data e acabou comparecendo no dia do GF2; assim, no segundo encontro, houve a participação de cinco professores para ambos os grupos.

No início de cada grupo foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo recolhido ao final do GF com a assinatura dos professores. Em seguida, foi solicitada a permissão para a gravação em áudio. Ao final do segundo GF dos dois grupos, foi entregue um questionário que buscou obter informações sobre a formação dos professores, assim como a escola de atuação e o número de alunos com deficiência presente nas aulas de cada professor. Essas informações foram fundamentais para identificar os professores que tinham o maior número de alunos com deficiência naquele ano, sendo esta informação um dos critérios para selecionar os participantes para o Estudo 2.

O Quadro 2 a seguir apresenta as datas e o tempo de duração de cada encontro.

Quadro 2 - Datas dos Grupos Focais e duração.

Grupos focais	GF1 - 1º encontro	GF1- 2º encontro	GF2 - 1º encontro	GF2 - 2º encontro
Datas	16/07/2012	18/07/2012	17/07/2012	19/07/2012
Duração	1h39m55s	1h59m26s	1h33m36s	1h54m32s

Fonte: Elaboração própria

Para a gravação em áudio, um ensaio foi realizado para verificar a acústica do som em três diferentes pontos, optando-se então por colocar o aparelho propositalmente no centro da mesa, para melhor captação das falas. Momentos antes de iniciar o GF, foi verificada a qualidade da gravação e dos microfones a fim de se obter falas audíveis.

Para descrever as interações, dois relatores participaram efetivamente durante todos os GF e fizeram anotações cursivas dos acontecimentos, tendo um dos relatores a função de ser o observador, anotando as interações do grupo, e o outro a função de relatar a ordem das falas. Tomou-se o cuidado de executar as mesmas ações de registro para ambos os grupos. Como sugerido por Gatti (2005), após o término do GF era realizada a checagem das anotações entre os relatores e o moderador/pesquisadora.

1.3.4 Tratamento e análise dos dados

Após a realização dos GF, a próxima etapa realizada foi a transcrição das falas. Segundo Queiroz (1983), a transcrição é a reprodução de um segundo exemplar que tenha a consonância idêntica com a primeira versão. A partir dessa transcrição, consegue-se manipular e interpretar mais facilmente as informações contidas nas falas.

As falas dos quatro encontros foram transcritas na íntegra pelos alunos/relatores e pela pesquisadora/moderadora. Após a transcrição, a pesquisadora realizou a releitura. Ouviu-se novamente o áudio para confirmar se a escrita era fidedigna às falas.

A opção teórica para a análise recaiu sobre as técnicas enunciadas por Bardin (2011), mais especificamente a análise temática. Como forma de organização e classificação dos temas e subtemas, a pesquisadora optou por utilizar a divisão de cores entre os temas, facilitando assim a separação das falas e a abertura de diferentes arquivos do Word com os nomes dos temas, separando assim as falas pelas categorias estabelecidas.

Ao finalizar a análise de conteúdo, foram identificados quatro temas: 1) conceitos relacionados às deficiências; 2) prática pedagógica; 3) Tecnologia Assistiva; 4) dificuldades.

Os temas foram subdivididos em subtemas, e podem ser analisados no quadro 3.

Quadro 3 – Temas e subtemas encontrados nos GF.

TEMAS	SUBTEMAS	
1. Conceitos relacionados às deficiências	1.1 Formação	1.1.1 Pós- graduação
	1.2 Conhecimento	
	1.3 Diagnóstico	
	1.4 Suporte no trabalho com o deficiente	
2. Prática pedagógica	2.1 Planejamento	2.1.1 Avaliação
	2.2 Relações com outros profissionais	
	2.3 Inclusão	
	2.4 Currículo comum	
	2.5 Participação	
3. Tecnologia Assistiva	3.1 Estratégias	
	3.2 Materiais	
	3.3 Disponibilidade nas escolas	
	3.4 Importância do uso	
4. Dificuldades	4.1 Acesso ao Diagnóstico	
	4.2 Planejar aulas	
	4.3 Conteúdo programático	
	4.4 Execução da aula	
	4.5 Barreiras	4.5.1 Arquitetônicas / 4.5.2 Administrativas
	4.6 Inclusão escolar	
	4.7 Participação na aula	
	4.8 Ações da família	
	4.9 Relação com outros profissionais	
	4.10 Formação dos professores de Educação Física	

Fonte: Elaboração própria

Como o objetivo do Estudo 1 foi o de identificar as dificuldades dos professores, o tema a ser apresentado na sessão de resultados referir-se-á somente ao tema 4.

1.3.5 Devolutiva

A devolutiva teve o intuito de promover uma reflexão sobre os dados coletados. É uma prática que tem sido adotada em pesquisas que utilizam a abordagem colaborativa. Geralmente, nas pesquisas descritivas, o pesquisador coleta os dados e não os retorna aos participantes. Na abordagem teórica adotada, a devolutiva reveste-se de um caráter social e ético ao apresentar as informações sistematizadas aos participantes.

Três encontros destinaram-se à devolutiva. O 1.º encontro teve a participação de sete professores, o 2.º encontro contou com a presença de cinco professores e, no último encontro, estavam presentes seis professores. Todos os encontros de devolutiva foram realizados no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (NAPEM). Informações detalhadas podem ser observadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Datas dos grupos de devolutiva e duração

Grupos de devolutiva	Devolutiva – 1.º encontro	Devolutiva – 2.º encontro	Devolutiva – 3.º encontro
Datas	14/08/2013	21/08/2013	28/08/2013
Duração	1h05m13s	1h33m24s	1h25m42s

Fonte: Elaboração própria

A devolutiva teve a participação da pesquisadora, que atuou como a expositora das falas contidas nos GF, e de um aluno de graduação em Educação Física - UNESP de Bauru, auxiliando junto à apresentação.

O objetivo da devolutiva não foi o de angariar novos dados da pesquisa, mas visou compartilhar as informações com o grupo, próprio da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, não havia o objetivo de analisar essas informações, pois o objetivo do Estudo 1 havia sido atingido e os demais estudos desta pesquisa descreverão intervenções pontuais sobre as dificuldades identificadas.

1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados e discutidos a partir dos 10 subtemas identificados: 1) Acesso ao diagnóstico; 2) Planejamento das aulas; 3) Conteúdo programático; 4) Execução da aula; 5) Barreiras arquitetônicas e administrativas; 6) Inclusão escolar; 7) Participação nas aulas; 8) Ações da família; 9) Relação com outros profissionais; 10) Formação dos professores de Educação Física.

Tais resultados corroboram com o estudo de Capellini e Rodrigues (2009), que permitiu identificar junto aos professores os fatores que dificultavam o processo da educação inclusiva; em específico, pode-se ressaltar os seguintes: falta de equipe técnica e apoio; equipe escolar descompromissada; falta de projetos junto à família; dificuldade dos pais para aceitarem a deficiência; formação continuada deficitária; práticas pedagógicas inadequadas; projeto pedagógico que não contempla a inclusão; barreiras arquitetônicas, entre outras.

A seguir, pode-se conferir, como exposto no Quadro 5, o tema dificuldades, os subtemas e a comprovação dos exemplos de fala que propiciaram a delineação dos subtemas, demonstrando como foi feita a escolha de cada subtema dentro da categoria dificuldades.

Quadro 5: Tema dificuldades – subtemas e exemplos de fala

TEMA	SUBTEMAS	EXEMPLARES DE FALA
Dificuldades	1 Acesso ao diagnóstico	PESQUISADORA: Como ficam sabendo que uma pessoa com deficiência será seu aluno? ROSANA: Percebendo a atitude dele dentro da escola, por que em nenhum momento nós somos comunicados, “olha está entrando tal aluno, ele tem isso, tem aquilo”. Quando ele vai para a quadra pela primeira vez, aí comentam: - Cuidado que ele é especial. MAURO: No dia da aula falamos, toma, você tem um aluno com deficiência, não especificamos qual a deficiência.
Dificuldades	2 Planejar as aulas	FAGNER: Eu tinha dificuldade, na verdade, acho que ainda tenho dificuldade de planejar. Muitas atividades eu cancelo ao invés de dar, por que sei que ele não vai poder participar. Tem também a questão da escolha, tem atividades que eu faço, pois o grupo precisa vivenciar, mesmo que ela não vá conseguir você prioriza em alguns momentos o grupo e, em outros, o aluno com deficiência. ADRIANA: Os objetivos ali são outros, mas eu não especifico, não coloco de forma específica no planejamento, vai acontecendo conforme a aula.
Dificuldades	3 Conteúdo Programático	MAURO: Eu tenho bastante dificuldade em alguns conteúdos, me sinto um pouco perdido em alguns conteúdos. ISADORA: Eu trabalhei com beisebol, e beisebol, é foi complicado. Foi legal que os alunos ajudaram muito, mas tiveram momentos que eu fiquei pensando, eu precisava ter mais ajuda ter, mais coisas. Tem horas que fica difícil, como fazer? O que fazer? Será que estou fazendo certo, tem todas essas dúvidas, é uma certa insegurança.

Dificuldades	4 Execução da Aula	ADRIANA: Esse aluninho cadeirante com deficiência intelectual ele ficava junto e de repente corria para lá para cá, não ficava no jogo. Ele ficava ali, mas quando corria para fora da quadra o cuidador ia buscá-lo, ele ficava alegre ali no meio, mas ele não estava no jogo, só estava ali. FAFÁ: Eu tenho uma aluna que ela tem distrofia muscular, ela não mexe nada e tinha o colega tutor. Tinha algumas coisas que eu empurrava a cadeira e ela fazia na cadeira, mas não tinha nem como eu tirar da cadeira.
Dificuldades	5 Barreiras	ISADORA: Tenho uma aluna que tem uma órtese na perna, ela usa muleta, é complicado porque não tem rampa, e para tomar água é longe, tem escada, então se eu tivesse cadeirante, ia ser impossível. FABIA: Na escola X, não tem nada, não aceita cadeirante, todas as salas têm degraus.
	5.1 Arquitetônicas	
Dificuldades	5 Barreiras	FAGNER: Eu já tive impressão de que a escola considera o aluno um empecilho, mas já tive impressões ao contrário, de que a escola pode estar recebendo muito bem, talvez sejam momentos, não sei. MAURO: A direção apoia sim a inclusão, apoia que venha um deficiente para escola, mas em termos de ajuda pessoal eu acho que fica um pouco a desejar. Então eles aceitam sem rejeição, mas também não dão apoio.
	5.2 Administrativas	
Dificuldades	6 Inclusão Escolar	ISADORA: Então não dá, até onde ela conseguiu ir a gente foi, mas realmente não dá. ADRIANA: Não dá para incluir. A inclusão só é possível devido a esse cuidador. Fábia: É que seria mais fácil a gente escolher só as deficiências que a gente conhece, ou os mais leves, porque incluir todo mundo é complicado.
Dificuldades	7 Participação nas aulas	ADRIANA: Dentro das limitações que encontramos na aula, eles participam de forma geral. VITORIA: A vontade deles de participar é grande.
Dificuldades	8 Ações da Família	ROSANA: Olha, eu acho assim, a Adriana tocou em um fator que eu acho que foi esquecido, a mãe. Às vezes a mãe de um deficiente, ela é o maior problema, dentro da escola. FAGNER: A indicação da família, o conhecimento que a família tem você não pode descartar esses e a gente não tem isso, esse acesso à família, imagine quantas coisas a família pode passar para gente no dia-dia delas.
Dificuldades	9 Relação com outros profissionais	FAGNER: Eles não reconhecem você talvez, eles reconhecem você como um momento de liberdade deles, é o momento em que você vai retirar os alunos da sala, e ele vai ficar um pouco mais tranquilo. ADRIANA: E inclusive quando ocorrem as reuniões de pais, quando você quer participar, você percebe assim que o professor fica meio incomodado que você está atrapalhando a fala dele. CARLOS: Não ficamos nas reuniões de pais, porque enquanto está acontecendo a reunião, nós estamos com os alunos, e em muitos casos os professores de sala são de certa forma nosso porta voz na Educação Física.
Dificuldades	10 Formação dos professores de Educação Física	FAFÁ: Muitos cursos especiais a gente faz, é para todo mundo, o que eu aprendo é o que as pedagogas vão aprender, acho que a gente precisaria de um específico para Educação Física. CARLOS: Fica um pouco complicado, vejo assim, é capacitação do professor sim, é buscar que o professor não fique toda hora só na boa intenção, quer fazer então tem que buscar a capacitação.

Fonte: Elaboração própria

Os resultados encontrados foram analisados e discutidos por meio de cada subtema separadamente, pois optou-se por verificar intensamente cada dificuldade mencionada pelos professores de Educação Física durante as aulas inclusivas.

1.4.1 Acesso ao diagnóstico

A dificuldade dos professores de Educação Física para ter conhecimento sobre a presença do aluno com deficiência na sua turma e o acesso ao diagnóstico desse aluno fica evidente por parte dos professores e pode ser ilustrado pelos exemplos das falas a seguir:

CARLOS: Ficamos sabendo quando a deficiência é notável.

ROSANA - Isso que eu iria falar, quando ele não está numa cadeira de rodas, onde você percebe, senão, ele já é jogado ali para quadra, esse é o primeiro ponto.

Dentre os subtemas, a falta dessa informação foi interpretada como descontentamento quase unânime, dentre os professores da rede municipal.

Ao serem questionados sobre como eram informados da presença de um aluno com deficiência e de seu diagnóstico, informaram que:

FAGNER: Na minha escola a professora de sala.

MAURO: No meu caso ninguém.

FÁBIA: De 1.º ao 5.º ano alguns colegas de sala ou a professora de sala.

ADRIANA: De maneira formal não é.

Nota-se que os professores relataram não ter acesso ao diagnóstico, o que pode vir a dificultar as ações em relação ao seu planejamento de aula e ao conteúdo programático da Educação Física. Como ilustra a fala da professora:

FAFÁ: No começo eu dava as atividades que dava para participar, por que eu não sabia até aonde ela podia ir, por que eles falam que não é aconselhável fazer atividade física.

Entretanto, alguns relatos demonstram o contato com o diagnóstico do aluno com deficiência, mas de maneira insatisfatória, do ponto de vista de alguns professores:

FAGNER: O que tem no formulário dela não confere com a realidade. Essa menina, por exemplo, tinha várias deficiências no meu modo de pensar, e o que constava para ela era apenas deficiência visual.

Sobre a falta de informações sobre alunos com deficiência, pode-se indagar por que essas informações não são transmitidas aos professores de Educação Física, uma vez que os laudos e diagnósticos dos alunos com deficiência ficam na escola, e os professores têm

semanalmente encontros em comum (ATP), nas quais poderiam ser viabilizadas essas trocas de informação. Com certeza, esse espaço poderia permitir a discussão de ações que viabilizassem a inclusão desses alunos em diversos ambientes escolares, incluindo a Educação Física. Contudo, mesmo que os laudos não estejam concluídos, as informações contidas no prontuário do aluno precisam ser divididas com os profissionais que trabalham junto ao aluno com deficiência.

Ao serem questionados sobre o que seria importante constar neste diagnóstico, relataram:

ISADORA: Saber o que a pessoa tem, o que pode e o que não pode fazer.

ADRIANA: Relatório médico é importante.

VITORIA: As limitações, o que é proibido, o que poderia ser elaborado, seria bom um acompanhamento também, o que ele está fazendo.

FAGNER: Saber exatamente qual a deficiência, isso seria o primeiro passo.

RAQUEL: Eu acho que o Fagner falou tudo, todo o histórico, saber o porquê, quando foi adquirido, se foi de nascença ou não, e também o professor, saber antes né gente, chegar com a aula pronta e de repente tem uma criança especial ali, e aí o que é que eu faço agora?

Os relatos indicam que parece haver uma concordância entre os professores em querer ter acesso ao diagnóstico desses alunos com deficiência.

De posse desses dados pode-se questionar: será que as escolas assumem a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam deficiência? Se sim, por que ela não chega ao profissional de Educação Física com o apoio dos setores do sistema e outras articulações? Será que eles têm diagnóstico?

1.4.2 Planejar as aulas

O segundo subtema definido foi em relação à dificuldade de planejamento das aulas, e isso parece estar bem presente no cotidiano dos professores de Educação Física quando se refere à inclusão de alunos com deficiência, no entanto, percebem-se as diferenças de condutas que se interpõem às ações de inclusão:

ROSANA: Então eu acho assim, que o professor ele tem que ter um pouco de vontade de planejar e adaptar aquele aluno com deficiência na aula dele, não só fazer a aula para aquele aluno, por que eu acredito que nem sempre aquele aluno tem que ter um tratamento especial, isso é o meu pensamento, tá.

Esse relato remete à ideia de que a professora pode estar desconsiderando as características do aluno, por dizer que nem sempre o aluno com deficiência precisa de uma intervenção pedagógica. Fiorini (2011), quando comenta sobre a concepção “todos os alunos são iguais” encontrada em sua pesquisa com professores de Educação Física, discute que, pensando dessa maneira, o professor pode estar deixando de enxergar as verdadeiras condições de cada aluno.

ROSANA: Eu cheguei a uma conclusão, em particular, eu não mudo minhas aulas de Educação Física pela inclusão, por que, quando eu faço meu planejamento, quando o aluno chega, eu coloco ele dentro da minha aula e de várias formas.

A flexibilidade em modificar é uma ação que ajuda na inclusão. A concepção expressa é que o professor acredita que não precisa de adaptações e que o seu aluno não possui necessidades específicas. Nos exemplos de fala a seguir, questionamentos sobre o planejamento das aulas para incluir os alunos com deficiência são explorados:

MAURO: quando eu comecei a trabalhar com deficiente, tive certa dificuldade, porque não tinha conhecimento de planejamento, de como trabalhar com esse aluno.

ADRIANA: Eu não específico, não ponho uma forma específica no planejamento, isso, vai acontecendo conforme eu vou na aula, ali no momento sabe, na prática que eu vou vendo como é que faço, como é que eu vou adaptando, ali na prática, por que antes assim colocar no papel às vezes não dá certo, eu só consigo ver ali na prática.

Fica notório que os professores apresentam muitas dificuldades para planejar e não preparam a aula para incluir o aluno com deficiência. Por um lado, isso, de certa forma, pode ser compreensivo, pois, antes de se planejar algo no sentido de incluir um aluno com deficiência, é necessário ter acesso à sua identificação. Por outro lado, o professor, com o passar das aulas vai conhecendo seus alunos, não replanejar a aula pode ser um sinal de resistência. Nos próximos exemplos de fala, pode-se verificar que nem sempre o professor consegue um planejamento para o grupo, e, por vezes, a participação do aluno com deficiência fica diferenciada.

Isso pode evidenciar a falta de conhecimento sobre recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva para, inclusive, preparar a aula e saber como adaptar materiais e atividades. Na falta de saber o que fazer para o aluno participar, a alternativa do professor acaba sendo a de cancelar o planejado.

FAGNER: Eu tinha dificuldade, na verdade, acho que ainda tenho dificuldade de planejar. Muitas atividades eu cancelo ao invés de dar, por que sei que ele não vai poder participar. Tem também a questão da escolha, tem atividades que eu faço, pois o grupo precisa vivenciar, mesmo que ela não vá conseguir, você prioriza em alguns momentos o grupo, e em outros o aluno com deficiência.

Souza e Pich (2013), ao discutirem sobre a reorientação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão, apresentaram relatos dos professores entrevistados e confirmam a mesma angústia apresentada pelo professor Fagner.

Os professores narraram a falta da formação continuada na perspectiva da inclusão, tendo recorrido ao senso comum ou ao recurso da tentativa e erro da própria experiência. Essa situação faz com que os professores se sintam ineficazes na busca de ações inclusivas. Com certeza, ainda existe falta de informação sobre estratégias diferenciadas no trabalho com alunos com deficiência:

MAURO: a dificuldade sempre existe. A gente fica sempre na dificuldade para bolar a mesma atividade que eles possam participar, tem algumas outras atividades que é praticamente impossível que eles façam, e a gente procura adaptar como o Fagner falou, é, quando chegar a aula dessa turma que tem o deficiente é a mesma aula, não deixo de fazer nada do que está planejado, mas, às vezes, a gente tem uma ignorância e chega a pensar:- Bem que aquele aluno podia faltar hoje.

Em vários pontos do discurso dos professores, pôde-se perceber a angústia em relação à inclusão do aluno com deficiência.

A professora Adriana apresenta a concepção de que a presença do aluno ou até mesmo o planejamento pode estar prejudicando o restante da sala:

ADRIANA: Não tem condições, você dar uma aula só voltada para o aluno com deficiência, ou o que dá para ele fazer, o que é possível esse aluno fazer, você tem que também atender os outros.

Embora alguns educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão da qualidade do ensino” ou “empobrecer as expectativas educacionais dos outros alunos”, a alteração do currículo para o aluno com deficiência, muitas vezes é a única alternativa possível para que a inclusão aconteça (ARANHA, 2003).

Com certeza, todas as pessoas são diferentes, e nas salas de aulas não há grupos homogêneos. As diferenças estão presentes em qualquer grupo e isso deve ser exaltado e administrado por todos os professores.

Quando se pensa na Educação Física que trabalha com habilidades corporais, essas diferenças podem ser ainda mais evidenciadas. Portanto, trabalhar com as diferenças, adaptar, adequar e elaborar estratégias para todos participarem é parte do dia a dia do professor de Educação Física. Para Sanches Júnior (2009), trabalhar em uma sala heterogênea é sempre uma grande exigência, pois as diferenças de cada aluno precisam ser analisadas, tendo estes deficiências ou não.

Fiorini (2011) apresenta outra concepção encontrada junto aos professores de Educação Física, que nomeou de “desestrutura social”: os professores relatam que a atenção dispensada junto ao aluno com deficiência prejudica a aula e os demais alunos.

FÁBIA: Você vai privar a sala toda? Não dá, né.

FAFÁ: com minha aluna eu pensava e agora eu não tenho mais o que fazer. Agora eu estava privando eles de fazerem outras atividades, por que ela não poderia fazer, entendeu? Então a gente fica realmente numa situação difícil.

Morley et al. (2005), há quase 10 anos, já indicavam que uma das maiores preocupações dos professores de Educação Física era acreditar que incluir o aluno com deficiência poderia causar algum dano para os alunos sem deficiência. Tal fato foi reafirmado pelos relatos encontrados neste estudo. Para contrapor-se a essas concepções, Gasser, Malti e Buholzer (2013) concluíram que crianças que tiveram contato com colegas com deficiência, durante o período escolar, apresentaram maior tolerância e melhor obrigação moral em relação à inclusão do que colegas que não tiveram contato com alunos com deficiência.

Outra informação encontrada se refere à flexibilidade do planejamento:

PESQUISADORA: O Carlos acabou de falar que planejamento é de certa forma flexível no decorrer da aula.

FAFÁ: Sim, tem que ser. Às vezes eu montava a aula: “hoje vou trabalhar com salto no 1.º ano”. A hora que eu via, falava: “o Vitor, o que eu faço agora, por que ele é cadeirante, e ele vai querer fazer, eu vou fazer o que?”

FÁBIA: Às vezes faço as atividades com ele, mas é difícil atingir os objetivos.

As falas indicam a dificuldade em planejar as atividades para alunos com deficiência, e, quando realizadas, indicam que os objetivos ficam difíceis de serem atingidos. Quais objetivos a professora diz ser difícil de atingir com o aluno com deficiência? Os objetivos que se referem às capacidades dos alunos sem deficiência, ou aos objetivos que deveriam ter sido almejados para o aluno com deficiência?

Apesar de o planejamento ter que ser flexível, ele precisa ser feito, e no discurso dos professores parece que as atividades vão acontecendo no decorrer da aula, sem muitos critérios, para depois se pensar no que vai ser realizado.

Nos relatos, percebemos que o professor fica assustado com a presença do aluno com deficiência, sendo que o aluno faz parte daquela turma, e o professor sabe disso. Além disso, sabe-se que o trabalho com alunos com deficiência implica que determinados materiais sejam adaptados *a priori*, e se faz necessário que as estratégias para incluir esses alunos já tenham sido elaboradas anteriormente, mesmo quando se têm um planejamento que seja flexível.

Alguns autores sugerem modelos de práticas para trabalhar com alunos com deficiência. O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), por exemplo, construído por Correia em 1997, foi citado por Correia e Tonini (2012), que descreveram que a primeira etapa desse atendimento é a identificação e conhecimento do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades, das suas necessidades, dos ambientes de aprendizagem. Essa identificação se torna necessária para poder determinar os níveis atuais de realização acadêmica e social, chamados pelos autores de competências adquiridas. A segunda etapa é a planificação, que consiste em uma listagem coerente dos objetivos curriculares para esse aluno com deficiência.

A identificação nesse caso seria ter acesso ao diagnóstico, ter um contato interdisciplinar com todos os profissionais que trabalham com esse aluno, e a planificação seria planejar as aulas para poder promover a participação desses alunos, ao invés de torcer para o aluno faltar, ou, ainda, ter que fazer escolhas.

Portanto, sem a identificação dessas características, como poderia o professor de Educação Física fazer o planejamento de uma aula, de maneira que o aluno com deficiência pudesse amplamente se apropriar de todos os benefícios dessa prática? Ter acesso a tais documentos é a base para se dar início ao processo de inclusão, e a escola precisa se moldar para iniciar essa troca de informações entre os diversos profissionais que atuam dentro do ambiente escolar.

1.4.3 Conteúdo programático

Segundo o relato de todos os professores, a partir do ano de 2012 eles estariam trabalhando na estruturação de um currículo comum, que estabeleceu o conteúdo programático a ser exercido durante o ano escolar, para cada ano do ensino fundamental. Apesar de essa estruturação ser a base fundamental para o planejamento dos conteúdos da Educação Física, ainda existe a dificuldade mencionada de contemplar os alunos com deficiência dentro desses conteúdos, sendo algo que se mostra bastante difícil para os professores:

ISADORA: Eu tenho dificuldades, como eu falei, com alguns conteúdos mais específicos, por exemplo, um aluno que eu tenho com múltiplas deficiências, ele não vai conseguir jogar o jogo formal, o jogo adaptado também não é tão possível, então sempre eu penso, o que ele pode fazer dentro daquela aula, mas eu fico pensando, acho que não vai ter resultados, então eu poderia fazer diferente, eu poderia adaptar, eu poderia fazer mais coisas, então, às vezes, surgem as dúvidas, que são complicadas.

Nota-se que, quando a professora tenta elaborar algo com o aluno com deficiência dentro do conteúdo programático, na maioria das vezes, somente percebe as incapacidades do aluno. E isso se torna algo preocupante, pois o princípio da inclusão é buscar a participação e o aprendizado de todos com qualidade de ensino, de forma que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprendizagem. Souza e Pich (2013) corroboram isso, ao afirmar que na prática docente os professores têm dificuldades em reconhecer as diversas respostas dos alunos com deficiência, alegando que, na inclusão, não há resultados ou, quando há, são mínimos.

PESQUISADORA: Como é para vocês trabalhar os conteúdos da Educação Física com o aluno deficiente?

ISADORA: Por exemplo, um aluno cadeirante para fazer um salto em distância, ele não vai conseguir fazer, não adianta.

FAFÁ: Às vezes eu montava a aula. Bom hoje eu vou trabalhar com salto no primeiro ano, daí eu pensava, e o cadeirante? Ele vai querer fazer e eu vou fazer o que? Sabe, então às vezes a gente se pega nessa situação.

Silva e Araújo (2005), em relação ao enfoque constante dos professores referente às incapacidades do aluno com deficiência, explicam que isso ocorre porque é importante que esses professores conheçam as implicações das deficiências, mas não para categorizar a pessoa (cega, PC, Down, deficiente intelectual, distrofia, surdo), mas sim para que possam utilizar de tais informações sobre as deficiências para propor atividades ricas em conteúdos da Educação Física sem colocar em risco a integridade física, psíquica e social dos alunos. Nesse sentido, o professor precisa ser capacitado para não focar apenas na parte do corpo que apresenta deficiência, mas buscar e perceber que aquela pessoa é um todo, apesar de ter alguma deficiência.

Outro enfoque abordado na literatura, apontado por Souza e Pich (2013), é que tal conflito se mostra como um desafio para os professores, pois precisariam se desvincular da ideia do esporte convencional para adequar os procedimentos da sua prática pedagógica, com o intuito de desenvolver uma aula realmente inclusiva. Essa situação confere com os dizeres de Bracht et al. (2002) sobre a identidade social – a de que os professores de Educação Física apresentam relação atrelada mais ao papel social de treinadores, do que ao de professores ou educadores.

Na fala do professor Carlos, abaixo, percebe-se que, de forma discreta, se referencia às potencialidades dos alunos com deficiência.

CARLOS: As especificidades elas são muitas, e as dificuldades existem, mas as possibilidades elas são grandes.

Todavia, no relato a seguir, verifica-se a angústia da professora por não conseguir adequar o conteúdo ao aluno com deficiência.

ISADORA: Eu penso assim, o conteúdo de dança eu queria que ele conhecesse a dança, conseguisse seguir um ritmo e montar passos de acordo com aquele ritmo, e eu percebo que alguns alunos com deficiência... tem uma com autismo, tem outra com múltiplas deficiências, eles conseguiram participar em grupo, mas, na parte conceitual em que tinha que pensar sobre o que é a manifestação cultural, essas dificuldade no processamento da informação era mais difícil. Nessa parte do conteúdo o meu objetivo já não foi atingido por que ele tem uma deficiência na parte intelectual, que não vai permitir, mas identificar o ritmo, participar junto à construção da dança da coreografia, dentro das possibilidades desses alunos, eles conseguiram fazer, então eu penso - assim dessa forma, dentro do que ele pode fazer ele conseguiu.

Ao analisar o relato da professora Isadora, por um lado, percebe-se o descontentamento da professora em não conseguir realizar com o aluno com deficiência os conteúdos da aula. Por outro, o relato indica que o aluno com deficiência conseguiu realizar várias atividades dentro do contexto da aula e do conteúdo programático.

Os professores que insistem em dizer que o aluno com deficiência não acompanha o conteúdo, muitas vezes baseiam-se na concepção médico-psico-pedagógica, pois não demonstram flexibilidade curricular. De acordo com Aranha (2003), a maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se nessa concepção, quanto à identificação e ao atendimento de alunos com deficiência. Acrescenta que os professores dão maior enfoque nas inabilidades como condição individual e desprezam o fator de potencialidades, com base nas expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

Para Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012), o que se observa são professores educando alunos com deficiência seguindo e mantendo as mesmas exigências do currículo comum, com igual estruturação pedagógica e a realização da avaliação de forma tradicional (MARTINS, 2001; ABE; ARAÚJO, 2010), como fazem as escolas sem projeto de inclusão com diretrizes definidas (KAFROUNI, MAGS 2001).

O distanciamento entre a formação teórica e a atuação prática tem feito com que os professores sintam-se acuados, sem motivação para se preparar e se capacitar para trabalhar com alunos com deficiência, sobretudo pela falta de conhecimento sobre como adaptar as atividades, adequar as estratégias, buscar recursos de Tecnologia Assistiva, estruturar conteúdos programáticos diferenciados, flexibilizar os procedimentos de ensino e, além de tudo, como organizar o tempo para realizá-los.

1.4.4 Execução da Aula

Neste subtema, verificaram-se diferentes formas de atuação frente às situações de inclusão. Dentre estas, podemos averiguar muitas dificuldades, dúvidas e angústias relatadas na execução das aulas. Tais dificuldades apresentadas pelos professores eram por realmente não saber o que fazer ou como fazer, percebendo assim o anseio do professor por imaginar estar prejudicando o aluno com deficiência.

FÁBIA: Quando chegamos na prática temos muitas dificuldades. Você chega na escola e se depara, e agora?, O que eu vou fazer? É um tema que a gente vem discutindo nas escolas e está todo mundo sem chão, não só a Educação Física.

ISADORA: Temos que ver o nosso limite, o limite da escola e o limite do aluno, então, a gente tem que pensar, eu acho que isso foi bem bacana, por que a gente acha que está sempre negligenciando alguma coisa.

FAGNER: Então a grande dificuldade que eu tive foi em identificar a deficiência e poder trabalhar na prática. Eu vejo no caso dessa menina, eu não sei se eu fui útil para ela. A minha dificuldade era tão grande de lidar com ela que eu achei que ela entrou de um jeito na escola e ela saiu mais arredia, mais agressiva.

Na fala a seguir, o professor sobrecarrega e deposita ao papel do cuidador a salvação para o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

VITORIA: Então eu tenho que controlar os mais hiperativos, dar aula para os ditos normais, e teria que ficar olhando mais aqueles três, então o cuidador ajuda, eu não posso reclamar não, a cuidadora ela ajuda bastante sim.

ADRIANA: Então a inclusão só é possível devido a esse cuidador. Você não dá aula, o cuidador é muito importante nessa hora. Às vezes eu tenho dúvidas, primeiro com esse aluninho que eu tenho agora, que ele fica na cadeira de rodas, então, quem lida com ele é sempre o cuidador, só o cuidador pode e aprendeu a lidar com ele por que ele tem que ter uma forma para pegar, tem que ter todo cuidado, sem o cuidador não dá para incluir.

Essa afirmação de que somente o cuidador pode e aprendeu a ficar com o aluno permite refletir sobre vários componentes existentes dentro do ambiente escolar que estão sendo deixados de dividir com esse aluno, pelo simples fato de acreditar que somente o cuidador pode interagir com ele. Situações como essa precisam ser discutidas e analisadas junto aos profissionais que elaboraram o Plano Educacional Individualizado (PEI) do aluno, para que possam rever e discutir juntos às ações para auxiliar e talvez mudar essa postura do professor de Educação Física.

A comissão ministerial da Educação aprovou no dia 20 de março de 2013 a proposta que torna obrigatória a presença de cuidador em escolas regulares para acompanhar alunos

com deficiência, quando necessário. A medida foi proposta no projeto de Lei 8014/10, que recebeu parecer favorável. O relator desse projeto considerou absolutamente necessária a presença de um cuidador para garantir a inclusão e a aprendizagem de alguns alunos. No entanto, no discurso afirmava que o papel do cuidador é “(...) oferecer o acompanhamento individualizado, de forma a viabilizar a mobilidade no ambiente escolar, o atendimento de necessidades pessoais e a realização de outras tarefas que não podem ser prestadas pelo professor” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p.4).

Na sequência dos relatos, pode-se verificar que os professores colocam a possibilidade de alcançar os objetivos da aula com alunos com deficiência somente através da presença do cuidador:

MAURO: Porque com a presença do deficiente, a gente vai ter que abaixar um pouco o que você almeja do objetivo, mas com o cuidador isso fica viável.

FABIA: Por que assim eu tenho uma Down que ela, é Down e DM, então essa daí é complicado, se bem que a hora que ela chega na minha aula ela acalma, ela fica quietinha no canto, mesmo que ela não faça nada ela fica lá, não sai correndo não faz nada, e essa aí tem que ter uma cuidadora. Os outros Down também trabalham normalzinho, bonitinho, fazem toda aula, não dão trabalho, agora esse, nesse caso de autismo, e desses que são, que a gente tem que de repente sair por que eles não ficam na aula, não se concentram, aí sim que precisaria de um cuidador o tempo todo para você poder atingir, conseguir, ao menos, alguma coisa do objetivo.

Fica clara e evidente a função do cuidador em oferecer o atendimento necessário que não pode ser prestado pelo professor. Todavia, é preciso ater-se à importância do papel desse cuidador na escola, mas não esquecendo as funções primordiais da ação do professor, tendo o cuidador que executar as suas funções de acordo com o direcionamento do professor.

Na fala da professora Fábria, verifica-se um relato carregado de preconceito e contradições. Para a professora, se a aluna com deficiência ficar quietinha no canto e não fizer nada parece que é melhor para conseguir alcançar os objetivos da aula com o restante da sala. Para ela, o objetivo só será alcançado se o aluno com deficiência contar com a presença da cuidadora. No entanto, no relato de outros professores, pode-se verificar a preocupação na forma de utilização dos serviços do cuidador.

CARLOS: Às vezes algumas cuidadoras entram e não têm experiência de saber o que é inclusão, acham que é cuidar para que realmente proteja, então, muitas vezes, tem que conversar com a pessoa no sentido de dizer:- olha vamos tentar colocar ele junto com os outros alunos, você me ajuda nesse aspecto.

ISADORA: É eu penso muito assim, na autonomia da criança, poucas vezes a cuidadora vai, por que pode causar uma dependência.

CARLOS: Acaba sendo protetor, mas não quer dizer que seja dispensável.

Além de perceber tais atitudes relatadas em relação ao papel do cuidador nas aulas de Educação Física, outro ponto evidenciado no discurso foi de que os professores acreditam que têm de exercer uma função assistencialista junto aos alunos com deficiência, ao invés de promover o aprendizado e ou se preocupar com o ensino. Em determinados momentos da fala do professor, verificamos a ação assistencialista que ocorre nas aulas.

MAURO: Eu como tenho uma parte de alunos deficientes físico, com dificuldade de locomoção, então, eu fico tenso no dia em que eu não estou bem para conduzi-lo, para correr com ele, para carregá-lo para lá e para cá, pegar no colo. O dia que eu não estou fisicamente bem eu falo: - Esse aluno podia faltar hoje, mas aí no caso o problema não é o aluno o problema sou eu.

Na Educação Física, que é uma disciplina com grande ação prática, tais atitudes de prover assistencialismo aos alunos com deficiência, principalmente aos alunos com deficiências físicas, são muito evidenciadas. Elas podem tornar-se um obstáculo para os professores planejarem e executarem suas aulas de maneira inclusiva, pois a ideia é adaptar e adequar as atividades, não assistir e/ou carregar os alunos durante as aulas de Educação Física. Não se pode esquecer de considerar que o aluno com deficiência física, em alguns momentos, precisa de auxílio físico ou de Tecnologia Assistiva.

Segundo Brasil (2002):

(...) o fato de a pessoa ter deficiência física, não significa que o “outro” detenha o “poder” de lhe “completar ou assistir” na limitação que apresenta. Significa que o aluno com deficiência física deve participar na escolha daquilo que lhe for “assistir” (BRASIL, 2002, p.7)

Para finalizar a discussão deste subtema, em concordância com os autores Souza e Pich (2013), que explicam o que se deve considerar para se garantir ações que propiciem o ensino inclusivo, deve-se notar que o mesmo se transpõem as barreiras arquitetônicas de acessibilidade e as Tecnologias Assistivas, avançando, primordialmente, para a formação e capacitação continua dos professores.

A partir dessa afirmação, ao resgatar a fala da professora Adriana, ao relatar que “a inclusão só é possível devido a esse cuidador”, questiona-se - será que somente pela presença do cuidador na aula de Educação Física pode-se assegurar realmente a inclusão? Com certeza não, o que poderá direcionar e iniciar a verdadeira inclusão é a formação e a capacitação dos professores para trabalhar em ambientes inclusivos.

1.4.5 Barreiras

Duas grandes vertentes em relação ao tema “Barreiras” foram identificadas. A primeira se referia mais especificamente às barreiras arquitetônicas e a segunda se relacionou às barreiras administrativas.

1.4.5.1 Barreiras Arquitetônicas

Interessante evidenciar que quando se mencionam barreiras arquitetônicas pensa-se diretamente na falta de acessibilidade das escolas, o que aparece frequentemente no discurso dos professores; porém, o que se pôde encontrar foram várias outras barreiras que de maneira muito invasiva dificultam enormemente a ação dos professores de Educação Física. Dentre elas, foram citadas a necessidade de reformas, a sujeira nas quadras e a questão da divisão do espaço com outras atividades escolares. A seguir, pode-se verificar alguns desses depoimentos em relação às reformas e sujeira:

MAURO: Eu estava fazendo o trabalho em um local não apropriado para dar aula de Educação Física, estava dando aula no pátio, durante um ano e meio, um pátio aberto e a rua passa ali, toda vez que passava um carro, um caminhão, um ônibus, meu aluno com autismo dispersava.

FAFÁ: A escola nossa tá reformando, então a gente tá alocado num outro ambiente, onde a quadra desse lugar também tava sendo reformada, então a gente era obrigado a dar aula em outros espaços.

Para assegurar que situações problemáticas como essas, de falta de espaço físico apropriado para exercer aulas de Educação Física, sejam solucionadas é necessário fundamentar-se em normas técnicas, como a da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR-9050), que define barreiras arquitetônicas como “[...] qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (BRASIL, 2004b, p.2). Ou seja, as aulas não poderiam estar ocorrendo em locais não apropriados, e isso implica alunos com e sem deficiência.

ADRIANA: Isso é um problema!!! A minha quadra é muito suja, agora melhorou um pouquinho por que eles levantaram um murinho, inclusive eles jogam tijolo, jogam tudo lá em cima. E também tem os pombos que fazem coco ali. Então tem muitas coisas que eu evito dar, por exemplo, atividade que põe a mão no chão, deitar no chão, agora tem que escolher os lugares que estão meio sujos, que não tem pombo em cima, é então tem todos esses cuidados, que a gente precisa fazer.

ISADORA: Mas pensando nesse caso, por exemplo, fazer um vôlei adaptado para um cadeirante sentado no chão não dá com um chão desse.

ADRIANA: A aula passa a ser mais limitada, para evitar problemas maiores.

Quando se ponderam aspectos referentes à acessibilidade, não se imagina que sujeira possa ser um empecilho, mas, na verdade, através do relato dos professores, nota-se que é uma barreira enorme que impossibilita aos professores de cumprir o planejamento e garantir segurança durante as aulas de Educação Física. Aranha (2004) se refere à acessibilidade como sendo um dos primeiros requisitos que possibilitam o acesso de todos os alunos no ambiente escolar e descreve que tais espaços devem ser utilizados de maneira funcional, seja nas salas de aulas ou em atividades diferentes. Contudo, vale lembrar que a sala de aula dos professores de Educação Física é, muitas vezes, a quadra desportiva e esta deve sempre estar em condições de uso para que todos os alunos possam usufruir das práticas esportivas de maneira apropriada e segura.

Os professores também relataram dificuldades em ter que dividir o mesmo espaço físico:

FAFÁ: No meu caso eram no mesmo lugar três escolas. Então a gente chegava ao espaço, tinha uma turma ali. Então, às vezes eu conseguia fazer aquela aula, às vezes eu tinha que dar outra coisa.

MAURO: É isso que aconteceu comigo também, uma grande dificuldade foi essa, você tem que tá fazendo aqui, de repente, ah não eu preciso pintar essa parede aqui, vai para quadra do lado de lá.

FAFÁ: E ficamos sabendo disso só na hora da aula.

Em quais condições poderiam os professores ministrar uma aula de Educação Física adequada, se no momento em que vão iniciar a aula ficam sabendo que devem trocar de local, ou que outras turmas irão usar o mesmo espaço? Como o professor faria para assim adequar e adaptar as atividades para um aluno com deficiência, se nem ao menos sabe qual é o espaço onde vai administrar a aula? Esse problema relatado deveria ser facilmente resolvido, mas parece ser necessária uma ação em conjunto entre a direção e outros funcionários da escola.

As reformas são importantes, assim como as aulas de Educação Física, então surgem alguns questionamentos relevantes: as salas de aulas no início do período de atividades escolares encontram-se sempre limpas, então porque a quadra desportiva está suja? Permissão da utilização do mesmo espaço para outras atividades, como isso pode acontecer? Teriam os professores de sala de aula condições de lecionar com outras turmas juntas, sem planejamento ou aviso prévio? Por um semestre? Então, por que na Educação Física pode?

Em relação à acessibilidade, os professores relatam:

ISADORA: Nossa, a minha não é acessível. Se eu tiver um aluno cadeirante ele não chega até a quadra. Para tomar água é longe e tem escada, iria ser impossível, teria que carregar, e não sei se eu ia aguentar.

CARLOS: Onde eu estou tem a rampa e o corrimão, mas banheiro específico para deficiente acho que não, mas eu tenho que verificar, não tenho certeza, mas quanto ao acesso de saída da sala de aula para ir lá para a quadra tem.

ROSANA: Todas as escolas novas a gente tem um acesso bom, mas as escolas antigas estão com dificuldade mesmo de acesso. Na escola X, não tem nada, não aceita cadeirante, todas as salas têm degraus.

A acessibilidade para alunos com deficiência nas escolas é sempre um ponto frágil. Estudos demonstram que as escolas começam a se preocupar em relação à inclusão e à acessibilidade quando os alunos com deficiências começam a ingressar no ambiente escolar (FALKENBACH, ORDOBAS e MACHADO, 2008; SANTOS, 2000). Tal postura denuncia o despreparo e a falta de organização prévia no sentido pedagógico e estrutural.

De acordo com Corrêa (2010), inúmeros espaços públicos tiveram sua construção estruturada em uma época na qual a presença de pessoas com deficiência no convívio social acontecia raramente, por conseguinte, as condições de acessibilidade não foram planejadas em tais espaços. Contudo, a partir do momento em que movimentos de inclusão se voltaram para a presença e participação de pessoas com deficiência em diversos contextos da sociedade, passou-se a discutir quais reformas e modificações deveriam ser realizadas para propiciar o direito das pessoas com deficiência circular nesses locais, possibilitando-se o acesso.

Atualmente, as leis são claras e precisas em relação à obrigatoriedade de locais públicos proporcionarem total acessibilidade, e os centros escolares estão trabalhando para mudar essas barreiras, mas pode-se perceber que ainda, em 2013, os relatos indicam que essas reformas não foram realizadas.

1.4.5.2 Barreiras Administrativas

Alguns relatos dos professores indicaram que a direção da escola parece apoiar os professores em relação à inclusão:

CARLOS: Acho que internamente, a gestão da escola por exemplo, percebo que está atenta, perto, junto não está distante, só que não pode fazer tudo.

MAURO: É da escola, e é cada vez maior, não é o aluno que vai ser incluso, é a escola que tem que ser inclusa.

ROSANA: O problema é a maneira como foi imposta.

FAFÁ: No começo foi muito difícil, por que eu acho que a gente já sabe que existe inclusão, você vai ter que aceitar, não tem como não, então a gente vai se adaptando.

Souza (2003) verificou que a imposição e presença da inclusão nas escolas era algo que estava acontecendo por ter sido determinado por lei, e não pelo fato de as pessoas entenderem que a escola seja um lugar no qual todos tenham direito de estar e aprender.

Para Santos (1999-2000), a situação frente à imposição da inclusão confirma que “gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa” (SANTOS, 1999-2000, p.48).

Souza e Pich (2013) trabalharam em uma pesquisa-ação que discutiu a reorientação da ação pedagógica da Educação Física sob a perspectiva da inclusão. Afirmam que os professores trabalharam sozinhos na reorientação da Educação Física escolar, sem o reconhecimento e o apoio da gestão local.

No relato dos professores Mauro e Carlos, pode-se encontrar tal fato:

MAURO: A direção apoia sim a inclusão, apoia que venha um deficiente para a escola, mas em termos de ajuda pessoal eu acho que fica um pouco a desejar. Então eles aceitam sem rejeição, mas também não dão apoio.

CARLOS: Lógico que as dificuldades vão sempre aparecer e são sempre as mesmas, agora uma dificuldade, a maior que eu vejo, é em relação à gestão.

Os depoimentos dos professores não confirmam se existe uma ação efetiva da administração da escola e/ou das políticas públicas em relação às dificuldades que encontram no caminho da inclusão de alunos com deficiência; o que parece é que tais ações estão presentes, mas não são eficientes, especialmente em relação às aulas de Educação Física.

1.4.6 Inclusão escolar

A inclusão escolar foi um dos aspectos mais comentados durante todo o GF, tendo sido discutidos vários pontos intrínsecos. A inclusão caminha dentro do patamar escolar de forma muito diferente entre as ações e opiniões dos professores.

Diversas opiniões foram apresentadas pelos professores, alguns se colocaram de maneira bem distante do movimento da inclusão, outros se mostraram dispostos a abraçar as ações, mas com grande dificuldade para efetivar tais atos de maneira apropriada, frente a tantas dificuldades mencionadas.

De maneira clara, os professores Fagner e Carlos opinaram sobre esse tema de forma diferente.

FAGNER: Eu acho que a inclusão para acontecer vai demorar um pouquinho.

CARLOS: Não podemos fechar os olhos porque tudo mudou, as crianças mudaram, as formas de tratar as pessoas nessa relação de estima, preconceito está mudada não é somente a questão da deficiência, então se a escola for menos resistente, e as questões políticas forem mais claras para dar suporte para os professores, para a gestão que dirige a escola, eu acredito que a inclusão passa a ser assim algo que vamos colocar como um processo normal que vem acontecendo com o decorrer dos tempos e com as mudanças que ocorrem na sociedade.

Segundo Sassaki (1997), a inclusão é um conjugado de procedimentos que precisam acontecer para se adequar ao sistema educacional, dentre os quais se incluem as necessidades, habilidades e aspirações dos alunos com e sem deficiência, os quais devem ser respeitados pelas suas diferenças. Contudo, percebe-se que a educação para ser inclusiva deve ser acessível para todas as crianças, com e sem deficiência.

A maioria dos professores relatou que não estão encontrando um caminho para realizar a inclusão.

ADRIANA: Não dá para incluir.

FAFÁ: Então não dá. Até então onde ela conseguiu ir a gente foi, é que realmente não dá. Porque a questão da baixa visão ela não consegue enxergar a bola para rebater e muito menos para pegar e segurar.

VITORIA: eu acho que a gente não conhece muita coisa, talvez assim tenham coisas que a gente não conhece, por que a gente não vê necessidade, por não ter o aluno deficiente, não precisa saber.

Os professores ao dividirem suas angústias mostram que a inclusão, por diversas razões, não está ocorrendo. Aranha (2003) esclarece pontos referentes ao tema, ao afirmar que:

Não se pode negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz (ARANHA, 2003, p. 31).

Os relatos que seguem demonstram que os aspectos vivenciados pelos professores durante a sua formação não condizem com a realidade encontrada nas escolas:

FAGNER: Parece que na disciplina de Educação Física Adaptada a gente aprendeu um pouquinho de cada deficiência, mas a gente não aprendeu a lidar com essa deficiência junto com os outros alunos que não têm. Foi falado sobre a característica do deficiente visual, do deficiente auditivo e de qual atividade que tem que ministrar para eles, mas não foi trabalhado que esse aluno estaria junto com 29 alunos na inclusão. Tudo foi muito bom, mas a ideia da inclusão acho que não foi discutida.

FAFÁ: Não se falava em inclusão, quando a gente estudou pelo menos não se falava em inclusão. Lugares para crianças com deficiência tinha a SORRI, a APAE, eram lugares específicos, aí de repente entrou a inclusão.

Souza e Pich (2013) evidenciaram as mesmas indagações encontradas pelos professores no GF; foi na graduação que tiveram o primeiro contato com alunos com deficiência, mas o conteúdo não dava suporte a uma prática pedagógica condizente com a inclusão. Importante salientar que o estudo foi realizado na cidade de Itajaí, no interior do estado de Santa Catarina, e em situações adversas ao realizado neste estudo e, portanto, os dados corroboram com as mesmas dificuldades.

Poças (2009) acrescenta que, apesar de estudos comprovarem que os estudantes universitários de Educação Física, em geral, apresentam atitudes positivas e favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, tais dados não garantem essa mesma atitude após a formação, quando começam a trabalhar em ambientes inclusivos. No relato dos professores, foi possível verificar as atitudes positivas frente à ideia de trabalhar com o aluno com deficiência, mas não em um ambiente de inclusão.

Aspecto importante para se discutir em relação ao processo de formação dos professores, é que as disciplinas curriculares dos cursos de graduação talvez precisem se adequar de outra maneira, buscando atender o caminho da inclusão. Essas medidas precisam ser endereçadas de maneira a garantir componentes que falem da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física durante a graduação.

A partir da fala anterior, o professor Fagner finalizou seu pensamento comentando o que em sua visão seria melhor para os alunos com deficiência:

FAGNER: Talvez se trabalhasse na APAE, seria mais fácil porque todos os alunos teriam deficiência, mas na escola, com um aluno regular junto, acho que é a grande dificuldade nossa, não sei se está dando certo.

Souza e Boato (2009) verificaram, em pesquisa realizada com 30 professores de Educação Física, que mais da metade acreditava que os alunos com deficiência seriam melhor atendidos se alocados em turmas especiais.

Assim, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) confirmam que o movimento da inclusão escolar desencadeou importantes modificações na forma de pensar na formação docente. Até o início da década de 1990, trabalhar com alunos com deficiência era algo específico para professores especialistas, que atuavam em escolas especiais e/ou instituições, mas com as mudanças na legislação, no entanto, todos os professores tiveram que começar a trabalhar com esses alunos.

A seguir, é possível verificar algumas indagações apresentadas pelos professores frente ao processo de inclusão nas aulas de Educação Física:

FÁBIA: É que seria mais fácil a gente escolher só as deficiências que a gente conhece, ou os mais leves, porque incluir todo mundo é complicado.

MAURO: Temos que saber de tudo, e não fomos preparados para isso na faculdade.

FAGNER: A disciplina adaptada era preparada para você trabalhar na SORRI, mas não para trabalhar na escola com criança.

Uma possível interpretação para esses relatos é que os professores talvez estejam preferindo que os alunos com deficiência estivessem nas instituições especializadas; de maneira muito verdadeira, os professores apresentam em seu relato a ideia de que seria melhor que o aluno com deficiência não estivesse presente na escola comum. Parece que, para os professores, trabalhar em uma escola onde a inclusão não existe de certa forma seria mais agradável, muitas vezes por não saber como agir, ou porque não tiveram a formação para trabalhar com a inclusão, ou por medo, receio.

Fiorini (2011), quando discute as concepções dos professores de Educação Física frente à inclusão, mostra o lado negativo em relação ao direito de o aluno com deficiência estar na escola comum, questionando se os professores acreditam que esse aluno está na escola apenas porque a lei garante, e não por acreditar que o aluno tenha condições e direito de estar na escola comum.

Justifica-se talvez tal atitude dos professores de não quererem realizar um trabalho sem conhecimento e de qualquer maneira por serem responsáveis e sérios no trabalho. De acordo com Sanches Junior (2009), a escola está recebendo alunos com deficiência, mas a presença desse aluno não garante ou caracteriza a inclusão do mesmo, sugerindo que, para que isso ocorra, seria necessário apoio pedagógico, melhora na infraestrutura e recursos apropriados para atender as deficiências de cada aluno. No entanto, tais professores, talvez por querer buscar estratégias adequadas de maneira correta e também recursos que poderiam auxiliar no processo de inclusão, acabam pensando e até agindo de forma a negligenciar a presença do aluno com deficiência em sua aula.

Pensar sobre inclusão propicia refletir que a questão da garantia legal e permanência de alunos com deficiência nesse contexto educacional não representa a garantia de aceitação das demais pessoas que compõem a comunidade escolar, pois estão envolvidas, dentre outras questões, aquelas referentes a atitudes “e mudar de atitudes tem a ver com questões profundas do comportamento humano (...)” (SILVA; ARAÚJO; DUARTE, 2004, p. 7).

Sendo assim, um dos primeiros passos a se explorar seria buscar mudanças de atitudes por parte dos profissionais que trabalham na escola.

Block et al. (2010) e Kurniawatia et al. (2012), *apud* Mauerberg-deCastro et al. (2013), afirmam que experiências em ambientes inclusivos podem influenciar fortemente as mudanças de atitudes em professores e profissionais que trabalham com alunos com deficiência em ambientes escolares. No entanto, Mauerberg-deCastro et al. (2013) revelam em seu estudo com professores da rede municipal da cidade de Rio Claro, que independentemente da sua experiência em ambientes inclusivos, na grande maioria os professores continuam indecisos sobre os benefícios da inclusão.

Os relatos referentes à presença do cuidador nas aulas de Educação Física já foram discutidos com o subtema execução das aulas, todavia, outro ponto muito utilizado como estratégia de inclusão dentro das aulas foi o colega tutor.

Por conseguinte, relata-se que a utilização do colega tutor como estratégia de inclusão foi abordada inúmeras vezes durante o discurso dos professores nos GFs, mas muitas vezes, visto como algo prejudicial para o aluno que está sendo o colega tutor. Isso pode ser verificado na fala a seguir:

ISADORA: Eu tento sempre estar incluindo estar pensando naquele aluno até onde ele pode ir, o que eu posso fazer ali naquela atividade para que ele participe e os alunos, os outros alunos como o Carlos colocou, eles acabam acolhendo acabam ajudando os outros, então a gente tenta levar ali, por que tem que ser com o aluno tutor uma coisa voluntária, tem que querer, tem que estar junto, então às vezes ajudam, se revezam, mas chega uma hora que eles não querem mais.

A ideia de implantar o colega tutor pode ser considerada uma ação promissora em busca da inclusão; estudos comprovam os benefícios dessa implantação nas escolas como modelo de inclusão (BLOCK, 1995; LIEBERMAN, et al., 2000; NABEIRO, 2010).

No entanto, em diversos momentos do relato dos professores, podemos perceber a forma equivocada como os professores dizem aplicar o colega tutor nas suas aulas, pois não estão utilizando a estratégia dos tutores treinados para participar dessa forma de auxílio.

ADRIANA: eu penso assim, quando você coloca o aluno para trabalhar junto é, vamos supor no jogo coletivo, para fazer com que ele participe de alguma forma, mas de uma forma limitada, eu pergunto você pode passar a bola para o amiguinho? é só o que eu peço, e eu acho que já é uma grande coisa, mas ele não vai ficar o tempo todo, aquele colega não vai ficar o tempo todo passando a bola para ele.

Após analisar essas falas, fica a preocupação em relação à maneira como está sendo aplicada a estratégia do colega tutor. Nota-se pela opinião das professoras que, mesmo antes de utilizar esse recurso, já o avaliam negativamente, ou seja, afirmam que como estratégia de

inclusão a utilização de um aluno sem deficiência como colega tutor durante a aula toda é algo que pode ser prejudicial para esse aluno.

Talvez os professores não estejam encontrando um bom resultado de ações inclusivas durante as aulas, por estarem executando de maneira aleatória as diretrizes dessa estratégia, ou seja, essa visão do professor sobre o colega tutor está equivocada. O colega tutor precisa ser treinado a respeito da função de ser o colega tutor e deve, principalmente, compreender a deficiência e as potencialidades de seu colega com deficiência.

Assim, o professor se apropria do aluno sem o menor treinamento e pede para que ele fique com o aluno com deficiência, sem saber nada sobre qual seria sua função junto ao seu colega. Esse tipo de procedimento precisa ser guiado e executado de forma correta por parte dos professores e dos alunos que seriam os colegas tutores, pois a não realização dos procedimentos adequados podem determinar atitudes extremamente desgastantes em relação a todos que estão participando direta e indiretamente nesse processo.

De acordo com Mauerberg-deCastro et al. (2013), essas atitudes podem causar ações negativas para todos os envolvidos, podendo proporcionar um ambiente favorável para o *bullying* e a exclusão.

Block (1995) já demonstrou há vários anos que o colega tutor treinado é uma estratégia apropriada para situações onde o serviço especializado não está presente, em classes com grande número de alunos, com poucos materiais e quando o aluno com deficiência precisa de atenção especial. No entanto, a justificativa mais importante revelada pelas pesquisas são referentes aos benefícios encontrados para o aluno que exerce a função de colega tutor, apresentando aumento na velocidade de aprendizagem, ganho de habilidades referentes ao desenvolvimento motor, melhora na aceitação social e no senso de identidade, em comparação aos seus pares.

Klavina e Block (2008) complementam que o colega tutor deve oferecer ao aluno com deficiência suporte nas áreas física, social e instrucional. Mauerberg-deCastro et al. (2013) e Lieberman et al. (2000) acrescentam que a estratégia de utilização do colega tutor é uma importante ferramenta de cooperação em ambiente inclusivo, dentro da perspectiva de sistemas dinâmicos, em busca de um ambiente de aprendizado de sucesso e favorável para todos os alunos.

Contudo, os professores precisam se apropriar de tal conhecimento referente ao contexto existente da utilização do colega tutor treinado e devem buscar propiciar, através desse método de ensino, a busca pelos benefícios de tal prática, em relação à inclusão dos alunos com e sem deficiência.

Finalizando a ideia principal do subtema inclusão, os relatos que seguem apresentam o que os professores achavam ser importante para auxiliar a inclusão dos alunos com deficiência:

MAURO: Bom, eu acredito como a gente já tocou bastante nisso que seria uma reciclagem do professor, para termos um conhecimento mais amplo da realidade, de como trabalhar com o deficiente, por que, muitas vezes, a gente trabalha mais pela emoção do que pelo fato em si de atingir os objetivos, traça um plano específico para eles, então eu acho que uma qualificação seria fundamental.

Bracht (2002) e Falkenbach, Ordobas e Machado (2008) acrescentam que os professores realmente sentem insegurança por medo e falta de preparo e qualificação para atuar na perspectiva inclusiva, sustentando o que o professor Mauro relatou em relação à melhor qualificação profissional, demonstrando assim a importância de formar continuamente os professores em relação ao princípio da inclusão.

Apesar da importância de se identificar quais as dificuldades que os professores enfrentam em seu dia a dia na escola em busca da inclusão, há que se pensar na qualidade de atendimento que tais professores oferecem a seus alunos com ou sem deficiência, uma vez que a postura profissional de aceitação e compromisso com a inclusão deve vir espontaneamente de atitudes pessoais, emocionais, sociais e profissionais de cada professor:

CARLOS: Acredito que a Educação Física ela já foi exclusiva, excludente eu não sei, mas hoje a gente consegue trabalhar com todos os alunos com deficiência. Você precisa querer fazer.

Mauerberg-deCastro (2000) há 14 anos já afirmava que um ambiente inclusivo de sucesso para pessoas com deficiência depende não somente de conhecimento e experiência, mas de atitudes favoráveis em relação a esses alunos, que são pessoas com diversas necessidades, mas muitos pontos fortes, salientando que campanhas e aplicação de leis não são suficientes para mudar atitudes de pessoas que discriminam a minoria.

Falas positivas e de atitudes favoráveis à inclusão precisavam aparecer com mais frequência no discurso e na prática dos professores, para assim poder buscar mudanças e verdadeiramente se almejar o processo de inclusão nas aulas de educação física.

1.4.7 Participação nas aulas

Apesar de os professores declararem que têm inúmeras dificuldades com o processo de inclusão escolar, os relatos indicaram que os alunos com deficiência querem participar das atividades.

ISADORA: Essa menina com baixa visão ficou muito tempo sentada, sem participar, aí eu tive muitas dificuldades de incluí-la, em algumas atividades ficava sentada, foi difícil, *mas eu tenho grande participação (dos alunos) do 1.º ao 5.º ano.*

ADRIANA: Dentro das limitações que a gente encontra na aula eles participam.

VITORIA: A vontade deles de participar é grande.

No relato a seguir, a professora descreveu o que fazia para tentar proporcionar a participação da aluna com deficiência na aula.

FAFÁ: Tentei de tudo. Chamava, - vamos fazer com a amiguinha, falava - tenta com ela, já que eu não consegui convencer. Às vezes ela fazia e fazia bonitinho, mas era sistemática, a hora que queria ela queria, a hora que não queria ela não queria, sentava no chão e não tinha quem a levantasse. Isso é complicado para a gente.

Percebe-se, pelo relato, que o evento descrito pela professora referiu-se ao comportamento do aluno com deficiência de querer ou não participar da atividade - que em alguns momentos participava, e em outros não. Os motivos por querer ou não participar não foram descritos, e, provavelmente, esse dado a professora não conseguiu apreender. A professora relata que tentou “convencer” o aluno e incluiu até uma coleguinha para realizar a atividade. Esse comportamento do aluno se assemelha a um comportamento descrito na literatura como “birra”, que se evidencia no seguinte relato da professora: “a hora que não queria ela não queria, sentava no chão e não tinha quem a levantasse”.

Ao fazer referência à participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a literatura mostra dois caminhos que envolvem essa prática. Souza e Pich (2013) verificaram em estudo científico que os professores de Educação Física apresentam como objetivo principal para os alunos com deficiência a sua aceitação pela turma, no entanto, para os alunos sem deficiência a meta se baseia na busca da aptidão motora, o rendimento. Lamaster et al. (1998) e Moraes (2004) acrescentam que através do relato dos professores encontrou-se a afirmação de que, para eles, a inclusão favorece a integração e a socialização de alunos com e sem deficiência, sendo um dos pontos positivos da inclusão. Fiorini (2011) corrobora isso ao afirmar que a concepção dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem função social.

No exemplo de fala que se segue, pode-se notar tal concepção do professor ao visualizar a inclusão como uma forma de interação.

FAGNER: A Cláudia era uma estagiária e foi a minha grande ajuda, até então eu fazia escolhas, e não deixei de fazer escolhas, mas com a presença dela, por que ela ficava um pouco mais com a aluna, ficava separada com ela, e eu ficava com os outros alunos, mas no mesmo ambiente, e ela me ajudava na interação desse aluno.

O relato indica que algumas atividades com o aluno com deficiência eram realizadas separadas da turma e num mesmo ambiente; em outros momentos tentava-se uma interação.

Souza e Pich (2013) afirmaram que os professores não conseguem aceitar a prática docente de ensinar o aluno que não alcança o rendimento conforme o conjunto de regras sustentado pelo conteúdo disciplinar previsto no currículo tradicional. O incentivo à prática competitiva pode ser considerado uma forma de exclusão para a participação nas aulas de Educação Física, constituindo um obstáculo para a inclusão. Para Aguiar e Duarte (2005), a prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, proporcionando aos alunos reações tanto de satisfação como de frustração. A partir dessa reflexão surge um questionamento: será que os professores de Educação Física são capazes de realizar um plano de ensino, cujo objetivo principal não seria que os alunos atingissem o mesmo patamar de rendimento, mas sim que valorizasse as potencialidades dos alunos com e sem deficiência?

Assim, foi perguntado a eles o que acreditavam que seria necessário para adequar a participação do aluno com deficiência nas aulas, e os professores foram bem precisos em se posicionar da mesma maneira:

MAURO: O primeiro passo seria termos o conhecimento das necessidades que essas crianças têm, seria pelo menos conhecer um pouquinho, obter uma melhor formação, ter uma qualificação um pouquinho nessa área.

FAGNER: Um trabalho mais integrado, comunidade, pais, professores, todo mundo que trabalha na escola, que está envolvido no dia a dia da criança.

Dentre esses relatos, parece que aqui estão alguns dos requisitos para se realmente começar a pensar num processo de inclusão verdadeiro e eficiente, que possa viabilizar a participação dos alunos com deficiência.

1.4.8 Ações da Família

O subtema "Ações da família" foi um assunto muito discutido entre os professores presentes em ambos os GFs. A dificuldade de relacionamento, de troca, de compreensão por parte dos familiares, de diálogo entre o professor e família foram os pontos mais exaltados. Os relatos indicaram algumas situações apresentadas pelos professores:

ISADORA: Teve professor que adaptou o conteúdo e a mãe mandou uma carta bem grosseira dizendo que estava subestimando a filha dela.

ROSANA: Fica difícil porque quando você chama a mãe, para falar que o filho está apresentando um problema, a mãe não aparece.

O discurso da não participação da família nas atividades da escola é uma queixa recorrente nas falas de professores de Educação Física. Entretanto, será que os pais têm sido chamados para participarem de um planejamento? Ou será que os pais são chamados na escola somente quando os seus filhos apresentam algum problema, como relata a professora Rosana? Por que a mãe do aluno atendido pela professora Isadora enviou-lhe uma carta grosseira? Essa mãe teve oportunidade de participar do planejamento? A carta da mãe não pode ser entendida como um apelo para participação, vez que, mesmo à distância, encontrou uma forma de participar: enviou uma carta ?

Segundo Aranha (2003)

(...) a elaboração e a execução de um programa dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação (ARANHA, 2003, p. 50).

Atendo-se a essa afirmação, podemos questionar: isso tem de fato ocorrido na escola ? A Educação Física fica em uma situação ainda mais complicada, pois, em determinados momentos, como já mostrado no estudo anteriormente, os professores não ficam nem ao menos sabendo do diagnóstico desse aluno, muito menos têm acesso ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Desse modo, como buscar estratégias de ensino apropriadas para os alunos com deficiência se não se sabe nem ao menos quem terá esse aluno na sua aula?

Outra situação muito abordada pelos professores foi a não aceitação da deficiência por parte dos pais, causando problemas para relação de troca entre as partes.

MAURO: Eu acho que uma primeira coisa seria a aproximação dos pais, uma aceitação dos pais, por que tem pais de deficientes que não aceitam.

ISADORA: É difícil até os pais aceitarem, teve uma aluna que no terceiro ano a mãe ainda não tinha ido atrás.

ROSANA: A Adriana tocou num fator que eu acho que tinha sido esquecido, a mãe, às vezes a mãe de um deficiente é o maior problema dentro da escola.

A fala dos professores Mauro e Fagner indicam que os professores valorizam, querem e precisam saber da opinião dos pais em relação a diversos pontos primordiais para o melhor desenvolvimento de seu filho (a) nas aulas de Educação Física:

ISADORA: Também neste caso sabemos que ele teve uma educação diferenciada, a família, o apoio e tudo mais, eu tive outro aluno com síndrome de Down e não se comunicava direito com as pessoas, a família é muito importante nessa hora.

FAGNER: A indicação da família, o conhecimento que eles têm você não pode descartar, e a gente não tem isso, o acesso à família, imagine quantas coisas poderiam nos passar sobre o dia a dia delas. Os pais são tentativa e erro o tempo todo.

Os pais são parte primordial e fundamental para a estruturação de qualquer atividade quando se trata de buscar o envolvimento e desenvolvimento de seu filho, mas muitas vezes a escola pode estar cometendo falhas com relação à inclusão desses alunos com deficiência, o que desfavorece esse relacionamento, como relatado pelo professor Fagner:

FAGNER: a relação dos pais com a escola hoje está bem diferente, o pai dessa minha aluna não via a escola como um lugar para apoiar, a mãe não suportava a escola, reunião dos pais, mas por quê ? Porque só tinha reclamação da filha dela, só tinha reclamação.

Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012) afirmam que a inclusão dos alunos com deficiência,

(...) no ensino regular desponta como propulsora de uma nova realidade social. Inserir todos os alunos em uma escola regular, não discriminando aqueles que historicamente foram segregados e envolver a família no processo educacional mostra ser a forma mais efetiva de transformar a sociedade (SILVA; GONÇALVES e ALVARENGA, 2012, p.97).

Independentemente de qualquer área de formação, a participação da família é fundamental para se buscar a inclusão educacional.

1.4.9 Relação com outros profissionais

Os relatos sobre a relação com outros profissionais da escola indicam que, em alguns momentos, existe uma aproximação considerada positiva:

ISADORA: Mas a relação com os outros profissionais da escola tem mudado com os ATP's, eu acho. A gente tem conversado mais.

CARLOS: Sim, aos poucos né !!! Vou falar, no meu caso as professoras ajudam sim, se estou querendo saber alguma coisa, mas assim, olha é tal aluno, ele tem uma deficiência assim, então é aquela informação e acabou. No dia a dia a gente chega, pega a sala e leva, e por nós mesmos descobrimos, então os professores, se forem solicitados, nos ajudam.

Alguns relatos indicam aproximação com os profissionais, mas nem sempre isso é considerado como uma ação positiva:

ISADORA: É, também a gente fica muitas vezes esperando, tem que vir tudo, alguém tem que fazer para gente, tem que ir atrás também, tem os dois lados.

CARLOS: É uma multidisciplinaridade, sem interdisciplinaridade.

ADRIANA: É, elas passam o problema quando é bem específico, do contrário é bem como a Rosana falou, quando eu percebo o problema aí eu vou atrás, do contrário elas só passam o que é bem específico.

Outros relatos indicam distanciamento dos outros profissionais da escola:

ROSANA: Não, eu acho assim. Colocando outra fala sua, Isadora, toda vez que o professor de educação física percebe que o aluno tem problema, você vai e leva até o professor de sala. Aí a sua opinião é válida? Então vamos pesquisar sobre esse aluno, é feito uma mesa redonda, e em nenhum momento o professor de Educação Física é chamado para participar, eu percebi isso em reuniões dos professores, sendo que foi o professor de educação física que deu a dica que o aluno tem problema.

Embora os professores estivessem mostrando opiniões opostas a esse assunto, o que mais uma vez foi apontado foi a falta de entrosamento e de interdisciplinariedade, como foi mencionado pelo professor Carlos.

O documento Brasil (2002), no fascículo 1, descreve algumas ações relacionadas ao trabalho realizado por profissionais da Educação, que necessitam estar preparados para atuar em classes comuns e que tenham alunos que apresentam alguma deficiência:

O artigo 18 da Resolução número 2/2001, aponta algumas competências necessárias ao professor: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2002, p. 5).

Apesar de os documentos apresentarem diretrizes a respeito da importância de se trabalhar em equipe, os relatos dos professores indicaram que isso ocorre de maneira parcial. Correira e Tonini (2012) ressaltam que, para existir um trabalho que possa resultar em ações adequadas às necessidades dos alunos com deficiência, o primeiro passo para buscar o sucesso educativo seria um trabalho colaborativo.

Nesse sentido, qualquer processo a ser implantado deve ter como base o trabalho entre professores do ensino regular, professores de Educação Especial, outros profissionais da Educação (dentre eles o professor de Educação Física), profissionais da saúde, equipes de apoio e os pais. Todavia, em determinados casos relatados pelos professores, a informação está presente, mas não contribui para o planejamento dos professores.

FAGNER: Na escola que eu trabalhava tinha um pessoal legal que trabalhava com o especial. A gente buscava lá informações, mas mesmo assim, era distante. O problema maior era que às vezes colocava no prontuário do aluno uma coisa, que na minha aula não acrescentava em nada.

RAQUEL: Falam algo que você não sabe, e não te explicam o que significa.

De acordo com Aranha (2003, p. 51),

[...] as decisões sobre modalidades de apoio devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (consenso entre os educadores e profissionais que atendem ao aluno, adoção de critérios comuns para o trabalho pedagógico e ação conjunta).

Tal consenso entre os educadores se refere a compartilhar informações adequadas aos diferentes profissionais que trabalham com o aluno com deficiência. O professor de Educação Física, sem dúvida, é um deles.

Aranha (2003), ao pensar nos moldes da Educação Inclusiva, se depara com dois questionamentos que contemplam a discussão. O modelo inclusivista prevê que tipo de docente - o professor especializado em todos os alunos, inclusive nos que apresentam deficiências?

Não é possível responder a esses questionamentos, mas pode-se dizer que o professor de Educação Física tem que estar apto a atender a todos os tipos de deficiência, pois irá dar aula para todos os alunos com deficiência presentes na escola em que trabalha. Por tal razão, o professor de Educação Física tem que estar presente nas reuniões e deve participar desse processo.

Os relatos a seguir demonstram que a participação dos professores de Educação Física junto com os profissionais da escola e com os pais acaba sendo impedida por uma questão da estrutura imposta pela prática do próprio sistema escolar:

CARLOS: Não ficamos nas reuniões de pais, porque enquanto está acontecendo a reunião, nós estamos com os alunos, e em muitos casos os professores de sala são de certa forma nosso porta voz na educação física.

ADRIANA: Inclusive quando ocorrem as reuniões de pais, quando você dá um jeito de participar, você percebe que o professor fica meio incomodado de você estar atrapalhando a fala dele.

Esses relatos são indicativos de que os professores de Educação Física parecem não ter contato com as famílias, uma das queixas no subtema já apresentado anteriormente. Também é um indicativo de que a reunião em equipe pode não ocorrer entre todos os profissionais da escola, algo defendido na literatura (ARANHA, 2003).

Durante a devolutiva do GF, em relação a esse assunto, uma das professoras que era a diretora da escola naquele momento, relatou que essa situação já estava tão enraizada no ambiente escolar que não tinha como tentar modificar isso. Portanto, para se reunir com os pais a “solução do problema” era que a sala ficasse com o professor de Educação Física.

De maneira geral, percebe-se inquietude e insatisfação em relação aos professores da escola e aos professores de educação física:

FAGNER: Eles não reconhecem você, eles reconhecem você como um momento de liberdade deles. É o momento em que você vai retirar os alunos da sala, e ele vai ficar um pouco mais tranquilo.

Na fala a seguir, o professor relata que tem grande amizade com os outros professores, mas nem mesmo isso garante essa interdisciplinariedade, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência.

MAURO: Eu tenho facilidade pela amizade que eu criei na escola, mas eu acho que tem alguns professores que relutam um pouco e não colaboram.

ISADORA: As professoras de sala, de 1.º ao 5.º ano falam, óh esse é o fulano, ele tem isso, tem aquilo e explica, mas tem umas que não falam nada.

Os demais professores do GF concordaram com esses relatos. Atendo-se a esses exemplos de fala, pode-se questionar: será que o protocolo em relação a como apresentar informações do aluno com deficiência precisa estar vinculado ao grau de amizade desses professores?

1.4.10 Formação dos professores de Educação Física

Em geral, todas as dificuldades mencionadas pelos professores de Educação Física se referiam a buscar uma melhor formação. Em diversos exemplos de fala, nota-se a vontade dos professores por buscar algo melhor:

VITÓRIA: É a capacitação para o professor de Educação Física, para ter um acompanhamento, para chegar e falar olha, o jeito que você está fazendo não está adequado, a gente podia fazer assim, sabe isso que a gente não tem.

FAFÁ: Muitos cursos especiais a gente faz, é para todo mundo, o que eu aprendo é o que as pedagogas vão aprender, acho que a gente precisaria de um específico para Educação Física. Curso nesse sentido não tem.

Vale salientar que, apesar de as falas estarem se complementando, neste texto os discursos ocorreram em encontros diferentes, e buscou-se demonstrar a opinião dos professores de ambos GFs.

Os relatos dos professores indicam ações específicas da Educação Física:

RAQUEL: Adaptar para a Educação Física. Seria interessante ter uma pessoa a quem buscar da nossa área, um especialista.

MAURO: Sim, exatamente, não na pedagogia, mas na Educação Física mesmo.

Greguol, Gobbi, Carraro (2013) frisaram que a valorização da formação de professores é indispensável, assim como propiciar condições de trabalho dignas e salários adequados. Os autores enfatizam a importância do papel político e social que envolve a profissão. Todavia, cabe lembrar que a inclusão escolar se refere à escola em sua totalidade, e não apenas ao professor.

Por conseguinte, o interessante em relação à diversidade na formação dos professores participantes deste estudo é que o discurso encontrado em relação a buscar melhor capacitação, tanto para os professores que não tiveram contato com as disciplinas referentes à inclusão nas universidades, como os que tiveram e inclusive chegaram a discutir ações de inclusão, mesmo não sendo da maneira como se fala hoje, afirmaram necessitar de melhor formação para poder incluir alunos com deficiência.

Contudo, apesar da importância de identificar quais as dificuldades que os professores enfrentam em seu dia a dia na escola em busca da inclusão, há que se pensar na qualidade de atendimento que tais professores oferecem a seus alunos com ou sem deficiência, e tal atuação somente vai mudar com a capacitação e a aceitação dos professores em relação às diferenças.

1.5 CONCLUSÃO

Percebe-se que o curso normal das aulas não parece ser tão tranquilo quando o professor de Educação Física se depara com os alunos com deficiência. Portanto, os temas e subtemas encontrados através do depoimento dos professores durante o GF podem vir a ser o grande propulsor para se começar a agir diretamente na discussão da solução de tais dificuldades ou problemas demonstrados.

Ao finalizar, pôde-se verificar que o objetivo do estudo em relação a identificar as dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta quando trabalha com aulas inclusivas foi atingido, pois muitas delas foram abordadas e evidenciadas pelo grupo de professores durante o grupo focal.

Identificaram-se por meio da descrição dos relatos dos professores de Educação Física temas que discutem muitas das dificuldades que ocorrem durante a prática pedagógica nas aulas inclusivas. Dentre elas, podem ser citadas:

- 1) Insatisfação dos professores sobre a falta de diagnóstico dos alunos com deficiência que fazem parte de suas aulas;
- 2) Falta de um protocolo com informações sobre o aluno com deficiência;
- 3) Dificuldades em planejar a aula para o aluno com deficiência;
- 4) Convergência dos relatos sobre o não planejamento das aulas e adaptação à medida que a aula vai ocorrendo;
- 5) A ideia de que o cuidador pode resolver os problemas das aulas;
- 6) Falta de um Plano Educacional Individualizado (PEI);
- 7) Dificuldade evidenciada em relação ao conteúdo programático a seguir no contexto do currículo comum da Educação Física e incluir o aluno com deficiência nesse contexto;
- 8) Dificuldade apresentada durante a execução das aulas;
- 9) Dificuldades relatadas sobre barreiras arquitetônicas e administrativas apresentadas pelos professores.
- 10) Alguns professores, em suas falas, indicaram não serem muitos favoráveis à inclusão;
- 11) Alguns professores indicaram a dificuldade em dialogar com os pais sobre as dificuldades do aluno com deficiência, mas evidenciando a importância desse diálogo;
- 12) Descontentamento declarado por parte de todos os professores de Educação Física sobre a sua ausência nas reuniões de pais, pois nesses encontros são responsáveis por ficar com os alunos;

13) A necessidade de melhorar a formação para se capacitarem a incluir os alunos com deficiência nas aulas;

14) O reconhecimento da dificuldade de buscar cursos de capacitação específicos na área de Educação Física, visando a inclusão escolar.

A importância de identificar e categorizar as dificuldades evidenciadas por professores de Educação Física durante as aulas inclusivas pode servir para nortear um programa de formação específica para essa área, com o objetivo de tentar contemplar todos os diferentes temas mencionados pelos professores.

Além disso, pode-se, a partir daí, buscar preencher as lacunas mencionadas por *dificuldades* encontradas pelos professores de Educação Física, para *as ações de inclusão* encontradas pelos professores de Educação Física.

2 ESTUDO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVAS

2.1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a introdução sobre o assunto Tecnologia Assistiva, convém mencionar que diversos autores discutem e definem o termo com perspectivas que se diferenciam devido a várias abordagens científicas (COOK, HUSSEY, 2002; BERSCH, SCHIMER, 2005; ASCENÇÃO, 2007; CONTARINI, 2008; PONSONI, 2008; COOK, POLGAR, 2008; MANZINI, 2005, 2009). No entanto, o que se pode perceber, ao analisar os períodos de tais publicações, é que o termo começou a ser discutido com maior ênfase na última década.

No Brasil, diferentes nomenclaturas são utilizadas para caracterizar e definir Tecnologia Assistiva. A Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF, 2004) define o termo como *Tecnologia de Assistência* e se refere a qualquer equipamento, produto ou tecnologia que tenha sido adaptado para melhorar a funcionabilidade de uma pessoa com deficiência ou incapacidade. No Decreto Federal 3.298, artigo 19 (BRASIL, 2009), encontramos a terminologia *Ajudas Técnicas* e a definição do termo como “produtos que permitem compensar as limitações de pessoas com deficiência em busca de propiciar inclusão”. Melo (1997) adota o termo *Tecnologia Assistiva*, porém, descreve ter se baseado e estruturado no *American Disabilities Act - ADA* e se refere ao termo como produtos comerciais ou artesanais produzidos de formas aleatórias que servem para ampliar, conservar ou aprimorar as habilidades de pessoas com restrições funcionais, em âmbito sensorial e físico.

Portanto, os diferentes termos mencionados anteriormente em diversas situações, usados como sinônimos, surgiram de modelos teóricos diferentes, mas todos se referem a buscar possibilitar auxílio às pessoas com qualquer tipo de deficiência e/ou incapacidades em diversos aspectos.

De acordo com Brasil (2009), essas ações caracterizadas como Tecnologia Assistiva se definem como:

Uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009).

Bersch e Schirmer (2005) e Sant’Anna e Zulian (2006) corroboram a conceituação do termo ao afirmarem que a Tecnologia Assistiva tem como componentes recursos e serviços, sendo que os recursos podem variar dos mais sofisticados ao mais simples, incluindo computadores, *softwares* e *hardwares* especiais até brinquedos e roupas adaptadas; os serviços estão diretamente ligados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da Tecnologia Assistiva.

Com base no Comitê de Ajudas técnicas - CAT (BRASIL, 2007), mas se apropriando das demarcações descritas por Rocha (2010), as definições de recursos, procedimentos e estratégias identificam-se como:

Recursos: são objetos, materiais, dispositivos, produtos e equipamentos utilizados com o objetivo de favorecer as habilidades do indivíduo e ampliar o seu desempenho e participação em uma determinada atividade. O recurso é um material concreto com atributos que podem ser modificados de acordo com a especificidade do indivíduo;

Procedimentos: são os atos ou efeitos de realizar as tarefas de uma atividade, ou seja, são os métodos e técnicas utilizados durante a realização da atividade;

Estratégias: são procedimentos de execução a fim de mediar o uso dos recursos da tecnologia assistiva para a realização de uma atividade. As estratégias na tecnologia assistiva podem modificar ou ajustar a técnica utilizada para a realização da atividade para contornar as dificuldades do indivíduo e melhorar o seu desempenho e participação (ROCHA, 2010, p.26).

Sobrepondo tais afirmações, para Cook e Polgar (2008) a Tecnologia Assistiva poderá apresentar grande variedade de subtemas e divide-se em seis principais vertentes: 1) equipamentos e ajudas sensoriais para pessoas com deficiência visual, auditiva e física; 2) sistemas de comunicação alternativa; 3) recursos e equipamentos para mobilidade e transporte; 4) seating; 5) recursos para controle de ambientes; 6) tecnologia assistiva no contexto escolar; 7) tecnologia assistiva no contexto do trabalho.

Os conceitos de Tecnologia Assistiva descritos acima são os que mais se adequam aos objetivos almejados neste estudo, pois se referem de certo modo à sua utilização na área escolar e visa auxiliar alunos com deficiência em busca da educação inclusiva, assim como a apresentação descrita por Cook e Polgar (2008) referente ao subtema seis, que tem como título “Tecnologia Assistiva no contexto escolar”.

Diversos pesquisadores que trabalham com alunos com deficiência têm realizado estudos que envolvem a Tecnologia Assistiva dentro do contexto escolar e em diversas vertentes (MANZINI; SANTOS, 2002; DELIBERATO, 2011; BERSCH, 2009; JUDGE, 2006; JUDGE; FLOYD; JEFFS, 2008; ROCHA et al., 2008; PELOSI, 2006, 2008; PELOSI; NUNES, 2010).

No Brasil, a Tecnologia Assistiva é uma área que pode ser considerada como recente (BERSCH; PELOSI, 2007; GALVÃO FILHO, 2009). Em relação à educação, é um termo desconhecido para a maioria dos professores (GALVÃO FILHO, 2009), embora outros profissionais que realizam estudos de interface entre saúde e educação já tenham utilizado tais propostas de envolvimento (VERUSSA, 2009).

Portanto, os recursos e serviços dentro do contexto da Tecnologia Assistiva seguem todos os passos do processo de aprendizagem, acompanhando a prática pedagógica; torna-se relevante que o professor saiba a necessidade do seu aluno para poder definir os recursos, procedimentos e as estratégias específicas que auxiliarão o desenvolvimento completo do aluno (ROCHA, 2013). Verussa (2009) complementa ao afirmar que os serviços são as atividades voltadas diretamente para as pessoas com deficiência, incluindo nessa ação a presença do professor.

Além disso, segundo os autores Abner e Lahm (2002), embora se perceba grande variedade de recursos de Tecnologia Assistiva e em notória disponibilidade no mercado, as pesquisas evidenciam que os alunos com deficiência nem sempre são favorecidos por tais itens dentro do ambiente escolar, ou seja, a Tecnologia Assistiva nem sempre chega aos alunos que dela realmente necessitam; isso ocorre mesmo com relação aos recursos pedagógicos, por meio dos quais podem-se ampliar as possibilidades e as capacidades funcionais dos alunos com deficiência, buscando promover-lhes maior autonomia, independência e inclusão escolar.

Nesse sentido, Manzini e Deliberato (2007) acrescentam que qualquer tipo de recurso pode ser considerado pedagógico se tiver a função de ensino e descrevem o recurso pedagógico como um objeto que requer três elementos: ser concreto, manipulável e com finalidade pedagógica.

Para Parette (2006), a Tecnologia Assistiva pode ser utilizada no ambiente escolar como forma de estrutura de compensação, quando possibilitar que alunos com deficiências realizem atividades que não seriam possíveis sem o uso de recursos e estratégias adequadas, ou seja, são capazes de beneficiar as habilidades e viabilizar um melhor resultado do aluno durante as tarefas vivenciadas no contexto escolar.

A Tecnologia Assistiva, que envolve o uso de recursos e estratégias e, por meio de diferentes aparatos tecnológicos serve para auxiliar na participação de pessoas com deficiências em distintos aspectos de sua rotina, torna-se capaz de modificar a participação de pessoas com deficiência nas diferentes situações de vida, como em contextos sociais, familiares, educacionais e de trabalho. Ela promove a melhora da autonomia e qualidade de

vida desses indivíduos por meio da ampliação das habilidades funcionais e considera primordialmente as possibilidades do sujeito (COOK, HUSSEY, 2002; MANZINI, 2005, ANSON, 2005; JUDGE; FLOYD; JEEFS, 2008; PELOSI, 2008; ROCHA, 2010; ROCHA; DELIBERATO, 2011, 2012 WISE, 2012).

Nesse mesmo sentido, Bersch e Tonolli (2005) acrescentam que a educação inclusiva no âmbito escolar apresenta o desafio de não só receber os alunos com deficiência, mas também de assegurar-lhes a acessibilidade e a aprendizagem em todos os setores e atividades inerentes à vida escolar. Para isso, os autores mencionam a importância do atendimento educacional especializado como garantia da inclusão e a Tecnologia Assistiva como ferramenta no processo de aquisição de conhecimentos.

Por conseguinte, faz-se necessário que o profissional que for trabalhar com Tecnologia Assistiva tenha conhecimento sobre o uso do recurso e de estratégias de ensino que possibilitem o domínio do material pelo aluno (MANZINI, 2011a; ROCHA, 2013).

Segundo Parette, Blum e Boeckmann (2009), os profissionais que trabalham com alunos com deficiência necessitam de compreensão sobre o uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar, assim como ter conhecimento de pesquisas que mostrem os benefícios do uso da Tecnologia Assistiva para trabalhar com esses alunos.

Para corroboração dos argumentos, diversos autores nos alertam sobre o tema inclusão de alunos com deficiência e a utilização apropriada da Tecnologia Assistiva (ASCENÇÃO, 2007; CONTARINI, 2008; PONSONI, 2008; ZUTTIN, 2008; OLIVETO; MANZINI, 1999; VITALIANO, 2007; SANTOS, 2002; BEYER, 2006; HUMMEL, 2007).

Sabe-se que a má formação e muitas vezes o despreparo dos professores ao trabalhar com a inclusão são fatores relevantes nesse contexto. Isso indica que o assunto formação de professores continua em evidência, apesar de haver diversos enfoques dados nas pesquisas atuais em relação ao assunto. Manzini (2009), em estudo desenvolvido sobre formação de professores e o uso de Tecnologia Assistiva, alertou para algumas considerações sobre o tema; dentre elas, o autor identificou que a maior parte do grupo de professores participantes da pesquisa conhecia muito pouco sobre os recursos de Tecnologia Assistiva.

Para Cook e Polgar (2008), o manuseio competente das ferramentas de Tecnologia Assistiva exigem formação, estratégias e habilidades especiais. É necessária uma formação para a elaboração e estruturação das estratégias para a utilização e efetivação das tarefas, por isso habilidade é requerida; e as estratégias são, portanto, devidamente categorizadas como ferramentas.

Segundo Bersch e Machado (2007), ao trabalhar com Tecnologia Assistiva, os profissionais, incluindo os professores, devem se preparar para fazer a avaliação do aluno com deficiência em relação ao recurso mais apropriado para as necessidades específicas de cada um e devem ser responsáveis pela condução do ensino com o uso do recurso em questão.

Sendo assim, os professores, como responsáveis pelo processo de ensino, devem se preparar para buscar o recurso e elaborar os procedimentos e as estratégias para a aquisição do ensino em busca da aprendizagem. Corroborando o tema, Manzini (2010, 2011a) menciona que as estratégias de ensino se referem às atividades profissionais de acordo com o recurso escolhido e os indicativos de como o aluno com deficiência deve agir em relação à situação de ensino proposta.

Por fim, pode-se dizer que a Tecnologia Assistiva quando utilizada por serviços capacitados, principalmente em âmbito educacional, pode garantir o acesso ao conteúdo escolar de maneira apropriada e o desenvolvimento de habilidades essenciais e fundamentais para alunos com deficiência e para todo o processo de ensino e aprendizagem, visando à inclusão educacional em todas as áreas.

2.2 OBJETIVO

O objetivo do Estudo 2 foi caracterizar o contexto das aulas de Educação Física, decorrente da prática do professor e suas ações junto a inclusão escolar.

2.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Analisar as ações sobre a dinâmica das aulas dentro do contexto da inclusão escolar;
- 2) Verificar as ações do professor em relação aos alunos com e sem deficiência durante as aulas de Educação Física.

2.3 MÉTODO

O Estudo 2 utilizou vertentes do método descritivo e qualitativo (LUDKE; ANDRE, 1986); em relação aos procedimentos de coleta e análise, o trabalho esteve fundamentado na pesquisa colaborativa (MENDES e TOYODA, 2008). Como forma de registro adotou a filmagem das aulas de Educação Física; segundo Rose (2004), as representações da mídia são mais do que discursos, vez que utilizam a interação entre texto, imagens visuais e fotografias.

2.3.1 Participantes do estudo

Para a seleção dos participantes do Estudo 2, optou-se por averiguar as informações contidas no questionário entregue no final do GF aos professores. Esse instrumento continha perguntas que aferiram as escolas nas quais atuavam, o número daquelas em que lecionavam, o número de alunos com deficiência, tipos de deficiência, entre outros pontos referentes ao perfil de atuação do professor; consideramos que esses dados foram fundamentais para a escolha dos participantes deste estudo (Apêndice B).

Sendo assim, foram pré-estabelecidos alguns critérios de inclusão que serviram para pautar a escolha do professor/participante nessa fase da pesquisa:

- 1) Atuar no ensino fundamental do 1.º ao 5.º ano;
- 2) Ministrar aulas para dois ou mais alunos com deficiência na mesma escola;
- 3) Ter alunos com diferentes tipos de deficiência;
- 4) Ter interesse em colaborar e aceitar voluntariamente a participação.

Foram pré-selecionados três professores que se enquadravam nos critérios de inclusão. Os professores foram nomeados como P1, P2 e P3.

O P1, logo no início das filmagens, não pôde dar continuidade ao estudo.

O P2 se mostrou bastante receptivo ao convite e teve total apoio da direção da escola para executar o estudo; durante dois meses, realizaram-se todas as filmagens necessárias à coleta dos dados. No entanto, o P2 decidiu não dar continuidade à sua participação na pesquisa.

O P3 realizou todas as etapas do estudo e deu prosseguimento até o final do Estudo 2.

No Quadro 6, encontram-se as informações referentes à formação acadêmica e atuação profissional do P3:

Quadro 6: Formação e Atuação profissional

Participante	Ano de formação	Pós-graduação	Escola	Anos de atuação
Professor - P3	1988	Mestrado em formação profissional	Município	25 anos

Fonte: Elaboração própria

Os alunos com deficiência que participaram das aulas filmadas, apesar de não serem sujeitos da pesquisa, pois a mesma se propunha a verificar a ação do professor, foram identificados como Aluno 1 (A1) e Aluno 2 (A2).

O Quadro 7 descreve as características de tais alunos, para assim analisar o diagnóstico dos mesmos, as formas de atendimento realizadas dentro da escola, a idade e o ano escolar:

Quadro 7 – Características relacionadas aos alunos do Estudo 2

Participante	Diagnóstico	Atendimentos especiais	Formas de comunicação	Idade	Ano escolar
Aluno 1 A1	Deficiência visual – baixa visão Síndrome epilética	Cuidadora durante todo o período	Não oraliza palavras completas, balbucia sons e fala de forma silábica.	7 anos	1.º ano
Aluno 2 A2	Paralisia Cerebral - tetraparesia Alterações comportamentais do espectro do autismo Ecolalia tardia Hidrocefalia com dreno Epilepsia	Sala de recursos Educação especial Cuidadora durante todo o período	Comunicação não verbal	9 anos	3.º ano

Fonte: Elaboração própria

2.3.2 Coleta de dados por meio de filmagens

As filmagens tiveram como objetivo identificar e verificar com mais detalhes as ações do professor nas aulas inclusivas. O objetivo de registrar em vídeo as observações foi proposto para facilitar a construção de categorias de análises (DESSEN, 1995). De acordo com estudos referentes ao uso da filmagem como forma de registro em aulas de Educação Física, mostra-se suficiente a realização de três coletas, pois a partir da segunda coleta há uma tendência à repetição na ocorrência dos fatos (TREVISAN, 1996; CRUZ, 1997; BEZERRA,

1998, 2010). Sendo assim, fez-se o planejamento para se registrar uma aula com o intuito de ser o piloto e três aulas sequenciais para cada um dos alunos com deficiência.

Antes da realização das filmagens, foram realizadas duas reuniões com a direção da escola de P3, com o intuito de verificar a documentação necessária exigida pela mesma para realizar pesquisa com o uso de imagens e obter a permissão dos pais de todos os alunos das salas de A1 e A2. Nesse sentido, a escola já possuía autorização dos pais para o uso de imagens em pesquisas no próprio formulário de matrícula dos alunos. Por esta razão, foi solicitado que se aguardasse a verificação referente aos alunos das salas de A1 e A2. Após verificação das autorizações e dos parâmetros éticos pertinentes à administração da escola, foi feita a entrega do projeto à direção, e assim foi permitido marcar os horários e dias para fazer as filmagens com o professor.

A partir daí, entrou-se em contato com o professor de Educação Física para tomar conhecimento dos horários das aulas dos alunos com deficiência e marcar as datas exatas para a realização da coleta.

As filmagens aconteceram durante o período de um mês nos dias e horários estipulados pelo P3. Todas as aulas foram realizadas na quadra desportiva da escola.

Devido ao fato de o A1 frequentar o 1.º ano e ter três aulas de Educação Física semanalmente, havia a opção de fazer o registro de até três aulas em uma mesma semana, mas optou-se por espaçar as aulas para verificar outros conteúdos. No entanto, no caso de A2, nem sempre foi possível contar com a presença da aluna nas aulas programadas para fazer a coleta, porque ela tinha apenas uma aula por semana de Educação Física. Por ser uma aluna com um currículo especial, bastante diferente do comum, em alguns dias não estava presente nas aulas de Educação Física, mesmo estando presente na escola.

No Quadro 8 a seguir, pode-se verificar as datas das filmagens, assim como o período no qual o aluno frequentava a escola, os dias em que as filmagens foram realizadas e a duração total de cada registro de aula:

Quadro 8: Datas, períodos e duração das filmagens.

Participante	Piloto	1.ª filmagem	2.ª filmagem	3.ª filmagem
A1	24/09/2013 (vespertino) Duração: 41m 55s	31/09/2013 (vespertino) Duração: 44m 03s	02/10/2013 (vespertino) Duração: 40m 52s	07/10/2013 (vespertino) Duração: 36m 57s
A2	25/09/2013 (matutino) Duração: 28m 02s	02/10/2013 (matutino) Duração: 35m 18s	*07/10/2013 (matutino) - faltou	09/10/2013 (matutino) Duração: 39m 55s

Fonte: Elaboração própria

Somando todas as filmagens para o A1, chegou-se ao total de 163 minutos e 47 segundos (2h43m47s). Para A2, contando com a filmagem piloto e apenas duas aulas, devido à ausência da aluna em um dos dias estabelecido, chegou-se ao total de 103 minutos e 15 segundos (1h43m15s). Diante disso, o total de registro em vídeo realizado para a coleta de dados para esse estudo foi de 267 minutos e 2 segundos (4h27m2s).

Para registrar as aulas de Educação Física, que são constituídas de atividades em grande parte de forma dinâmica, teve-se a ideia inicial de posicionar a câmera em um ponto central estratégico para visualizar a aula como um todo. No entanto, após a filmagem piloto, a pesquisadora verificou que seria melhor executar a gravação das filmagens de maneira não estática e operar a videocâmera de maneira dinâmica, seguindo com a mesma ação do professor e dos alunos conforme as atividades propostas.

Foi estabelecido como regra de filmagem o deslocamento da imagem quando se referia a atividades individuais ou em grupos que incluíam os alunos com deficiência. Outra regra estabelecida foi registrar a ação do professor frente aos recursos e serviços apresentados para incluir o aluno com deficiência, assim como a conduta do professor durante as aulas.

Todas as filmagens foram feitas pela pesquisadora e o equipamento utilizado foi uma filmadora portátil digital modelo HDR-TD10 Sony, 3D Full HD de 64GB de memória interna e imagem em 7.1 megapixels, zoom digital que se estende em 17x em 2D e 10x em 3D com sistema de lentes duplas G 12x optical 1,8/2,9-34,8, com sensor CMOS, pesando 410 gramas com a bateria. O registro de imagem foi feito em sistema 2D a fim de obter qualidade na imagem e o vídeo foi registrado em formato AVCHD (MTS).

2.3.3 Tratamento e Análise dos dados

Para a estruturação dos meios audiovisuais, deve-se levar em consideração a mistura complexa de sentidos, imagens, técnicas, composição e sequência de cenas (DANNA; MATOS, 1986; DESSEN, 1995; ROSE, 2004). Sendo assim, posteriormente as filmagens e as gravações foram assistidas e transcritas na íntegra, aula a aula, com o objetivo de recortar os trechos relevantes à categorização dos dados e reeditá-los para a apresentação ao professor, mantendo a estrutura de início, meio e fim de cada aula.

Os passos para análise da filmagem buscaram selecionar um referencial de amostragem com critérios de categorização por meio de referenciais de conteúdo baseados na literatura (ROCHA, 2010; BERSCH, SCHIRMER, 2005), e estabelecidos de acordo com os

objetivos da pesquisa. Contudo, para melhor interpretação na estruturação das aulas, categorizamos esses referenciais em dois temas principais:

1. Dinâmica das aulas – refere-se aos recursos de Tecnologia Assistiva (os materiais) e ao serviço (instruções e estratégias);
2. Ações do professor – refere-se aos procedimentos e atitudes do professor para tentar inserir o aluno nas atividades da aula, ou ainda, nos atos que não possibilitavam essa inserção, assim como a relação com os alunos.

Optou-se, para aprimorar a identificação na análise das imagens, a elaboração e definição dos termos instrução, estratégia. O termo instrução foi definido como algo que se refere à ação verbal ou corporal que possibilita o ensino e a aprendizagem; estratégia definiu-se como os planos de ação para a execução de tarefas, a fim de possibilitar o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva para a efetivação das atividades com os alunos com deficiência.

As aulas foram descritas por completo a fim de auxiliar na leitura dos resultados; optou-se por nomear as filmagens de acordo com a seguinte estrutura: Piloto do Aluno A1 (PA1), 1.º filmagem do aluno A1 (1FA1), 2.º filmagem do aluno A1 (2FA1) e 3.º filmagem do aluno A1 (3FA1). Piloto do Aluno A2 (PA2), 1.º filmagem do aluno A2 (1FA2), 2.º filmagem do aluno A2 (2FA2) e 3.º filmagem do aluno A2 (3FA2).

A partir dos critérios estabelecidos, iniciou-se a organização do material para análise; o levantamento dos dados seguiu determinada sequência que envolvia:

- . Ver o filme na íntegra sem pausas;
- . Ver o filme e realizar a transcrição das aulas por completo;
- . Rever o filme com a transcrição para confirmação dos dados, para assim eliminar possíveis dúvidas de ocorrência na estruturação da aula;
- . Categorizar os eventos ocorridos de acordo com os referenciais de conteúdo;
- . Selecionar as cenas e editá-las para mostrar ao professor.

Essa sequência de levantamento foi muito válida por impor fidedignidade às cenas compostas na estrutura das aulas com começo, meio e fim sobre os referenciais.

Após a transcrição, ocorreu a escolha e a confirmação das cenas para dar início à execução da edição das cenas escolhidas para serem apresentadas ao professor. No entanto, o vídeo se encontrava em um formato AVCHD (MTS), que causava incompatibilidade com o sistema, não sendo executado pelo *Windows media Player*, programa utilizado no computador. Esse programa precisou ser alterado, sendo necessário o *download* de um

programa para edição de vídeos, o programa Free Vídeo Dub¹, que foi utilizado então para transformar/converter o formato para Videoclipe (.avi), sendo compatível com o novo programa. Ao abrir o programa, surgia a opção de adicionar o vídeo para fazer os recortes. A partir daí, foram selecionadas as cenas, uma de cada vez, para fazer a edição que seria apresentada ao professor.

De acordo com os referenciais de conteúdo pré-estabelecidos, os períodos de início e fim para as cenas selecionadas foram marcados e enviados ao aluno/estagiário da UNESP/Bauru, que auxiliou na estruturação e montagem das novas edições. Esse procedimento foi realizado para todas as aulas e antes da apresentação das cenas ao professor as novas filmagens editadas foram revistas e reavaliadas pela pesquisadora.

A seguir, no Quadro 9, pode-se verificar a duração da filmagem total e a duração das aulas editadas, assim como o total de horas editadas assistidas pelo professor:

Quadro 9: Duração das aulas filmadas e das filmagens editadas

Alunos	Piloto	1.ª filmagem	2.ª filmagem	3.ª filmagem
A1	24/09/2013 (vespertino) Duração: 41m 55s	31/09/2013 (vespertino) Duração: 44m 03s	02/10/2013 (vespertino) Duração: 40m 52s	07/10/2013 (vespertino) Duração: 36m 57s
Total de horas editadas A1: 52m29s	Aula editada Duração: 17m26s	Aula editada Duração: 11m50s	Aula editada Duração: 12m33s	Aula editada Duração: 10m40s
A2	25/09/2013 (matutino) Duração: 28m 02s	02/10/2013 (matutino) Duração: 35m 18s	07/10/2013 (matutino) - faltou	09/10/2013 (matutino) Duração: 39m55s
Total de horas editadas A2: 41m57s	Aula editada Duração: 12m13s	Aula editada Duração: 13m47s		Aula editada Duração: 15m57s

Fonte: Elaboração própria

¹ O download do programa Free Video Dub foi realizado através do site www.baixaki.com.br e está disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/download/free-video-dub.htm>>.

2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados relacionados às análises encontradas no Estudo 2 foram apresentados de forma a se caracterizar o contexto das aulas e as ações providas da prática do professor em relação a inclusão dos alunos com deficiência.

Como forma de organização e categorização dos temas e subtemas encontrados, a seguir pode-se conferir, por meio da estruturação do Quadro 10, os temas “dinâmica das aulas” e “ações do professor”, com a descrição de algumas cenas que foram usadas para categorizar tais temas e, conseqüentemente, os subtemas.

Quadro 10 – Temas e Subtemas em relação às ações do professor frente à inclusão.

TEMA	SUBTEMAS		DESCRIÇÃO DAS CENAS
Dinâmica das aulas	TA - Recursos	Materiais	Essas bolas eram, na verdade, bolas de medicinebol de tamanho pequeno, que pesavam um quilo. A brincadeira tinha cordas.
	TA - Serviços	Instruções (ação verbal ou corporal)	O professor se mantém muito próximo do A1, e sempre o conduz a fazer a atividade junto aos seus pares, mas não se percebe nenhum tipo de instrução sobre como e qual atividade fazer. O professor entregou a A1 dois prendedores e usou como forma de instrução a demonstração da atividade.
		Estratégias (planos de ação para execução da tarefa)	Para mantê-lo junto com o grupo, o professor lhe mostra a bola e diz:- não vai querer? Então, vem cá. A1 se aproxima do restante do grupo e se senta, mas o professor fica com a bola. O professor resolve entregar a bola para A2 brincar, e a aluna joga a bola na direção lateral no sentido de uma colega e não do professor, os colegas de sala dão risada com a brincadeira e gostam.
Ações do professor	Procedimentos que possibilitaram incluir os alunos com deficiência		As crianças começaram a brincar e o professor foi buscar A1 e o trouxe para perto dos colegas falando para ele o que deveria ser feito.
	Procedimentos que não possibilitaram incluir os alunos com deficiência		Assim que A2 chegou à quadra o professor passa por ela e sai para fazer algo em sua sala/depósito. Nesse encontro o professor não falou com A2.

Fonte: Elaboração Própria

Ao prosseguir na descrição dos resultados optou-se por seguir a ordem de apresentação demonstrada no Quadro 10 anteriormente, apresentando primeiramente os dados e as discussões frente à dinâmica das aulas de Educação Física inclusivas.

2.4.1 Dinâmica das aulas

Após a apropriação desse conhecimento e relacionando-o com a realidade exposta na descrição das aulas, verificou-se, por meio da dinâmica das aulas, a definição de recursos como os materiais que poderiam ser adaptados e adequados para as aulas; o serviço é formado pelas instruções passadas de forma verbal ou corporal pelo professor, para possibilitar a realização das atividades e as estratégias como os planos de ação para a execução da tarefa, assim como as modificações elaboradas e planejadas adequadamente para propiciar a participação, o ensino e o aprendizado do aluno nas aulas.

2.4.1.1 Recursos

Iniciando o processo de análise dos resultados encontrados para caracterizar as ações do professor de Educação Física dentro do contexto da inclusão, pontuaram-se aspectos referentes à dinâmica das aulas, listadas como os recursos usados pelo professor em relação aos materiais.

Primeiramente, serão pautados aspectos referentes ao local das aulas de Educação Física. É possível afirmar que todas as aulas analisadas com a presença dos alunos com deficiência foram feitas em locais apropriados. A escola atende a acessibilidade para o deslocamento da sala de aula até a quadra, que apresenta rampas de acesso por toda escola. A sala/depósito se localiza muito próxima da quadra e tem disponibilidade de muitos materiais que podem ser usados pelo professor a qualquer momento durante as aulas.

No entanto, em relação ao lugar onde os alunos tomam água, a acessibilidade do local não permite que A2 consiga tomar água no bebedouro da quadra, a não ser que alguém coloque água em uma garrafa para ela.

Ainda se referindo ao local, vale salientar que A1 sempre acompanha a sala de aula durante o deslocamento da turma até a quadra, estando com o grupo o tempo todo, mas com o professor sempre oferecendo atenção especial e lhe assistindo durante todo o percurso, dando-lhe as mãos. Todavia, ao analisar as filmagens de A2, pôde-se perceber que apesar de toda a escola ter rampas de acesso, A2 não acompanha o grupo durante o deslocamento da turma até a quadra, nem para chegar à aula ou mesmo para ir embora. A2 sempre chega e vai embora da quadra acompanhada da cuidadora ou da professora de educação especial, nunca com sua turma. O professor busca e leva os alunos na sala, mas não traz ou leva A2 junto com seus pares.

Ao acompanhar o professor durante o trajeto para ir buscar os alunos do terceiro ano, no qual A2 está matriculada, a aluna não estava presente na sala em nenhum dos dias em que foi feita a coleta. No entanto, A2 estava na escola, mas o professor de Educação Física não sabia onde ela se encontrava.

Cassiano e Gomes (2003) realizaram um estudo de caso no qual descreveram a trajetória do processo de inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Trouxeram na revisão de literatura declarações que diziam que a escola, assim como a Educação Física, são meios eficazes para a diminuição de ações discriminatórias e que a área da Educação Física, por adotar o princípio da inclusão, busca a cooperação, autonomia e participação de todos os alunos, evidenciando os componentes sociais. Como conclusão, os autores indicam que a principal função da escola e, em especial, do professor seria diminuir as limitações desse processo inclusivo.

Entretanto, o que se observou ao analisar A2 e suas atividades dentro da escola, foi que a aluna quase nunca acompanha seus colegas, ou seja, a organização escolar como um todo, a qual envolve as resoluções de atividades dos alunos com deficiência, parece não se importar com a participação de A2 junto aos seus pares, desmistificando componentes bastante evidenciados dentro das aulas de Educação Física, que são as ações de relação social e componentes de cooperação.

Apesar do exposto pelos autores, segundo os quais a escola e as aulas de Educação Física são eficazes para diminuir ações de exclusão, nesse caso, ambos os elementos não parecem estar diminuindo as limitações que estão envolvendo o processo de inclusão dessa aluna dentro do contexto escolar.

Vale salientar que a sala de educação especial onde geralmente A2 fica está localizada no final do corredor no terceiro piso do prédio (a última sala), distante da sala de aula de sua turma, por isso talvez o professor não se deslocasse até essa sala para pegar A2 e, portanto, pode ser que por essa razão A2 não siga sua turma para a quadra.

No que se refere especificamente aos recursos, na utilização de materiais, parece que o professor opta quase sempre por usar poucos materiais. Ou seja, durante as quatro aulas ministradas para o A1 e as três aulas analisadas para o A2, o professor se apropriou da utilização de poucos materiais; inclusive, se nos referirmos a materiais que auxiliassem a inclusão de A1 e A2 nas aulas, tais recursos não estavam presentes e não foram apresentados.

A1 apresenta deficiência visual e em nenhum momento o professor fez adaptação ou adequação de materiais para minimizar a necessidade de que pudesse precisar. Seabra Junior e

Manzini (2008) afirmam que é função do professor adequar o ambiente e os estímulos visuais para possibilitar o alcance sensorial dos alunos que tenham deficiência visual.

A2 apresenta paralisia cerebral do tipo tetraparesia com características de alterações comportamentais do transtorno do espectro do autismo e em nenhum momento o professor fez alguma adaptação ou adequação de materiais para minimizar tais dificuldades. Bracciali (2000) argumenta que alunos com múltiplas deficiências quase sempre necessitam de recursos e serviços específicos para possibilitar-lhes o mínimo de adequações, para assim se iniciar o processo de aprendizado.

Todavia, o que o professor fazia quase que frequentemente com A1 era dar a bola de plástico de cor azul escura, sem nenhum tipo de adequação visual, como por exemplo, uma bola com contraste de cores. De maneira bastante similar, esse mesmo recurso era entregue a A2, sem nenhuma adaptação para auxiliar na visualização e recepção dessa bola.

Rocha (2013) evidencia que os recursos e serviços que envolvem o uso da Tecnologia Assistiva acompanham a prática pedagógica, e se faz necessário que o professor tenha conhecimento sobre as necessidades do seu aluno para poder definir os recursos, procedimentos e as estratégias para o melhor desenvolvimento do aluno. Portanto, um fator muito relevante é que o professor adquira os recursos para os alunos de maneira que os contemple dentro do contexto geral das aulas, evidenciando a estruturação dos componentes curriculares pertencentes às aulas de Educação Física.

Ao analisar os materiais usados nas quatro aulas ministradas para A1, notou-se que na aula PA1 e na 1FA1 o professor não usou nenhum material para realizar as atividades com a turma, somente se apropriou da bola azul para trabalhar com A1. Na 2FA1 utilizou bolas de medicinebol e a bola azul que serviu novamente como estratégia com A1. Na 3FA1 usou apenas cordas de diversos tamanhos.

De certa forma, a não utilização de muitos materiais possibilita que o professor tenha mais controle das atividades em aula, visto que, em muitos casos, o que se vê são professores de Educação Física que simplesmente entregam diversos materiais para os alunos e deixam que eles façam o que quiserem durante a aula, sem instrução nenhuma. Além disso, o professor, pelo fato de usar poucos materiais, mostra grande conhecimento pedagógico na estruturação das suas aulas, simplesmente por meio do comando verbal e de atividades diversas que não necessitavam de materiais e, sim, de voz de comando e direcionamento de instrução.

Ao analisar a descrição da 2FA1, notou-se uma situação diferente. Os colegas de sala de A1 começaram a brincar com a bola azul que o professor entregou-lhe e até a jogar bola

junto com ele, mas logo pegaram a bola e levaram embora. A1 ficou muito bravo e começou a chorar, os colegas resolveram devolver a bola e tentaram brincar novamente de futebol com ele, mas A1 não quis saber de interagir com seus colegas de sala; ele quer brincar com a bola sozinho e se mostra muito chateado com a situação de ter que dividir a bola que parece considerar sua.

É importante salientar que A1 apresenta dificuldades para enxergar a bola e não apresenta a habilidade motora que seus colegas de sala demonstraram ao começar a jogar futebol com a bola azul. Ou seja, A1 pode ter se sentido incomodado, pois já não conseguia enxergar a bola que seus colegas manuseavam com grande rapidez e ele não conseguia pegar. A1 quando brincava sozinho com a bola conseguia chutar, mas muitas vezes errava o chute, principalmente, por não estar com o material adaptado para suas necessidades visuais. Para tal, Fiorini, Deliberato, Manzini (2013) afirmam que as estratégias e recursos são primordiais para a participação do aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física (p.62), ressaltando assim, a importância dos professores de se preocuparem em adequar os recursos aos alunos com deficiência.

Por conseguinte, na 3FA1, em relação ao material utilizado na atividade do prendedor preso na camisa, nota-se que o prendedor é de cor neutra e de tamanho pequeno, sendo que nenhum tipo de adaptação foi feito no material para auxiliar o aluno que tem deficiência visual a enxergar de maneira mais eficiente e melhor. Lieberman (2005) pontua que é necessário perguntar ao aluno com deficiência visual que adaptação prefere.

Portanto, são pequenas ações que se pode chamar de uso da Tecnologia Assistiva - adequações e adaptações dos materiais feitas para proporcionar melhor e maior inclusão dos alunos com deficiência. O professor, em situações como essa, poderia colorir de vários tons os prendedores, inclusive a turma poderia realizar essa atividade e, de acordo com o sugerido pela autora, o professor após se apropriar do recurso perguntaria a A1 com qual material ele gostaria de brincar, ou de forma mais direta poderia perguntar ao aluno qual prendedor enxerga melhor. Assim, tanto a bola de borracha (usada como estratégia principal de várias aulas para ambos os alunos), como as bolas de medicinebol usadas na 2FA1 ou as cordas e os prendedores usadas na 3FA1 não tiveram nenhum tipo de adaptação voltada a possibilitar melhor visualização dos recursos para as necessidades do aluno com deficiência visual.

Seabra Junior e Manzini (2008) ressaltam que adaptar o ambiente de aula significa exercer mudanças no espaço e nos materiais, como, por exemplo, colocar marcas no chão, oferecer bolas brilhantes e bolas de praia coloridas; as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos adaptados são muito importantes para alcançar os objetivos propostos na aula.

Por conseguinte, ao analisar os materiais referentes às três aulas ministradas para A2, percebeu-se que na aula PA2 o professor utilizou várias cordas para fazer as atividades com a turma e com A2, mas usou a bola de plástico azul como forma de propiciar-lhe outras atividades. Na 1FA2 o professor não usou material, mas se apropriou da bola para trabalhar com A2; na 2FA2 a aluna faltou.

Na 3FA1 o professor usou quatro cones e uma bola de borracha que fez parte das atividades gerais do grupo todo. Assim, nenhuma adaptação aos materiais foi planejada e/ou oferecida a A2 para que a aluna pudesse participar de maneira integral ou até mesmo parcial no contexto educacional das aulas de Educação Física.

Apesar de verificarmos a pouca utilização de materiais no contexto geral das aulas e a não utilização e adequação dos recursos de Tecnologia Assistiva para ambos os alunos, os autores Fiorini, Deliberato, Manzini (2013) descrevem alguns componentes simples que os professores de Educação Física podem usar ao pensar em recursos pedagógicos adaptados para o aluno com deficiência visual.

Dentre eles, fazer com que a bola se torne perceptível de maneira auditiva, envolvendo-a em papel celofane, colorir com cores contrastantes os cones. Tais adequações indicada pelos autores, especificamente para o aluno com deficiência visual, poderiam possibilitar adequação para A2 e permitir melhor atuação nas atividades, no sentido de enxergar melhor o recurso, pois a aluna igualmente apresenta dificuldades visuais.

Para contextualizar, Bersch e Machado (2007) afirmam que, ao trabalhar com Tecnologia Assistiva, os profissionais, inclusive os professores, devem fazer uma avaliação do aluno com deficiência em relação ao recurso que seria mais apropriado para as necessidades específicas de cada aluno e pela condução do ensino no uso do recurso em questão. É importante verificar a adequada utilização do recurso dentro do contexto educacional, que envolve o ato de ensinar alunos com deficiência.

2.4.1.2 Serviços

2.4.1.2.1 Instrução

Ao continuar a descrever os resultados sobre a dinâmica das aulas, serão abordados os serviços oferecidos durante as aulas inclusivas e discutir-se-á inicialmente sobre as instruções apresentadas pelo professor, ou seja, a ação verbal ou corporal que possibilita o ensino e a aprendizagem.

Ao analisar os dados, pôde-se perceber que o professor passa sempre as instruções para os alunos depois de chamá-los para sentarem, ou na arquibancada ou ao centro da quadra em círculo. O professor aguarda todos os alunos chegarem e espera que todos fiquem quietos, para depois passar as instruções em relação às atividades propostas na aula; essa dinâmica ocorre para ambas as turmas, de A1 e A2.

Com a turma do A1, que são crianças de primeiro ano e dispõem de uma energia incrível, o professor estava sempre muito atento à questão do cansaço, por isso, lhes permitia correr um pouco e depois os chamava para sentar e assim ouvir as instruções. O professor durante todas as aulas teve a preocupação em relação à fadiga dos alunos e segue quase sempre a mesma rotina - após determinado tempo de atividade muito ativa, como corrida ou saltos, chama todos os alunos para sentarem e descansarem um pouco, e assim com os alunos mais calmos passava as instruções sobre as próximas atividades.

Para a turma de A2, que são alunos do terceiro ano e dispõem de grande habilidade esportiva, dinamismo e competitividade, e que, em muitos casos começa a mostrar-se o favoritismo de alguns alunos em comparação aos outros, o professor sempre esteve muito alerta a esta questão, adequando as instruções em referência às atividades esportivas e recreativas de maneira mais colaborativa.

O professor busca sempre a participação de todos os alunos de maneira ativa e tem com a turma do terceiro ano a preocupação de buscar o melhor relacionamento entre os pares.

No que se refere às instruções passadas especificamente para o A1, o professor se mantém muito próximo do aluno, e sempre o conduz a fazer a atividade proposta junto aos seus pares, mas não se percebe nenhum tipo de instrução sobre como e qual atividade fazer e sim a condução corporal de A1 todo o tempo. O professor sempre fica em contato físico com o aluno e não solta de sua mão durante grande parte das aulas analisadas.

Ao analisar tal situação, convém mencionar que Perrenoud (2000) há vários anos já indicava a importância de envolver o aluno no processo de aprendizagem e que fazer isso seria uma das grandes exigências da tarefa de ensinar, tendo o professor que participar como mediador do processo de aprendizagem. Darido (2004) corrobora isso ao avigorar a criação de situações em que os alunos de forma geral possam ter uma aprendizagem dinâmica, com prazer e que tenham significado e consciência no que se fazem.

Tal discurso provindo dos autores pode e deve ser estendido para os alunos com deficiência, pois, tanto quando os alunos sem deficiência necessitam de experiências que os envolva no processo de aprendizagem, nas quais possam agir pela tomada de decisões, sendo estimulados a aprender, compreender e planejar suas próprias ações.

No entanto, o professor por agir e passar as instruções dessa forma ao A1, está retirando do aluno com deficiência a oportunidade de propiciar a aprendizagem pelo processo de descobrimento do conhecimento, ao lhe oferecer apenas as respostas prontas, ou seja, o produto final e a sua execução. As autoras Martins e Freire (2013) ao descreverem um artigo no qual estudam o envolvimento de alunos nas aulas de Educação Física, se aprofundam no assunto e contextualizam que o professor por notar o interesse dos alunos e a melhora na participação das aulas se sente mais valorizado e satisfeito com as aulas ministradas.

Na descrição da aula sobre a filmagem do PA1, percebe-se que o professor ficou a aula inteira de mãos dadas com A1. Correu de mãos dadas com ele, o fez passar entre as pernas de seus colegas, mas na sequência volta a pegar o aluno pelas mãos.

O professor é bem dinâmico com a turma toda de A1 e nos momentos nos quais passa as instruções para a sala, A1 fica brincando sozinho e somente volta sua atenção ao professor quando recebe a bola de borracha azul para jogar. O professor não se utiliza de instrução por meio do comando verbal ou tátil em nenhum momento com A1, somente condução física durante toda a aula.

De acordo com Houston-Wilson et al. (1997), ao buscar comunicar-se com um aluno com deficiência visual, a primeira maneira de se comunicar é por meio da forma verbal. Em referência às formas de instrução a serem passadas para alunos com deficiência visual, os autores Seabra e Manzini (2008) corroboram com os autores e descrevem algumas formas de instrução que o professor pode apropriar para ensinar um aluno cego ou com baixa visão, para favorecer a compreensão da tarefa a ser executada: 1) Identificar se o aluno compreendeu a instrução, caso contrário explicar novamente de outra maneira; 2) Verbalizar em todas as instruções de maneira calma e clara para auxiliar na percepção do comando solicitado; 3) Intervir na fase de aprendizagem, por meio da explicação e comentário detalhado dos exercícios solicitados (auditiva verbal); 4) Se necessário, tocar o aluno e permitir que ele toque no professor durante a realização do exercício (tátil direta); 5) Passar de preferência as instruções usando o método de ensino todo-parte-todo, ou seja, demonstrar a tarefa por completo, depois separar em partes e novamente ensinar por completo; 6) Dar preferência para atividades em círculo, fileiras e colunas.

Corroboram com o tema Lieberman (2000), Block (2000), Winnick (2005) Craft e Lieberman (1995), que evidenciam as maneiras mais adequadas para passar instrução a alunos com deficiência visual, indicando que a condução deles deve ser realizada somente quando necessária, e ainda que a descrição oral das atividades precisa ser minuciosamente organizada

e detalhada. Por conseguinte, a imitação comumente usada nas aulas de Educação Física parece ser muito difícil e pouco utilizada para aos alunos com deficiência visual.

Consequentemente, percebe-se que a organização instrucional, necessária para propiciar ao aluno com deficiência visual a compreensão das atividades executadas durante as aulas de Educação Física, demanda que o professor tenha habilidades específicas para suprir tais necessidades, e que, no caso, a condução do aluno proporciona ao mesmo realizar as atividades propostas com segurança, o que, de certa forma, oferece ao professor maior facilidade para se organizar e incitar a participação de alunos com deficiência visual nas aulas.

Outra situação referente à instrução é que o professor de certa forma permite que A1 fique fazendo o que ele quiser durante as aulas, correndo sozinho durante as explicações, brincando separadamente com a bola, mexendo em locais e objetos inadequados. Na descrição da aula PA1 o professor separa a turma para beber água e A1 fica na quadra correndo e brincando sozinho chutando a bola; enquanto brincava, não recebeu nenhuma instrução em relação ao como fazer e o que fazer com a bola, então não interage com ninguém, somente com o material (a bola) e com o professor quando o mesmo se aproxima. Além disso, o professor não chama a atenção de A1, e mesmo quando ele está fazendo algo errado, não se percebe nenhum tipo de instrução para encerrar o que estava fazendo e participar junto com os outros colegas nas atividades propostas para a aula.

Na 1FA1 o professor faz uma brincadeira com música, na qual os alunos precisam cantar e realizar movimentos conforme a letra da música. A1 ficou sentado ao lado dos colegas, mas não fez nenhum movimento. Nenhuma instrução diferente ou adaptada foi realizada para que A1 se integrasse e participasse da atividade, inclusive durante essa atividade A1 fica olhando para baixo todo o tempo, mas parece sorrir.

Na descrição de uma das atividades propostas durante a 3FA1, quando o professor entregou a A1 dois prendedores e usou como forma de instrução a demonstração ao aluno sobre o que era para ser feito, ao colocar e tirar os prendedores em sua camisa, mostrou-se bem interessado em fazer a atividade.

Portanto, cabe ao professor modificar as formas de passar as instruções ao aluno com deficiência visual, pois tais adequações podem possibilitar maior participação e independência do aluno nas aulas de Educação Física de maneira geral.

No que se refere às instruções passadas para incluir o A2, o professor com essa aluna contava com a presença da cuidadora e da professora de educação especial o tempo inteiro da aula, sendo que, talvez pela presença das mesmas, o professor não se colocava muito próximo

de A2 e as instruções acabavam por serem passadas de maneira igual à dos outros alunos, sem se notar nenhuma adequação das instruções necessárias para incluí-la nas atividades.

O contato da cuidadora e da professora de educação especial com A2 era muito próximo, percebendo-se bastante zelo junto à aluna, de maneira que, em muitas situações, elas mesmas resolviam colocar e retirar A2 das atividades sem ter recebido nenhuma instrução do professor de Educação Física em relação ao ocorrido. Em determinados momentos analisados durante a 1FA2, quando a aluna é colocada na arquibancada com o restante da turma para ouvir as instruções providas do professor ela puxa uma colega para sentar ao seu lado, mas a cuidadora e a professora de educação especial não saem de seu lado, mesmo a aluna claramente demonstrando que gostaria que sua colega sentasse ao seu lado.

O professor poderia contar com a colega de sala para auxiliar nas instruções relacionadas às atividades a serem feitas com A2, pois essa colega sempre ficava ajudando-a nas atividades, e se mostrava muito próxima e contente de auxiliá-la.

Na aula PA2 e na 1FA2, o professor teve a preocupação de apresentar as instruções para a turma e depois prontamente se dirigiu a A2 para buscar incluí-la nas atividades. Sob a orientação do professor, foi entregue para a aluna a bola azul de plástico, que ela arremessava em direção ao chão e a colega de sala pegava e devolvia. Contudo, nenhuma instrução foi feita para A2 participar da brincadeira de pegador que os outros alunos estavam realizando nessas aulas.

O professor não instruiu a aluna que está com A2 para que pudesse auxiliá-la nas atividades propostas dentro do contexto educacional das aulas de Educação Física. Muito provavelmente essa aluna teria o perfil e grande motivação para receber o treinamento para ser a colega tutora de A2, diminuindo ou talvez evitando deixar que a aluna interagisse somente com a professora de educação especial ou com a cuidadora.

Por conseguinte, surgem alguns questionamentos: por que não utilizar a colega para fazer um trabalho em conjunto de colega tutor, proporcionando que ambas estivessem participando da atividade de pegador junto ao grupo? Por que não buscar a inclusão do aluno com deficiência, de maneira que o mesmo participasse das atividades oferecidas para todos os alunos, mas com modificações que lhe favorecessem a participação de maneira inclusiva?

Ao refletir sobre esses momentos descritos e por meio da leitura do livro de autoria de Mauerberg-deCastro (2011), a autora pondera que o professor de Educação Física, por meio da utilização do colega tutor, deve se apropriar do momento de socialização estabelecido com naturalidade entre os alunos com deficiência e os colegas tutores, com finalidade construtiva,

sem enfraquecer o vínculo motivacional de ambas as partes, possibilitando que ambos os alunos tenham momentos de brincadeira, de aprendizado e de ensino.

Na aula PA2, todos os alunos sentaram na arquibancada para o professor passar instruções sobre a próxima atividade, que seria cabo de guerra. Em nenhum momento ocorreu adaptações de maneira instrucional para A2 compreender a atividade proposta. Na sequência, o professor formou vários times e, após dar início à atividade, chamou por A2 e a cuidadora levou-a até o professor. A corda para A2 estava amarrada na trave do gol e o professor tentou instruí-la de forma tátil a bater corda, mas ela começou a fazer muitos movimentos com a corda, para cima, para baixo e lateralmente, porém, quem acabou brincando com A2 foi a cuidadora, pois todos os outros colegas estavam nas estações de cabo de guerra.

Ao analisar a 1FA2, o professor conversou com a sala e explicou a brincadeira do gato e rato, pedindo para que todo o grupo se sentasse ao centro da quadra em círculo; do mesmo modo não ocorreram adaptações para A2 compreender a atividade a ser proposta. Para ela, foi entregue outra vez a bola, que a aluna arremessava em direção ao chão e uma amiga de sala pegava e devolvia.

Novamente, nenhuma instrução foi feita para A2 participar da brincadeira que os outros alunos iriam realizar, e nenhum direcionamento foi proporcionado para a colega que brincava com ela ou para a cuidadora, que se mantinha sempre perto. Portanto, foi possível verificar que o professor, apesar de buscar incluir a aluna nas aulas de Educação Física, não consegue incluí-la no contexto das atividades propostas para a sala e A2 acaba quase sempre ficando isolada com a cuidadora e a professora de educação especial e, em algumas situações, com a sua colega de sala. No entanto, isso faz com que A2 e a colega que a está auxiliando não participem do contexto educacional da aula.

Ao verificar o componente relacionado à instrução do professor em relação aos atrasos de A2, nas aulas PA2 e 1FA2 verificou-se que a aluna chegou com atraso de apenas alguns minutos, na presença da cuidadora e da professora de educação especial. Nessas aulas, o professor prontamente cumprimentou A2 e rapidamente passou as instruções de como deveria fazer as atividades com a aluna. No entanto, na 3FA2 ocorreu uma situação muito diferente dos outros dias - A2 chegou à aula de Educação Física com um atraso de quase dez minutos e acompanhada apenas pela cuidadora; em seguida, assim que chegou à quadra o professor passou por ela e saiu para fazer algo em sua sala/depósito e durante esse encontro o professor não falou uma única palavra com A2 ou mesmo com a cuidadora.

Na verdade, o professor parece nem ter tomado conhecimento sobre a presença de A2 na aula, não a tendo cumprimentado ou mesmo indicado à cuidadora qualquer tipo de

instrução de atividade que poderia começar a fazer com a aluna. A cuidadora e A2 ficaram simplesmente olhando os colegas brincarem da arquibancada por um bom tempo.

Devido a nenhum colega e nem mesmo o professor interagir com A2 na sua chegada, a cuidadora resolveu começar a brincar com ela enquanto aguardava alguma instrução vinda do professor para poder incluir a aluna na atividade.

Em relação à situação descrita anteriormente, notou-se que quando A2 chegou à aula os alunos já estavam jogando e o professor tinha a preocupação de fazer todos participarem corretamente do jogo, pois não parava de dar instruções para os alunos continuarem a competir. No entanto, somente após 17 minutos do início da aula, o professor se pronunciou em direção a A2, e mesmo assim, não houve nenhum tipo de instrução para explicar-lhe o que estava ocorrendo ou como era o jogo, ou até mesmo para a aluna cumprimentar a turma, já que tinha chegado depois do início da aula.

Essa situação ocorrida e descrita anteriormente somente foi percebida pelo professor quando realizamos a apresentação das cenas editadas, e o professor mostrou-se surpreso ao se deparar e refletir sobre a composição dessas imagens, mostrando-se incomodado com tal situação, o que nos propiciou momentos de reflexão sobre as possíveis ações que envolvem o contexto de trabalhar no meio inclusivo.

Tal reflexão nos indicou alguns questionamentos do tipo: como um aluno com deficiência pode se sentir incluído dentro das aulas visto que o professor não se posiciona de maneira a tentar incluí-lo? Mesmo que tal inclusão fosse apenas de forma social, como os colegas de sala do aluno com deficiência podem respeitar a inclusão desse aluno se o próprio professor parece não ter notado a presença dele na aula?

Notoriamente, essa não era a maneira como o professor conduzia a dinâmica das suas aulas inclusivas, mas cenas como essa servem para nos alertar de que isso pode ocorrer e com frequência dentro da prática diária de muitos professores de Educação Física.

Jordan; Schwartz e Mcghie-Richmond (2009), ao pesquisar sobre ações necessárias para preparar professores para trabalhar com inclusão, afirmam que ter habilidades especializadas para ensinar alunos com deficiência não é fundamental para propiciar um ambiente efetivamente inclusivo. Mauerberg-deCastro (2013) complementa que a motivação individual é um dos principais fatores positivos, principalmente quando comparada com competências profissionais.

Ao se apropriar dessas informações, pode-se dizer que, de certa forma, os professores precisam mudar sua concepção sobre as barreiras existentes ao se pensar na inclusão e buscar a motivação para querer fazer melhor e assim proporcionar o ensino de qualidade para todos,

além de se colocar sempre em alerta para as necessidades específicas de cada um dos alunos com deficiência presentes nas aulas.

Parece que no contexto referente à situação de A2 dentro da escola, a aluna não costuma participar de todas as atividades com sua turma e frequentar as aulas de Educação Física não parece ser algo muito comum em sua rotina. Portanto, talvez o professor não se prendesse a grandes preocupações em relação a passar instruções e ter se preparado para tal situação, devido à grande incidência dessas ausências nas aulas de Educação Física.

Durante a pesquisa, em diversos momentos pôde-se perceber que A2 não acompanhava as atividades da sua turma, passando grande parte do seu dia escolar dentro da sala de educação especial. Segundo Aranha (2003), as ações assistenciais e os serviços especiais ainda ocorrem predominantemente em ambientes segregados, especialmente para os alunos com deficiências severas, pois o que se vê é que os alunos estão na escola, mas realizam a maioria das suas atividades na sala de educação especial, longe dos seus pares.

Mantoan (2003b) há dez anos já descrevia que a Educação Especial no Brasil teve como base os modelos assistencialistas e segregativos indicados pela divisão em segmentos das deficiências, o que favoreceu a educação dos alunos com deficiência em um ambiente separado dos demais.

Sendo assim, o que se pode notar é que esse trajeto referido pelos autores é o oposto do que a inclusão deve e quer trilhar para ser o seu caminho. Apesar de atualmente as leis garantirem a prerrogativa do aluno com deficiência frequentar as aulas no ensino comum e ter garantido assim o direito de ir às aulas semanalmente, isto não assegura a presença dos alunos em todas as atividades escolares, no caso em específico das aulas de Educação Física, e muito menos define a qualidade dessas aulas.

Vale salientar que as aulas de Educação Física do segundo ao quinto ano no ensino municipal da cidade de Bauru são oferecidas apenas em um dia da semana e com a duração de 50 minutos, ou seja, a única oportunidade que os alunos têm para realizar atividades físicas acompanhadas de um professor é nesse único momento, e a aluna com deficiência, que poderia se favorecer de componentes físicos, psíquicos e sociais pertencentes ao contexto das aulas de Educação Física, simplesmente não frequenta as aulas de maneira assídua.

Todavia, a grande incidência de faltas nas aulas de Educação Física não justifica a ausência de instrução e adaptação de recursos adequados para a inclusão de A2 nas atividades provenientes das funções de qualquer professor de Educação Física.

2.4.1.2.2 Estratégias

Para finalizar a contextualização da dinâmica das aulas, a seguir são descritas as estratégias, ou seja, os planos de ação elaborados e utilizados pelo professor nas aulas de Educação Física para a execução da tarefa.

Com referência às estratégias usadas com o A1, o professor para propiciar ao aluno com deficiência visual maior e melhor participação nas aulas, com grande frequência se utiliza da dinâmica de oferecer-lhe a bola de borracha azul.

Parece que a estratégia de inclusão ou talvez de controle sobre A1 é entregar-lhe a bola. No entanto, o professor, mesmo percebendo o comportamento inadequado do aluno, usa da mesma estratégia – entrega-lhe a bola na tentativa de deixá-lo mais perto dos colegas e de buscar controlar o seu comportamento.

Durante as aulas, não se percebeu nenhum outro tipo de estratégia do professor para explicar para A1 qual seria a atividade a ser feita nas aulas; a única estratégia usada pelo professor foi entregar-lhe a bola e realizar a condução física do aluno nas atividades propostas. O professor, ao se apropriar dessa estratégia, para tentar incluir A1 nas aulas está de certa forma condicionando o aluno a sempre precisar de tal material (bola azul de plástico) e da presença constante do professor para realizar as atividades.

Em um determinado momento da 2FA1, quando os colegas de sala pegaram a bola de A1 e começaram a jogar futebol, mas não o incluíram diretamente no jogo, ficou muito bravo. Porém, mesmo que não tivessem jogado bola com o A1, o aluno precisa saber que o material não é só dele, que não lhe pertence. Além disso, por meio dessas ações e estratégias usadas pelo professor nos parece que A1 está ficando dependente desse material e não quer dividir com ninguém a “sua” bola.

Tal estratégia usada pelo professor não nos parece adequada, e de certa forma, pode estar atrapalhando a dinâmica e o relacionamento dos alunos durante as aulas.

Ao discutir sobre estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física, Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) sugerem que:

É relevante mencionar que as estratégias de ensino são flexíveis e, por isso, o professor deve discernir quais são adequadas e contribuem para a participação dos alunos com e sem deficiência. As estratégias podem ser mantidas desde que tenham sido avaliadas, pelo professor, como favoráveis à participação dos alunos (FIORINI, DELIBERATO, MANZINI, 2013, p.71).

Portanto, ao analisar as aulas pôde-se notar que o professor usou dessa estratégia de lhe entregar a bola muitas vezes, na aula PA1, na 1FA1 e com menos ênfase na 2FA1; no entanto, parece que tal estratégia não está auxiliando o aluno na participação das aulas, principalmente ao se pensar no contexto educacional. Entretanto, na 3FA1 quando o professor optou por não usar dessa estratégia, de maneira discreta, percebeu-se maior colaboração e interação de A1 nas atividades propostas, inclusive com seus pares.

Na descrição da atividade proposta durante a 3FA1 com os prendedores, o professor e A1 ficaram brincando por alguns instantes; quando o aluno tentava tirar os prendedores da camiseta do professor e este dificultasse demais, acabava desistindo e se mostrava desinteressado, fazendo com que o professor tivesse que usar outras estratégias, como, por exemplo, dizer-lhe que iria lhe entregar a bola para chamar sua atenção e A1 continuar na atividade.

Em certo momento da aula, todos os alunos estavam realizando a atividade em duplas e somente A1 realizava a atividade com o professor. No entanto, ao não utilizar da estratégia de lhe entregar a bola, o aluno se mostrou mais interessado nas atividades realizadas durante essa aula e participou de maneira mais ativa, mesmo que somente interagindo com o professor.

O distanciamento do professor e a aproximação de alguns colegas em relação à condução de A1 nas atividades poderia ser uma grande estratégia de ensino inclusivo; o contato com os colegas e o reforço por parte das instruções ao se fazer as atividades com seus pares se mostram como ações de inclusão para esse cenário.

É importante lembrar que A1 tem deficiência visual (baixa visão) e demonstra utilizar de seu resíduo de visão periférica de maneira muito eficiente, pois se percebe bastante destreza em seu deslocamento durante as atividades propostas em aula e ao manipular a bola azul. Martín e Bueno (2003) ressaltam que existem diferenças muito grandes na maneira como as pessoas com baixa visão utilizam com eficiência o resíduo visual existente, o qual pode variar devido a fatores psicológicos, inteligência, educação, o objeto e a situação, desempenhando papel fundamental na utilização da eficiência visual. Portanto, o professor, talvez por achar que A1 emprega de maneira muito eficiente sua visão, não se preocupa em utilizar como estratégias de ensino a adequação dos materiais para o aluno poder participar nas aulas de maneira produtiva.

No que se refere às estratégias utilizadas pelo professor para propiciar a A2 maior e melhor participação nas aulas, novamente percebeu-se com grande evidência a utilização da

entrega da bola azul para a aluna. Por meio da descrição das aulas, pôde-se notar que o professor usa dessa estratégia muitas vezes durante todas as aulas analisadas.

Nota-se que A1 e A2 apresentam deficiências diferentes, no entanto, o professor adequou a mesma estratégia de ensino para utilizar para os dois alunos. As aulas, as turmas, as exigências físicas e pedagógicas são completamente diferentes, mas o professor se apropria do mesmo material e da mesma estratégia para ambos. Apesar de os alunos usarem o recurso de maneira distinta, pois A1 chutava a bola e corria sozinho por toda a quadra e A2 arremessava a bola ao chão interagindo com uma colega ou com a cuidadora, o professor não apresentava nenhuma estratégia de utilização desse recurso para os alunos, os mesmos resolviam e faziam o que queriam com o material.

A aluna A2 tem múltiplas deficiências e muitas estratégias precisam ser pensadas e elaboradas para poder incluí-la no contexto das aulas. A estratégia de entregar a bola para A2 arremessar ao chão é uma das atividades favoritas da aluna, e não pode ser descartada. No entanto, não precisa ser a única a se oferecer a aluna, e essa estratégia pode ser mais adequada às necessidades dela, para buscar assim, maior e melhor desempenho das capacidades físicas, intelectuais e sociais de A2.

Nesse sentido, é importante analisar qual é o intuito do professor para A2 nas aulas de Educação Física. Será que a inclusão social da aluna está sendo o objetivo proposto para as aulas? Será que a inclusão social deveria ser a principal meta das aulas de Educação Física para alunos com deficiência?

No discurso de vários professores apresentados no Estudo 1, junto ao grupo focal, essa era uma constante encontrada na fala dos professores. Parece que o único objetivo almejado para os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é a socialização dos mesmos.

Claudine Sherril, uma das mentoras da área da Educação Física Adaptada há muitos anos, discorre sobre as concepções dos professores de Educação Física, inclusive sob a perspectiva da inclusão social versus a inclusão educacional. Em artigo publicado, Sherril (2003) finalizou sua reflexão ao afirmar que os professores de Educação Física deveriam acreditar que as interações sociais provindas do ambiente das aulas ocorrem naturalmente, sem nenhum esforço, principalmente ao comparar com as metas e os objetivos instrucionais e educacionais referentes à área. A autora termina sua fala com o seguinte questionamento: não é hora de parar de reconhecer como principal meta da Educação Física a socialização e, sim, ensinar os professores de Educação Física a como ajudar as crianças com deficiência a conseguir alcançar seus objetivos dentro dos conteúdos da área?

Sim, com certeza isso deve ser um dos pontos principais de reflexão na estruturação de um curso de formação de professores de Educação Física para a inclusão.

O professor ao se apropriar de tal estratégia com A2 está afastando a aluna de participar com os outros colegas da mesma atividade que a turma de sua sala está realizando. Embora, para isso acontecer, estratégias de ensino precisam ser elaboradas pensando nas individualidades e capacidades de A2. A estratégia usada pelo professor não nos parece inadequada, mas da maneira como foi feita pode estar atrapalhando a dinâmica das aulas.

Segundo Manzini (2010), as estratégias de ensino precisam ser planejadas anteriormente para que se possam atender as particularidades dos alunos com deficiência, levando em consideração suas habilidades e características físicas, cognitivas, motoras e sociais.

Percebe-se que as estratégias de ensino selecionadas pelo professor são sempre realizadas de maneira individualizada para A2 e se estruturam na busca de atividades segregadas; os materiais continuam sem nenhuma adaptação, o que muitas vezes pode impossibilitar a atenção, o desinteresse e o desempenho de A2 durante as atividades propostas. Nesse sentido, Parette (2006) contempla a discussão ao dizer que a Tecnologia Assistiva pode ser usada no ambiente escolar como uma estrutura de compensação, de maneira que pode aumentar as possibilidades dos alunos com deficiência ao realizar atividades que não eram possíveis sem a utilização do recurso e da estratégia adequada. Sendo assim, o professor precisa se apropriar da utilização dessa estrutura compensatória provinda de tais recursos e da elaboração de estratégias adequadas aos alunos com deficiência, a fim de oferecer melhores e mais possibilidades dentro do contexto das aulas.

Na 3FA2 o professor pela primeira vez inseriu A2 no jogo junto com toda a turma e usou da estratégia do colega tutor para fazer a atividade proposta. O professor primeiramente posicionou A2 junto a uma colega no centro do quadrado, onde os alunos lançavam a bola para a equipe adversária chutar; depois entregou a bola a A2 e disse para a turma que ela iria lançar a bola para os alunos chutarem, como forma de treinamento. Após o chute, o professor deu voltas com A2 pelo quadrado de cones conforme a distância do chute dos colegas, e durante os momentos em que o professor comandava a aula, impulsionou A2 junto com ele.

Novamente, o professor direcionou A2 para fazer o arremesso da bola, mas desta vez utilizou como estratégia colocar duas colegas com ela no centro do quadrado. A2 solta a bola, os alunos chutam e continuam a jogar. Vale salientar que os alunos continuaram a fazer suas atividades e a jogar normalmente após a chegada e participação de A2 no jogo.

Portanto, pode-se dizer que, das análises feitas durante as aulas de Educação Física, as estratégias apresentadas e planejadas pelo professor foram em alguns momentos adequadas, sendo que a estratégia utilizada frequentemente poderia ter sido mais eficiente e melhor programada para as necessidades específicas dos alunos com deficiência durante todas as aulas, apesar de o professor mostrar em vários momentos práticas de ensino voltadas à inclusão.

2.4.2 Ações do professor em relação à inclusão dos alunos com deficiência

Este tópico refere-se aos procedimentos e atitudes do professor para tentar inserir o aluno com deficiência em atividades do grupo na aula, ou ainda, aos atos que não possibilitavam essa inserção, assim como à relação desse aluno com os demais colegas de sala. Para tal, aspectos relacionados à forma de o professor agir em relação aos alunos com e sem deficiência foram analisados por meio das ações observadas durante a análise das aulas.

Ao se referir ao tema “ações do professor” nas aulas de Educação Física, o professor se mostra atencioso com todos os alunos que estão na aula e conversa de forma individualizada, principalmente quando é solicitado, inclusive com o terceiro ano; parece se preocupar com os conflitos internos que estavam ocorrendo com a turma de A2, pois várias discussões aconteceram durante as aulas, e o professor se mostrou muito aberto para ouvir e discutir com os alunos sobre os acontecimentos.

A forma como o professor trabalha com A1 se mostra de maneira próxima e presente, sempre buscando incluí-lo nas atividades, com ações sempre individualizadas e, ao realizar tal ação, se coloca de certa forma como protetor.

O modo como o professor age em relação a A2 se caracterizou por ficar um pouco mais distante, talvez devido à presença da professora de educação especial e da cuidadora durante as aulas e/ou, como já foi referido, pela grande incidência de faltas de A2 nas aulas de Educação Física.

Ao analisar as ações e procedimentos do professor durante as filmagens da turma de A1, perceberam-se inúmeras atuações relacionadas a buscar incluir o aluno, mas nem sempre tal posicionamento propiciava ações de inclusão, pois o professor apresentava com o aluno estilos de condução física e tátil na grande maioria das atividades propostas em aulas que de certa forma induziam à dependência do aluno para que realizasse as atividades somente na presença do professor e de maneira condutiva.

Lieberman (2005) ressalta a importância de tornar os alunos com deficiência visual independentes e participativos dentro do contexto das aulas de Educação Física, sendo essencial preparar atividades que estejam adaptadas à real limitação visual desses alunos.

O professor falava sempre com voz calma e de frente para todos, dava assistência a A1 e o conduzia fisicamente em quase todas as atividades, estando sempre de mãos dadas com o aluno, principalmente quando era necessário fazer algum deslocamento e/ou movimentação proposta em aula. O professor, ao realizar essa ação, se mostra como a única pessoa que interage com o aluno, vez que A1 não se relaciona nem mesmo brinca com seus pares. Além disso, não é incentivado a buscar essa interação.

Ao analisar os dados das quatro aulas de A1, notou-se que o professor apresenta em vários momentos atitudes de proteção em relação a ele e, de certa forma, bastante assistencialistas, pois parece gostar bastante do aluno. O professor parece tentar suprir a inabilidade provinda da deficiência visual do aluno com ações de proximidade, condução e individualidade.

Vygotsky (1997) elucida que, em muitos casos, a relação com as pessoas com deficiência é diferente das demais, mostrando certa afinidade e apresentando tratamento de maneira diferenciada e especial. Mazzarino, Falkenback e Rissi (2011) corroboram essa visão do autor, descrevendo que, em estudo realizado nas aulas de Educação Física com uma aluna com deficiência visual, observou-se que de fato a postura do professor em relação à aluna destacava-se ao se comparar com o restante dos alunos, afirmando que essas ações refletiam a preocupação e o sentimento do professor na busca de auxiliar a aluna.

Assim, mesmo ao perceber e compreender os cuidados do professor com A1 nota-se que, em decorrência dessa superproteção, a interação entre o aluno e seus pares fica comprometida e prejudicada. Contudo, não se pode dizer que A1 não tem bom relacionamento com seus colegas, como também não é possível dizer que seus colegas não aceitam sua presença na aula, pois o aluno não mostrou o menor entrosamento com nenhum de seus pares, nem de maneira positiva nem de maneira negativa.

A todo o momento o professor busca a participação do aluno, mas não cria ações para modificar ou diferenciar as atividades para melhor adaptar a compreensão do aluno e talvez assim buscar a interação com seus pares e a independência do mesmo na execução das atividades propostas.

Ao relacionar tal situação com os fundamentos de Vygotsky (1997), o autor elucida de maneira bastante sucinta que a capacidade mostrada pela criança ao realizar uma atividade sozinha designa o nível de desenvolvimento verdadeiro no qual a criança está inserida e que

são fases já alcançadas e completas dentro do processo de desenvolvimento. Ou seja, o professor poderia buscar incentivar A1 a fazer as atividades com seus pares e com autonomia, pois durante a Educação Física tanto o contato físico e corporal como o verbal ocorre de maneira muito natural, podendo ser um ambiente positivo para auxiliar A1 na busca do desenvolvimento real e, sem dúvida, o relacionamento e contato com seus pares.

Tais atitudes talvez pudessem proporcionar a A1 um novo contexto de comportamento com seus colegas, e o professor conseguiria começar a pensar em formas de adequar materiais, instruções e estratégias de ensino voltadas para a inclusão educacional do aluno nas aulas de Educação Física, assim se apropriando e usando a Tecnologia Assistiva de maneira mais eficiente e adequada.

No que se refere a A2, o professor se coloca de maneira mais distante; nota-se determinada proteção da professora de educação especial e da cuidadora com relação à aluna, as quais, ao insistir em ficar constantemente ao lado dela em quase todas as atividades, podem estar dificultando ao professor de Educação Física de se aproximar mais da aluna, assim como a interação entre A2 e seus pares pode acabar sendo prejudicada.

Na análise da aula PA2, verificamos diversos momentos nos quais a equipe de apoio estava de certa forma dificultando a interação entre A2, o professor e seus pares. Em várias situações descritas durante as aulas, a aluna foi colocada próxima do grupo e retirada da cadeira de rodas para sentar na arquibancada, mas a professora da educação especial ficou de um lado e a cuidadora do outro.

Nessa mesma aula, teve um momento no qual o professor estava conversando com a sala e explicando o perigo de fazer determinadas brincadeiras impróprias e, enquanto isso, A2 brincava com uma de suas colegas que estava sentada próxima a ela na arquibancada. A cuidadora e a professora de educação especial continuaram sentadas a seu lado, mesmo quando claramente demonstrava que queria colocar uma amiga próxima a ela.

A2 é uma aluna que não apresenta comunicação verbal, mas se relaciona com a turma de maneira muito eficiente, tranquila e natural. Embora essa superproteção ocorra de maneira constante durante as análises realizadas, o que fica evidente é a facilidade que ela tem para comunicar-se e se expressar em relação ao professor e seus pares, demonstrando apreciar muito estar em contato com seus colegas.

Todavia, no que se refere ao professor de Educação Física, não se verificou ações de incentivo à interação de A2 com seus colegas de maneira eficiente.

Na aula PA2, ocorreu uma situação ao final da aula em que todos os alunos ficaram sentados, esperando o professor fazer a atividade com A2. Ou seja, as principais ações em

referência a incentivar o relacionamento da aluna com seus pares consistiram de buscar fazer com A2 atividades em duplas, mas diferenciadas do restante da turma. Em outra situação, na 1FA2, em que A2 estava arremessando a bola ao chão e sua colega devolvia a bola para ela, o professor pediu para a colega conduzir sua cadeira de rodas pela quadra, mas foi a cuidadora quem realizou a ação; inclusive, torna-se importante salientar que, durante a pesquisa, em diversos momentos pôde-se perceber que A2 não acompanhava as atividades relacionadas ao terceiro ano, passando grande parte do seu dia escolar na sala de educação especial.

Algumas análises realizadas por Aranha (2003) indicam que a própria escola regular tem criado problemas para os alunos com deficiência, quando se referem às situações educacionais comuns propostas para os demais alunos. De acordo com o referido autor, “a equipe de apoio deve favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário” (p.32). Contudo, mesmo o autor tendo contextualizado tal situação há mais de dez anos, foi verificado, dentre as análises deste estudo, que a equipe de apoio de A2 não auxilia a aluna nessas áreas, principalmente no que se refere à autonomia e integração escolar. Por conseguinte, tais dados corroboram com a pesquisa de Zuqui (2013) quando em seu estudo buscou compreender a dinâmica das escolas junto ao Atendimento Educacional especializado oferecido para o público alvo da educação especial.

Ao contextualizar essa situação, percebe-se que a escola apresenta diversos profissionais que estão envolvidos no processo de inclusão de A2. Nesse cenário em específico, temos o professor de Educação Física, de Educação Especial e a cuidadora.

Mendes (2009), Machado, Bello, Almeida (2012) e Mendes, Almeida, Toyoda (2011) ressaltam que um dos princípios mais importantes do trabalho colaborativo é a participação de diversos integrantes. No entanto, o que se pôde perceber em meio a essa situação foi a falta de parceria entre esses profissionais, ou seja, a presença deles dentro da escola não garante o trabalho colaborativo entre os mesmos e muito menos o processo de inclusão educacional.

Outra situação observada durante a análise dos dados, é que em muitos momentos a cuidadora e a professora de educação especial colocaram e tiraram A2 da cadeira de rodas diversas vezes – colocando-a no chão, levantando e colocando-a de volta na cadeira, sentando-a na arquibancada e depois de alguns minutos colocando-a de volta na cadeira. Levavam A2 para perto do grupo e a retiravam quando achavam necessário, durante vários momentos das aulas. O professor não teve nenhuma ação em relação a tais movimentações e aceitava qualquer procedimento realizado por elas.

Todavia, Braccialli (2000), em relação ao posicionamento e alinhamento de alunos com deficiência física, salienta que em situações na qual o posicionamento adequado do aluno

não é alcançado por decorrência de mobiliário inadequado, a permanência e manutenção da postura sentada deve ser utilizada apenas por períodos breves - a insistência torna os alunos inquietos, impacientes e dificultam a realização de qualquer atividade.

No caso de A2, era o que estava ocorrendo - a cadeira de rodas não era apropriada para realizar as atividades físicas, e, mesmo a aluna estando acomodada e realizando de certa forma algum exercício proposto pelo professor, a cuidadora e a professora de educação especial não paravam de modificar sua posição e tentar arrumá-la na cadeira. Em virtude disso, o professor talvez devesse se posicionar nesse sentido e indicar à equipe de apoio qual seria o melhor posicionamento para a situação proposta em aula, mesmo que o recurso da cadeira de rodas não se mostrasse adequado.

Porém, ao analisar a 3FA2, na qual a professora de educação especial não estava presente, observou-se que o professor de Educação Física fez procedimentos diferentes em relação às atividades feitas com A2, trabalhando de maneira mais próxima da aluna e também determinando aos colegas de sala a participação da aluna na mesma atividade proposta a eles.

No geral, ao analisar as ações do professor, é possível perceber tentativas de atuações voltadas para incluir A2. Nas aulas PA2 e na 1FA2, nem sempre tais atos propiciavam ações de inclusão, pois as atividades incitavam a exclusão da aluna no contexto geral das aulas. Todavia, ao analisar a 3FA2, apesar de parecer que o professor teve atitudes de negação em relação à presença de A2, pois demorou mais de 15 minutos para lhe dar atenção, durante essa aula o professor mostrou ações positivas e de relacionamento mais próximos com ela, inclusive em relação a incluir a aluna na mesma atividade proposta para a turma.

O professor apresentou, em diversas ações, componentes que favorecem a inclusão de A2 nas aulas de Educação Física, mas problemas com o não planejamento de ações para a utilização de recursos e estratégias de ensino voltadas para incluí-la, a não presença da aluna de maneira assídua nas aulas e a constante intervenção da cuidadora e da professora de educação especial podem estar interferindo em ações mais favoráveis do professor frente à inclusão dessa aluna.

2.5 CONCLUSÃO

A primeira vertente analisada foi em relação à dinâmica das aulas de Educação Física. Pode-se concluir que o referencial de conteúdo das aulas usado dentro do contexto da inclusão escolar mostra que o professor parece usar dos mesmos componentes para incluir ambos os grupos de alunos – com e sem deficiência. As aulas parecem se estruturar de uma mesma forma para ambas as turmas, embora se perceba grande enfoque nas tentativas de ações inclusivas durante toda a estruturação, caracterização e dinâmica das aulas.

Em relação aos recursos, conclui-se que, no geral, o professor não usa muitos materiais, tendo sido utilizados os mesmos nas duas turmas. Entretanto, não é possível dizer que o uso dos materiais tenha apresentado grande diferencial na estruturação das aulas, pois foi encontrada similaridade na escolha e utilização, sem muita criatividade e adaptação na opção dos recursos referentes aos alunos com deficiência.

Apesar disso, os materiais usados condiziam perfeitamente com os objetivos da aula, apesar de não terem sido adaptados ou adequados para funcionar como auxiliar no processo de inclusão dos alunos com deficiência na dinâmica das aulas.

Em relação ao serviço, as instruções foram fornecidas por meio das ações verbais e corporais usadas pelo professor para buscar o ensino dos alunos com deficiência, sendo muito semelhante a sua forma de expor as coordenadas para ambos os grupos de alunos. O professor não se apropriou de nenhum tipo de instrução diferenciada para incluir os alunos com deficiência nas aulas, e procurou sempre fornecer as instruções de maneira verbal junto ao grupo, sem fazer qualquer tipo de adaptação para adequar a aula aos alunos com deficiência. A mesma forma instrucional foi usada para todos os alunos durante as aulas inclusivas.

Quando se refere especificamente às instruções para o A1 (aluno com deficiência visual), o professor tem o costume de conduzir o aluno a realizar as tarefas, apresentando pouca instrução por meio de comando verbal e grande aproximação do aluno, não permitindo que o mesmo tenha autonomia durante as atividades.

Quando se refere às instruções para o A2 (aluna com múltiplas deficiências), para a realização da tarefa, o professor quase não realiza comandos verbais direcionados à aluna; simplesmente a conduz na cadeira de rodas e, em determinados momentos, utiliza o auxílio da professora de Educação Especial, ou a cuidadora, ou uma colega de sala para realizar essa tarefa.

Em relação às estratégias relacionadas aos planos de ação usados para a execução das atividades propostas em aula em busca da inclusão, foi utilizada pelo professor, em grande

parte das aulas, a mesma estratégia em diversas situações analisadas. O professor, na maioria das aulas, usou uma única estratégia para incluir os alunos com deficiência. As turmas, as aulas, as exigências físicas, sociais, intelectuais, sensoriais e pedagógicas eram completamente diferentes, mas o professor se apropriou da mesma estratégia para todos.

Foi possível verificar outras estratégias durante as aulas, mas usadas de maneira quase que imperceptível dentro do contexto principal e, muitas vezes, de maneira ineficiente.

Apesar de os alunos usarem a estratégia do uso do material de maneira bastante distinta, pois A1 (deficiência visual) chutava a bola e corria sozinho por toda a quadra e A2 (múltiplas deficiências) arremessava a bola ao chão interagindo com uma colega ou com a cuidadora, o professor não apresentava nenhuma estratégia de utilização desse recurso para os alunos, que resolviam e faziam o que queriam com o material.

Ao analisar os dados referentes às estratégias das aulas para ambos os grupos de alunos, pode-se concluir que quando o professor retira de sua prática a estratégia de uso do recurso (pois a escolha não foi adaptada e adequada para as necessidades dos alunos com deficiência) e estrutura outras estratégias para incluir dentro do contexto das aulas, os alunos com deficiência participam de maneira mais ativa, eficiente e produtiva.

A segunda vertente analisada foi em relação às ações do professor. Foi possível concluir que o referencial de conteúdo relacionado ao professor nas aulas de Educação Física usado dentro do contexto da inclusão escolar mostra-se de forma diferente em relação aos alunos, ou seja, as ações do professor para incluir os alunos com deficiência são distintas para cada um.

Ao se referir às ações do professor em relação a A1, o professor usava gestos de proteção. A condução e proximidade com o aluno era algo constante nas aulas, estando o docente sempre de mãos dadas com o aluno. Parece que o professor tentava suprir a deficiência visual do aluno com posicionamento de proximidade, condução e ações individuais, propiciando assim a dependência do aluno da presença do professor para realizar as atividades, sem contar que, por meio dessa ação, o aluno com deficiência acabava por se relacionar somente com o professor. Todavia, não se pode dizer que A1 não tenha um bom relacionamento com seus colegas ou vice versa, porque, na verdade, não ocorre nenhum tipo de relação com seus pares, somente com o professor.

Com A2, as ações do professor se mostraram de certa forma mais afastadas e distantes, talvez por causa da presença da professora de educação especial e da cuidadora durante as aulas ou devido à grande incidência de faltas de A2 nas aulas de Educação Física.

Portanto, a interação entre a aluna, o professor e seus pares pode estar sendo prejudicada, mas o que fica evidente é a facilidade que ela possuía para tentar se comunicar e se expressar com seus pares, de modo que tanto ela como seus colegas mostram-se de forma muito tranquila e natural ao se relacionar durante as aulas. Todavia, pode-se concluir que o professor de Educação Física não buscou ações de incentivo à interação de A2 com seus colegas de maneira eficiente.

As ações do professor, no que se refere a incluir A2, são formadas de tentativas de atuações em busca da inclusão, mas nem sempre tal posicionamento propiciava esse intuito, pois o professor apresentava atividades que, ao contrário do que se esperava, incitavam a exclusão da aluna no contexto geral das aulas.

Em conclusão, diante do desafio instituído nas escolas em virtude do processo de inclusão escolar, pode-se considerar que a Tecnologia Assistiva veio para possibilitar, promover e contemplar o trabalho pedagógico e seria uma forma importante de alcançar metas e objetivos, pois tem como finalidade primordial diminuir as diferenças que possam depreciar as relações educacionais e sociais pertencentes ao ambiente escolar.

Tais intervenções provenientes desse enfoque propiciariam o desenvolvimento do processo educacional e a aprendizagem de modo mais adequado, eficaz e inclusivo em todas as áreas pertencentes ao contexto escolar, inclusive e, por que não dizer, principalmente nas aulas de Educação Física.

ESTUDO 3 – PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS AULAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NAS AULAS INCLUSIVAS

3.1 INTRODUÇÃO

A formação docente em um contexto geral é um processo ininterrupto, sucessivo e contínuo (BORGES, 1998; MOLINA NETO, 1997; VEIGA, 2009). Todas as experiências vivenciadas durante a vida profissional de um professor, assim como as atividades realizadas antes de ser um professor formado significam momentos de grande valia para o processo da formação de professores (BORGES, 1998).

No entanto, os cursos de formação de professores de Educação Física com enfoque na prática escolar (licenciaturas), atualmente parecem demonstrar não estar muito atrelados com as modificações pertinentes ao contexto escolar. Uma grande parte desses cursos fala das aulas e do posicionamento dos professores de Educação Física, no sentido de serem aulas que propiciam momentos de descontração, porém sustentadas por práticas sem muito planejamento, baseadas no plano de aula flexível, que se resume no fazer por fazer (SODRÉ, 2011).

Tani (2007, p.59) corrobora a citação e ressalta que:

“Lamentavelmente, a Educação Física ainda é vista por essas pessoas como um curso de formação profissional de natureza prática e técnica e não acadêmica e científica, de forma que ela continua a pagar muito caro por essa falta de reconhecimento como uma área de conhecimento merecedora de um lugar no seio de uma universidade [...], mas é oportuno admitir que, muitas vezes, os próprios docentes da Educação Física têm contribuído para a continuidade e até fortalecimento da ignorância e miopia acadêmica acerca da natureza da área.” (GO TANI, 2007, p.59).

Tal discussão a respeito da formação de professores de Educação Física é sempre mencionada por diversos autores da área (BETTI, GALVÃO, 2001; PIMENTA, 2002; NÓVOA, 1995; MARQUES, 2000; MARCON, NASCIMENTO, GRAÇA, 2007; SODRÉ, NEIRA, 2011), que enfatizam ser de primordial importância oferecer na formação inicial desses professores um componente que relacione a teoria à prática, o qual é chamado por alguns autores de estágio curricular e por outros de prática-pedagógica.

Portanto, independentemente do nome usado, o fato é que as pesquisas mostram ser fundamental essa relação didático-pedagógica, para melhor estruturação da formação dos professores de Educação Física.

Para Nóvoa (1995), a formação não se estrutura por meio do acúmulo de conhecimentos, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as ações práticas. Segundo Sodré e Neira (2011), os professores não acreditam ter bagagem suficiente e experiência necessária para iniciar e enfrentar o trabalho dentro da escola, e que o estágio se faz importante para vivenciar na prática a teoria aprendida.

Betti e Galvão (2001) enfatizam que a estruturação dos componentes que envolvem a prática de ensino dos cursos de Educação Física faz com que o estudante tenha determinada incerteza no início da profissão, por acreditar que essa prática não é suficiente para prover segurança na formação pedagógica. Os autores alertam também que os graduandos de Educação Física precisariam ser inseridos o quanto antes na ação prática, para assim adquirir experiência e aprender a enfrentar e definir os problemas que possam surgir com a mesma.

A resolução 7/CNE/CES/2004 pondera a necessidade da formação inicial para os cursos de Licenciatura em Educação Física assegurar contextos relacionados de teoria-prática por meio da Prática como Componente curricular (PCC) (BRASIL, 2004a).

Marques (2000, p.23) defende a importância de que o “aprendizado surja do aprendizado prático” priorizando as ações pedagógicas. Marcon, Nascimento e Graça (2007) corroboram essa afirmação ao mencionarem que as características especificadas pelo PCC devem oferecer aos futuros professores de Educação Física:

[...] a possibilidade de intervenção didático-pedagógica e a vivência de experiências docentes diversificadas que favoreçam a construção de suas competências pedagógicas e o encantamento com a profissão docente (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p 12).

Betti e Betti (1996) há mais de 15 anos esclareciam a contextualização dos currículos pertencentes aos cursos de Educação Física. O currículo tradicional esportivo iniciou-se na década de 60 e consolidou-se na década de 70, e trazia a “esportivização” como componente principal de formação; o currículo de orientação técnico-científica surgiu no Brasil em meados da década de 80 e consolidou-se em 90, quando então o conceito de prática mudou para “ensinar a ensinar”. Os autores complementam que, após a implantação desse currículo estruturado no modelo técnico-científico e na necessidade de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura ampliaram seus conteúdos relacionados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, Educação Física adaptada, etc.), sendo esse um dos primeiros momentos no qual se menciona a Educação Física para alunos com deficiência, mas sem o menor enfoque na inclusão escolar.

Darido (1996) acrescenta que a formação tradicional se mostra voltada à valorização da prática esportiva em detrimento de outras práticas educativas, de modo que o papel do professor se mostra bastante similar ao do treinador. Entretanto, a formação científica que tenta corrigir as falhas do outro currículo, ao acrescentar as novas disciplinas (fisiologia do exercício, aprendizagem motora, sociologia), não se apresenta de forma eficiente, pois mostra que não é possível transferir o conhecimento adquirido junto a tais disciplinas dentro da prática pedagógica; o mesmo pode-se dizer da disciplina Educação Física Adaptada.

Então, a partir daí, surge o seguinte questionamento: como a formação profissional na área de Educação Física tem tratado a questão da inclusão escolar?

Ao buscar na literatura informações que contextualizem a formação dos professores de Educação Física, o assunto mais pautado foi a importância da relação entre a teoria e a prática na formação inicial desses professores. No entanto, se durante os estágios pedagógicos os futuros professores não encontravam alunos com deficiências nas aulas de Educação Física, como poderiam aprender a ser melhores professores em busca da inclusão, se a mesma ainda não estava presente nas escolas?

Sato, Cardoso e Tolocka (2002) afirmam que a Educação Física é muito importante para o processo de inclusão, contudo a formação dos professores precisa de uma reformulação ou adaptação curricular para se buscar melhor adequação às exigências da escola inclusiva. Ribeiro e Araujo (2004) complementam ao mencionar que a prática profissional é que terá condições de viabilizar a percepção e o conhecimento em torno da complexidade do processo de inclusão escolar, mas que, somente a partir dessa experiência, o futuro professor poderá perceber não apenas as limitações e as dificuldades, mas as possibilidades e as perspectivas de como devem ser suas ações.

Sherril (2003), ao discursar sobre a Educação Física Adaptada e os modelos que guiam a preparação profissional desses professores, diz que a Atividade Física Adaptada é profundamente influenciada pelas crenças que cada um traz sobre deficiência e diferenças individuais, de maneira que essas experiências podem trabalhar como um poderoso modelo na formação das ações sobre a referida disciplina nas aulas de Educação Física.

Souza e Pich (2013) afirmam que a inclusão se refere a uma Educação Física com o significado de educar para a diferença, para a convivência e para a aceitação das diferentes configurações possíveis da corporeidade humana (p.152).

Carmo (2001), em pesquisa realizada com professores de Educação Física em ambiente inclusivo, observou que, dentro da prática pedagógica desses professores, os mesmos preferiam fazer improvisos nos conhecimentos existentes a buscar recursos e serviços

que identificassem ações específicas para as necessidades dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Em estudo realizado por Souza e Pich (2013) e Cruz e Soriano (2010), procurou-se identificar as perspectivas e o legado da formação inicial dos professores de Educação física ou os responsáveis pela área para a atuação em contextos inclusivos. Os dois estudos identificaram que: a formação inicial dos professores dos cursos de graduação não contemplava propostas inclusivas; a superação dessa situação seria estreitar os componentes entre a formação acadêmica e a prática profissional; o conteúdo abordado não dava suporte para essa prática.

Por conseguinte, faz-se necessário estruturar componentes curriculares (teóricos) que realmente privilegiem as necessidades existentes dentro da prática pedagógica, visando e buscando a inclusão educacional de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Tal abordagem foi considerada como o componente principal desse estudo.

3.2 OBJETIVO

O objetivo do Estudo 3 foi avaliar as aulas teóricas elaboradas para um curso de formação continuada para o professor de Educação Física para trabalhar com alunos com deficiência no ensino regular.

3.3 MÉTODO

O Estudo 3 constitui-se de uma pesquisa com vertentes do método descritivo e qualitativo (LUDKE; ANDRE, 1986), em relação aos procedimentos de estruturação das aulas, e esteve também fundamentado na pesquisa colaborativa (MENDES; TOYODA, 2008), uma vez que foram usadas abordagens de análise interpretativas na elaboração dos conteúdos das aulas.

Teve-se a pretensão, neste estudo, de explorar e usar os resultados numéricos para auxiliar na interpretação dos dados; segundo Triviños (1987), ao apropriar-se da utilização de números consegue-se ilustrar os dados encontrados, fortalecendo assim a análise e a identificação dos resultados. Portanto, faz-se necessário reconhecer que houve, para o desenvolvimento deste método, uma análise através dos dados quantitativos para que as discussões necessárias emergissem.

3.3.1 Participantes do estudo

A Secretaria de Educação do Município de Bauru ofereceu a opção de divulgar as aulas junto ao catálogo de formação dos cursos oferecidos para todos os servidores públicos municipais da Educação. O catálogo é elaborado semestralmente pelos coordenadores de áreas da prefeitura e são oferecidas atividades de formação continuada em diversos setores.

Por achar apropriado tal procedimento para iniciar a seleção dos professores para participação nas aulas de formação, o convite foi aceito pela pesquisadora.

A partir daí, foi necessário fazer a estruturação do folder para a apresentação do curso, contendo o título, a ementa, as datas, local e horários dos encontros já preestabelecidos, assim como o público-alvo ao qual o curso se destinava. O planejamento do curso estipulava que a quantidade máxima seria de 20 participantes e sugeria a carga horária.

Para participar, os professores interessados simplesmente deveriam se inscrever junto à coordenadora da Educação Física da prefeitura e comparecer às aulas.

Após as inscrições terem sido encerradas pela prefeitura, ao verificar a inscrição de poucos professores, a pesquisadora se preocupou em reforçar o convite via *on-line* individualmente para cada professor.

Apesar de o curso ter sido oferecido a todos os professores de Educação Física da rede municipal da cidade de Bauru, que no momento eram 16 profissionais atuantes, as aulas tiveram a presença de apenas cinco professores. Deste total, quatro professores haviam

participado do GF realizado no Estudo 1, sendo que uma professora se mostrou interessada e inscreveu-se no curso, mesmo sem ter tido acesso aos temas discutidos anteriormente junto aos GF.

As aulas tiveram em todos os encontros a participação mínima de quatro professores e máxima de cinco.

Vale salientar que, durante o Estudo 1, diversas vezes nos exemplos de fala dos professores foi declarada a necessidade e a importância de se oferecer um curso de formação de professores para inclusão na área específica da Educação Física. Contudo, pôde-se contar apenas com a presença de cinco professores para tal formação.

Todavia, os professores que participaram das aulas o fizeram por interesse próprio, de livre e espontânea vontade, sem nenhuma vinculação com a prefeitura, sendo que a única necessidade era que esse curso fosse incluído no catálogo de formação continuada da Secretaria da Educação, para emitir os certificados com a carga horária do curso, conforme a participação de cada professor.

3.3.2 Procedimentos para escolha e elaboração dos temas das aulas de formação

Para o Estudo 3, ao optar por planejar e oferecer aulas teóricas aos professores de Educação Física, teve-se a preocupação de escolher os temas mediante as informações fornecidas pelos próprios professores, principalmente pelos relatos, categorizados em torno das dificuldades encontradas no processo de inclusão educacional. A busca por essas informações veio por meio do GF e dos encontros de devolutiva realizados no Estudo 1, da análise das filmagens e das observações das aulas alcançadas por meio do Estudo 2.

Para a estruturação das aulas a partir dos subtemas, buscou-se a literatura específica das áreas referentes aos assuntos escolhidos, que foram basicamente:

- 1) O diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências mais encontradas nas escolas (Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência visual, Distrofia muscular Duchenne e Transtorno do Espectro do Autismo);
- 2) Educação Física x Educação Física Adaptada;
- 3) Estratégias voltadas para inclusão na Educação Física dentro do contexto escolar;
- 4) O uso de Tecnologia Assistiva nas aulas de Educação Física;
- 5) A família do aluno com deficiência.

Como parte fundamental das estratégias para a elaboração das aulas, três professores especialistas foram convidados para ministrar as aulas, enriquecendo assim o conteúdo de alguns temas abordados durante a formação. Os temas escolhidos foram informados antecipadamente aos professores especialistas para que pudessem definir os conteúdos e elaborar as aulas.

A pesquisadora e os professores especialistas se apropriaram dos exemplos de falas dos professores de Educação Física provindos do GF. As falas foram entregues aos professores especialistas de maneira categorizada, conforme o tema que cada professor iria abordar, com o intuito de auxiliar na estruturação e elaboração das aulas. Os professores especialistas tiveram a liberdade de preparar as aulas da maneira mais adequada em relação aos conteúdos que deveriam ser contemplados para os temas.

A partir dessas análises, foram planejadas seis aulas teóricas na tentativa de contemplar os temas abordados como sendo as dificuldades relatadas pelos professores, dentro do processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

As informações referentes ao tema “dificuldades” podem ser verificadas no quadro 10, a seguir, assim como alguns exemplos de fala identificados e categorizados junto ao subtema e fomentados pelas ações tomadas para estruturar os conteúdos necessários para as aulas de formação. É importante mencionar que as falas transcritas no quadro foram preservadas de acordo com a linguagem original da entrevista.

Quadro 11: Subtemas categorizados, exemplos de fala e ações tomadas.

	Subtemas	EXEMPLARES DE FALA	AÇÕES A SEREM TOMADAS
Dificuldades	1. Acesso ao diagnóstico	Pesquisadora: Como ficam sabendo que uma pessoa com deficiência será seu aluno? ROSANA: Percebendo a atitude dele dentro da escola, por que em nenhum momento nós somos comunicados, “Olha está entrando tal aluno, ele tem isso, tem aquilo”. Quando ele vai para a quadra pela primeira vez, aí comentam: “cuidado que ele é especial.” MAURO: No dia da aula falam – “toma, você tem um aluno com deficiência”, não especificam qual a deficiência, “olha o aluno está aqui”, falando o <i>português claro</i>, “vire-se, o problema é seu”, e de repente você leva um susto, até o ano passado eu tinha três, hoje eu já tenho nove. Você chega e falam “tal sala tem um deficiente, tal sala tem outro”, mas qual é a deficiência? “Ah, você vai perceber.” Pesquisadora: Na opinião de vocês, quais informações o professor deveria ter no diagnóstico? ISADORA: Saber o que a pessoa tem, o que pode e o que não pode fazer, as limitações dela. FAGNER: Primeiro saber exatamente qual a deficiência, isso seria o primeiro passo.	Aula 1 – Formação - Apresentar os aspectos e características das deficiências mais comuns encontradas nas escolas, a saber: . Paralisia cerebral . Distrofia muscular . Duchenne . Síndrome de Down . Deficiência visual

Dificuldades	2. Planejar as aulas		MAURO: Eu como não tive essa experiência na faculdade, eu fui aprender na prática, eu comecei a trabalhar com deficiente e tive certa dificuldade, porque não tinha conhecimento de planejamento, de como fazer, enfim, saber algo específico para trabalhar com o aluno deficiente. FAGNER: Eu tinha dificuldade, na verdade, acho que ainda tenho dificuldade de planejar. Muitas atividades eu cancelo ao invés de dar, por que sei que ele não vai poder participar. Tem também a questão da escolha, tem atividades que eu faço, pois o grupo precisa vivenciar, mesmo que ela não vá conseguir você prioriza em alguns momentos o grupo, e em outros o aluno com deficiência. ADRIANA: Os objetivos ali são outros, mas eu não especifico, não coloco de forma específica no planejamento, vai acontecendo conforme a aula, ali no momento. Na prática, vou vendo como é que faço, como vou adaptar. Colocar no papel não dá certo, eu só consigo ver ali na prática. Às vezes eu planejo alguma coisa e na hora é outra.	Aula 2 – Formação - Abordar as capacidades, limitações, cuidados e as características motoras e psicossociais das deficiências mais comuns encontradas nas escolas e as implicações no planejamento das aulas de Educação Física.
	3. Conteúdo programático		ISADORA: Eu tenho dificuldade, é complicado porque tenho uma aluna que tem baixa visão e deficiência intelectual, foi muito complicado quando trabalhei vôlei, era difícil incluir no jogo, então algumas atividades tinham que ir e voltar, fazer estafeta, ou dupla ou grupo ou jogo adaptado, na hora de sacar ajudavam, mas no jogo em si oficial era difícil incluir. Fagner: A grande dificuldade talvez seja trabalhar conteúdos novos, que é o que a gente não está acostumado a trabalhar, então aí vai ser dupla a dificuldade, vai ser maior ainda, por que é um conteúdo que você não domina, com uma clientela que você também não domina. MAURO: Eu tenho bastante dificuldade em alguns conteúdos, me sinto um pouco perdido em alguns conteúdos. Até nessas reuniões do currículo a gente faz as trocas de experiências e tem alguns conteúdos mais elaborados que ainda não estou trabalhando, mas vou ter que trabalhar por causa do currículo comum, e eu vou ter que me adaptar de alguma forma, mas eu tenho algumas dificuldades sim, como dança e lutas, são bastante difíceis. ISADORA: Eu trabalhei com beisebol e bets, e foi complicado. Foi legal que os alunos ajudaram muito, mas teve momentos em que eu fiquei pensando, eu precisava ter mais ajuda, ter, mais coisas. Tem horas que fica difícil, como fazer? O que fazer? Será que estou fazendo certo, tem todas essas dúvidas, é certa insegurança.	Aula 3 – Formação - Discutir, refletir e apresentar ações de inclusão e o uso de TA voltadas para estruturação do conteúdo programático junto ao currículo da Educação Física (aulas 1 e 2). - Apresentar os aspectos e características do Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo - Estratégias de ensino e técnicas de abordagem junto ao aluno autista
	4. Execução da Aula		ISADORA: Tento sempre estar incluindo e pensando naquele aluno, até onde ele pode ir, o que eu posso fazer naquela atividade para que ele participe e os outros alunos; eles acabam acolhendo, acabam ajudando, então a gente tenta levar ali, porque tem que ser com o aluno tutor uma coisa voluntária, então às vezes ajudam, se revezam, mas tem hora que eles não querem. ADRIANA: Esse aluninho cadeirante com deficiência intelectual, ele ficava junto e de repente corria para lá para cá, não ficava no jogo. Ele ficava ali, mas quando corria para fora da quadra o cuidador ia buscá-lo, ele ficava alegre ali no meio, mas ele não estava no jogo, só estava ali. FAFÁ: Eu tenho uma aluna que ela tem distrofia muscular, ela não mexe nada e tinha o colega tutor. Tinha algumas coisas que eu empurrava a cadeira e ela fazia na cadeira, essa aluna não tinha nem como eu tirar da cadeira. Então, com essa aluna sinceramente eu tenho muita dificuldade, tem hora que eu chego e falo:- Eu não tenho mais o que fazer. Eu estava privando eles de fazerem outras atividades, por que ela não poderia fazer.	Aula 4 – Formação . Apresentar e contextualizar a utilização do colega tutor . Objetivar as ações do cuidador dentro das aulas de Educação Física.
	5. BARREIRAS	Arquitetônicas	ISADORA: Tenho uma aluna que tem uma órtese na perna, ela usa muleta, é complicado porque não tem rampa, e para tomar água é longe, tem escada, então se eu tivesse cadeirante, ia ser impossível... FÁBIA: Na escola X, não tem nada, não aceita cadeirante, todas as salas têm degraus.	Dados da pesquisa foram entregues à Secretaria da Educação para conhecimento das dificuldades arquitetônicas.

		Administrativas	FAGNER: Eu já tive impressão de que a escola considera o aluno um empecilho, mas já tive impressões ao contrário, de que a escola pode estar recebendo muito bem, talvez sejam momentos, não sei. MAURO: A direção apoia sim a inclusão, apoia que venha um deficiente para a escola, mas assim em termos de ajuda pessoal eu acho que fica um pouco a desejar. Então eles aceitam sem rejeição, mas também não dão apoio.	Dados da pesquisa foram entregues à Secretaria da Educação para conhecimento das dificuldades administrativas
Dificuldades	6. Inclusão Escolar	ISADORA: Então não dá, até onde ela conseguiu ir a gente foi, mas realmente não dá, porque há a questão da baixa visão, ela não enxerga a bola para rebater e muito menos para segurar. ADRIANA: Não dá para incluir. A inclusão só é possível devido a esse cuidador, ele cuida de dois que estão na sala, esse menino que precisa segurá-lo pela mão, ele fugia, então, tinha que trabalhar com ele segurando pela mão. FÁBIA: É que seria mais fácil a gente escolher só as deficiências que a gente conhece, ou os mais leves, porque incluir todo mundo é complicado. FAGNER: Parece que a gente aprendeu um pouquinho de cada deficiência, mas a gente não aprendeu a lidar com essa deficiência, junto com os outros alunos sem a deficiência. Foram ensinadas as características do deficiente visual, auditivo e as atividades que tem que ministrar, mas não foi trabalhado que esse aluno estaria junto com 29 alunos na inclusão.	Aula 5 – Formação . Discutir possíveis estratégias de ensino e a utilização da Tecnologia Assistiva para auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.	
	7. Participação nas aulas	ADRIANA: Dentro das limitações que encontramos na aula, eles participam de forma geral. ISADORA: Eles querem muito participar, mas tenho dificuldade com alguns. VITÓRIA: A vontade deles de participar é grande.	Aula 5 – Formação Analisar as possibilidades de participação dos alunos nas aulas por meio da utilização da TA.	
Dificuldades	8. Ações da Família	ROSANA: Olha, eu acho assim, a Adriana tocou em um fator que eu acho que foi esquecido - a mãe. Às vezes, a mãe de um deficiente, ela é o maior problema, dentro da escola. FAGNER: A indicação da família, o conhecimento que a família tem você não pode descartar esses e a gente não tem isso, esse acesso à família, imagine quantas coisas a família pode passar para gente no dia-dia delas.	Aula 6 – Formação . Discutir e refletir sobre a relação com a família do aluno com deficiência e a escola.	
Dificuldades	9. Relação com outros profissionais	FAGNER: Eles não reconhecem você talvez, eles reconhecem você como um momento de liberdade deles, é o momento em que você vai retirar os alunos da sala, e ele vai ficar um pouco mais tranquilo. CARLOS: É uma multidisciplinaridade, sem interdisciplinaridade. ADRIANA: E inclusive quando ocorrem as reuniões de pais, quando você quer participar, você percebe assim que o professor fica meio incomodado, que você está atrapalhando a fala dele. CARLOS: Não ficamos nas reuniões de pais, porque enquanto está acontecendo à reunião, nós estamos com os alunos, e em muitos casos os professores de sala são de certa forma nossa porta voz, lá na Educação Física.	Apresentar os dados ao departamento de Educação Especial e à Secretaria Municipal de Bauru . Apresentar a devolutiva ao final da pesquisa com todos os professores da escola.	
Dificuldades	10. Formação dos professores de Educação Física	FAFÁ: Muitos cursos especiais a gente faz, é para todo mundo, o que eu aprendo é o que as pedagogas vão aprender, acho que a gente precisaria de um específico para a Educação Física, o que nós professores de Educação Física poderíamos fazer para ajudar esse aluno, curso nesse sentido a gente não tem. CARLOS: Fica um pouco complicado, vejo assim é capacitação do professor sim, é buscar que o professor não fique toda hora só na boa intenção; quer fazer, então tem que buscar a capacitação.	Programar e implementar um curso de formação continuada para os professores de Educação Física	

Fonte: Elaboração própria

3.3.3 Procedimentos para o desenvolvimento das aulas de formação

Os encontros foram realizados no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (NAPEM), em uma sala reservada para a realização da pesquisa.

A sala era adequada - possuía capacidade para 20 pessoas, equipamentos de multimídia, som, vídeo e foi antecipadamente organizada para as aulas de formação.

A carga horária para o curso foi tratada entre a pesquisadora e a coordenadora da Educação Física, com base na tradição dos cursos existentes na prefeitura e na disponibilidade e interesse dos professores. Por conseguinte, estipulou-se a carga horária de 15 horas, divididas em seis aulas de duas horas e trinta minutos.

Essas seis aulas do curso de formação foram agendadas uma a cada semana durante o período vespertino/noturno, após o término do expediente dos professores (ocorreram atrasos em algumas semanas devido a feriados municipais). As aulas foram expositivas, mas buscavam a reflexão dos participantes, tendo como intuito oferecer oportunidades para que os professores dividissem com o grupo suas dúvidas em relação ao assunto abordado e as experiências vivenciadas com sua prática pedagógica.

A seguir, no quadro 11, pode-se visualizar a organização das aulas, com datas, horários e os detalhes de cada tema abordado pelos palestrantes.

Quadro 12: Datas, horários e temas abordados nas aulas de formação continuada.

Aulas de Formação	Datas	Horários	TEMAS ABORDADOS
Aula 1	16 de outubro (4. ^a feira)	17h00m 19h30m	Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências e as implicações nas aulas de Educação Física e o uso de TA. (Paralisia Cerebral e Distrofia Muscular)
Aula 2	04 de novembro (2. ^a feira)	17h00m 19h30m	Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências e as implicações nas aulas de Educação Física e o uso de TA. (Síndrome de Down e Deficiência Visual)
Aula 3	11 de novembro (2. ^a feira)	17h00m- 19h30m	Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências e as implicações nas aulas de Educação Física e o uso de TA. (Transtorno do Espectro do Autismo)
Aula 4	18 de novembro (2. ^a feira)	19h00m 21h30m	Educação Física adaptada; Estratégias de ensino voltadas para a inclusão nas aulas de Educação Física - Colega tutor
Aula 5	25 de novembro (2. ^a feira)	19h00m 21h30m	Recursos e Estratégias de ensino voltadas a inclusão na Educação Física e o uso da Tecnologia Assistiva
Aula 6	02 de dezembro (2. ^a feira)	17h00m 19h30m	A família do aluno com deficiência e sua relação com a escola. Considerações e reflexões. Finalizações e Encerramento

Fonte: Elaboração própria

Antes da data prevista para cada aula, os professores especialistas enviavam suas aulas planejadas para a pesquisadora e, por meio desses conteúdos escolhidos pelos professores especialistas para contemplar os temas das aulas de formação, foram estruturados instrumentos de avaliações.

Para a aula 1, o tema escolhido para se iniciarem as aulas foi o diagnóstico e as características das deficiências mais encontradas nas escolas do município de Bauru (dado esse encontrado junto ao relatório entregue à pesquisadora pelo setor de Educação Especial da prefeitura).

Dentre a caracterização e explicações básicas sobre as deficiências, buscou-se elencar as principais implicações das deficiências junto à prática na Educação Física, mostrando-se os benefícios e cuidados e os perigos que determinadas ações podem desencadear ao aluno com deficiência nas aulas.

Como procedimentos metodológicos para a aula 1, que buscou caracterizar aspectos da Paralisia cerebral (PC) e da Distrofia Muscular Duchenne (DMD), utilizou-se exposição oral, apresentação no *Office Power Point*, uso de multimídia, fotos e vídeos de alunos com essas deficiências participando das aulas de Educação Física.

A aula 2 deu continuidade ao tema referente ao diagnóstico, mas, desta vez, buscou-se contemplar a Síndrome de Down (SD) e a Deficiência Visual (DV).

Os conteúdos abordados nessa aula foram selecionados com o intuito de acrescentar informações que contemplassem as dúvidas mencionadas no Estudo 1, pois, por meio de alguns exemplos de fala dos professores no GF, pôde-se verificar algumas opiniões equivocadas sobre as características dessas deficiências citadas; foi priorizada a preocupação de abordar conteúdos que lhes possibilitassem ter o conhecimento correto a respeito dessas deficiências.

Finalizando, para concluir o tema - Diagnóstico junto às deficiências selecionadas -, para a aula 3 o título escolhido foi o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Visando a importância do aprofundamento teórico e prático sobre as características do TEA, muito presente nas escolas nos dias de hoje, buscou-se uma fonoaudióloga especialista em diagnosticar e trabalhar com alunos com TEA em ambientes escolares inclusivos, para colaborar na formação dos participantes do curso.

Como procedimentos metodológicos para a aula 3, a palestrante utilizou-se de exposição oral, apresentação no *Office Power Point*, o uso de multimídia, de vídeos e proporcionou aos professores a oportunidade de manipular alguns materiais específicos de

comunicação suplementar e alternativa (CSA) junto ao trabalho que realiza com alunos com TEA no ambiente escolar.

O tema escolhido para a aula 4 foi a Educação Física Inclusiva. Sendo este um tema bastante amplo, buscou-se então discutir de forma introdutória aspectos como a diferença entre integração e inclusão.

A partir daí, achou-se importante ressaltar e mostrar algumas estratégias de ensino por meio do uso de Tecnologia Assistiva usadas nas aulas de Educação Física Inclusiva; as escolhidas tiveram o enfoque no colega tutor.

A palestrante e a pesquisadora buscaram abordar conteúdos referentes ao tema do colega tutor como estratégia de ensino para a inclusão nas aulas de Educação Física, por ter sido um assunto muito comentado nos encontros, especialmente durante o Estudo 2, podendo perceber o uso dessa estratégia muitas vezes de maneira imprópria.

A aula de formação 4 foi composta por exposição oral, apresentação no *Office Power Point*, exibição de fotos e relatos de pesquisa.

Para a quinta aula, o tema principal programado foi Tecnologia Assistiva, mas buscou-se evidenciar de maneira bem específica recursos e estratégias de ensino para inclusão nas aulas de Educação Física, visando possibilitar aos participantes atividades teóricas e práticas envolvendo o uso dessa tecnologia.

Para enriquecer os conteúdos selecionados para a aula, o palestrante convidou uma aluna recém-formada para falar sobre sua pesquisa, com recursos e estratégias para o ensino de alunos com Transtorno com Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Como procedimentos metodológicos para a execução da aula 5, os palestrantes utilizaram de exposição oral, apresentação no *Office Power Point* e o uso de multimídia.

A aula 6 teve como base para a escolha do tema aspectos que se relacionassem com a família do aluno com deficiência.

Nos encontros do GF e na devolutiva, em vários momentos foi colocada a família do aluno com deficiência como algo difícil de compreender, especialmente algumas atitudes que, segundo os professores, tendem a ocorrer frequentemente, dificultando o trabalho.

Pensando nesse aspecto, escolheu-se então como o último tema a abordagem da família do aluno com deficiência.

O enfoque dos conteúdos apresentados foi em relação aos pais ou responsáveis diretos dos alunos com deficiência.

Para a escolha dos conteúdos dessa aula, utilizaram-se diversos artigos relacionados à família do aluno com deficiência e foi usado como base o texto da Terapeuta Ocupacional

Francine Ferland, intitulado *Além da Deficiência física ou intelectual: um filho a ser descoberto*, traduzido para o português pela terapeuta ocupacional Maria Madalena Moraes Sant'Anna.

Para a execução da aula usou-se a exposição oral, apresentação no *Power Point*, multimídia, leitura de trechos do livro e buscou-se a abertura para momentos de reflexão sobre as ações referentes à prática pedagógica de cada professor e a relação com a família (pais) dos alunos com deficiência.

Após a finalização do tema proposto para a Aula 6, a palestrante preparou um encerramento para o curso de formação, no qual se contextualizou de forma sintetizada tudo o que havia sido falado durante o curso.

Durante as seis aulas de formação, os participantes optaram por sentar na cadeira de sua preferência e os lugares foram colocados estrategicamente para que todos pudessem se ver, mas de frente para a apresentação, podendo assim dar continuidade às ações de troca de informações, porém dessa vez com o intuito de ensino e aprendizagem para a formação dos professores.

3.3.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados das aulas de formação

Para aferir o grau de conhecimento e de aprendizagem sobre os temas que foram abordados durante as aulas, optou-se por construir instrumentos de autoavaliação. A estruturação desses instrumentos foi adaptada da tese de Hummel (2012).

O instrumento de autoavaliação elaborado para ser preenchido antes da aula teve o intuito de mensurar o conhecimento em relação ao tema que seria abordado; o que foi utilizado após a aula pretendeu avaliar a percepção dos professores sobre o conhecimento adquirido depois da realização das aulas. Para tal, no início das aulas era entregue aos professores a ficha de autoavaliação a ser preenchida antes da aula e ao término os professores a respondiam novamente. Ambos os instrumentos tinham a mesma composição de perguntas.

Como forma de verificar os dados dos instrumentos formulados, teve-se como base de análise a escala *Likert*, que pode mensurar o grau de conhecimento dos professores por meio de uma escala que variava de 0 a 4, onde 0 - significava desconhecer totalmente o conteúdo, e 4 - conhecer totalmente o conteúdo. A escala *Likert* é comumente usada em pesquisas de sondagem nas quais se quer verificar atitudes e conhecimentos por meio de medidas numéricas.

Os professores tiveram o tempo de 10 minutos para responder as avaliações; esse procedimento foi realizado igualmente durante todas as seis aulas.

Para a análise dos dados, buscou-se organizar e inserir as informações obtidas em tabelas. O cálculo para cada *score* foi realizado da seguinte forma: somar o número de indicações em cada *score* e multiplicar pelo valor correspondente. Por exemplo, na “Avaliação antes da aula 1”, a coluna com o valor 4 recebeu cinco indicações, assim, $5 \times 4 = 20$. Já na “Avaliação após a aula 1”, a coluna como valor 3 recebeu 10 indicações, assim, $10 \times 3 = 30$.

AULA A	Avaliação antes da aula 1					Avaliação após a aula 1				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
Conteúdo 1	1				3	1	3			
Conteúdo 2	1		1		2	1	2	1		
Conteúdo 3	1				3	1	2	1		
Conteúdo 4	1				3	1	2	1		
Conteúdo 5	1				3	1	1	1	1	
Total	20	0	2	0	0	20	30	8	1	0

Esse cálculo foi realizado em todas as tabelas.

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discussões foram separados por aulas, para que se pudessem analisar os resultados obtidos em cada conteúdo escolhido. Para a verificação dos dados apresentados nas tabelas e gráficos, optou-se por estruturar a somatória do *score* total para os conteúdos apresentados separadamente, para assim ao final poder se visualizar a diferença entre a avaliação antes e após a aula.

3.4.1 Aula 1 - Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências PC e DMD e as implicações na Educação Física

Para a aula 1, contou-se com a presença de quatro professores; no início, foi explicada a utilização dos testes de autoavaliação, solicitando que os professores preenchessem a avaliação antes do início da aula, para aferir o grau de conhecimento sobre o tema a ser explorado. Ao final da aula, os professores preencheram novamente a avaliação com o objetivo de averiguar o grau de percepção do aprendizado.

Na tabela 1, podem-se verificar os conteúdos apresentados sobre a PC - Paralisia Cerebral e os resultados encontrados nesse tópico antes e após a aula.

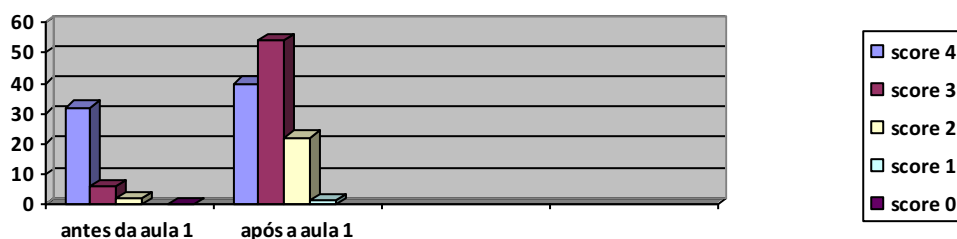
Tabela 1 – Autoavaliação da aula 1 – Paralisia Cerebral

AULA 1 – Paralisia Cerebral - PC	Avaliação antes da aula 1					Avaliação após a aula 1				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 - Definição da Paralisia Cerebral	1				3	1	3			
2 - Causas da Paralisia cerebral	1		1		2	1	2	1		
3 - Tipos e classificação da PC	1				3	1	2	1		
4 - Características espásticas da PC	1				3	1	2	1		
5 - Características coreoatetósica da PC	1				3	1	1	1	1	
6 - Características atáxicas da PC	1				3	1	1	2		
7 - Retenções de reflexos primários		1			3	1	2	1		
8 - Considerações junto a Ed. física para PC		1			3	1	2	1		
9 - Cuidados relacionados com a PC	1				3	1	2	1		
10 - Tecnologia Assistiva e alunos com PC	1				3	1	1	2		
TOTAL de PONTOS	32	6	2	-	0	40	54	22	1	-

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se perceber na tabela 1 que, dos quatro professores, um avaliou possuir bom conhecimento sobre a PC; no entanto, o restante do grupo (3) indicou a pontuação zero para esse tema. Os dados podem ser visualizados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Autoavaliação da aula 1 – Paralisia Cerebral



Fonte: Elaboração própria

Sabe-se que os alunos com PC estão presentes no ambiente escolar e os professores de Educação Física nesse cenário parecem não ter conhecimento sobre suas características e, ainda em maior escala, em relação às considerações feitas sobre as implicações nas aulas de Educação Física.

Cruz (2007) evidencia que pensar na Educação Física e no trabalho com os alunos com deficiência no ambiente escolar significa “o estabelecimento de sintonia com o projeto pedagógico da escola” (p.129). Ou seja, essa sincronia mencionada pelo autor poderia se refletir no conhecimento que os professores deveriam ter em relação às características das deficiências, ao menos daqueles alunos que estão matriculados nas escolas, fazendo com que esse conhecimento faça parte do projeto pedagógico das escolas, e que tais informações sejam divididas entre todos os profissionais envolvidos no contexto escolar.

Partindo desse princípio, o professor de Educação Física deveria, a partir desse conhecimento, buscar contextualizar as especificidades desses alunos com deficiência frente à sua atuação profissional.

Portanto, durante a aula 1, teve-se a preocupação de dividir com os professores de Educação Física as noções básicas sobre a PC, e ao término pôde-se verificar por meio da pontuação final que os professores mostraram um grande avanço em relação a todos os conteúdos abordados durante a aula, pois o *score* obtido com maior incidência na avaliação feita após a aula foi 3, contra o *score* 0 da avaliação inicial; essa diferenciação pode ser identificada no gráfico 1.

O menor *score* encontrado na avaliação pós-aula foi em relação às características coreoatéticas da PC, em que um professor teve *score* 1 somente subindo 1 ponto nesse conteúdo. Nas características atáxicas e nas atividades sensório-motoras para alunos com PC, dois professores se autoavaliaram no *score* 2, mas tal fato evidenciou um avanço do *score* 0 para o 2 nesses conteúdos.

Sabe-se que as características da PC descritas nas aulas são bastante peculiares e podem ser de difícil compreensão, mas ao se contextualizar a presença de alunos com PC nas escolas - atualmente, uma das deficiências físicas mais encontradas no meio escolar* -, tais abordagens se mostraram importantes ao serem comentadas.

Com o *score* total de 40 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 117 pontos após a aula, os dados ilustrados na tabela 1 mostraram que esse salto de pontuação, que evidencia uma diferença de 77 pontos no *score* total, sugere que, para os quatro professores, a aula foi bem proveitosa em relação à melhoria no autoconhecimento dos aspectos referentes à PC e às implicações nas aulas de Educação Física.

Dando continuidade aos dados encontrados durante a aula 1, por meio da tabela 2, consegue-se visualizar os conteúdos abordados em relação à DMD - Distrofia Muscular Duchenne e às suas implicações nas aulas de Educação Física.

Observando a tabela 2, nota-se que três dos quatro professores autoavaliaram com pontuação zero o seu conhecimento sobre nove dos 10 temas da aula sobre Distrofia Muscular Duchenne.

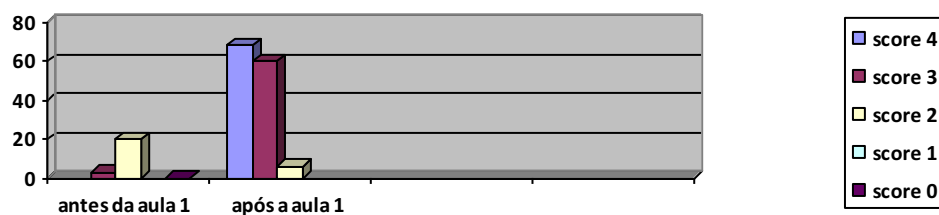
Tabela 2 – Autoavaliação da aula 1 – Distrofia Muscular Duchenne

AULA 1 – Distrofia Muscular Duchenne – DMD	Avaliação antes da aula 1					Avaliação após a aula 1				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 - Definição da Distrofia Muscular		1			3	1	3			
2 - Idade de Manifestação da Distrofia Muscular Duchenne			1		3	4				
3 - Causas da Distrofia Muscular Duchenne			2		2	3	1			
4 - Características Motoras da Distrofia Muscular Duchenne			1		3	2	2			
5 - Características Psicossociais da Distrofia Muscular Duchenne			1		3	1	2	1		
6 - Progressão da Distrofia Muscular Duchenne			1		3		4			
7 - Considerações na Educação Física e implicações na Distrofia Muscular Duchenne			1		3	1	2	1		
8 - Cuidados referentes à Distrofia Muscular Duchenne na Educação Física			1		3	1	3			
9 - Atividades recomendadas para alunos com Distrofia Muscular Duchenne			1		3	2	2			
10 - Pseudo-hipertrofia muscular			1		3	2	1	1		
TOTAL de PONTOS	-	3	20	-	0	68	60	6	-	-

Fonte: Elaboração própria.

* dado relatado pela Secretaria da Educação do município de Bauru - Educação Especial (2012).

Gráfico 2 – Autoavaliação da aula 1 – Distrofia Muscular Duchenne



Fonte: Elaboração própria

A DMD é uma das distrofias mais comuns e talvez a mais grave da infância, e muitas crianças com essa condição estão nas escolas (MAUERBERG-deCASTRO, 2011). Além disso, a prática incorreta de atividades físicas pode inclusive agravar a situação dos alunos, por isso é importante que os professores de Educação Física tenham o conhecimento sobre características dessa distrofia e as implicações nas aulas. Por esses alunos estarem frequentemente nas escolas, o professor de Educação Física pode auxiliar no diagnóstico precoce da DMD, por meio da identificação de alguns comportamentos motores e na ausência e dificuldades de outros.

Ao analisar a autoavaliação representada no gráfico 2, pôde-se perceber que os professores tiveram um grande avanço em relação aos conteúdos abordados e que os *scores* obtidos na avaliação após a aula tiveram maior incidência (*scores* 4 e 3), contra o *score* 0 da avaliação antes da aula para três professores.

O menor *score* (2) encontrado na avaliação após a aula foi colocado por um professor nos conteúdos que se referem às características psicossociais da DMD, às considerações junto à Educação Física e à pseudo-hipertrofia muscular, os quais podem ser verificados com detalhes na tabela 2.

Apesar de o professor palestrante ter se preocupado em evidenciar aspectos referentes aos cuidados relacionados à DMD na Educação Física, um dos professores não conseguiu pontuar *scores* superiores (2) sobre o tema, o que é preocupante, devido à periculosidade que envolve a prática de atividades físicas em alunos com essa distrofia.

No entanto, com o *score* total de apenas 23 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 134 pontos após a aula, os dados ilustrados na tabela 2 mostraram que esse salto de pontuação, que evidencia uma diferença de 111 pontos no *score* total, sugere que quatro professores presentes à aula conseguiram prover melhoria no autoconhecimento em relação à maioria dos conteúdos abordados.

3.4.2 Aula 2 - Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências Síndrome de Down e Deficiência Visual e as implicações na Educação Física

A aula 2 contou com a presença de cinco professores que responderam à autoavaliação sobre o tema dessa aula. A tabela 3 apresenta esses dados:

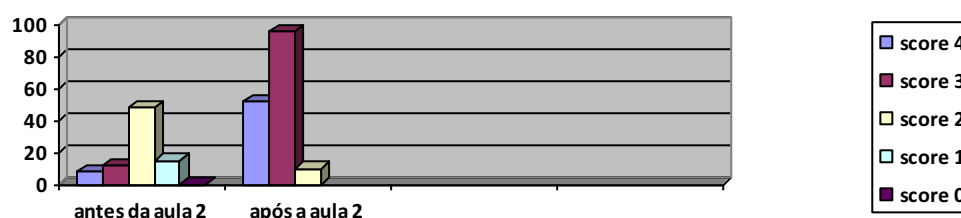
Tabela 3 – Autoavaliação da aula 2 – Deficiência Intelectual – Síndrome de Down

AULA 2 – Deficiência Intelectual Síndrome de Down	Avaliação antes da aula 2					Avaliação após a aula 2				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 - Definição da Deficiência Intelectual (DI)		1	2	2		1	4			
2 - Possíveis causas das DI		1	1	3		1	3	1		
3 - Definição da Síndrome de Down		1	2	2		1	4			
4 - Características Gerais da Síndrome Down	1		4			1	4			
5 - Características Físicas da Síndrome Down	1		4			1	4			
6 - Características Psicológicas da SD			4		1	1	3	1		
7 - Limitações fisiológicas relacionadas à SD			2	2	1	1	3	1		
8 - Implicações referentes à Ed. física na SD			2	2	1	2	2	1		
9 - Atividades físicas a ser evitadas com SD		1	1	2	1	2	3			
10 - Olimpíadas Especiais			2	2	1	2	2	1		
TOTAL de PONTOS	8	12	48	15	0	52	96	10	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Observando a autoavaliação na tabela 3, pode-se concluir que o tema Síndrome de Down não era desconhecido pelo grupo de professores, havendo uma concentração de indicações na pontuação no *score* 2.

Gráfico 3 – Autoavaliação da aula 2 – Deficiência Intelectual - Síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria

De acordo com Monteiro e Almeida (2010), os conteúdos que devem compor a estruturação de uma aula devem ter uma abrangência maior do que o ensinar, devem relacionar todas as esferas do ser humano e caracterizar as dimensões conceituais (o que

aprender), atitudinais (como fazer) e procedimentais (o que fazer). Portanto, essas dimensões devem fazer parte da composição curricular das disciplinas dos cursos de Educação Física.

Durante a elaboração das aulas, consideraram-se essas três dimensões, em relação à escolha dos conteúdos. A abordagem reflexiva, adotada durante as aulas, proporcionou discutir a prática pedagógica de cada professor por meio de questionamentos e reflexões com o grupo. Ou seja, questionamentos foram feitos aos professores no sentido de refletir sobre: o que o aluno com deficiência pode aprender? De que maneira, eu como professor, posso proporcionar esse aprendizado? E o que fazer para ensinar esses alunos com deficiência?

Portanto, ao analisar os dados antes da aula, expostos na tabela 3, pôde-se notar que os professores tiveram *score* nos dois opostos da tabela - para um deles o *score* 4 em relação às características físicas e psicológicas da SD e um outro professor *score* 0 para cinco itens abordados durante a aula, que se referiam basicamente à Educação Física, Olimpíadas Especiais e a algumas características da SD.

Pode-se dizer que os alunos com SD são um dos pioneiros na luta pela inclusão escolar e muito se tem discutido sobre essa síndrome. No entanto, importantes especificidades das características da síndrome podem não ser de conhecimento da maioria dos professores de Educação Física, e esse desconhecimento acaba por dificultar a dinâmica das aulas. Todavia, existem informações que somente se referem à prática da Educação Física, pois algumas atividades os alunos com SD devem evitar fazer e/ou se ter cuidados específicos e os professores não têm conhecimento do assunto. Por isso, é importante abordar as especificidades da SD em relação às implicações nas aulas de Educação Física.

Portanto, ao terminar a segunda aula, pôde-se verificar, por meio da pontuação final, que os professores mostraram bom avanço em relação a todos os conteúdos abordados, pois o *score* obtido na avaliação após a aula mostrou maior incidência no *score* 3 e 4, ao invés do *score* 2 e 1 em relação à avaliação antes da aula; podem-se verificar tais dados no Gráfico 3.

Ao analisar a tabela 3, nota-se a mudança de *score* na avaliação após a aula, com pontuações 4 e 3 para a maioria dos professores (4); o maior *score* (4 para dois professores e 3 para os outros) foi no item “atividades físicas a serem evitadas com alunos com SD”. O menor *score* encontrado na avaliação após a aula foi 2, com um professor se autoavaliando em 5 itens que foram: as possíveis causas da DI, as características psicológicas e as limitações fisiológicas da SD, as implicações da Educação Física e Olimpíadas Especiais.

Ao verificar esse dado, apesar de o professor ter melhorado seu autoconhecimento sobre o assunto abordado, pode-se dizer que em diversos componentes de grande importância no contexto das aulas de Educação Física, a compreensão de um dos

professores ficou com *score* 2 sobre os conteúdos. Esse dado talvez indique que não seja satisfatório o conhecimento do professor para atuar com esse alunado, parecendo que a formação inicial desse professor não foi suficiente para lhe trazer subsídios suficientes para oferecer durante a sua prática.

Mauerberg-deCastro e Castro (2011) afirmam que a formação do professor começou a ganhar um caráter mais inclusivo a partir das novas concepções pedagógicas. Em estudo realizado com professores de Educação Física, Souza e Pich (2013) ressaltaram que o grupo apontou que foi durante a graduação que tiveram o primeiro contato com o assunto inclusão e trabalho com alunos com deficiência, porém o conteúdo abordado não era suficiente para a atuação junto à prática pedagógica. Para Cruz e Soriano (2010), a preparação de um professor para atender as demandas específicas dos alunos com deficiência não se encerra ao final do curso de formação. É necessária a sustentação para ações de formação para a prática inclusiva no sentido de um processo de construção constante e de desconstrução de outros, cabendo ao professor ter autonomia e buscar tal formação. Nesse intuito, o Estudo 3 se estruturou e buscou a participação dos professores, ao querer procurar um curso de formação voltado à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

O *score* total de 83 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 158 pontos após a aula apresentou uma diferença de 75 pontos no *score* total, o que sugere que a aula foi bem proveitosa em relação à melhoria no conhecimento dos aspectos referentes à síndrome de Down e às possíveis implicações nas aulas de Educação Física.

A tabela 4, a seguir, exhibe as autoavaliações sobre os conteúdos apresentados durante a aula 2 para a DV - deficiência visual.

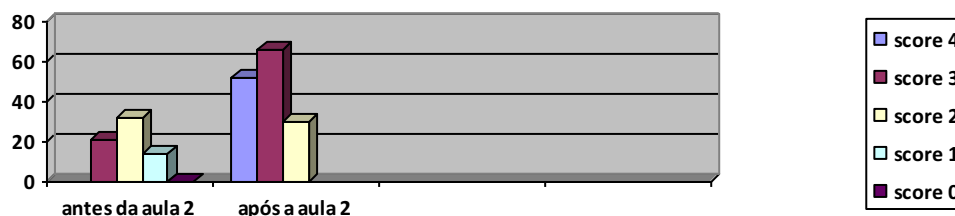
Tabela 4 – Autoavaliação da aula 2 – Deficiência visual

AULA 2 – Deficiência Visual	Avaliação antes da aula 2					Avaliação após a aula 2				
	Score					Score				
	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 - Definição da Deficiência Visual		1	3	1		3	2			
2 - Possíveis causas da Deficiência Visual		1	3	1		1	3	1		
3 - Classificações médica da DV		1	1	1	2	1	3	1		
4 - Classificações educacionais da DV			1	2	2	1	3	1		
5 - Classificações esportivas da DV			2	1	2	1	3	1		
6 - Desenvolvimento da criança cega congênita		1		2	2	1	1	3		
7 - Desenvolvimento da criança cega adquirida			1	2	2	1	1	3		
8 - Características motoras da criança com DV			2	1	2	1	1	3		
9 - Atividades físicas para crianças com DV		1	1	2	1	1	3	1		
10 - Esportes Paralímpicos para DV		2	2	1		2	2	1		
TOTAL de PONTOS	-	21	32	14	0	52	66	30	-	-

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 4 exibe a pontuação antes e após a aula referente à deficiência visual.

Gráfico 4 – Autoavaliação da aula 2– Deficiência Visual



Fonte: Elaboração própria

Ao observar o gráfico 4, é possível perceber que houve uma migração, após a aula, da autoavaliação dos professores para os *scores* 3 e 4, pois antes da aula, a autoavaliação estava concentrada nos *scores* 0, 1 e 2.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), por volta de 314 milhões de pessoas tem deficiência visual (WHO, 2009), dentre as quais se encontram crianças e adolescentes que frequentam as escolas.

Todavia, por meio dos dados encontrados neste estudo, os professores de Educação Física parecem não se preocupar em obter informações sobre as diferentes características e comportamentos que envolvem a deficiência visual. O professor de Educação Física precisa, inclusive, conscientizar-se de que pode auxiliar esse alunado em diversos componentes motores e sociais que envolvem a deficiência de maneira geral.

Portanto, ao comparar e analisar a avaliação antes e após a aula, no gráfico 4 pode-se visualizar que, por meio da pontuação final, os professores demonstraram de maneira geral um grande avanço em relação a todos os conteúdos abordados e que os *scores* obtidos na avaliação após a aula se encontraram com maior incidência no *score* 3 ao invés dos *scores* 2, 1 e 0, como estava referido na avaliação antes da aula.

É interessante ressaltar que, pela análise da tabela 4, pode-se perceber que o menor *score* encontrado na avaliação após a aula foi 2, porém foi colocado por três professores em 3 itens, que se refere ao desenvolvimento da criança com cegueira congênita ou adquirida e as características motoras da criança com DV.

Faz-se importante mencionar que Rodrigues (2003) ressalta que a área da Educação Física apresenta em sua estrutura curricular menor rigidez na escolha dos conteúdos a serem ministrados. Isso faz com que o profissional dessa área disponha de maior liberdade para a escolha e organização dos conteúdos a serem abordados, afirmando, assim, que a Educação

Física, aparentemente, pode ser uma área curricular com maiores chances de ser inclusiva, devido à possibilidade de flexibilidade.

Por conseguinte, mostra-se importante empregar tal conduta e flexibilidade com maior enfoque nas práticas pedagógicas inclusivas condizentes com a realidade encontrada nos ambientes escolares; os conteúdos de formação dos professores deve envolver a busca pelo conhecimento das deficiências e as suas implicações na ação prática, assim como foi identificado nas aulas de formação estruturadas neste estudo.

Assim, o *score* total de 67 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 148 pontos após a aula, uma diferença de 81 pontos no *score* total, sugere que, para os cinco professores, a aula conseguiu prover melhoria no autoconhecimento em relação aos conteúdos abordados na aula.

3.4.3 Aula 3 - Diagnóstico e conhecimento sobre as características das deficiências TEA - Transtorno do Espectro do Autismo e as implicações na Educação Física

Para a aula 3, contou-se com a presença de quatro professores.

Durante a aula, ocorreram vários momentos em que os professores dividiram com o restante do grupo dúvidas presentes durante a prática pedagógica nas atividades referentes aos alunos com TEA, inclusive pode-se considerar que foi a aula com a maior quantidade de questionamentos provindos dos professores.

Observando a tabela 5, pode-se verificar os conteúdos contemplados e as autoavaliações antes e após a aula 3:

Tabela 5 – Autoavaliação da aula 3 – Transtorno do Espectro do Autismo

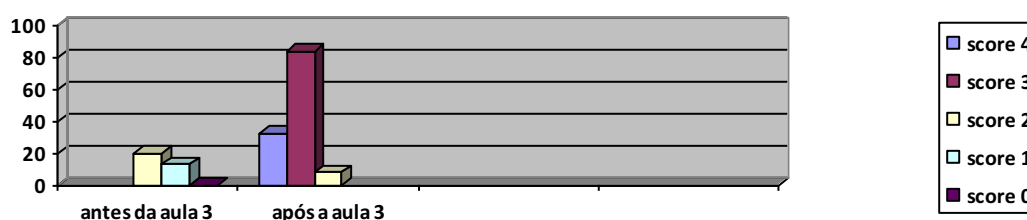
AULA 3 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Avaliação antes da aula 3					Avaliação após a aula 3				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 Definição de Autismo – TEA			2		2	2	2			
2 Sinais sugestivos de TEA na idade pré-escolar			2	1	1	1	2	1		
3 Sinais sugestivos de TEA na idade escolar			2		2	1	2	1		
4 Características da comunicação nos TEA				3	1		4			
5 Características desenvolvimento motor em TEA			1	1	2		3	1		
6 Características da aprendizagem nos TEA				1	3		3	1		
7 Recursos e estratégias de comunicação em TEA				3	1	1	3			
8 Recursos e estratégias de ensino em TEA			1	1	2	1	3			
9 Papel do prof. e do Educador Físico nos TEA			1	1	2	1	3			
10 Contribuições das áreas de reabilitação (Fonoaudiologia, Psicologia, T.O e Fisio)			1	2	1	1	3			
TOTAL de PONTOS	-	-	20	13	0	32	84	8	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da tabela 5, é possível deduzir que os professores indicaram se autoavaliar com determinado conhecimento sobre o tema devido às pontuações nos *scores* 1 e 2, mas não houve autoavaliações nos *scores* 3 e 4.

O gráfico 5 demonstra que, após a aula 3, houve uma migração dos *scores* 0, 1 e 2 para os *scores* 3 e 4, o que permite concluir que a aula trouxe benefício em termos de novos conhecimentos para o grupo de professores.

Gráfico 5 – Autoavaliação da aula 3 – Transtorno do espectro do Autismo



Fonte: Elaboração própria

Fonseca (2014), ao contextualizar conteúdos com enfoque na importância do professor ao receber o aluno com TEA na escola, evidencia que se faz necessário que o professor busque atentar-se que há três programas diferentes: programas relacionados com o comportamento desse alunado; programas que visem o ensino de habilidades sociais e programas voltados à educação acadêmica. Nesse sentido, Mauerbeberg-deCastro e Castro (2011) ressaltam que o professor de Educação Física é um componente participante no processo de ensinar e de aprender habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência. As autoras também salientam em sua prática a importância de desenvolver padrões de comportamentos sociais, sendo o mediador da relação e interação entre os alunos.

Portanto, parece ser importante abordar conteúdos sobre o conhecimento de componentes da TEA e proporcionar a reflexão do professor frente às concepções que envolvem a prática pedagógica, em busca da inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Porém, ao término da aula pôde-se verificar que os professores mostraram grande avanço em relação aos conteúdos da aula e que o *score* obtido na avaliação se encontra com maior incidência no *score* 3 e 4 ao invés dos *scores* 2, 1 e 0 referidos na avaliação antes da aula; podem-se verificar tais dados junto ao gráfico 3.

Na tabela 5, mostra-se que o menor *score* encontrado após a aula teve a pontuação 2 por apenas um professor e em relação a quatro itens que foram: sinais sugestivos de TEA na

idade pré-escolar e na idade escolar, característica do desenvolvimento motor, perceptual e de aprendizagem nos TEA. O restante dos professores se autoavaliaram entre os conteúdos com *score* variados entre 3 e 4, embora apenas um professor tenha assinalado 7 itens com *score* 4.

Com o *score* total de apenas 33 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 124 pontos após a aula, os dados da tabela 5 mostraram que esse salto de pontuação (91 pontos) sugere que para os quatro professores a aula foi proveitosa em relação à melhoria no conhecimento dos aspectos da TEA e também que o conhecimento sobre as implicações para o professor de Educação Física nas aulas inclusivas pode ter sido alcançado.

3.4.4 Aula 4 - Educação Física inclusiva - Colega tutor

A aula 4 contou com a presença de cinco professores.

A palestrante utilizou de forma contínua a integração das falas dos professores com a colocação de exemplos de atividades inclusivas, contando com sua experiência profissional; durante a aula, diversas pesquisas foram exibidas mostrando ações práticas e positivas de troca e integração entre universidade e escola.

Na tabela 6, a seguir, são apresentados os conteúdos abordados na aula 4, na qual se pode verificar principalmente os tópicos da descrição do trabalho com o colega tutor, assim como os resultados provindos das avaliações.

Tabela 6 – Autoavaliação da aula 4 – Educação Física Inclusiva e Colega tutor

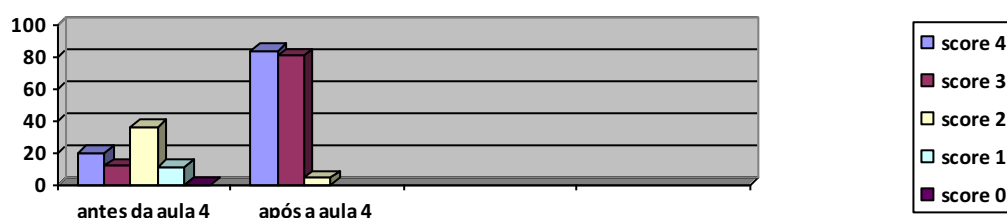
AULA 4 – Inclusão e Colega tutor	Avaliação antes da aula 4					Avaliação após a aula 4				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 Diferença entre integração e inclusão	2		3			3	2			
2 Adequações do programa de Ed. Física inclusiva	1		2	2		1	4			
3 Estratégias de ensino para a Ed. Física inclusiva	1		2	2		1	4			
4 Definição do colega tutor		1	2	1	1	2	3			
5 Funções do colega tutor		1	2	1	1	3	2			
6 Diferenças entre colega tutor treinado e não treinado		1	1	1	2	4	1			
7 Partes fundamentais para o treinamento do colega tutor			2	1	2	2	3			
8 Sistemas de maior independência como estratégia de ensino			2	1	2	2	2	1		
9 Utilização das vivências como estratégia de ensino	1		1	1	2	1	4			
10 Observação sistemática da participação do aluno com deficiência e do colega tutor		1	1	1	2	2	2	1		
TOTAL de PONTOS	20	12	36	11	0	84	81	4	-	-

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 6, pode-se notar que dois professores tinham conhecimento (*score* 4) sobre a diferença entre integração e inclusão. Um se autoavaliou com *score* 4 para as adequações de um programa de Educação Física inclusiva, estratégias de ensino e utilização de vivências.

Observando o gráfico 6, pode-se perceber que os cinco professores presentes se autoavaliaram antes da aula com razoável conhecimento sobre conteúdos referentes à Educação Física inclusiva e ao colega tutor. Nessa avaliação, os *scores* variaram entre todos os pontos, podendo verificar mais frequência nos *scores* 2, seguido do 4, depois do 3, 1 e 0.

Gráfico 6 – Autoavaliação da aula 4 – Educação Física Inclusiva e Colega tutor



Fonte: Elaboração Própria

No conteúdo referente à diferenciação entre integração e inclusão, todos os professores se autoavaliaram com *score* igual ou superior a 2.

Mantoan (2006, p. 17) ao descrever sobre o assunto afirma que “[...] a indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é a prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais”. A autora ainda exemplifica que os termos, embora tenham significados semelhantes, devem ser empregados em situações de inserção diferentes e se fundamentar em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Mauerberg-deCastro e Castro (2011) pontuam que a integração foi algo que antecedeu a inclusão, e que, de certa forma, serviu para justificar o modelo de escola inclusiva almejado nos dias atuais. Cruz (2008), ao falar sobre inclusão, mas referindo-se especificamente à área da Educação Física, apontava que, por si só, lidar com a inclusão educacional é um procedimento complexo e que todos os componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, precisam dar a sua contribuição para garantir a escolarização de todos os alunos.

Portanto, ao analisar o contexto apresentado, o que se mostra necessário é que os cursos de formação, através da composição curricular, estejam preparados para abordar aspectos que se referem a verdadeiramente discutir sobre a inclusão, e, nesse sentido, sugerir

o uso da Tecnologia Assistiva como uma ferramenta na estruturação de aulas de Educação Física como componente educacional e que promova, ao mesmo tempo, a inclusão e a integração dos alunos com deficiência.

Após verificar os resultados do Estudo 1, por meio dos depoimentos colhidos no GF e das análises das filmagens realizadas no estudo 2, pode-se afirmar que uma das principais estratégias de ensino voltadas para a inclusão nas aulas de Educação Física é feita por meio do colega tutor. No entanto, a maneira como sua colaboração é utilizada nas aulas se mostra equivocada em relação ao que deveria envolver a utilização dessa estratégia.

Na tabela 6, ainda analisando somente a avaliação antes da aula, 7 itens foram assinalados com *score* 0, e em 5 itens por dois professores, principalmente em relação aos conteúdos que se referiam ao colega tutor.

As funções do colega tutor, as diferenças entre o aluno treinado e o não treinado, o treinamento que envolve o colega tutor (BLOCK, 2000), todas essas informações que se referem à parte prática nas aulas de Educação Física parecem não fazer parte do conhecimento dos professores. Esse dado pode ser preocupante, pois ao se apropriarem da utilização dessa estratégia de ensino de maneira errada, estão prejudicando tanto o aluno com deficiência quanto o aluno que, no caso, seria o colega tutor; percebe-se assim a importância de se contextualizar a utilização do colega tutor nas aulas por meio dessa formação.

Portanto, ao terminar a quarta aula de formação, pôde-se verificar que os professores se mostraram com bom avanço em relação a todos os conteúdos abordados durante a aula e que o *score* obtido na avaliação após a aula apresentou maior incidência nos *scores* 4 e 3 ao invés dos *scores* variados em todos os pontos, como indicava a avaliação antes da aula.

Ao analisar a tabela 6, pode-se dizer que o menor *score* encontrado (2) foi com um professor se autoavaliando em 2 itens “sistema de maior independência” e “observação sistemática da participação do aluno com deficiência e do colega tutor”. Notou-se a mudança de *score* na avaliação após a aula, com as pontuações 4 e 3 para a maioria dos professores, sendo o maior *score* no item “diferença entre o colega tutor treinado e não treinado”, apresentando-se a autoavaliação com o *score* 4 para quatro participantes e 3 para um.

Com o *score* total de 79 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 169 pontos após a aula, os dados ilustrados na tabela 6 mostraram uma diferença de 90 pontos no *score* total, sugerindo que para os cinco professores presentes a aula foi bem proveitosa em relação à melhoria no conhecimento dos aspectos referentes à Educação Física inclusiva e ao uso do colega tutor como estratégia de ensino.

3.4.5 Aula 5 - Tecnologia Assistiva – Recursos e estratégias de ensino para inclusão nas aulas de Educação Física

Para essa aula contou-se com a presença de cinco professores.

O palestrante apresentou vários dados referentes a pesquisas recentes relativas ao uso de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva e à inclusão nas aulas de Educação Física, propiciando discussões e reflexões de aulas práticas para os alunos com deficiência de uma maneira geral.

Na tabela 7 a seguir, pode-se averiguar a escolha dos conteúdos planejados para serem abordados durante a aula, assim como verificar os resultados das avaliações antes e após a aula 5.

Tabela 7 – Autoavaliação da aula 5 - Tecnologia Assistiva nas aulas de Educação Física

AULA 5 – Tecnologia Assistiva – Recursos e estratégias de ensino voltadas para inclusão	Avaliação antes da aula 5					Avaliação após a aula 5				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 Conhecimento sobre Tecnologia Assistiva na Educação Física		2	1	1	1	3	2			
2 Diferença entre recurso e estratégia	1	1	2		1	4	1			
3 Recursos para atuação com alunos com TDAH		1		2	2	3	2			
4 Recursos para atuação com alunos com TGD		1		2	2	1	3	1		
5 Recursos para atuação com alunos com DI		1	2		2	1	2	2		
6 Recursos para atuação com alunos com DV		1	2	1	1	1	2	2		
7 Estratégias para atuação com alunos com TDAH		1		2	2	2	3			
8 Estratégias para atuação com alunos com TGD		2		1	2	2	2	1		
9 Estratégias para atuação com alunos com DI	1	1	1		2	1	2	2		
10 Estratégias para atuação com alunos com DV	1	1	1	1	1	1	2	2		
TOTAL de PONTOS	12	36	18	10	0	76	63	20	-	-

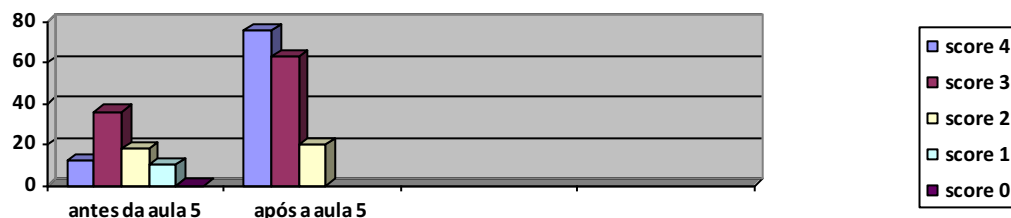
Fonte: Elaboração própria

Por meio dos dados apresentados na tabela 7, pode-se perceber que os cinco professores indicaram, por meio da autoavaliação antes da aula, que sabiam contextualizar de maneira geral determinado conhecimento pelo tema proposto. Os *scores* assinalados 0 e 3 ficaram evidentes para os 10 itens apresentados durante a aula, mesmo mostrando que no *score* 3, apenas 2 itens tenham sido assinalados por 2 professores.

O termo Tecnologia Assistiva já havia sido trabalhado e explicado pela pesquisadora durante o GF, a devolutiva e em diversos pontos presentes nas aulas anteriores, sendo que talvez, por essa razão, a nomenclatura se mostrou mais familiar para esse grupo de professores.

No gráfico 7, pode-se perceber que a autoavaliação antes da aula acabou produzindo resultados cujos *scores* ficaram distribuídos de forma bem espalhadas, principalmente nos *scores* 3, 2, 1 e 0, apresentando um professor apenas em 3 itens no *score* 4.

Gráfico 7 – Autoavaliação da aula 5 - Tecnologia Assistiva nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaboração própria

Em relação aos recursos e estratégias específicas para a área da Educação Física, ambos os termos são muito utilizados no cotidiano dos professores e se mostrou mais fácil compreender as definições que envolvem essas terminologias, após a realização das aulas. No entanto, o conhecimento e a utilização de recursos e estratégias de ensino voltadas para incluir os alunos com deficiência se mostram como um aspecto muito importante e fundamental a ser tratado nas aulas de formação dos professores de Educação Física, principalmente quando o enfoque principal é voltado para as aulas inclusivas.

Todavia, vale salientar que, de acordo com as autoras Rocha e Castiglioni (2005), os recursos não são nem facilitadores e nem mesmo dificultadores do contexto de inclusão social, e não promovem a independência e autonomia dos usuários. O recurso não pode ser caracterizado somente como um equipamento, mas como parte das práticas e estratégias de ensino que evidenciam a participação, o indivíduo e o ambiente.

Ao analisar os dados da tabela 7 em relação à avaliação antes da aula, pode-se perceber que a maioria dos professores (4) e os *scores* mais baixos estão presentes nos itens que se referem aos recursos para atuação com alunos com TDAH e TGD e estratégias para atuação com alunos com TDAH.

Porém, ao término da quinta aula, pôde-se verificar por meio da pontuação final que os professores apresentaram um grande avanço em relação a todos os conteúdos abordados e que o *score* obtido na avaliação se encontra com grande incidência no *score* 4 e 3, ao invés dos *scores* estarem espalhados pela tabela como demonstrava a avaliação antes da aula; tais pontos podem ser verificados no gráfico 7.

Por meio da tabela 7, pode-se afirmar que o maior *score* assinalado na avaliação após a aula foi para o tópico sobre a diferença entre recurso e estratégia, com quatro professores indicando *score* 4; na sequência, registrado por três professores, foi para o conhecimento sobre “Tecnologia Assistiva na Educação Física” e o conhecimento de “recursos para atuação com TDAH”. É importante ressaltar que o último item descrito no que se refere aos recursos com TDAH, na avaliação antes da aula havia aparecido com o *score* mais baixo, tendo sido assinalado por quatro professores. Todavia, o menor *score* encontrado na avaliação após a aula foi em relação aos recursos e estratégias para atuação com alunos com DI e DV, em que dois professores apontaram *score* 2 nesses 4 itens.

Com o *score* total de 76 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 159 pontos após a aula, os dados da tabela 7 mostraram que esse salto de pontuação (83 pontos) sugere que para os cinco professores a aula foi proveitosa em relação ao conhecimento de recursos e estratégias de ensino para se usar nas aulas de Educação Física, ou seja, conseguiu-se enfatizar a necessidade de se programar e recorrer ao planejamento e a utilização da Tecnologia Assistiva para as aulas de Educação Física com alunos com deficiência.

3.4.6 Aula 6 - A família do aluno com deficiência

A aula 6 contou com a presença de quatro professores, que responderam às avaliações antes e após a aula.

Na tabela 8 a seguir, são apresentados os conteúdos abordados para o tema “família do aluno com deficiência”, e os resultados encontrados a partir da verificação das avaliações.

Tabela 8 – Autoavaliação da aula 6 – A família do aluno com deficiência

AULA 6	Avaliação antes da aula 6					Avaliação após a aula 6				
	Score					Score				
Conteúdos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1 Sentimentos relacionados aos pais de alunos com deficiência			2	2		1	3			
2 Ações possíveis que podem auxiliar os pais a aceitar os filhos com deficiência			1	3		1	3			
3 O que os pais apreciam nos professores e terapeutas de seu filho com deficiência?			2		2	1	3			
4 Perguntas importantes para se fazer aos pais referentes ao seu filho com deficiência.			1	2	1	1	3			
5 Reações enfrentadas por pais de uma criança com deficiência			2		2	1	3			
TOTAL	-	-	16	7	0	20	45	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

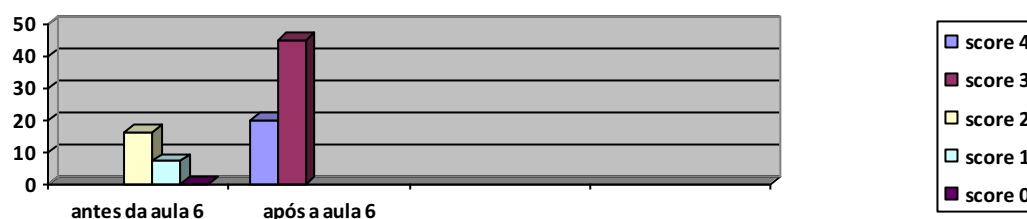
Na tabela 8, os dados encontrados mostraram que os quatro professores não apresentavam muito conhecimento sobre os conteúdos referentes a aspectos que envolvem a representatividade da família do deficiente - na avaliação antes da aula, o *score* 2 foi o único que teve todos os 5 itens assinalados. Os *scores* 4 e 3 não tiveram nenhuma indicação por parte dos professores e o 1, que teve em um mesmo item a maioria dos professores (3), foi em relação às ações que podem auxiliar os pais a aceitar o filho com deficiência.

Manzini (2007), ao referir-se sobre os desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola, menciona que as pesquisas envolvidas na investigação de situações relacionadas com a família trazem um assunto que se pode considerar antigo, mas que ainda não se mostrava resolvido - a participação da família nos processos educacionais.

Baseado nessa afirmação, a professora palestrante se preocupou em buscar a reflexão sobre tal aspecto e contextualizar que essa situação se arrasta por vários anos. A aula se estruturou em apenas cinco itens, que foram escolhidos para suprir as angústias mencionadas pelos professores durante os GFs, de maneira a tentar abrir opções para um melhor relacionamento entre os pais, os professores e a escola.

Portanto, ao analisar no gráfico 8 demonstrado a seguir a relação de autoavaliação, antes e após a aula, pôde-se perceber, por meio da pontuação final, que os professores mostraram grande avanço em relação a todos os conteúdos abordados e que os *scores* obtidos na avaliação após a aula se encontram com maior incidência no *score* 3 e 4 ao invés do 2, 1 e 0 como ocorreu na avaliação antes da aula.

Gráfico 8 – Autoavaliação da aula 6 – A família do aluno com deficiência.



Fonte: Elaboração própria

Ao buscar analisar a autoavaliação após a aula, e, ao verificar qual o menor e o maior *score* e a possível relação com os itens, notou-se por meio da tabela 8 que os dados apresentados são exatamente iguais, tendo um professor assinalado *score* 4 para todos os itens e o restante dos professores (3) *score* 3 para todos os itens.

Esse resultado encontrado, muito similar entre todos os professores, pode ter ocorrido pelo fato de ter sido essa aula a única no curso de formação que teve como objetivo a busca de reflexão por parte dos professores, para procurar compreender algumas atitudes dos pais ocorridas no dia a dia em relação ao tratamento de seus filhos com deficiência dentro do ambiente escolar.

Ao discursar sobre a inclusão escolar, Mantoan (2006, p. 42) pondera algumas afirmações ao dizer que os pais sabem que não é inclusão, quando ocorrem determinadas situações, dentre as quais se citará algumas a seguir: “quando seu filho é o único que não sai para o recreio; quando sua criança é aquela que vai para o recreio sozinha com um assistente; quando o pátio da escola é dividido, justamente por causa de seu filho; quando os companheiros de atividades das crianças são as outras crianças e o de seu filho é sempre o professor itinerante/assistente”.

Esses pontos abordados pela autora trazem aspectos importantes para se contextualizar, refletir, modificar e compreender para que a escola se torne inclusiva. Em diversos pontos desta pesquisa, no Estudo 1, por meio dos relatos, no Estudo 2, com as filmagens, no Estudo 3, por meio da reflexão, nota-se que vários aspectos descritos ainda estão muito presentes dentro das escolas.

Portanto, os conteúdos abordados nessa aula 6 de formação não tiveram o objetivo de ser informativo, mas sim de buscar a reflexão dos professores.

Entretanto, ao verificar os dados dos cinco conteúdos abordados, com o *score* total de 23 pontos apresentados antes da aula e o *score* de 65 pontos após a aula, os dados ilustrados na tabela 8 mostraram esse salto de pontuação (42 pontos), sugerindo que a aula conseguiu prover conscientização dos quatro professores em relação aos conteúdos abordados na aula.

3.5 CONCLUSÃO

É possível afirmar que uma das etapas mais difíceis da pesquisa foi planejar as aulas teóricas com o intuito de suprir as dúvidas, as dificuldades e as reais necessidades presentes no contexto diário dos professores participantes do curso.

Na procura pelos conteúdos de cada aula, os resultados dos Estudos 1 e 2 realizados anteriormente foram fundamentais para que efetivamente os tópicos abordados oferecessem um vínculo com a realidade escolar presente dentro da prática das aulas de Educação Física inclusivas mencionadas pelo grupo de professores.

Uma grande preocupação por parte da pesquisadora foi com a estruturação dos conteúdos a serem apresentados nas aulas, que, na verdade, pode-se dizer que seria a execução das aulas em si. As aulas visavam facilitar a compreensão dos participantes em relação aos conteúdos apresentados, mas, ao mesmo tempo, buscavam seu interesse nos tópicos abordados. Tal preocupação foi apresentada e sugerida para todos os professores palestrantes envolvidos no planejamento do curso.

Ao escolher os conteúdos das três primeiras aulas, foi essencial saber o que os professores participantes deveriam conhecer sobre as deficiências mais encontradas nas escolas e propiciar a eles informações com teor teórico, que é de fundamental importância, mas também com teor prático, de modo que os participantes pudessem aplicar de maneira viável as informações obtidas durante as aulas.

A quarta e quinta aulas tiveram como cuidado apresentar aos participantes características mais pontuais das atividades da Educação Física inclusiva, oferecendo informações em relação ao uso da Tecnologia Assistiva como auxiliar nesse processo de inclusão, mas relacionando tais ações com a realidade apresentada pelos participantes nos estudos anteriores. Consequentemente, aspectos como a utilização de recursos e estratégias de ensino voltadas para incluir o aluno com deficiência foram exaustivamente abordados direta e indiretamente por todos os palestrantes durante as seis aulas.

A sexta aula apresentada teve como assunto escolhido a família, pois esse tópico foi muito abordado durante o trabalho com o grupo focal - GF, mas essa aula teve como objetivo principal propiciar a reflexão dos professores, e tais aspectos foram cuidadosamente moldados para encerrar as aulas, permitindo essa abordagem.

Os dados das autoavaliações permitem concluir que, ao iniciar as aulas, os participantes tinham quase nenhum ou pouco conhecimento sobre a grande maioria dos assuntos abordados. Ao final das aulas, as pontuações atribuídas pelos participantes

demonstraram que nas seis aulas houve ganhos sobre o tema inclusão nas aulas de Educação Física e o uso da Tecnologia Assistiva. Com certeza, mensurar conhecimento adquirido sobre um tema não é uma tarefa muito fácil e o sistema de autoavaliação proposto por meio da escala likert indicou que essa ferramenta permitiu discriminar o acúmulo de conhecimento e/ou de informação.

Ao término do Estudo 3, pode-se concluir que a execução das aulas na forma como foram ministradas pelos professores palestrantes foi favorável para propiciar melhor compreensão dos assuntos evidenciados, e, por meio do registro dos professores participantes ao final da aula 6, pode-se dizer com maior precisão que o objetivo principal do curso de formação foi alcançado de maneira satisfatória e com êxito.

Para finalizar, podem-se inferir os proveitos dos participantes durante as aulas do curso de formação continuada por meio das próprias palavras dos professores:

P1: “auxiliou e muito em minhas dúvidas; quero continuar aprendendo”;

P2: “grande utilidade para o dia a dia em nossas práticas; uma força maior e motivação para que haja realmente a inclusão”;

P3: “os conteúdos foram interessantes e explicativos; mostrou principalmente o tanto que tenho que estudar e me esforçar para a real inclusão dos alunos”;

P4: “aprendi, aprendi, aprendi e aprendi, pois você me fez aprender”.

4 ESTUDO 4 - INTERVENÇÃO POR MEIO DE RECURSOS E SERVIÇOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

4.1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que para abrir as portas da escola para um olhar inclusivo são necessárias transformações em diversos setores e não se trata apenas de mudanças nos contextos educacional, técnico e científico, mas também de transformações reais em seus papéis político e social. Contudo, sem dúvida, deve estar no âmbito escolar a base para essas mudanças ocorrerem e, dentre outros componentes importantes, a primeira peça desse “quebra-cabeça” pode ser considerado o currículo escolar. Grande parte desse caminho depende de mudanças curriculares, para assim se adequar às exigências do processo educacional inclusivo e contemplar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Coll (1987) afirma que a importância crucial da problemática envolvendo as questões curriculares não está vinculada somente a fatos referentes às etapas de planejamento do currículo, mas sim, também estão muito presentes na fase de sua execução, convertendo-as em um dos alicerces principais de qualquer reforma educacional.

As partes que constituem o currículo não podem ser separadas ou anuladas quando se referem ao processo ensino-aprendizagem. O que deve ocorrer é a estruturação de práticas pedagógicas diferenciadas em função do grupo de alunos com o qual o professor trabalha a cada ano.

De acordo com Ferreira (2006), ao discorrer sobre o planejamento escolar e o plano de aula, tais ações “[...] devem ser elaboradas com base nas características de aprendizagem de *cada* estudante, igualmente a organização das atividades de classe deve privilegiar grupos de trabalho colaborativo e o apoio mútuo entre os alunos (as)” (FERREIRA, 2006, p.4).

Portanto, várias são as dificuldades que o sistema educacional vivencia para transformar a escola em um sistema de ensino para todos.

Segundo as autoras Rendo e Vega (2009), que se apropriam das expressões referentes a uma escola *na* e *para* a diversidade, a ênfase no uso dessas preposições revelam a complexidade e a multidimensionalidade do contexto escolar atual e da estruturação curricular.

Ferreira (2006) identifica alguns caminhos cruciais na elaboração do currículo, primeiramente alertando sobre o acesso à educação de qualidade para todos, em todos os

níveis educacionais. Além disso, é essencial a preparação dos professores com o intuito de saber ensinar em ambiente inclusivo, promover a inclusão em todas as atividades realizadas dentro do contexto escolar e, finalmente, é preciso buscar a formação de professores que sejam capazes de educar na diversidade, isto é, de flexibilizar e enriquecer o currículo para ensinar a todos os estudantes.

Por acreditar que o currículo deve ser o reflexo do contexto social, e trazer conhecimento, nos aspectos referentes a essa produção, os cursos de formação se deparam com situações onde devem sempre buscar transformações; consequentemente, os currículos devem ser flexíveis para poderem ser alterados.

Pereira, Mercure e Bagnato (2010) afirmam que a questão de mudanças na estrutura curricular das universidades e faculdades é uma alternativa recente no cenário educacional brasileiro resultante de alterações da antiga legislação do ensino superior.

Todavia, os alunos graduados em Educação Física devem estar aptos para exercer diversas funções, como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no que se refere à contribuição da Educação Física:

[...] é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania (BRASIL, 1997, p.62).

Por meio desse documento, é possível perceber que o princípio da inclusão está inserido de maneira muito clara, devendo o professor buscar romper com os conteúdos que favoreçam os alunos com aptidão, buscando a cooperação e autonomia de todos sem distinção de inabilidades ou habilidades.

Correia e Tonini (2012) informam que o conceito de deficiência abrange alunos com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer, tantas vezes quantas necessárias, aos serviços e apoios de Educação Especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática do aluno.

Mauerberg-deCastro (2013) assegura que os elementos para prover autoeficácia (estudante ou professor) e ensino com sucesso nas aulas de Educação Física inclusivas são o

meio ambiente (estrutura física, social e escolar) e os requerimentos curriculares.

Por conseguinte, os aspectos que envolvem toda a estruturação e a adequação do currículo das disciplinas devem sempre ter a possibilidade de serem alterados para poder incluir todos no contexto escolar aos quais os alunos com deficiência pertencem.

Block (2000) escreveu sobre modificações curriculares específicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O autor inicia o texto descrevendo os aspectos que envolvem saber determinar se a modificação curricular foi apropriada; essas considerações se referem a quatro questões principais:

- 1) A modificação curricular permite que os alunos com deficiência participem com sucesso das atividades e ao mesmo tempo de maneira desafiadora?
- 2) As modificações realizadas deixaram o ambiente perigoso para o aluno com deficiência e seus pares?
- 3) As modificações afetam os alunos sem deficiência?
- 4) A modificação causa sobrecarga para o professor de Educação Física?

Esses fatores nos remetem a discutir sobre a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos alunos com deficiência que pertencem ao ensino regular. A concepção do PEI foi especificamente desenvolvida para garantir que os alunos recebessem a melhor educação possível para suas necessidades individuais.

De acordo com *The Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), elaborado em 1990, o PEI deve ser realizado por um grupo de pessoas que incluem o aluno com deficiência (quando apropriado), pais, professores, terapeutas e algum representante da direção da escola. Todavia, como informam Craig, Haggardt e Hull (1999), apesar do IDEA ter sido desenvolvido para encorajar o trabalho em parceria/equipe e buscar trocas entre os integrantes, alguns membros do grupo insistem em trabalhar separadamente.

Stainback e Stainback (1999) há quinze anos destacavam que, através do trabalho em equipe e de forma colaborativa, os professores teriam mais oportunidade de planejar, discutir e administrar o trabalho educacional, de forma que todos melhorariam suas habilidades profissionais.

Mais recentemente, para alguns pesquisadores, um dos princípios mais importantes do trabalho colaborativo é a participação de diversos integrantes, pois essa troca de experiências propicia perspectivas diferentes de ação (MENDES, 2009; MACHADO, BELLO, ALMEIDA, 2012; MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011; ROCHA, 2013).

Ao referenciar o trabalho em equipe e de forma colaborativa, existe uma tendência na área da Educação Especial, na qual pesquisadores (MENDES, 2009, MENDES, ALMEIDA;

TOYODA, 2012) descrevem a importância de se fazer trabalhos em colaboração com profissionais da escola; essa colaboração se mostra em parceria entre pesquisadores e professores durante processos de intervenção.

A colaboração é uma forma de discutir planos de ação e intervenções por meio do apoio e da reflexão de todos os que estão envolvidos nesse processo (MENDES, 2009; MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012), e isso inclui o professor de Educação Física.

Segundo estudos de Kampwirth (2003), que descreveu suas pesquisas mostrando o trabalho colaborativo que realizava em escolas, tal abordagem deve apresentar algumas etapas, dentre elas:

- 1) Encaminhamento: o professor direciona os alunos que possivelmente necessitam de auxílio, por isso o especialista precisa ambientar-se e procurar informações para inteirar-se do contexto que possa ajudar durante o trabalho de colaboração;
- 2) Primeiro contato e discussão com o professor;
- 3) Observação do contexto escolar: essa etapa busca compreender a real situação vivenciada pelo professor a fim de resolver os problemas. Verifica-se a dinâmica das aulas, os métodos usados pelo professor e as características do aluno;
- 4) Avaliação e encaminhamentos clínicos dos alunos quando necessário;
- 5) Elaboração do plano de ação: nesta etapa o especialista deve planejar, desenvolver e/ou executar a intervenção por meio do enfoque colaborativo junto com o professor;
- 6) Monitorar a intervenção: a avaliação de como foi a intervenção realizada deverá ser formativa, ou seja, baseada nos objetivos e metas determinadas por meio do trabalho colaborativo.

Essa forma de trabalho colaborativo tem como objetivo colaborar com a estruturação de ações voltadas a resolver problemas identificados pelos professores dentro da escola, buscando proporcionar e levar até a escola o conhecimento de diversos especialistas.

Como resultado dessa parceria, o trabalho deve oferecer a construção de alternativas possíveis de se realizar dentro do âmbito escolar, buscando potencializar o trabalho do educador e satisfazer às necessidades do aluno com deficiência (MENDES, 2009; MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012).

Mendes (2006) evidencia que as pesquisas têm apresentado dados sobre o trabalho colaborativo e complementa que tal abordagem poderia ser um caminho na utilização sistemática da Tecnologia Assistiva, por meio do uso dos recursos e estratégias que buscassem a inclusão do aluno com deficiência na escola.

Nesse sentido, Bersch e Schirmer (2005) e Sant’Anna e Zulian (2006) evidenciam a conceituação do termo ao afirmarem que a Tecnologia Assistiva tem como componentes recursos e serviços, sendo que os recursos podem variar dos mais sofisticados ao mais simples, incluindo computadores, *software* e *hardware* especiais até brinquedos e roupas adaptadas; e os serviços estão diretamente ligados a avaliar, prescrever e orientar a utilização da Tecnologia Assistiva, sendo neste contexto realizados por meio das estratégias e instruções de ensino elaboradas para incluir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Assim, ao refletir sobre as possibilidades de se acreditar no processo de inclusão, não se pode deixar de mencionar que grande parte de suas características está na formação dos professores voltados para os seguintes elementos: a inclusão; a flexibilidade e a modificação curricular; a elaboração do PEI; o trabalho colaborativo, a sistematização e a importância do uso da Tecnologia Assistiva como aliada para buscar a inclusão dos alunos com deficiência principalmente no âmbito escolar.

4.2 OBJETIVO

O objetivo geral do Estudo 4 foi analisar uma intervenção, utilizando recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, após a elaboração, juntamente com um professor previamente escolhido, de um planejamento de atuação em aulas de Educação Física que visou a inclusão de alunos com deficiência.

4.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Analisar e comparar as aulas de Educação Física, dentro do contexto da inclusão, antes e após a intervenção por meio do uso de Tecnologia Assistiva.

2) Verificar e comparar as ações dos professores em relação aos alunos com e sem deficiência, antes e após a intervenção.

4.3 MÉTODO

O Estudo 4 buscou o planejamento de ações de inclusão por meio do trabalho com base na pesquisa colaborativo-reflexiva (PIMENTA, 2005; MENDES e TOYODA, 2008; JESUS, 2010) entre o pesquisador e o professor de Educação Física. Para isso, foram propostas alternativas educacionais a serem implantadas pelo professor.

No planejamento, foram vistos trechos das aulas editadas e discutidas possíveis atuações para utilização da Tecnologia Assistiva como auxílio no processo de inclusão dos alunos. Ao final, foram feitas filmagem das aulas de intervenção.

4.3.1 Participante do estudo

Como pré-requisitos para participar desta etapa do estudo o professor de Educação Física deveria:

- 1) Ter participado dos encontros do grupo focal e devolutiva junto ao Estudo 1;
- 2) Ter participado do Estudo 2;
- 3) Ter participado das aulas de formação de maneira assídua junto ao Estudo 3.

Sendo assim, os participantes para essa etapa do Estudo 4, foram um professor de Educação Física e a pesquisadora.

4.3.2 Procedimentos para o planejamento das ações

Para o planejamento das ações, inicialmente, foram marcados encontros entre os participantes com o intuito de verificar o planejamento das aulas do professor, assistir aos vídeos editados das aulas de Educação Física e discutir ações de uso de Tecnologia Assistiva para auxiliar no processo de inclusão escolar.

Esses encontros, na sua grande maioria, ocorreram em dias e horários fora do expediente semanal do professor. No início, não foi estipulada a quantidade de encontros que deveriam ocorrer para se fazer o planejamento completo das ações a serem implementadas nas aulas. Ao final, mostrou-se necessária a realização de três encontros para discutir, refletir e elaborar as estratégias de ensino voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência.

A seguir, no quadro 13, podem-se verificar as datas, horários, local e atividades realizadas em cada encontro.

Quadro13 - Datas, horários, local, participantes e descrição das atividades dos encontros.

Encontros	Datas	Horário	Local	Participantes	Atividade
1. ° encontro	26/11/2013	15h00min às 18h00min	Biblioteca	Professor de Ed. Física Pesquisadora	Identificação do planejamento pedagógico e apresentação dos vídeos editados ao professor
	27/11/2013	ATP	Escola	Professor de Ed. Física	Elaboração dos planos de aula
2. ° encontro	28/11/2013	15h00min às 17h00min	Alameda Quality Center	Professor de Ed. física Pesquisadora	Planejamento das estratégias de ensino e recursos adaptados voltados para a inclusão
3. ° encontro	03/12/2013	8h30min às 10h30min	Escola	Pesquisadora Professora de sala Professora de Ed. Especial	Elaboração e verificação das medidas e construção dos materiais adaptados.

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que, apesar de identificar a importância da estruturação do PEI para alunos com deficiência, esse estudo não teve a intenção, em momento algum, durante os procedimentos para o planejamento das ações de inclusão, de procurar fazer o PEI desses alunos, mas buscou-se durante o processo de coleta de dados o entrosamento, a colaboração e a participação de todos os profissionais que trabalhavam com os alunos A1 e A2.

A pesquisadora inclusive procurou compartilhar com a professora da sala comum, com a professora de Educação Especial e com a cuidadora os planos de ação elaborados junto com o professor para as próximas aulas de Educação Física dos alunos com deficiência, no entanto, não se conseguiu reciprocidade ou até mesmo interesse das partes em participar, auxiliar ou desenvolver os recursos em parceria com a pesquisadora.

4.3.2.1 Identificação do planejamento pedagógico

No primeiro encontro, houve a identificação do planejamento pedagógico do professor para as próximas aulas. O período no qual foi realizado o Estudo 4 foi o final do semestre, com isso o professor teria apenas mais três semanas de aula, então passou-se a trabalhar no planejamento das mesmas.

Vale salientar que os professores de Educação Física do município da pesquisa usam um currículo comum, que foi implantado há um ano nas escolas municipais, como descrito com detalhes no Estudo 1.

Com essa identificação, a pesquisadora buscou ter acesso ao plano de trabalho e ao planejamento de Educação Física para as próximas aulas. Um dos intuitos desse primeiro encontro foi que a pesquisadora se apropriasse do planejamento do professor e soubesse o que e como ele pretendia trabalhar, para assim poder iniciar o processo de planejamento das ações de inclusão utilizando a Tecnologia Assistiva.

4.3.2.2 Apresentação das filmagens

Igualmente, no primeiro encontro, houve a apresentação das filmagens editadas de quatro aulas dos dois alunos com deficiência. A apresentação foi feita por meio dos recortes que foram produzidos no Estudo 2; o total de horas das filmagens editadas para o A1 foi de 52 minutos e 29 segundos, e para o A2 foi de 41 minutos e 57 segundos, somando um total de 94 minutos e 6 segundos (1h34m26s).

O objetivo da apresentação das filmagens editadas foi que o professor assistisse a sua própria aula e refletisse sobre suas ações, verificando os elementos que a compunha e as necessidades de mudança em busca da inclusão.

Durante o encontro, e a partir do planejamento, foram sugeridas e discutidas propostas de alternativas educacionais que incorporassem recursos e estratégias de ensino por meio do uso da Tecnologia Assistiva nas aulas de Educação Física. Depois, foram discutidas possíveis atuações com o grupo de alunos e colaborativamente buscou-se a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.

4.3.2.3 Planejamento das ações inclusivas durante as aulas de Educação Física

Ainda no primeiro encontro, após assistir e refletir sobre a sua atuação, o professor solicitou que gostaria de refazer a elaboração das próximas aulas, e traria para o segundo encontro as aulas já planejadas, para assim poder discutir sobre a inserção de estratégias de ensino e recursos de Tecnologia Assistiva voltados à inclusão dos alunos com deficiência.

Assim, no segundo encontro, realizou-se a discussão e o replanejamento de ações e estratégias de ensino para a inclusão, quando então foram propostas alternativas educacionais a serem utilizadas pelo professor para melhor incluir os alunos com deficiência nas aulas, por meio do uso da Tecnologia Assistiva; discutiu-se também a confecção de recursos adaptados para a realização de determinadas atividades propostas.

Durante o encontro, finalizou-se a elaboração do plano de aula para as próximas duas semanas de aula para as turmas dos alunos com deficiência e adicionou-se para cada aluno um plano de ações com estratégias de ensino voltadas para a inclusão (APÊNDICES C e D).

Separadamente, a pesquisadora se propôs a confeccionar os recursos de Tecnologia Assistiva (APÊNDICE E) para serem utilizados durante as aulas de intervenção, e sugeriu que estes pudessem ser feitos em colaboração com a professora da classe comum e a professora de Educação Especial, podendo assim proporcionar uma ação em busca de um entrosamento

entre as atividades propostas na aula de Educação Física, na sala de aula e na sala de Educação Especial (3.º encontro).

Após analisar e refletir sobre as ações providas das aulas de Educação Física inclusiva, diversas sugestões foram discutidas para serem implantadas nas aulas de intervenção; essas sugestões foram apresentadas pela pesquisadora ao professor durante os encontros.

A seguir, no quadro 14, podem-se verificar num contexto geral algumas sugestões providas por meio dessa reflexão. Todavia, os resultados foram apresentados separadamente pelo tipo de deficiência e em relação às aulas analisadas neste estudo.

Quadro 14: Sugestões para incluir alunos com deficiência na Educação Física usando Tecnologia Assistiva

Aluno	Sugestões para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	
A1 – Deficiência visual	Recurso	. Melhorar a adequação dos materiais para a deficiência visual do aluno; . Confeccionar recursos de Tecnologia Assistiva específicos para auxiliar o campo visual.
	Instrução	. 1.º sempre optar por comandos verbais (verificar a compreensão do aluno), 2.º comando tátil ou demonstração, 3.º condução; . Ficar próximo do aluno durante a aula, mas para fornecer instruções verbais e não conduzi-lo; . Procurar fornecer as instruções de maneira precisa e clara; . Instruções muito longas podem fazer os alunos perderem a atenção; . Buscar fornecer <i>feedback</i> positivo sempre que possível;
	Estratégia	. Estipular uma rotina com o aluno sendo ajudante do professor e ter sempre outro colega; . Explicar as atividades com figuras ampliadas e dividir com o restante da sala; . Deixar o aluno explorar os materiais de maneira tátil, experimental e explorativa antes do início das atividades; . Verificar sempre se o aluno compreendeu a atividade e sabe realizá-la; . Aproveitar o aluno para demonstrar a atividade para o restante da sala; . Mostrar aos colegas de sala as habilidades do aluno por meio da demonstração; . Propiciar atividades onde o aluno esteja em contato com os seus pares e dar preferência para atividades em duplas/trios/pequenos grupos; . Estimular atividades cooperativas; . Aproveitar o aluno com deficiência como o álibi dos jogos, brincadeiras e atividades, para fazer os alunos quererem encontrá-lo e brincar com ele;
	Ações	. Chamar a atenção do aluno para comportamentos errados ou inadequados e impor limites; . Elaborar cartões para tais comportamentos e mostrá-lo ao aluno sempre que necessário; . Elaborar cartão de desculpas para que mostre aos colegas quando necessário; . Incentivar os alunos a conversar e perguntar coisas para o colega com deficiência; . Propiciar ações para criar vínculo entre o aluno com deficiência e seus pares;

Aluno	Sugestões para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	
A2 – Múltiplas Deficiências	Recursos	. Buscar o melhor posicionamento do aluno na cadeira de rodas antes de iniciar a aula; . Elaborar a sequência das atividades planejadas para a aula em figuras de comunicação suplementar e alternativa (CSA); . Elaborar e adequar materiais específicos voltados para as necessidades do aluno;
	Instrução	. Estabelecer um meio de comunicação com o aluno; . Fornecer comandos precisos e direcionados para o aluno; . Estruturar a aula com figuras de CSA e conversar com o aluno antes e durante a aula; . Ficar próximo do aluno para fornecer informações verbais; . Explicar as atividades para o aluno independentemente do grau de compreensão do mesmo; . Fornecer comandos precisos sobre o que o cuidador deve fazer durante a aula; . Buscar fornecer <i>feedback</i> positivo sempre que possível;
	Estratégias	. Ter planejado <i>a priori</i> a sequência das atividades da aula, para não ficar colocando e tirando o aluno da cadeira de rodas a cada mudança de exercício; . Fazer um direcionamento das atividades propostas para a aula e colar as figuras de CSA das atividades na entrada da quadra e fazer com que os colegas de sala vejam e levem o aluno com deficiência para verificar qual será a atividade; . Propiciar o treinamento correto e a utilização do colega tutor; . Ensinar, estimular e incentivar o aluno a puxar a cadeira de rodas de maneira independente e com a máxima autonomia possível; . Verificar se o aluno compreendeu a atividade e sabe realizá-la; . Propiciar atividades preferencialmente em trios ou pequenos grupos; . Incentivar colegas com excesso de peso para ser o condutor da cadeira de rodas, assim pode estar auxiliando na perda de peso e no entrosamento de ambos na aula.
	Ações	. Permitir e incentivar os colegas a interagir com o aluno com deficiência; . Chamar a atenção do aluno para comportamentos errados e inadequados; . Buscar maneiras de incentivar e fazer o aluno com deficiência acompanhar a sala ao chegar e sair da quadra junto com seus colegas.

Fonte: Elaboração própria.

Por conseguinte, vale salientar que tais sugestões propostas para incluir melhor os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física não têm a pretensão de funcionar como a única forma de atuar (receita) para que a inclusão aconteça. Essas sugestões apresentadas em forma de recursos, instrução, estratégias e ações foram elaboradas para buscar a inclusão de um determinado aluno em um ambiente específico (a escola daquele aluno) e com materiais característicos para ir ao encontro dos objetivos daquela tarefa em questão.

Essa abordagem, no entanto, deveria ser utilizada sempre que se contextualizar uma atividade de ensino que vise à inclusão de alunos com deficiência, principalmente nas aulas de Educação Física.

4.3.3 Coleta de dados por meio das filmagens de intervenção

Para registrar as aulas de intervenção do Estudo 4, optou-se por usar os mesmos procedimentos utilizados e descritos no Estudo 2, tendo sido realizado filmagens de maneira dinâmica, seguindo com a câmera a ação dos alunos e as atividades propostas pelo professor.

No entanto, a pesquisadora, por ter se apropriado *a priori* do plano de aula e das estratégias de ensino planejadas para incluir os alunos, conseguiu realizar a filmagem de maneira mais precisa em relação às ações referentes à inclusão dos alunos com deficiência.

A pesquisadora buscou registrar as ações do professor frente às instruções e estratégias de ensino apresentadas para incluir o aluno com deficiência, assim como os materiais e espaços utilizados durante a aula.

O mesmo equipamento de filmagem do Estudo 2 foi utilizado no Estudo 4.

As aulas estruturadas em colaboração com o professor tiveram as datas e horários predeterminados no segundo encontro. No quadro 15 a seguir, podem-se verificar tais informações, assim como as atividades planejadas para as aulas, a identificação dos alunos com deficiência e o ano escolar ao qual pertencem.

Quadro 15: Datas, horários, local, duração e descrição das atividades para intervenção.

Aulas de Intervenção	Datas/ Horário	Local/ Duração da aula	Participante/ Ano escolar	Atividades das aulas de Intervenção
1. ° Interv A1	04/12/2013 Vespertino	Sala de aula 28m17s	A1 – 1° ano Deficiência visual	Atividades rítmicas e expressivas - movimentos de cantigas de roda
2. ° Interv A1	09/12/2013 Vespertino	Quadra esportiva 42m51s	A1 – 1° ano Deficiência visual	Atividades gímnicas - rolamento
1. ° Interv A2	04/12/2013 Matutino	Sala de Ed. Especial 33m47s	A2 – 3° ano Múltiplas deficiências	Atividades rítmicas e expressivas - movimentos de cantigas de roda
2. ° Interv A2	09/12/2013 Matutino	Quadra esportiva 28m31s	A2 – 3° ano Múltiplas deficiências	Atividades gímnicas - rolamento

Fonte: Elaboração própria.

Somando todas as filmagens de intervenção para o A1, chegou-se ao total de 71 minutos e 8 segundos (1h11m8s) e para o A2 62 minutos e 18 segundos (1h02m18s). Diante disso, o total de registro em vídeo realizado para a coleta de dados referentes à intervenção foi de 133 minutos e 26 segundos (2h13m26s).

4.3.4 Tratamento e análise dos dados das filmagens de intervenção

Para o tratamento e análise dos dados, posterior às filmagens, as gravações foram assistidas e transcritas aula a aula na íntegra. A partir de então, assim como no estudo 2, foram identificados dois grandes temas que foram apresentados separadamente nesta seção:

- 1) *Dinâmica das aulas*: refere-se especificamente a componentes da Tecnologia Assistiva, no caso, ao recurso (materiais) e serviço (instruções e estratégias);
- 2) *Ações do professor*: referem-se aos procedimentos e atitudes do professor para tentar inserir o aluno nas atividades da aula ou ainda nos procedimentos que não possibilitavam essa inserção, assim como a relação com os alunos.

Esse dois temas foram apresentados e discutidos tendo como parâmetro as ações do professor antes da intervenção (resultados do Estudo 2) e após a intervenção (resultados do Estudo 4).

O levantamento dos dados para todas as filmagens seguiu determinada sequência de execução que envolveu:

- . Ver o filme na íntegra sem pausas;
- . Ver o filme e realizar a transcrição das aulas por completo;
- . Rever o filme junto com a transcrição para confirmação dos dados para, assim, eliminar possíveis dúvidas de ocorrência na estruturação da aula;
- . Categorizar os eventos ocorridos de acordo com os referenciais de conteúdo

Além disso, a fim de auxiliar na leitura dos resultados, optou-se por nomear as filmagens de acordo com a seguinte estrutura: intervenção aula 1 do Aluno A1 (Interv1-A1); intervenção aula 2 do aluno A1 (Interv2-A1); intervenção aula 1 do aluno A2 (Interv1-A2) e intervenção aula 2 do aluno A2 (Interv2-A2).

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de organização e categorização dos temas e subtemas encontrados, a seguir podem-se conferir, por meio da estruturação do quadro 16, os temas “dinâmica das aulas” e “ações do professor” antes e após a intervenção, com a descrição de cenas que foram usadas para categorizar tais temas e, conseqüentemente, os subtemas.

Quadro 16 – Temas e Subtemas em relação às ações do professor frente à inclusão

TEMA	SUBTEMAS		DESCRIÇÃO DAS CENAS
DINÂMICA DAS AULAS	TA - Recursos	Materiais (antes)	Essas bolas eram, na verdade, bolas de medicinebol de tamanho pequeno, que pesavam um quilo.
		Materiais (após)	A1 fez atividade com o arco adaptado e muitas vezes percebeu-se que o aluno levantava a cabeça procurando o recurso.
	TA – Serviços	Instruções (antes)	O professor se mantém muito próximo do A1, e sempre o conduz a fazer a atividade, mas não se percebe nenhum tipo de instrução sobre como e qual atividade fazer.
		Instruções (após)	O professor pediu para que A1 fosse até a mesa de seu colega e o trouxesse à frente da sala. A1 largou o giz e fez sozinho exatamente o que o professor solicitou.
		Estratégia (antes)	Para mantê-lo junto com o grupo, o professor lhe mostra a bola e diz:- não vai querer? Então, vem cá. A1 se aproxima do restante do grupo, se senta e o professor lhe entrega a bola.
		Estratégia (após)	O professor disse à sala que A1 iria demonstrar a próxima atividade. Ao chegarem perto dos colchonetes, o professor explicou verbalmente que deveria fazer o rolamento. A1 demonstrou para a sala várias vezes a atividade e a turma toda o aplaudiu ao demonstrar a cambalhota de maneira perfeita.
AÇÕES DO PROFESSOR	Procedimentos que possibilitaram incluir os alunos com deficiência (antes)		As crianças começaram a brincar e o professor foi buscar A1 e o trouxe para perto dos colegas falando para ele o que deveria ser feito.
	Procedimentos que possibilitaram incluir os alunos com deficiência (após)		O professor tomou o cuidado de escolher para serem os colegas tutores os alunos mais próximos de A1 para serem parceiros dele nas atividades.
	Procedimentos que não possibilitaram incluir os alunos com deficiência (antes)		Assim que A2 chegou à quadra o professor passa por ela e sai para fazer algo em sua sala/depósito. Nesse encontro o professor não falou com A2.
	Procedimentos que não possibilitaram incluir os alunos com deficiência (após)		A aluna que foi escolhida pelo professor para ser a ajudante de A2, parece não estar gostando de ter que ficar com ela e chama a cuidadora, que conversa com essa aluna, a mesma se afasta e a cuidadora fica no lugar dela.

Fonte: Elaboração Própria

4.4.1 Dinâmica das aulas

Como consta no quadro 16, nesta seção, serão apresentados e discutidos os recursos, as instruções e as estratégias identificadas antes e após a intervenção.

4.4.1.1 Recursos

Apesar de ter se conceituado recursos como os materiais usados durante as aulas, mostra-se importante, *a priori*, descrever o local e a apropriação na qual as aulas foram realizadas. É possível afirmar que, assim como nas aulas analisadas antes da intervenção, todas as aulas consideradas com a presença dos alunos com deficiência foram feitas em locais apropriados. No entanto, ao se referir às aulas com A1, a única diferença encontrada após intervenção foi que na Intev1-A1, a aula foi realizada no espaço da sala de aula, embora tenha sido adequado para as atividades propostas pelo plano de aula. No planejamento realizado entre a pesquisadora e o professor, estava proposto que a aula deveria ser preferencialmente em uma sala fechada, para que os alunos pudessem usar dos recursos e conseguissem escutar melhor as canções sem barulhos externos.

Contudo, para A2, apesar de toda a acessibilidade encontrada na estrutura física da escola, a aluna ainda não acompanhava a sala de aula durante o deslocamento da turma até a quadra. Entretanto, o que se pôde verificar por meio das análises após a intervenção, foi que A2, ao final das aulas de Educação Física, começou a acompanhar a sua turma para sair da quadra. Assim, A2 continua a chegar separadamente e vai embora da quadra acompanhada da cuidadora, mas, em alguns momentos, ao final da aula, quem conduz a cadeira de rodas de A2 são suas colegas de sala junto com a turma.

Pode-se concluir que, após a intervenção, mesmo que de maneira discreta, as aulas de Educação Física estavam começando a exercer a função de meio eficaz para a diminuição de ações discriminatórias (CASSIANO, GOMES, 2003) e que mesmo A2 ainda chegando separada do grupo, as ações que envolveram verificar mudanças no processo de inclusão puderam ser percebidas, tanto por parte do professor como por parte do ambiente escolar.

No que se refere especificamente à utilização de materiais, o professor continuou a apropriar-se de poucos materiais na estruturação da dinâmica das aulas no contexto geral. Porém, foram observadas mudanças, com uso de recursos de Tecnologia Assistiva, que serviram como meios para auxiliar os alunos com deficiência a participar de maneira mais eficiente nas atividades educacionais propostas. O uso dos recursos elaborados para A1 (arco

com fitas celofanes, bastões com guizos, apito com som diferenciado, coletes coloridos) e A2 (bolas, placas de madeira e colete revestidos com velcro, arco com fitas de celofane) foi dirigido especificamente às necessidades dos alunos.

Nas análises feitas com A1, o professor se apropriou do uso de todos os recursos confeccionados especificamente para as necessidades visuais do aluno, mas para A2, o professor não utilizou de todos os recursos que foram confeccionados, deixando de realizar as atividades planejadas com os recursos do arco revestido de papel celofane, com a bola pequena e a placa pequena revestidas de velcro.

Antes da intervenção, percebeu-se que o professor não realizava nenhuma adaptação ou adequação de materiais para as necessidades dos alunos com deficiência - o único recurso usado era a bola de plástico azul para ambos os alunos. Após a intervenção, pôde-se perceber que os materiais e recursos de Tecnologia Assistiva confeccionados para auxiliar A1 e A2 a participar nas atividades presentes no contexto das aulas de Educação Física e propostas nos planos de aula (APÊNDICE C e D), puderam propiciar de forma específica o favorecimento e o desenvolvimento das funções física, social e intelectual para as atividades que A1 e A2 deveriam realizar.

No que se refere às aulas analisadas para o A1, na aula Intev1-A1, o professor usou como materiais quatro coletes de cores diferentes e dois apitos. Na aula Interv2-A1, o professor usou os mesmos quatro coletes, colchonetes, quatro bastões com guizos acoplados às pontas e quatro arcos com fitas coloridas coladas em toda a circunferência.

Os coletes foram escolhidos propositalmente por apresentar cores fortes e distintas e fizeram parte do planejamento das estratégias de ensino e ações voltadas para inclusão contidas no plano de aula para A1. Os coletes foram usados em três colegas com o propósito de servir como facilitador para A1 identificar e encontrar com mais facilidade os colegas durante a aula.

Os apitos foram empregados para que, quando estivesse distante, A1 pudesse perceber que o professor o estava chamando - a explicação sobre isso foi fornecida para todos os alunos da sala.

Como parte do plano de aula elaborado junto às estratégias de ensino voltadas para a inclusão de A1, se necessário o professor usaria um apito que tivesse um som diferenciado do comum; assim como planejado, o professor explicou para A1 e para a sala que, ao ouvir o barulho do apito 2, ele deveria aproximar-se.

Os bastões, por terem guizos nas extremidades, foram confeccionados para auxiliar de forma auditiva A1 a encontrar o objeto. No plano de aula, a elaboração desse material previa

que se adicionassem os guizos nas laterais dos bastões para A1 usar o auxílio auditivo na execução do rolamento do bastão, pois o objetivo da aula era trabalhar a função motora do rolamento; a atividade com os bastões tinha como objetivo explorar o rolamento do material para se compreender o que seria realizar o rolamento, para depois realizar o rolamento do corporal.



Figura 1. Bastões com guizo

Ao planejar a atividade de rolamento dos arcos, o recurso usado para A1 como adaptação foi colocar tiras de papel celofane coloridas em toda a volta dos arcos, para auxiliar na visualização quando estivesse fazendo o rolamento para o colega. As fitas, por serem coloridas e compridas, facilitaram a visualização do percurso auxiliando e estimulando não somente A1, mas a todas as crianças a enxergarem melhor o material.



Figura 2. Arco com papel celofane



Figura 3. Arco com papel celofane

Por conseguinte, durante a aula de Interv2-A1, o aluno mostrou grande satisfação ao realizar as atividades propostas pelo professor com os recursos adaptados. Além disso, principalmente em relação ao arco, pôde-se perceber que A1 inclusive levantava a cabeça para enxergar o recurso no alto quando o arremessava. Tal fato, para um aluno com deficiência visual, se torna uma característica positiva em relação a mostrar a adequação do recurso de Tecnologia Assistiva para as especificidades do aluno.

A utilização dessa tecnologia representa formas diversas de buscar facilitar a resolução de situações-problema vivenciadas por pessoas com deficiência. No entanto, ao se contextualizar ações provindas do plano de ação pedagógica, essas tecnologias, que precisam ser elaboradas de modo artesanal, servem para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência (ROCHA, 2013).

Seabra Junior, Manzini (2008) e Lieberman et. al (2000) evidenciam a importância do papel do professor ao adequar os estímulos visuais, de maneira a possibilitar ao aluno com deficiência visual maior alcance sensorial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com Rocha (2013), a Tecnologia Assistiva pode ser ferramenta fundamental para o trabalho pedagógico e aprendizagem das pessoas com deficiências (ROCHA, 2013).

Antes da intervenção, notou-se que o professor não havia realizado nenhuma adaptação ou adequação de materiais que A1 pudesse precisar em decorrência da deficiência visual. Entretanto, após a intervenção, os recursos de Tecnologia Assistiva foram confeccionados e adequados para auxiliar o aluno dentro do contexto das atividades propostas nos planos de aula e nas mesmas atividades estipuladas para toda a sala nas aulas de Educação Física.

No que se refere às aulas analisadas para A2, na aula Intev1-A2 o professor usou como materiais diversas cordas de tamanhos diferentes e não se apropriou do uso de recursos adaptados. Na aula Interv2-A2, o professor optou por usar uma bola de basquete e várias bolas de plástico tamanho pequeno, mas teve como recurso adaptado para A2 o uso de duas bolas de plástico (uma pequena e outra média) revestidas com o velcro (parte lisa), um colete de cor amarela costurado com pedaços de velcro (parte áspera) e um quadrado de madeira revestido com o velcro (parte áspera) com o formato da letra N, inicial do nome de A2 e o outro com a letra E, continuação do nome.



Figura 4. Quadrados e bolas revestidas com velcro



Figura 5. Colete e bolas com velcro

Esses recursos confeccionados para A2 tiveram como finalidade incentivar a aluna a arremessar as bolas em alvos específicos e em diferentes posições e direções, e não somente no chão como costumava fazer. Tais recursos propiciaram aos colegas de A2 mais mobilidade na execução das tarefas desenvolvidas com ela. O colete foi confeccionado primeiramente com a ideia de A2 vesti-lo, auxiliando e estimulando a aluna a agarrar a bola quando os colegas arremessassem, pois a bola iria facilmente se fixar ao colete.

Todos os recursos de A1 e A2 foram confeccionados pela pesquisadora após a estruturação dos planos de aula, para serem usados nas aulas de intervenção, em colaboração com o professor.

Segundo Mendes (2009) e Machado, Bello e Almeida (2012), a colaboração entre professor e pesquisador é uma forma de discutir os planos de ação e as intervenções que deveriam ser utilizadas para a utilização dos recursos. Mendes (2006) complementa que pesquisas referenciando o trabalho colaborativo poderia ser uma forma de implantar o uso da Tecnologia Assistiva nas escolas, por meio do uso apropriado dos recursos e estratégias que buscassem a inclusão efetiva dos alunos com deficiência na escola.

Não se pode esquecer que, para ensinar alunos com qualquer tipo de deficiência, as adaptações dos recursos, mesmo que de forma simples, são essenciais à sua acessibilidade. Os ambientes físicos, mobiliários, recursos pedagógicos, dentre outros, devem se fazer presentes para facilitar, não para impedir a estruturação dos componentes educacionais. Além disso, a colaboração entre os profissionais que atuam na escola é fundamental.

4.4.1.2 Serviços

Ao continuar a descrever os resultados sobre a dinâmica das aulas após a intervenção, escolheu-se abordar as instruções e estratégias de Tecnologia Assistiva de maneira compartilhada. No entanto, antes de iniciar a descrição e a análise dos resultados provenientes desses referenciais de conteúdo, explicar-se-á o porquê da apresentação dessa forma.

Ao estruturar um plano de aula com objetivos específicos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, e ao pensar em cada uma das atividades descritas, as instruções e estratégias de ensino acabam se emaranhando em um mesmo processo, pois as instruções devem ser provenientes de atos planejados com estratégias de ensino voltadas à inclusão; ou seja, as estratégias devem ser passadas por meio de instruções adaptadas e adequadas para as necessidades específicas desses alunos.

Assim, a instrução e a estratégia, quando se pensa em buscar a inclusão de alunos com deficiência, devem estar de maneira compartilhada, coligadas e relacionadas entre os dois referenciais de conteúdo, e por acreditar que as instruções e estratégias devem se complementar dentro de uma proposta pedagógica inclusiva nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, os resultados apresentados neste estudo seguiram tal raciocínio.

4.4.1.2.1 Instruções e Estratégias

Ao analisar os dados referentes às instruções e estratégias, e em específico as aulas de A1, pôde-se perceber pelas aulas analisadas após a intervenção, que a maneira como o professor passou as instruções e estratégias para A1 e a toda a sala foi adequada e proveniente de ações inclusivas. Uma das grandes diferenças encontradas após a intervenção foi a forma como o professor deixou de conduzir A1 durante a aula e começou a fornecer-lhe instruções de maneira verbal e a permitir que o aluno realizasse as atividades sozinho, usando de estratégias que buscassem tal ação do aluno.

Segundo os autores Houston-Wilson et al. (1997), Lieberman et al. (2000), Block (2000), Winnick (2005), Craft e Lieberman (1995) e Mauerberg-deCastro (2005/2011), a primeira forma de se comunicar com o aluno com deficiência visual é por meio do comando verbal; a condução do aluno somente deve ser realizada quando se mostrar necessária ao desenvolvimento do aluno na atividade proposta.

Assim, de acordo com os autores, uma das especificações presentes no plano de aula pertinente às estratégias de ensino voltadas para incluir A1, é que o professor busque comandos primeiramente de forma verbal, depois por meio da demonstração tátil e, em seguida, pela condução.

Ao descrever algumas atividades durante a aula na Interv1-A1, pôde-se perceber que o professor começou a fornecer *feedback* em relação às ações positivas realizadas por A1 a fim de incentivá-lo a realizar tais atitudes, depois começou a pedir-lhe para realizar determinadas atividades sozinho, o que antes da intervenção não ocorria. O incentivo de A1 por meio do *feedback* positivo durante toda a aula foi uma das estratégias presentes no plano de aula elaborado para sua inclusão nas aulas de Educação Física.

Em outro momento da aula Interv1-A1, o professor solicitou que os alunos se sentassem em suas carteiras, e pediu para A1 pegar os coletes. O professor falava o nome dos alunos e a cor do colete, e A1 se direcionava até a mesa do colega, o trazia para perto do professor e ajudava o colega a colocar o colete.

Na Interv2-A1, A1 estava prestando bastante atenção ao que o professor falava e fez o que lhe foi solicitado, então novamente no início da aula os coletes foram colocados nos colegas de A1 e seguiram-se os mesmos procedimentos da aula anterior.

Isso pode significar que a partir de uma rotina estipulada o A1 passa a prestar mais atenção nas atividades propostas em aula e não sai correndo para outras ações, que, de certa forma, não seriam apropriadas para aquele momento.

A proposta do plano de aula presente nas estratégias de ensino voltadas para a inclusão de A1 visava à estruturação das aulas de maneiras diferenciadas, mas que de certa forma seguissem sempre uma determinada rotina. Essa mudança foi difícil de ser incorporada pelo professor, porque representava grandes alterações na maneira como costumava conduzir as aulas, o que é importante mostrar ao se adequar o PEI para alunos com deficiência.

Para Block (2000), as informações contidas no PEI permitem identificar se o aluno com deficiência está significativamente atrás de seus pares no que se refere à área da Educação Física, mas salienta que é muito discutível fazer esse julgamento. No geral, o autor descreve que essa defasagem indica que o aluno com deficiência está com um ano de atraso em relação a seus pares, e dois anos abaixo quando se refere aos seus colegas do ensino médio em testes físicos e/ou motores, e ainda que os alunos com deficiência apresentam problemas no contexto geral das aulas de Educação Física.

Para minimizar tal atraso no desenvolvimento motor, os professores de Educação física precisam adequar as aulas de maneira a introduzir suporte para os alunos com deficiência, que podem ser: modificação das instruções com base nas especificidades; diferentes estratégias de ensino elaboradas para a inclusão; recursos e materiais adaptados; equipamentos apropriados; espaços adequados; escolha das atividades de maneira a incluir todos os alunos, ou seja, o uso do recurso e de estratégias de Tecnologia Assistiva de maneira apropriada e possibilitar a estruturação de todas as adequações no PEI dos alunos com deficiência.

Como recurso para que A1 visualizasse com maior facilidade seus colegas, o professor usou os coletes de quatro diferentes cores e, como uma das estratégias, perguntava-lhe qual era a cor deles, apresentando dicas para que o aluno discriminasse o que deveria fazer em função de um estímulo colorido e ao mesmo tempo incentivando a relação de A1 com seus pares.

Após realizar a atividade de identificação dos colegas e a colocação dos coletes na aula Interv1-A1, o professor e A1 ficavam de frente para a sala para verem os colegas cantarem; A1 não cantou, mas ficou observando seus colegas. Em seguida, o professor pediu

para todos ficarem em pé e formarem grupos. A1 ficou com o grupo dos colegas com o colete, e todos juntos começaram a cantar “Fui visitar minha tia em Marrocos”.

O aluno A1 estava sempre atento ao que o professor estava fazendo e começou a bater palmas junto com a turma, mas isso ocorreu apenas por alguns instantes. O professor então resolveu colocar um dos colegas que estava de colete para ficar à frente de A1, incentivando-o a fazer os movimentos corporais que representavam a música. A1 ficou com a cabeça levantada observando o colega por um bom período, mas não realizou os movimentos, porém sorriu e observou seu colega o tempo todo.

Essa mesma atividade já havia sido aplicada pelo professor em aulas anteriores, e foi analisada no Estudo 2. No entanto, antes da intervenção, o professor não havia realizado nenhuma instrução ou estratégia de ensino adaptada ou diferenciada para que A1 se integrasse e participasse das atividades, inclusive durante a aula analisada anteriormente A1 ficou olhando para baixo durante todo o tempo. Todavia, após a intervenção, o professor colocou A1 inicialmente de frente para a sala, depois o separou em grupo menor e após em dupla, o que propiciou apoio e suporte ao aluno para participar das atividades de maneira efetiva.

Mendes (2009) e Machado, Bello e Almeida (2012) enfatizaram que a função das pessoas que são denominadas especialistas seria colaborar e ajudar o professor a perceber as possibilidades de trabalho junto aos alunos com deficiência no cotidiano escolar e a elaborar estratégias que buscassem, de forma verdadeira e eficaz, o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência.

Por conseguinte, uma das estratégias elaboradas no plano de aula, discutido pelo professor e pesquisadora, com indicativo para incluir A1 na aula e com conteúdo proposto de jogos e atividades rítmicas e expressivas, foi que as atividades deveriam ser realizadas primeiramente em pequenos grupos, depois em duplas. Essa maneira de fazer a atividade em dupla foi estrategicamente pensada para auxiliar A1 a se integrar com seu colega e para poder visualizar e vivenciar de maneira mais visual/tátil os movimentos das cantigas.

Ao final da aula Interv1-A1, o professor se despediu dos alunos fazendo na lousa uma carinha de feliz, que era pelo comportamento da sala em relação às atividades e em relação a ajudar A1 a executar as atividades de maneira mais participativa. Tal ação foi uma maneira de fornecer o *feedback* aos alunos (instrução) de maneira bastante original e criativa (estratégia).

É importante mencionar que, ao verificar as aulas antes da intervenção, A1 somente se relacionava com o material e com o professor, pois o mesmo não fornecia instruções adequadas ao aluno. A partir da intervenção, notou-se grande mudança por parte do professor na maneira de fornecer as instruções e aplicar as estratégias.

Por conseguinte, o professor começou a incentivar, em diversos momentos, a relação de A1 com seus pares, pois, como ocorrido no início da aula Interv2-A1, após todos estarem prontos a ir para a quadra, o professor pediu para A1 apontar quem eram seus colegas chamando-os pelo nome, para que conseguisse identificá-los, o que foi feito corretamente.

Tal ação estava presente como uma das estratégias de ensino voltadas para a inclusão no plano de aula para A1, de modo que o aluno teria que tentar fazer o reconhecimento dos colegas do grupo por nomes, para assim incentivar a integração entre A1 e seus pares.

Na aula Interv2-A1, ao chegarem à quadra, A1 foi diretamente à sala do professor, que lhe pediu para que o ajudasse a levar os colchonetes para a quadra. A1 prontamente pegou alguns colchonetes e começou a levá-los, sem ser conduzido por ninguém. Ao entrar na quadra, observou que os outros alunos estavam correndo livre, mas continuou analisando e explorando o colchonete, notando a sua textura e brincando com o material.

O professor aguardou alguns minutos e incentivou A1 a explorar o objeto, mas logo o chamou novamente e pediu que o ajudasse a buscar o restante dos materiais. O professor foi caminhando em direção à sala/depósito e A1 o acompanhou.

Uma das primeiras estratégias pensadas e discutidas durante o encontro para o planejamento das aulas elaborado para incluir A1, foi que o mesmo deveria ser o ajudante do professor para colocação dos materiais na quadra, pois assim iria possibilitar que o aluno explorasse os materiais antes da aula iniciar. Outro componente adicionado ao plano de aula frente às estratégias pensadas foi proporcionar tempo, incentivar e oferecer oportunidades para A1 se expressar, o que se mostrou bastante evidente nessa situação de aula descrita anteriormente.

Em outra situação analisada durante a aula Interv2-A1, o aluno pegou o arco e rapidamente o lançou para o alto, mas sem direção nenhuma e foi correndo buscar. O professor chamou-o e disse que não deveria fazer daquela maneira, mas que deveria rolar para o colega à sua frente, pois jogando para o alto poderia machucar seus colegas. O professor se afastou e após alguns minutos se aproximou novamente de A1 e pôde-se perceber que na presença do professor A1 fazia a atividade mais concentrado.

Ao compararmos as estratégias e as instruções fornecidas antes da intervenção, verificou-se que o professor permitia que A1 fizesse o que quisesse durante as aulas, e não chamava sua atenção mesmo quando estivesse fazendo algo errado. Não se percebeu nenhum tipo de direcionamento ou instrução provinda do professor para A1 encerrar o que estava fazendo. No entanto, após a intervenção, foram identificadas várias mudanças por parte do professor em relação ao direcionamento, em aula, para as ações inadequadas de A1.

Essas mudanças, provindas da ação do professor após intervenção, de certa forma, puderam auxiliar o aluno na compreensão de comportamentos inapropriados apresentados anteriormente nas aulas de Educação Física.

Vygotsky (1997), Mazzarino, Falkenback e Rissi (2011) evidenciam que o tratamento que diversos professores dispensam ao aluno com deficiência pode ser diferente daquele dado ao restante do grupo. No entanto, esses docentes precisam compreender que todos devem seguir as mesmas regras para comportamentos inadequados - não é porque o aluno tem deficiência que se pode permitir que faça o que quiser.

Na descrição da próxima atividade presente na aula Interv2-A1, a instrução e estratégia usadas pelo professor estavam muito interligadas e se iniciaram quando ele pediu para que todos os alunos observassem o devia ser feito na estação dos colchonetes e que A1 iria demonstrar para a sala. O professor começou a conversar com o aluno e a explicar por meio do comando verbal como deveria ser feito o rolamento. A1 realizou o rolamento várias vezes e a sala toda aplaudiu ao ver sua demonstração realizando a atividade de maneira perfeita; o professor o elogiou.

Como uma das principais estratégias de ensino ponderadas no plano de aula para buscar a inclusão de A1 no contexto educacional das aulas de Educação Física, foi previsto que o aluno deveria ser chamado nas atividades da aula para demonstrar os exercícios para o grupo, podendo, assim, verificar tanto a compreensão dele em relação à tarefa que deveria ser cumprida, como a sua execução. Foi levada em consideração a grande habilidade e destreza motora presentes no aluno, as quais deveriam ser incentivadas e exploradas com mais frequência durante as aulas.

Vale salientar que, para adequar e incluir o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, precisa-se muitas vezes modificar o currículo desses alunos, estruturando-o de acordo com suas necessidades, habilidades e capacidades.

Por conseguinte, Block (2000) apresenta alguns determinantes que precisam ser levados em consideração ao se pensar na alteração curricular, para não prejudicar o ambiente escolar e as pessoas que fazem parte do mesmo, dentre os quais, os alunos com deficiência, seus pares e o professor de Educação Física.

O primeiro componente descrito pelo autor se refere a verificar se a modificação curricular permite que os alunos com deficiência participem com sucesso das atividades, mas ao mesmo tempo propiciando atividades que sejam desafiadoras e estimulantes para o aprendizado. O segundo ponto menciona a percepção sobre o ambiente de trabalho em relação e ser perigoso para o aluno com deficiência e seus pares. O terceiro aspecto abordado se refere

diretamente às modificações curriculares e se tais alterações afetam os alunos sem deficiência. O quarto componente descrito se relaciona com a sobrecarga para o professor de Educação Física.

No desenvolvimento da aula Interv2-A1, os alunos estavam brincando com atividade livre; A1 foi correndo ao encontro de um dos seus colegas que estava de colete e o grupo rapidamente se formou sem o comando do professor. A seguir, o professor pediu para os alunos se sentarem na arquibanca e chamou A1 e um dos seus colegas para mostrar a atividade de rolar o arco. Na continuação da atividade, A1 ao invés de rolar o arco de volta ao professor, lançou o material para o colega, e o grupo todo de quatro alunos foi se revezando na atividade de rolar o arco, fazendo assim a demonstração da atividade para o restante da turma.

Para evitar que A1 saísse correndo e se dispersasse das atividades propostas em aula, como sempre ocorria nas aulas descritas antes da intervenção, a estratégia usada pelo professor foi instruir os seus colegas que quando ele saísse da atividade os mesmos deveriam chamá-lo de volta, pois ele fazia parte do grupo. A partir dessa instrução, todas as vezes que A1 tentava sair correndo, seus colegas iam ao encontro dele e o traziam de volta, sendo que o professor não precisou fornecer nenhum direcionamento para que isso acontecesse.

Uma importante estratégia de ensino voltada para a inclusão, ponderada pelo professor e pela pesquisadora ao elaborar o plano de aula para A1, era que o aluno deveria ter o auxílio dos colegas do grupo para incentivá-lo e garantir que o aluno ficasse sempre junto ao seu grupo, fazendo com que fosse apresentado e enfatizado como parte daquele grupo.

Em outro momento da aula Interv2-A1, o professor pediu para os alunos trocarem as estações e A1 começou a andar pela quadra. Seus colegas se posicionaram ao seu lado e um deles o abraçou. A1 durante toda a aula interagiu com quase todos os seus colegas de sala, algo que dificilmente foi percebido nas aulas antes da intervenção.

Em relação a essa interação, Stainback e Stainback (1987) afirmam que os professores, ao ministrarem aulas para alunos com e sem deficiência em um mesmo ambiente escolar, aprendiam que as aulas para esses alunos não eram tão diferentes do que as aulas para os alunos sem deficiência. De maneira igual, os alunos sem deficiência rapidamente aprendiam que os alunos com deficiência tinham mais similaridades com seus pares do que diferenças.

Ao verificar os resultados, pode-se dizer que essas ações em busca da interação dos alunos de maneira geral precisam ser mais comumente estimuladas e frequentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física, principalmente ao se pensar no contexto da inclusão de alunos com deficiências nas aulas.

No decorrer da aula, o professor pediu para os alunos sentarem na arquibancada enquanto iria buscar algo na sala/depósito. A1 acompanhou o professor e os dois voltaram alguns instantes depois apenas com bastões nas mãos. O professor pediu para os colegas que estavam de colete vir próximos a A1 para demonstrar à sala o que deveriam fazer com os bastões. A1 ficou o tempo todo próximo aos seus colegas, sem ninguém segurá-lo, e em nenhum momento tentou sair correndo; estava participando e prestando atenção aos comandos verbais estabelecidos pelo professor.

Dando continuidade, o professor pediu para que os três alunos com coletes sentassem com A1, que foi junto ao grupo tranquilamente. Os quatro estavam sentados de frente um para o outro formando um quadrado e cada aluno tinha um bastão, com o qual rolavam o material um para o outro, então A1 ficou sentado junto do grupo, participando da atividade.

Ao analisar a atividade descrita após a intervenção, percebeu-se a diferença na interação de A1 com seus colegas, de modo que, ao comparar com as aulas de antes da intervenção, sua interação com seus pares não ocorria, sendo que a única pessoa com quem interagia era o professor. A todo o momento o professor buscava a participação do aluno, mas não buscava a interação com seus pares e independência do mesmo na execução das atividades propostas.

No entanto, nas aulas analisadas após a intervenção, percebeu-se que A1 apresentou diversos momentos de interação, participação e reciprocidade com seus pares e conseguiu usufruir de todos os benefícios pertencentes aos componentes essenciais das aulas de Educação Física por meio da utilização dos recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva.

Ao contextualizar e analisar os dados, em específico nas aulas de A2, pôde-se perceber que, após a intervenção, por diversas razões, a presença da aluna nas aulas de Educação Física oscilava muito, com dificuldades para seguir horários e dias, o que dificultou executar as filmagens após a intervenção.

Sendo assim, talvez por esses motivos, o professor não tenha seguido de maneira precisa a estruturação dos planos de aula para A2, feitos em colaboração com a pesquisadora - os recursos e estratégias de ensino voltado para a inclusão não foram utilizados da maneira como planejado. Mesmo o professor não seguindo o plano de aula como havia sido esquematizado, pôde-se perceber grandes mudanças ao relacionar os dados antes e após a intervenção.

Anteriormente, no que se referiam às instruções apresentadas para incluir A2, o professor não se colocava muito próximo da aluna nas aulas, talvez devido à presença da professora de Educação Especial e da cuidadora; as instruções e estratégias acabavam por

serem fornecidas de maneira igual à dos outros alunos, sem se notar nenhuma adaptação ou adequação necessárias para incluir A2 nas atividades.

Verificaram-se, antes da intervenção, alguns indícios referentes à situação de A2 dentro da escola, indicando que a aluna não costumava participar de todas as atividades com sua turma e que frequentar as aulas de Educação Física não parecia ser algo muito comum em sua rotina escolar.

Com o intuito de adereçar essa situação de constante ausência de A2 nas aulas, mesmo sabendo que estava na escola, uma das estratégias de ensino iniciais que foi discutida em colaboração foi que, se a aluna não estivesse junto com a sala no momento de ir para a aula de Educação Física, o professor deveria ir com toda a turma buscá-la na sala de Educação Especial; assim, todos iriam para a quadra juntos, mas tal conduta não foi realizada pelo docente.

No entanto, após a intervenção, o professor se colocou mais próximo de A2 e pôde-se perceber que as instruções e estratégias foram apresentadas de forma mais adequada e planejada para as necessidades educacionais da aluna. Como exemplo, ao descrever e analisar a aula Interv1-A2, enquanto os colegas estavam em círculo e faziam as atividades ao cantarem uma música, A2 começou a puxar sua cadeira e se movimentou, saindo de dentro do círculo.

Ao ver isso, o professor foi logo ao seu encontro, conversou com ela e a trouxe de volta. A atividade de música continuou e o professor movimentava a cadeira da aluna no mesmo ritmo, enquanto a turma fazia os movimentos referentes a cada palavra da música de frente a ela. Ainda nessa aula, a cuidadora estava sempre próxima de A2, mas quem realizava as atividades eram o professor de Educação Física ou as colegas de sala.

Não obstante, a cuidadora se aproximava para posicionar A2 melhor na cadeira. Tal atitude, nesse contexto, mostrou-se apropriada para suas funções, sendo que, nas aulas antes da intervenção, o que se verificou foi que a cuidadora e a professora de Educação Especial, por vezes, resolviam qual atividade iam fazer com A2 sem nenhuma instrução provinda do professor.

Na aula Interv2-A2, o professor se mostrou mais envolvido com as atividades na qual A2 deveria participar e revezava, ao fornecer as instruções e estratégias entre a turma e as atividades planejadas para sua participação.

Em uma atividade analisada nessa aula, o professor foi em direção a A2 e tentou colocar nela o colete adaptado. A cuidadora estava ajudando-o a vestir o colete, mas A2 não permitiu e arrancou o colete no mesmo instante em que o puseram.

Ao elaborar o plano de aula com estratégias de ensino voltadas para incluir A2 nas aulas de Educação Física, um dos itens discutidos foi que o professor deveria antes de iniciar as atividades planejadas para A2, mostrar e possibilitar à aluna como explorar os materiais adaptados; em seguida explicar verbalmente, e depois por demonstração, o que deveria ser feito com os recursos de Tecnologia Assistiva confeccionadas para ela - o colete, as bolas de velcro e as placas de madeira.

No entanto, pela análise realizada após a intervenção verificou-se que o professor chegou com o colete e tentou colocá-lo em A2 sem explicar nada e nem mesmo deixando-a manuseá-lo; sendo assim, a resposta dela foi a total rejeição do recurso. Tal reação se mostrou compreensível e coerente, principalmente ao se levar em consideração algumas características próprias do TEA.

De acordo com Manzini (2010), ao pensar e adequar as estratégias de ensino para serem usadas no processo de intervenção, tais ações devem ser previamente planejadas para que possam se adequar às características dos alunos, levando em consideração suas habilidades e características físicas, cognitivas, motoras e sociais.

Embora para a execução exija-se planejamento, a estratégia precisa ser flexível para garantir, na situação de ensino, que seja funcional para o aluno e que no momento em que ocorra seja passível de alterações por meio da mediação do professor.

Por conseguinte, em tal situação, o professor modificou a estratégia planejada e resolveu somente entregar a bola adaptada para A2. Depois, ficou segurando o colete em frente à aluna e apresentou a instrução verbal para arremessar a bola na direção do colete; A2 fez o que o foi solicitado e os colegas que assistiam incentivaram a ação.

Na sequência, o professor pediu para a aluna, que estava fazendo o exercício com A2, vestisse o colete para que a aluna pudesse visualizar o alvo mais alto e à frente. Foi quando outra colega, espontaneamente, aproximou-se para ajudar nas atividades com A2.

Nessa situação descrita anteriormente, o professor se deparou com uma condição inesperada de rejeição de A2 ao recurso e, com competência, efetivou outra estratégia que possibilitou sua participação efetiva nas atividades propostas para ela, e com isso propiciou uma relação positiva de envolvimento com seus pares.

Além disso, um dos objetivos específicos presentes no plano de aula estruturado em colaboração, pesquisadora e o professor para incluir A2 nas aulas de Educação Física, foi incitar a aluna a fazer lançamentos em alvos predeterminados e em alturas diferentes; para isso, foram confeccionados esses recursos de Tecnologia Assistiva, de modo que o colete e o

quadrado de madeira, por ter velcro colado, forneciam possibilidades de A2 arremessar a bola em diferentes direções e alturas.

Pôde-se perceber que as atividades planejadas para A2, em alguns momentos, diferiram do contexto comum das atividades empregadas com a turma.

Nesse sentido, Correia e Tonini (2012) cientificam que, ao se contextualizar o aluno com deficiência, observam-se exemplos de aprendizagens atípicas. Ou seja, são os alunos que não acompanham o currículo normal, fazendo-se necessário realizar adequações/adaptações curriculares, de diferentes contextos, e, se preciso for, recorrer aos serviços e apoios de Educação Especial.

No caso de A2, a aluna tinha o apoio integral dos serviços de Educação Especial, mas não parecia que as modificações curriculares se estendiam às aulas de Educação Física. As partes que constituem o currículo não podem ser separadas ou anuladas quando se refere ao processo ensino-aprendizagem; o que deve ocorrer é a estruturação de práticas pedagógicas diferenciadas em função do grupo de alunos com o qual o professor trabalha a cada ano.

Na continuação das atividades propostas para a aula, quando A2 jogava a bola com precisão na direção do colete e a bola ficava fixada nele; suas colegas levavam-lhe o colete e ela retirava e agarrava a bola como uma forma de recepção de passe. Essa atividade foi realizada por vários minutos e, assim como A2, suas colegas se mostraram bastante incentivadas a realizá-la.

Por meio da descrição e análise dessas situações ocorridas durante a aula com A2, percebeu-se que, muito diferentemente das instruções e estratégias de ensino usadas pelo professor antes da intervenção, quando utilizava as mesmas estratégias para A1 e A2, que tinham capacidades e necessidades completamente diferentes, ele se preparou e usou instruções e estratégias para as condições cognitivas, sociais e físicas de cada um dos seus alunos com deficiência, ao contrário da maneira simplista e generalizada como fazia antes da intervenção.

Tal situação evidencia a importância de elaborar um PEI para os alunos com deficiência, para garantir que os alunos recebam a melhor educação possível para suas necessidades individuais.

Munster et. al. (2014) esclarecem que a realidade nas escolas brasileiras em relação à sistematização das informações incluídas no PEI não ocorre, afirmando ser diferente da realidade das escolas norte-americanas. No entanto, Block (2000) e Lieberman & Houston-Wilson (2009) defendem a importância da participação do professor de Educação Física no processo de formulação do PEI dos alunos com deficiência. Afirma os autores que esse

docente é um dos únicos que tem a possibilidade de seguir o desenvolvimento dos alunos nos diferentes níveis de ensino.

Continuando as análises, na sequência da aula Interv2-A2, o professor se aproximou de A2 e de suas colegas com outro recurso - o quadrado de madeira revestido com velcro formando a letra N e mostra para as alunas, mas A2 continua a jogar a bola na direção do chão ou do colete. Em um desses lançamentos em direção ao chão, a bola saltou para o alto, ficando fácil de colocar o quadrado de madeira embaixo da bola e fixá-la no alvo.

Em seguida, o professor pediu para A2 retirar a bola do quadrado; ao perceber que tinha gostado da atividade, passou a instrução verbal para suas colegas e fez a demonstração novamente, passando o material para uma delas, que continuou a fazer a atividade com A2.

O ambiente escolar se mostra de maneira natural quando o grupo tem um aluno com deficiência e propicia um importante aspecto em relação ao avanço cultural das crianças que são alunas desse grupo (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

Anteriormente, o professor não fornecia instrução às colegas que acompanhavam A2 para que a auxiliassem nas atividades, embora muito provavelmente essas alunas tivessem o perfil e grande motivação para receber o treinamento para ser sua colega tutora; no entanto, após a intervenção, os acontecimentos se modificaram de maneira a buscar a interação de A2 com seus pares, o que pareceu acontecer de forma bastante natural, e de acordo com o descrito pelos autores anteriormente.

Para Vygotsky (1997), a relação social e as influências para a aprendizagem propiciam a compreensão do processo de relações do grupo, uma vez que as outras crianças reconhecem a aluna com deficiência como parte do grupo e organizam formas de estabelecer comunicação, de serem reconhecidas e de auxiliar a colega em suas necessidades.

Essas mudanças, esses acontecimentos e esse processo de relação social, descrito em relação às aulas analisadas por meio das atividades físicas com A2, podem ser chamados de inclusão educacional. Ferreira (2006) diz que “as ações que envolvem planejamento escolar e o plano de aula devem ter como base as características e possibilidades de aprendizagem de cada estudante; a organização das atividades deve privilegiar grupos de trabalho colaborativo e o apoio mútuo entre os alunos (as)”.

Portanto, ao tentar contextualizar e de certa forma definir o que seria a inclusão escolar, de acordo com os autores Oliverira, et.al (2012), o processo inclusivo no qual se refere à inclusão escolar incorpora a tese de que o aluno com deficiência deve ser incluído no ensino regular para poder se desenvolver e participar ativamente da sociedade (ODOM; DIAMOND, 1998; PLACE; HOGDE, 2001; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002).

Faz parte do todo, que envolve o processo escolar inclusivo, incentivar e buscar respeitar as diferenças de todos os alunos pertencentes à escola, em específico ao se referir aos alunos com deficiência, a escola deve atender às necessidades educacionais desse alunado, visando permitir que o aluno seja um membro integrante e participativo dentro de todos os componentes escolares. Entretanto, o professor deve se preocupar e buscar a todo o momento a inserção desses alunos em cada uma das atividades presente dentro do contexto educacional e proposto na rotina escolar. Embora, tanto o professor como os outros profissionais envolvidos nesse processo de inclusão, não devam estar atento apenas em propiciar a participação dos alunos com deficiência, mas sim, em promover e desenvolver junto a todos os alunos as adequações necessárias que possibilitem efetivamente o ensino e, por conseguinte o aprendizado.

Em fim, ao relacionar os resultados com A2, o que se verificou foi que, em decorrência das atividades apresentadas após a intervenção, pôde-se perceber que quando o professor começou a usar recursos adequados as estratégias se mostraram eficientes para as necessidades da aluna.

4.4.2 Ações do professor em relação à inclusão dos alunos com deficiência

Ao empregar a expressão “ações do professor”, esse tópico buscou referir-se aos aspectos relacionados à forma como o professor em geral age em relação a incluir os alunos com deficiência, comparando-se as ações antes e após a intervenção, anteriormente narradas.

Analizando as ações do professor nas aulas de Educação Física em relação à inclusão de A1, o professor mostrou-se atencioso com todos os alunos que estavam na aula. Entretanto, após a intervenção, o professor buscou incluir A1 nas aulas, teve ações que propiciaram a relação de independência e tomadas de decisão, bem como a integração com seus pares, ao contrário da maneira individualizada, protetora e assistencialista apresentada anteriormente.

Ao relacionar as ações do professor antes e após a intervenção, mencionou-se com bastante ênfase que o professor assistia e, de certa forma, protegia A1, conduzindo-o fisicamente e ficando sempre de mãos dadas com ele em quase todas as atividades; ao analisar a aula Interv2-A1, o que ocorreu foi o oposto, pois o professor somente segurou na mão de A1 ao final da aula, quando chamou todos os alunos para formar a fila para ir embora, o que se mostrou muito adequado.

Talvez um dos aspectos mais enfatizados pela pesquisadora durante o processo de intervenção foi a ausência de qualquer tipo de relação ao se verificar o comportamento dos

alunos frente a A1. Contudo, tal reflexão teve como base as ações providas do professor, que não incentivava de maneira alguma a interação dos alunos. Antes da intervenção, a interação com seus pares não ocorria, pois a única pessoa que se relacionava com A1 era o professor. Entretanto, pode-se dizer que a todo o momento o professor buscava a participação do aluno, mas não modificava ou diferenciava as atividades para melhor adaptar a compreensão do aluno e talvez assim buscar a interação com seus pares.

Portanto, após a intervenção, A1 mostrou diversos momentos de relação com seus pares e o comportamento de seus colegas de sala foi positivo no que se refere à aceitação, colaboração e interação do aluno com deficiência dentro do contexto das aulas de Educação Física. Tais momentos foram incentivados por ações providas do professor.

No que se refere à análise das aulas de A2, o professor também se mostrou atencioso com todos os alunos que estavam na aula. Entretanto, as ações procedidas com A2, ao verificar as aulas após a intervenção, foram diferentes ao comparar com o ocorrido antes da intervenção.

Ao buscar as análises providas antes da intervenção, houve a percepção de um momento muito tenso na interpretação dos resultados, quando se verificaram situações em que nenhum colega e nem mesmo o professor interagiu com A2. Em outra aula, ocorreu a mesma situação, mas de maneira mais agravante, descrita na análise, em que o professor demorou quase 17 minutos para concretizar alguma ação em relação ao que A2 deveria fazer na aula.

No entanto, ao analisar a aula Interv1-A2, notou-se que a cuidadora chegou com A2 na quadra, com atraso de poucos minutos; os alunos já estavam sentados na arquibancada e o professor assim que viu A2 prontamente se aproximou para conversar com ela e a trouxe para próximo do grupo, incentivando a interação da turma com A2.

Na aula Interv2-A2, quando o professor foi buscar a turma do terceiro ano, A2 já estava aguardando próximo da quadra para vir junto com a turma. Então ele a recebeu pedindo para que os alunos a cumprimentassem.

Dessa forma, as ações de inclusão social tomadas pelo professor, após a intervenção, evidenciaram a maneira acolhedora e compartilhada com os colegas de sala de A2. Observou-se que, após a intervenção, o docente procurou refletir sobre suas ações e sua forma de agir mostrou-se como um professor preocupado em buscar incluir e integrar A2 dentro do contexto das aulas de maneira efetiva; priorizou ações que incentivassem a percepção de que A2 fazia parte do grupo e tinha direito de participar das aulas de Educação Física.

As etapas conduzidas pela pesquisadora nesse trabalho colaborativo foram adaptadas dos estudos de Kampwirth (2003), que descreve seis etapas necessárias a se percorrer no

trabalho colaborativo nas escolas. A primeira foi o encaminhamento, quando a pesquisadora se familiarizou com o ambiente de trabalho e buscou encontrar dados para usar no processo de colaboração; a segunda etapa foi o contato e discussão com o professor sobre as dificuldades encontradas na vivência das aulas; na terceira etapa, ocorreu a observação do contexto escolar em busca da compreensão da situação vivenciada pelo professor a fim de resolver os problemas, verificando-se a dinâmica das aulas, os métodos usados pelo professor e as características dos alunos com deficiência; a quarta etapa, em que ocorre a avaliação e os encaminhamentos clínicos dos alunos não se achou necessário realizar; a quinta etapa foi a estruturação do plano de ação, o qual, com a colaboração da pesquisadora e do professor se planejou e executou a intervenção; a sexta e última etapa foi verificar as ações decorrentes da intervenção, baseada nos objetivos e metas determinadas por meio do trabalho colaborativo.

Portanto, ao construir de maneira colaborativa o plano de aula com estratégias de ensino voltadas para incluir A2, foi evidenciado que o professor, sempre que possível, deveria incentivar o contato e o relacionamento de A2 com seus colegas de sala e não somente com os professores e cuidadores.

Esse cuidado demonstrado pela pesquisadora e pelo professor foi discutido após a análise das aulas antes da intervenção. Foi evidenciado que a professora de Educação Especial e a cuidadora pareciam ser protetoras e insistiam em ficar, constantemente, ao lado de A2 em várias atividades. Essa postura desperta a questão de que isso pode estar dificultando o professor de Educação Física de se aproximar mais da aluna e de ela interagir com seus pares.

Na aula Interv1-A2, verificou-se várias ações do professor - como aproximar-se da aluna, fazendo as atividades com ela, buscando integrar seus colegas nas mesmas atividades. Na mesma aula, em alguns momentos em que o professor precisou se afastar um pouco, não deixou A2 sozinha e se preocupou em pedir para uma colega ficar próximo dela.

O que se verificou antes do processo de intervenção era que não se percebia muitas ações provindas tanto do professor de Educação Física como da equipe de apoio para buscar essa interação. O professor, antes da intervenção, procurava propiciar a participação de A2, mas em poucas situações possibilitou sua interação com seus pares. As principais ações em relação a incentivar o relacionamento de A2 consistiram em buscar fazer atividades em duplas com as colegas de sala.

Durante as aulas após a intervenção, encontrou-se uma situação oposta às encontradas anteriormente, nas quais quem conduziu e realizou as atividades com A2 foi o professor de Educação Física ou as colegas de sala, que a acompanharam durante grande parte da aula; o professor priorizou a todo o momento o contato com seus pares, bem diferente dos dados

encontrados antes da intervenção, em que se notou que a assistência oferecida para A2 poderia estar sendo exagerada por parte da equipe de apoio da aluna.

Aranha (2003) e Mantoan (2003a) mencionam que as escolas tendiam a ações assistencialistas com os alunos com deficiência, principalmente ao se tratar de aluno com múltiplas deficiências, e que as equipes de apoio tendem a priorizar as atividades muitas vezes em ambientes separado dos demais.

Na aula Interv1-A2, o professor permitiu, e de certa forma incentivou, que A2 tivesse a colega bem próxima para fazerem as atividades, e A2 puxava a mão da colega o tempo todo - a aluna mostra grande facilidade para se expressar e aprecia estar em contato com seus colegas. No entanto, não se pôde verificar se A2 teve contato com todos os colegas de sala.

Ao analisar as aulas, parece que a aluna se relacionava sempre com as mesmas colegas, o que de certa forma pode acabar por induzir a não integração dela com o restante do grupo. Ao perceber situações como essa, o professor precisa perceber que talvez não sejam todos os alunos que gostariam de fazer as atividades com A2. A escolha do aluno para ser o colega tutor dos alunos com deficiência deve ser cuidadosamente definida para não colocar o aluno com deficiência e nem seu colega em situações indesejadas. Durante uma das aulas foi identificada certa rejeição por parte da colega de sala em relação a A2, quando pediu para não ficar com ela e a levou até a cuidadora durante a aula Interv1- A2.

Na mesma aula, pôde-se verificar uma situação inversa - ao início de uma atividade em círculo, a colega de A2 pediu ao professor para ficar com ela. A turma toda estava próxima, e A2, que estava junto ao círculo, ficou com essa colega, ajudando-a com a sua cadeira de rodas, e fazendo movimentos para cima e para baixo com a cadeira.

Na aula Interv2-A2, quando o professor começou a mostrar os recursos adaptados para A2, duas colegas que já estavam ajudando-a começaram a fazer as atividades demonstradas pelo professor para a aluna e, após algum tempo, ficaram trocando de função na atividade com a bola e o colete com velcro. Outras colegas se aproximaram para brincar com A2 e se mostraram interessadas em ajudar; isso aconteceu espontaneamente, sem o professor solicitar que alguém fosse ajudar a aluna.

Ao analisar esse componente descrito anteriormente, Mauerberg-deCastro (2011) considera que o professor de Educação Física precisa usar do interesse natural de socialização provindo da dinâmica envolvida entre os alunos com deficiência e os colegas tutores. Deve-se visar de maneira construtiva essa relação, propiciando momentos de descontração, de aprendizado e de ensino para ambos, que são os objetivos principais envolvidos na utilização do colega tutor.

Na sequência da aula, o professor se retirou da quadra para ir buscar outros materiais e A2 continuou a fazer a atividade. Quando acertava o alvo, suas colegas demonstraram ficar felizes e vibravam com ela. Ao final da aula Interv2-A2, suas colegas foram conduzindo-a para perto do restante do grupo para irem embora juntas e a cuidadora foi acompanhando.

Outro ponto verificado nas aulas com A2 foi que, durante as análises dos Estudos 4 e 2, em diversos momentos pôde-se perceber que ela não realizava as atividades junto com sua turma, passando grande parte do seu dia escolar na sala de Educação Especial ou realizando atividades individuais.

Portanto, nessa situação, surge um questionamento: como os colegas de sala de A2 e o professor de Educação Física podem melhorar seu relacionamento em busca da integração social e educacional do aluno com deficiência, se ele não participa da rotina diária da turma?

Nesse sentido, pode-se dizer que é preciso mudanças pontuais no contexto geral e integral das escolas que buscam ou dizem buscar a inclusão.

4.5 CONCLUSÃO

Pode-se concluir que o referencial de conteúdo aplicado às aulas de Educação Física, usado dentro do contexto da inclusão escolar após a intervenção e analisado em relação à dinâmica das aulas, mostra que o professor modificou de maneira significativa sua forma de atuar, principalmente sobre o uso adequado dos recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva.

Em relação aos recursos, conclui-se que o professor utilizou materiais adaptados de maneira a contextualizar um dos componentes principais da aula, ao buscar a inclusão dos alunos com deficiência. Por conseguinte, é possível afirmar que o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva apresentou grande diferencial na estruturação das aulas, e que tal utilização propiciou a inclusão dos alunos com deficiência de maneira efetiva no contexto educacional das aulas de Educação Física.

No entanto, vale ressaltar que a utilização dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva mostrou-se eficiente na busca da inclusão, somente por meio do uso do recurso em relação às instruções e estratégias de ensino adequadas para a utilização de cada um dos materiais confeccionados dentro do contexto das aulas de Educação Física.

As instruções foram fornecidas por meio das adequações nas formas verbais e corporais para viabilizar o ensino dos alunos com deficiência. Porém, após a intervenção pôde-se perceber a diferença na forma de instruir A1 e A2, quando o professor adequou diretrizes instrucionais específicas para a necessidade de cada um dos seus alunos com deficiência.

Quando se refere especificamente às instruções para A1 (aluno com deficiência visual), o professor modificou sua forma de instruí-lo e optou por realizá-la por meio do comando verbal e da demonstração, mas sem contato tátil, permitindo ao aluno autonomia durante as atividades.

Com relação às instruções para A2 (aluna com múltiplas deficiências), o professor usou comandos verbais direcionados à aluna para a realização da tarefa, mas, ao mesmo tempo, buscou demonstrar o que deveria ser feito, usando do contato tátil, quando necessário, e do auxílio da instrução para o colega tutor.

Em relação às estratégias de ensino que foram discutidas e relacionadas nos planos de ações inclusivas elaborados em colaboração para ambos os alunos após a intervenção, o professor e a pesquisadora se propuseram a elaborar estratégias específicas para as necessidades de cada um. No entanto, em algumas atividades, propostas em aula, o uso da

mesma estratégia se mostrou adequado para ambos os alunos, mesmo sabendo que as capacidades deles eram distintas; uma delas, por exemplo, foi a realização de atividades em duplas, trios ou pequenos grupos.

Em relação a A1, concluiu-se que as principais estratégias de ensino usadas pelo professor na dinâmica das aulas para buscar incluir o aluno no contexto educacional das aulas de Educação Física foram: estipular uma rotina com o aluno, como ajudante do professor; verificar sempre se o aluno compreendia a atividade e se sabia realizá-la, por meio da demonstração para o restante da sala; buscar mostrar aos colegas de sala as habilidades de A1 ao deixá-lo realizar as atividades primeiro e depois com o auxílio do professor; propiciar o *feedback* positivo.

Em relação a A2, pode-se concluir que as principais estratégias de ensino usadas pelo professor para buscar incluir o aluno no contexto educacional por meio da dinâmica das aulas de Educação Física foram: iniciar o treinamento correto e a utilização do colega tutor; ensinar, estimular e incentivar a aluna a manusear a cadeira de rodas de maneira independente e com a máxima autonomia possível; verificar se A2 compreendia a atividade e se sabia realizá-la. Para A2, a estratégia do colega tutor foi algo muito empregado pelo professor, mas após a intervenção de maneira mais estruturada.

Vale ressaltar que o emprego da Tecnologia Assistiva não deve ser tratado como a solução de todos os problemas que envolvem o processo educacional inclusivo, mas sim, como uma forte ferramenta para esse impasse.

Outra vertente analisada referiu-se às ações do professor. Foi possível concluir que o referencial de conteúdo relacionado ao professor nas aulas de Educação Física, usado dentro do contexto da inclusão escolar, mostrou-se de forma diferenciada após a intervenção. Ou seja, as ações do professor para incluir os alunos com deficiência foram mais eficientes, precisas e focalizadas nas necessidades de cada um dos alunos com deficiência.

Ao se referir às ações do professor em relação a A1, após a intervenção o professor mostrou-se mais eficiente, pois, ao buscar incluí-lo nas aulas, mostrou ações que propiciaram a relação de independência, as tomadas de decisão, a integração com seus pares para promover o desenvolvimento social, físico e intelectual, e não de maneira individualizada, protetora e assistencialista como apresentado anteriormente.

Antes da intervenção, a interação entre A1 e seus pares não ocorria, pois a única pessoa que se relacionava com ela era o professor. Portanto, após a intervenção, pode-se concluir que a aluna mostrou, em diversos momentos, relação com seus pares, sendo o comportamento de seus colegas de sala positivo no que se refere à aceitação, colaboração e

interação dentro do contexto das aulas de Educação Física, tendo sido tais momentos incentivados por ações providas do professor.

Com A2, as ações do professor, após a intervenção, mostraram-se, de certa forma, mais tímidas, talvez devido à grande incidência de faltas da aluna nas aulas de Educação Física, mas bastante diferente dos dados encontrados antes da intervenção, pois quem conduzia e realizava as atividades junto com a aluna eram o professor de Educação Física ou as colegas de sala, que a acompanharam durante grande parte da aula. Nesses momentos, o professor priorizou e incentivou esse contato com seus pares.

No geral, ao analisar a dinâmica das aulas e as ações do professor após a intervenção apresentadas nesse estudo para A1 e A2, pôde-se concluir que o professor apresentou ações voltadas à reelaboração dos aspectos discutidos e refletidos durante a exposição e reflexão no processo de intervenção. Por meio dessas mudanças, o professor se mostrou capaz de conduzir as aulas com recursos, instruções, estratégias de ensino e ações voltadas à prática da inclusão usando a Tecnologia Assistiva. Tais ações do professor se espalharam por toda a descrição das aulas analisadas após intervenção e de maneira eficiente na busca da inclusão educacional de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Por conseguinte, o trabalho colaborativo e o uso da Tecnologia Assistiva se mostraram de forma positiva e eficiente ao propiciar um caminho em busca da verdadeira inclusão educacional nas aulas de Educação Física.

5 CONCLUSÃO GERAL

Ao final da realização, da análise e interpretação dos resultados e conclusões provenientes dos quatro estudos referentes a quatro etapas preestabelecidas no projeto inicial, pode-se dizer que a pesquisa planejada conseguiu demonstrar as intersecções necessárias e o caminho que deve ser percorrido para alcançar a formação desejada.

O Estudo 1, por meio de sua investigação, pôde servir como base para iniciar a estruturação das etapas decorrentes dos Estudos 2 e 3. Por ventura, o Estudo 2 pôde reforçar os componentes que deveriam estar presentes na estruturação das aulas teóricas de formação continuada contidas no Estudo 3. Por conseguinte, a partir dos dados relatados pelos professores por meio do Estudo 1 e das filmagens agregadas ao Estudo 2, os aspectos ponderados em ambos os estudos serviram como alicerce para maior aprofundamento do Estudo 4, que, por meio da reflexão e elaboração das ações em colaboração com o professor, buscou a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Essa convergência dos quatro estudos foi propositalmente elaborada na estruturação do projeto da pesquisa. Com certeza, no seu desenvolvimento, pode-se perceber que cada um dos estudos tinha a necessidade de relacionar os dados para dar continuidade e encaminhamento das próximas etapas da pesquisa.

Vale salientar que os quatro estudos, apesar de terem, de certa forma, se estruturado de maneira independente, buscaram mostrar a importância que cada um deles tinha dentro do processo de formação continuada. Um dos componentes fundamentais para essa formação ser efetiva foi que o professor deveria ter participado de todas as etapas da pesquisa para poder ter o contexto geral, e então, participar do Estudo 4, que finalizava o processo de formação continuada.

Os Estudos 1 e 2 funcionaram como investigadores da realidade vivenciada pelos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar. Com base em tal, os Estudos 3 e 4 buscaram contemplar conteúdos teóricos e práticos que se enquadraram na discussão e resolução dos problemas expostos nessa realidade pelos professores. Portanto, a pesquisa, em seu contexto geral, teve um foco em comum: a formação continuada dos professores de Educação Física no processo de inclusão educacional visando o uso da Tecnologia Assistiva.

Todavia, surgem alguns questionamentos em relação a essa formação:

1. Como fazer um curso de formação continuada para professores de Educação Física sem saber quais as dúvidas e dificuldades vivenciadas por eles na inclusão escolar?

O Estudo 1 contemplou essa problemática.

2. Como fazer um curso de formação continuada de professores de Educação Física sem ter analisado a prática e a dinâmica das aulas inclusivas desse professor?

O Estudo 2 verificou essa abordagem.

3. Quais os parâmetros nos quais se baseia a estruturação das aulas teóricas de um curso de formação de professores de Educação Física para auxiliar nas aulas inclusivas?

O Estudo 3 se baseou nos achados e consolidou essa problemática.

4. Como se apropriar de ações reflexivas e de uma abordagem colaborativa na elaboração de componentes que envolvem a estruturação de planos de aula voltados para a inclusão educacional do aluno com deficiência usando a Tecnologia Assistiva?

O Estudo 4 se contextualizou de dados concretos envolvidos nessa temática e indagou sobre esse aspecto.

Por fim, nesse curso de formação dos professores de Educação Física, a utilização da Tecnologia Assistiva foi apresentada aos professores no Estudo 1 e analisada e verificada as suas formas de uso junto ao Estudo 2. Por meio dos Estudos 3 e 4 foram introduzidos recursos, estratégias e ações fundamentadas para o trabalho de alunos com deficiência, demonstrando-se as possibilidades de utilização de maneira estruturada e progressiva junto ao processo de formação continuada oferecida.

Por meio desse caminho no qual envolve a junção dos quatro estudos, pode-se verificar que a Tecnologia Assistiva foi benéfica e facilitador nesse processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar a estruturação desta pesquisa, a expectativa principal era a de promover aos professores de Educação Física um curso de formação com enfoque na inclusão dos alunos com dEficiência² por meio da utilização de Tecnologia Assistiva. Evidentemente, um dos pontos mais importantes era que essa formação fluísse de maneira colaborativa e abordasse as reais dificuldades que os professores apresentavam em relação à prática pedagógica vivenciada por cada um dentro do contexto das aulas inclusivas.

Ao final, a proposta da pesquisa foi alcançada de maneira satisfatória, o que se inferiu por meio dos resultados, inclusive em função das várias contextualizações que envolveram o processo de formação de professores.

O fato de parar para pensar, refletir e discutir a real situação da inclusão escolar vivenciada pelos professores de Educação Física pareceu ser um dos pontos relevantes durante a prática pedagógica, sendo possível notar diferentes ideias e concepções em relação à inclusão.

Vários professores evidenciaram as dificuldades ao tentar buscar a inclusão, demonstrando de certa forma seus anseios e dúvidas; surgiram posicionamentos que de alguma maneira se mostraram não muito favoráveis à ideia da inclusão.

Foi possível inferir alguns fatores que provavelmente dificultam a possibilidade de enxergar a inclusão como um componente possível e favorável para os alunos com dEficiência, a saber, a maneira como esse processo foi imposto, a falta de apoio dentro das escolas, o não conhecimento sobre as dEficiências e eficiências desse alunado, o local para a realização das aulas, a não cooperação entre os profissionais da escola e a falta de formação dos docentes.

Notou-se que a atitude individual de cada professor em relação aos obstáculos para viabilizar a inclusão é um determinante que dificulta ao aluno com dEficiência tirar o melhor proveito de suas habilidades e capacidades, que lhe são proporcionadas pelos benefícios advindos das aulas de Educação Física. Em outras palavras, as ações individuais dos professores em relação à aceitação e ao compromisso com sua formação para dar qualidade às aulas no ambiente escolar é o que podem e irão garantir a inclusão desse aluno com dEficiência nas aulas.

² Ao descrever propositalmente o termo dEficiência desta maneira, demonstra-se a forma como escrevo, visualizo e trabalho junto com esses alunos, enfocando o desenvolvimento nas Eficiências de cada um e não nas dEficiências.

É importante mencionar que há outros aspectos que, muitas vezes, fogem da alçada do professor de Educação Física e precisam ser abordados e discutidos, tais como a força que as atitudes políticas têm para interferir na dinâmica da formação dos docentes.

Esta pesquisa contou com o apoio da Secretaria da Educação do município, mas apenas no sentido de permitir a realização dos estudos; no entanto, tanto a falta de interesse e de disponibilidade dos professores, quanto a postura da direção e da coordenação das escolas barraram a possibilidade de efetivamente formar todo o grupo de professores de Educação Física do município.

Vale salientar que as barreiras administrativas muitas vezes ocorrem porque a escola é incapaz de oferecer esse serviço de maneira eficiente, pois não sabe como lidar frente à inclusão. Assim, os resultados do estudo reforçam a importância e a necessidade de prover a formação dos professores de Educação Física em busca da inclusão.

Todavia, apesar dos professores terem diferentes componentes em sua estrutura de formação, por alguns estarem formados há muitos anos e outros não, com uma grade curricular diferente, com cursos que contêm disciplinas relacionadas à inclusão e outros não, mesmo assim parece haver consenso em relação a todos os professores dizerem querer buscar melhor formação e capacitação quando o assunto se refere à inclusão.

É importante ressaltar que, embora a maioria dos professores de Educação Física tenha evidenciado a importância de um curso de formação com características específicas da área e que aborde a inclusão de alunos com deficiência, e que, apesar desse curso ter sido minuciosamente planejado e executado, principalmente com enfoque nas dúvidas e dificuldades desse grupo de professores, somente uma pequena parcela desse grupo compareceu às aulas de formação.

Mesmo não tendo a pesquisa o objetivo de transmitir todas as etapas dos estudos ao grupo inteiro dos professores, o número pequeno de participantes de certa forma mostrou que os docentes dizem estar preocupados com a inclusão, mas não têm o compromisso de torná-la uma realidade.

Para esse curso de formação ser aplicado de maneira efetiva, as políticas públicas precisam apoiar e incentivar essa formação, permitindo que os professores de Educação Física tenham o acompanhamento em todas as etapas que compõem a formação (os quatro estudos) de maneira contínua e, se necessário, permanente.

De longa data, as pesquisas têm mostrado que a formação ou a falta dela é um entrave para a inclusão escolar, porém raramente pontua-se como deve ser feita essa formação. Assim

ao final dessa pesquisa, algumas considerações devem ser apontadas para uma proposta mais efetiva do que deveria ser essa formação:

1. Por meio dos resultados apresentados, observou-se que é possível a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e dentro do contexto educacional da área; deste modo, entende-se que essa estrutura de curso de formação não pode ser perdida;
2. A formação continuada não deve funcionar como uma pesquisa, com começo, meio e fim e prazos para terminar. Como o nome já diz, essa formação, para ser efetiva, deve ser continuada e, se possível permanente dentro do sistema escolar.
3. O grupo focal como instrumento para a coleta de dados e a devolutiva é um importante componente para se compreender a fundo as dificuldades encontradas pelos professores; poderia, inclusive, ser formado um grupo focal antes e outro após a formação;
4. As filmagens possibilitam ao professor momentos de grande reflexão, sendo que tal abordagem deveria ser praticada sem aviso prévio, para realmente poder se analisar as verdadeiras ações deles durante as aulas inclusivas e buscar a reflexão dos atos apresentados; pelo menos duas filmagens deveriam ser feitas para cada um dos professores;
5. As aulas teóricas de formação deveriam ter apoio do município ao possibilitar e estabelecer maneiras de permitir a presença de todos os professores. Nessas aulas, a estruturação de situações-problemas por meio da apresentação de trechos das filmagens poderiam também servir como plano de conteúdo para as aulas teóricas;
6. O planejamento de ações dentro do processo de intervenção e introdução dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva deveria contar com a presença da equipe escolar (cuidadora, professora de sala, professora de educação especial). Tais profissionais precisariam estar presentes para refletir, discutir e dividir opiniões e sugestões a fim de compreender a realidade vivenciada por aquele professor e aquele aluno com deficiência. É inegável que o trabalho em equipe e de maneira colaborativa é fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

Assim, por acreditar que a inclusão é um segmento e não um processo, faz-se necessário viabilizar que os alunos com deficiência possam criar vínculos no ambiente escolar, pois não se pode esperar que uma criança entre na escola com 10 anos de idade e que ela mesma crie esse vínculo; consequentemente, a escola, ao almejar a inclusão, deve estar focada no ambiente como um todo, não somente no aluno.

Portanto, para se permitir que esse vínculo aconteça, a inclusão educacional verdadeira precisa ocorrer; para isso, a colaboração efetiva entre os diversos profissionais da escola e pesquisadores e o uso correto da ferramenta da Tecnologia Assistiva devem ser meios propícios para que a inclusão ocorra dentro das aulas de Educação Física.

A área da Educação Física é privilegiada, por poder se flexibilizar nos contextos educacionais de maneira mais maleável, o que possibilita uma grande abordagem em busca da inclusão. Todavia, para isso acontecer, os professores dessa disciplina precisam valorizar e acreditar na importância da área, sendo necessário procurar a qualidade e o reconhecimento dela em diferentes vertentes, inclusive buscando a inclusão e propiciando esse vínculo entre a escola e o aluno com deficiência.

Para se desenvolver uma aula de Educação Física com qualidade, é preciso buscar atender a todos os alunos, respeitar as diferenças e ter como objetivo a melhora em seu desenvolvimento físico, psíquico e social, focando não em suas deficiências, mas, sim, nas habilidades e expectativas de cada um.

Assim, talvez seja possível acreditar que as aulas de Educação Física, que promovem a diversidade de atividades como dança, esportes, jogos, ginástica e recreação podem fazer o professor perceber que é necessário sempre estabelecer estratégias de ensino variadas, selecionando recursos adequados e/ou adaptados para o aluno com e sem deficiências, procurando desempenhar adequadamente as atividades propostas para todos, em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

A formação continuada dos professores de Educação Física visando a inclusão escolar por meio do uso da Tecnologia Assistiva é fundamental para possibilitar que o aluno com deficiência estabeleça um vínculo não só com seus pares, mas com o professor e a escola como um todo, permitindo ainda que esse aluno possa começar a caminhar em uma escola inclusiva com suas próprias pernas.

REFERÊNCIAS

- ABE, P.B.; ARAÚJO, R de C. T. A participação de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.16, n.2, p.283-296, maio-ago, 2010.
- ABNER, G. H.; LAHM, E. A. Implementation of assistive technology with students Who are visually impaired: Teacher readiness. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v.92, p. 98-105, 2002.
- AGUIAR, J. S. A.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio-ago. 2005.
- ANSON, D. Tecnologia Assistiva. In: PEDRETTI; L. W.; EARLHY, M. B. **Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas**. São Paulo: Roca, 2005. p. 276-295.
- ARANHA, M. S. F. **Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 58 p., v.4, 2003.
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**. Referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2004.
- ASCENÇÃO, M. J. L. **Ajudas técnicas no atendimento ao aluno com deficiência matriculados na rede regular de ensino de educação infantil**. 2007. 37f. Monografia (Conclusão de curso de Pós-graduação Lato Sensu em educação especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEYER, O.H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.73-81.
- BERSCH, R. C. R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 230f. Dissertação (Mestrado em Design) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BERSCH, R.C.R.; MACHADO, R. Auxílio em atividades de vida diária: material escolar e pedagógico adaptado. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- BERSCH, R.C.R.; SCHIRMER, C. Tecnologia assistive no processo educacional. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**, MEC, SEESP, 2005. p. 87-92.
- BERSCH, R.C.R.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistida**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial , ABPEE , 2007.

BERSCH, R. C. R.; TONOLLI, J. C. Introdução à tecnologia assistiva. **Revista On-line do Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil**, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html>. Acesso em: 24 de março de 2014.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, vol.2, n.1, junho/1996.

BETTI, I.C.R.; GALVÃO, Z. ensino reflexivo em uma perspectiva no ensino superior de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, v.3, p.105-116, 2001.

BEZERRA, A.F.S. **As aulas de Educação Física enquanto contexto de desenvolvimento de alunos portadores de deficiência física do ensino fundamental do município de São Luís – Ma.** 1998. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

_____. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física.** 2010. 109f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

BLOCK, M. E. Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. **Adapted Physical Activity Quarterly**, n. 12, p. 60-77, 1995.

_____. **A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. Second edition.** Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 2000.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas: Papirus, 1998.

BRACCIALLI, L.M.P. **Influencia do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica.** Campinas. Tese de Doutorado (2000). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, SP.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. Decreto Federal. N. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Acessado em fevereiro de 2012. Disponível em : HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. 1999.

_____. **Tecnologia assistiva.** Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Brasília: CORDE, 2009, 138p.

_____. **Comitê de Ajudas Técnicas - CAT. Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007.

_____.(2005).http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d_5626.htm

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES)**. Parecer n. 58. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. 18 de fevereiro de 2004. Brasília: CNE/CES, 2004a.

_____. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004b. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004c.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.**

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental - Educação Física**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2009.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar e Educação física: que movimentos são estes? In: **Simpósio Internacional Dança em Cadeiras de Rodas**, 1. 2001. Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, Curitiba: Abradecar, 2001.

CASSIANO, F. GOMES, N.M. O deficiente visual no ensino regular, um estudo de caso nas aulas de educação física. In: MARQUEZINE, et. al. **Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, p. 125-133, 2003.

CIDADE, R. E. ; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002a. 124 p.

_____. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Integração**, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada, p. 27-30, 2002b.

CIF. **Classificação Funcional de Funcionabilidade, Incapacidades e Saúde**, 2004. Acessado em setembro 2014. Disponível em: <http://hygeia.usp.br/~cbcd/cifweb.htm>.

CONTARINI, P. C. N. **Tecnologia assistiva na educação**: considerações sobre aspectos motores. 2008. 21f. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional/CRH/SES-SP e FUNDAP) – Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. **Assistive technologies**: principals and practice. Mosby, London, 2002.

COOK, A.; POLGAR, J. **Assistive technologies**: principles and practice. Missouri, EUA: Elsevier, 2008.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. Uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. 8º impressão. São Paulo: editora Ática, 1987.

CORREIA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial** - Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 367-382. set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L.J. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 1995. p. 181-206.

CRAIG,S.E.; HAGGART, A.G.; HULL,K.M. Integrating therapies into the educacional setting: Strategies for supporting children with severe disabilities. **Education and Related Services**, 17,91-110. 1999.

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

_____. Formação continuada de professores de Educação Física ante a provocação da inclusão escolar. In: Manzini, E.J.(org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

_____. **Classe especial e regular no contexto da Educação Física**: segregar ou integrar? Londrina: Ed. Da UEL, 1997.

CRUZ, G. de C. & SORIANO, J.B. Perspectivas Docentes sobre a formação de Professores em Educação Física para Atuação em contextos Inclusivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.3, p.1-16, set./dez.2010.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDICON, 1986.

DARIDO, S.C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física**: estudo de um tipo de formação profissional científica. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, 1996.

DARIDO, S.C. A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividades físicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.8, n.1, p. 61-80, 2004.

DAYRREAL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa e educação especial: ações inclusivas para crianças e jovens com deficiência. In: CAPOVILA, F. C. **Transtornos de aprendizagens**. São Paulo: Mennon, 2011, p.181-186.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.11, n.3, p.223-227 set-dez., 1995.

FALKENBACH, A. P.; ORDOBAS, A. C. M.; MACHADO, G. S. Experiências de inclusão de professores da Educação Física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov. 2008.

FERREIRA, W.B. **Educar na diversidade**: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. *Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Publicação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educacionais. pp. 125-131. Brasília: DF. 24-25 de Agosto de 2006.

FERN, E. F. **Advanced focus group research**. London: Sage Publications, 2001.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.1, p.62-73, jan./mar. 2013

FIORINI, M. L. S.; RIBEIRO, R. L.; NABEIRO, M. Educação Física inclusiva: a parceria entre escola e universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., São Carlos, 2008. **Anais do evento**. São Carlos: ABPEE, 2008, p. 1-10.

FONSECA, B. **Mediação escolar e Autismo**. A prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em educação física: analisando as ementas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 95-116, jan.-mar. 2011.

GALVÃO FILHO, T.A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GASSER, L.; MALTIB, T.; BUHOLZER, A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. **Research in Developmental Disabilities**, n.34, p.948-958, 2013.

GATTI, A. B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora. Série Pesquisa em Educação, v. 10, 2005.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas/SP : Autores Associados, 2004.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan.-abr. 2006.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para educação especial: modelo italiano e brasileiro. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul.-set. 2013.

HOUSTON-WILSON, C. et al. Peer tutoring: a plan for instruction students of all abilities. **Brazilian International Journal Adapted Physical Education Research**, v. 68, n. 6, 1997.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva**. 231 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

_____. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT – IDEA of 1990, PL 101-476, 20 U.S.C.

JESUS, D. M. O que impulsiona pensar a pesquisa-ação crítico-colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p.139-159.

JORDAN, A., SCHWARTZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. Preparing teachers for inclusive classrooms. **Teaching and Teacher Education**, n. 25, p.535-542, 2009.

JUDGE S.; FLOYD, K.; JEFFS T. Using an assistive technology toolkit to promote inclusion. **Journal of Early Childhood Education**, United States, v. 36, p. 121-126, 2008.

JUDGE, S. Constructing an assistive technology toolkit for young children: Views from the field. **Journal of Special Education Technology**. United States, v.21, n.4, p. 17-21, 2006.

KAFROUNI, R.; MAGS, P. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação**. Curitiba. n. 5, p31-45, 2001.

KAMPWIRTH, T.J. **Collaborative consultation in the schools**: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KLAVINA, A.; BLOCK, M. E. The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, n. 25, p.132-158, 2008.

KRUEGER, R.A.; CASEY, M.A. **Focus groups**. A Practical Guide for Applied Research. 3ª edição, Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc., 2000.

LAMASTER, K. et al. Inclusion practices of effective elementary specialists. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 15, p. 64 – 81, 1998.

LIEBERMAN, L.J. Visual Impairments. In: WINNICK, J.P. (Ed.) **Adapted Physical Education and Sport**. 4th edition. New York: State University of New York, College at Brockport: Human Kinetics, p. 205-220, 2005.

LIEBERMAN, L. J.; DUNN, J.M.; MARS, H.V.D e McCUBBIN, J. Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.1, n.17, p. 20-39, 2000.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MACHADO, A.C.; BELLO, S.F.; ALMEIDA, M.A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v.25, n.43, p.233-248, 2012.

MANTOAN, M.T.E. **A hora e a vez da educação inclusiva**. Educação e família – Deficiências: a diversidade faz parte da vida. São Paulo, v.1, p.42-45, 2003a.

_____. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003b.

_____. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre elaboração de roteiros para grupo focal. In: NUNES, L.R.P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: ABPEE/ Marquezine & Manzini editora, p.127-140, 2014.

_____. Formação de Professores e Tecnologia Assistiva. IN: CAIDO, K.R.M.; JESUS, D.M; BATISTA, C.R. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre, Mediação, v.2, p.45-63, 2011a.

_____. Interfaces entre educação especial e comunicação alternativa: Enfocando as estratégias de ensino. IN: CAPOVILA, F. C. **Transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Mennon, p.181-186, 2011b.

MANZINI, E. J. Tipo de Conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 17, n. 1, p.53-70, jan.-abr. 2011c.

_____. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, p. 117-138, 2010.

_____. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: **V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009**, São Paulo. Anais, 2009.

_____. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, p.1-12, 2007.

_____. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: MEC/SEESP. (Org.). **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. 1 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005, v.1, p. 82-86.

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

_____. Participação em aulas de educação física: o que alunos com deficiência visual e física relatam. **Coleção prata da casa**, São Luís do Maranhão, v. esp., p. 81-85, 2002.

_____. A entrevista na pesquisa social. **Didática** (São Paulo), v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

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

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados**. 1. ed. Brasília: MEC, v. 1, 2002, 56p.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J.V do & GRAÇA, A.B.S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, jan-mar., 2007.

MARQUES, M.O. **Formação do profissional da educação**. 3.ed. Ijuí: Editora Injuí, 2000.

MARTIN, M.B.; BUENO, S.T. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos, 2003.

MARTINS, A.B.R.; FREIRE, E. dos S. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, V.16, n.3, p.760-774, jul./set. 2013.

MARTINS, L. de A.R. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. **Temas sobre desenvolvimento**, v.10, n.55, p.28-34, mar.-abr., 2001.

MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. (2ªed). Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

_____. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: TecMed, 2005.

_____. A inclusão e a integração social de grupos portadores de necessidades especiais. Alternativas educacionais não-convencionais em programas de atividade física adaptada. In: **II Congresso Latino-Americano e III Congresso Brasileiro de Educação Motora**. Anais. p. 64-70, 2000.

MAUERBERG-deCASTRO, E.; PAIVA, A.C. de S.; FIGUEIREDO, G.A.; COSTA, T.D.A. da; CASTRO, M.R. de e CAMPBELL, D.F. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.3, p.649-661, jul/sep. São Paulo State University, Brazil, 2013.

MAUERBERG-deCASTRO, E.; CASTRO, R.M. Atividade Física adaptada na escola inclusiva. In: MAUERBERG-deCASTRO. **Atividade Física Adaptada**. 2ª edição. Ribeirão Preto: Editora Novo Conceito. 2011.

MAZZARINO, J.M. ; FALKENBACH, A. RISSI, S. Acessibilidade e Inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011

MEC. Ministério da Educação. **Programa escola acessível manual do programa escola acessível**. Brasília, Imprensa Oficial, 2012.

MELO, M.A.F. **Tecnologia Assistiva**. Medicina de Reabilitação Aplicada a Ortopedia e Traumatologia. São Paulo: Manole, 1997.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

_____. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19-51.

MENDES E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini:ABPEE, 2014. (Coleção: Observatório nacional de educação especial; v. 1).

MENDES, E, G.; TOYODA, C. Y. Projeto s.o.s inclusão: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI C. et al. (Orgs.). **Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, p87-118, 2008.

MICHAILAKIS, D.; REICH, W. Dilemmas of inclusive education. *ALTER. European Journal of Disability Research*, n.3, p.24-44, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOLINA NETO, V.M. Formação profissional em Educação Física e Esportes. In: CONBRACE, 10, **Anais**, Goiânia: Potência, 1997. V.1.

MONTEIRO, A.A.; ALMEIDA, T.T. de O. **Educação física no ensino Fundamental com atividades de inclusão**. 2. Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MORAES, A. C. F. **Contribuições da disciplina de educação física para a educação inclusiva de alunos com deficiência: o ponto de vista dos professores**. 2004. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Qualitative research methods series, 2 ed. Vol. 16, Portland State University: Sage Publication. 1997.

MORGAN, D. L., KRUEGER, R.A. When to use focus group and why. In D.L. Morgan (Ed.), **Successful focus group: Advancing the state the art**. Newbury Park, CA: Sage, p.3-19, 1993.

MORLEY, D. et al. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. **European Physical Education Review**, v. 11, n 1, 2005.

MUNSTER, M. de A. V.; LIEBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A. e HOUSTON-WILSON, C. Plano de ensino Individualizado aplicado à educação Física: validação de Inventário na versão em Português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, Jan./Jun., 2014.

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

NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

ODOM, S. L.; DIAMOND, K. E. Inclusion of young children with special deficiencies in early childhood education: the research base. **Early Childhood Research Quartely**, v. 13, n. 1, p. 3-25, 1998.

OLIVEIRA, M. F. de L. **Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência: um estudo em psicologia da educação**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, M.F.de L.; ALVES, M.L.T.; GALATTI, L.R.; DUARTE, E. Modelo de inclusão com suporte da escola especial: um estudo de caso da rede Municipal de Suzano. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.11, n.1, 2012, p.82-94.

OLIVETO, J.; MANZINI, E.J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Unesp Publicações, 1999. p. 27-56.

PALLA, A. C. **Atitudes de professores e universitários em relação à proposta do ensino inclusivo**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista- Rio Claro, Brasil. 2001.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-deCASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista Sobama**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 25 – 34, 2004.

PARETTE, P. **Assessment for assistive technology**. Workshop presented at the National Association of School Psychologists, 2006. Annual Convention, Anaheim, CA, 2006.

PARETTE, H. P.; BLUM, C.; BOECKMANN, N. M. Evaluating assistive technology in early childhood education: The Use of a Concurrent Time Series Probe Approach. **Journal of Early Childhood Education**, v. 37, p.:5-12, 2009.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha: recursos e estratégias para a inclusão escolar. In MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 121-132.

_____. **Inclusão e tecnologia assistiva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 303f. 2008.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. O A inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. **Temas sobre desenvolvimento**, v.17, n.99, p.99-103, 2010.

PERREIRA, E.M.A.; MERCURI, E.; BAGNATO, M. H. Inovações Curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.200-213, Jul/Dez 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and facilitators to inclusive education. **Exceptional Children**, v. 69, n. 1, p. 97-107, 2002.

PLACE, K.; HODGE, S. R. Social inclusion of students with psysical disabilities in general physical education: a behavioral analyses. **Adapted Physical Activity Quartely**, v. 18, p. 389-404, 2001.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n.33.2009.

POÇAS, R. M. D. Atitudes **dos futuros professores de educação física face a inclusão de alunos com deficiência**. Universidade de Coimbra (UC). Faculdade de Ciências do deporte e Educação física. Coimbra Portugal, 2009.

PONSONI, A. **Tecnologia assistiva na educação**: considerações sobre a área de linguagem. 2008. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional / CRH/SES-SP e FUNDAP) – Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

POWELL, R.A.; SINGLE, H.M. Focus group. **The international Society for Quality in Health Care**. <http://dx.doi.org/10.1093/8.5.499>. p. 499-504. First published online: 1, oct. 1996.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 22, n. 34, p. 127-138, 2009.

RENDON, D. de A.; VEGA,V. **Una escola em y para la diversidad**: el entramado de la diversidad. Bueno Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

RIBEIRO, S.M; ARAÚJO, P. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, V.25, n.3, p.57-70, maio, 2004.

ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**. 2010. 199p. (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília. 2010.

_____. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

ROCHA, A. N. D.C.; DELIBERATO, D. Atuação colaborativa como meio de implementação da tecnologia assistiva para alunos com deficiência física na educação infantil. In: VII Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial, 2011, Londrina. **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2011. p. 01-09.

_____. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.1, abr. 2012.

ROCHA, E. F.; CASTAGLIONI, do C. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.16, n.3, p.97-104, set./dez., 2005.

ROCHA, A. N. D. C., MANZINI, M.G.; PAVAN, J.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva e a experiência lúdica: o uso do brinquedo adaptado como possibilidade terapêutica para o desenvolvimento da criança In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4.**, 2008, São Carlos. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, v.1. p. 1-10, 2008.

RODRIGUES, D. “A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas”. **Revista da Educação Física-UEM**, v.14, n.1, p.67-73, 2003.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2004.

SANCHES JÚNIOR, M. L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de educação física e seus pares**. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANT’ANNA, D. M.; ZULIAN, M. A. R. Você acha que recursos alternativos ajudariam na melhora funcional do portador de esclerose lateral amiotrófica? In: **ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, São José dos Campos. [Anais...] São José dos Campos: Universidade Vale do Paraíba, 2006. Disponível : <http://www.inicepg.univap.br/INIC_2006/inic/inic/03/INIC000598.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.

SANTOS, J. B. A dialética da “inclusão/exclusão” na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 1, n.1, 2002.

SANTOS, M. P. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas Sustentáveis: uma Revisita a Inclusão. **Educação em Foco**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p.47-56, set/fev. 1999/2000.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATO, C.; CARDOSO, A.M.; TOLOCKA, R.E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas nas escolas regulares: receio ou coragem? In: VENÂNCIO, S.; AUGUSTO, D.I.L.S. **Pedagogia do movimento: coletânea de textos**. Campinas: Unicamp- FEF/DEM, 2002.

SEABRA JÚNIOR, M. O. **Estratégia de ensino e recursos Pedagógicos para o Ensino do Aluno com deficiência Visual na Atividade física Adaptada**. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciência – campus de Marília, Educação Especial no Brasil, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008, 128 f.

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

SHERILL, C. Models to Guide Professional preparation in Adapted Physical Activity. **Spring**, vol.9, n.2, p.39-41, 2003.

SHERILL, C. Integration and Inclusion: Changing meanings. **ISSUES, Palaestra**, vol.22, n. 2, p. 54 – 55, 2006.

SILVA, R. de F. da; ARAÚJO, P. F. A Educação Física Adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. Faculdade de Educação Física/UNICAMP **Conexões**, v. 3, n. 2, 2005.

SILVA, R. de F. da.; ARAÚJO, P. F.; DUARTE, E. Inclusão educacional: uma “roupa nova” para um “corpo velho”. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 69, 2004.

SILVA, F.T.; GONÇALVES, E.A.V.; ALVARENGA, K. F.. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura Fonoaudiologia Baseada em Evidências. **J Soc Bras Fonoaudiol.**, n. 24, v. 1 p.96-103, 2012.

SILVA LEME, M.I. A gestão da violência escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n.28, p.541-555, set./dez.2009.

SODRÉ, M. de L.; NEIRA, M.G. A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: Análise das experiências de estágio disciplinar. Caderno da Educação Física, Marechal Cândido Rondon v.10, n.19, p.11-18, 2. sem., 2011.

SOUZA, G. C. de; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n.03, p.149-169, jul/set de 2013.

SOUZA, G. K. P. S.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Revista Educação Física em Questão**, Taguatinga, v. 3, n. 2, p. 1 – 15, 2009.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Educação, T1997.

SOUZA, W. C. **A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal da cidade de Goiânia**: o discurso dos professores de Educação Física. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Educating all students in regular education. **TASH Newsletter**, n.13, v.4, p. 1-7, 1987.

TANI, G. Avaliação das condições do ensino de Graduação em Educação física: Garantia de uma formação de Qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Volume 6, numero 2, p.55-70, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação aprova cuidador nas escolas para alunos com deficiência*. 20 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26339/educacao-aprova-cuidador-nas-escolas-para-alunos-com-deficiencia/>>.

TREVISAN, C.M. **O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento**. 1996, 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 1996.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciencias sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VERUSSA, E. de O. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília, 2009.

VITALIANO, C. R. A análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WHO- World Health Organization. What is a refractive error? Recuperado em 29 de dezembro de 2014, de <http://www.who.int/features/qa/45/en/index.html>. 2009.

WINNICK, J.P. **Adapted Physical Education and Sport**. 4th edition. New York: State University of New York, College at Brockport: Human Kinetics, p. 205-220, 2005.

WISE, P. H. Emerging Technologies and Their Impact on Disability. **The Future of Children**, v. 22, p. 169-191, 2012.

ZUQUI, F.S. **As escolas de recursos multifuncionais; salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. Vitória, 2013. 231p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ZUTTIN, F. S. **Tecnologia assistiva na educação: considerações sobre os recursos pedagógicos adaptados**. Marília, 2008. 24p. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional/CRH/SES-SP e FUNDAÇÃO) – Departamento de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVO DO GRUPO FOCAL

- 1) Identificar as opiniões de professores de educação física quanto às principais situações e dificuldades do professor encontradas no processo de inclusão educacional.
- 2) Identificar o conhecimento e as formas de utilização da tecnologia assistiva durante as aulas de educação física.
- 3) Identificar a elaboração do planejamento das aulas de Educação Física, no trabalho com o aluno deficiente.

PREÂMBULO

Este estudo tem como objetivo identificar a opinião de professores de educação física quanto às dificuldades encontradas no processo de inclusão educacional, assim como tentar identificar o conhecimento e a utilização de tecnologia assistiva durante as aulas de educação física, visando assim colaborar no processo de formação dos professores que trabalham com a inclusão. A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você, que atua nesta prática diária poderia estar me informando sobre este assunto de maneira tão real. Em hipótese alguma será revelada a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardado quando à sua identificação. Para que as informações que estão me informando sejam realmente fiel à fala de vocês, eu gostaria de estar fazendo a gravação do áudio da nossa entrevista. Você me permitiria fazer a gravação da entrevista ?

* Ao final do preâmbulo será solicitada, pelo pesquisador, uma breve apresentação dos professores, que deverão dizer o nome próprio, o nome da escola municipal em que atua, e há quanto tempo trabalha como professor de Educação Física no Ensino Regular.

Legenda: (C.: pergunta complementar)

Grupo temático 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA

Vamos começar nosso encontro conversando um pouco sobre a formação de vocês.

⇒ **Sabe-se que desde 1987, foi implantada nas universidades e faculdades de Educação Física a obrigatoriedade da disciplina Educação Física Adaptada nos currículos. Essa disciplina era chamada de Educação Física Especial, e se refere à Educação Física com enfoque no desenvolvimento de pessoas com deficiência.**

1) Vocês participaram de alguma maneira dessas mudanças, ou tiveram o aporte desta disciplina durante a sua formação?

C.: Vocês acham que isso surtiu algum efeito na formação de professores de Educação Física para trabalhar com alunos com deficiência?

2) Quando estavam fazendo os estágios obrigatórios para finalizar o curso de Educação Física tiveram a oportunidade de estagiar com alunos deficientes?

C: Se sim, como foi este contato? Contribuiu para formação de vocês?

3) E ainda durante todo período em que cursaram Educação Física – atividades desvinculadas a faculdade - vocês tiveram alguma experiência em trabalhar com deficientes?

C.: Se sim, como foi? C.: Onde foi?

4) Como vocês avaliam o curso de Educação Física, que cada um concluiu, em relação ao que lhe foi oferecido para sua formação em trabalhar com alunos deficientes?

Grupo temático 2: FORMAÇÃO CONTINUADA

⇒ **Dando continuidade à formação de vocês, agora iremos abordar temas sobre a formação continuada. Atualmente existem muitos cursos de pós-graduação sendo oferecidos e em diversas áreas que enfocam o trabalho com deficientes.**

5) Vocês tiveram a oportunidade de fazer algum desses cursos de pós-graduação?

C.: Esses cursos tiveram alguma relevância para a atuação profissional com a inclusão?

6) Em relação a eventos em geral, que abordaram o tema pessoas com deficiência e Educação Física, vocês já tiveram a oportunidade de participar de algum?

C.: Se sim, qual(is) evento(s)? Como vocês avaliaram esse evento para auxiliar na prática escolar inclusiva?

Grupo temático 3: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

⇒ Ótimo, já conversamos vários assuntos referentes à sua formação, mas agora gostaria de indagar informações sobre a experiência profissional que cada um de vocês tem. O processo de inclusão educacional, discutido por muitos no passado, hoje se apresenta de forma bastante real e presente dentro da realidade escolar.

7) Então, pensando nos anos em que vocês atuam como professor, ministraram aulas para alunos com qual tipo de deficiência?

8) Poderiam me contar como foram algumas dessas experiências?

9) E de acordo com essas experiências vivenciadas, o que vocês acham da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Ensino Regular?

Grupo temático 4: PRÁTICA PEDAGÓGICA

⇒ Chegamos então, ao ponto principal dentro da atuação de vocês, A AULA, ou seja, a sua prática pedagógica. Vamos então, discutir algumas questões referentes a situações envolvidas nesta prática. Dividimos a estrutura da prática pedagógica em 3 aspectos principais, o primeiro será o 1. diagnóstico, depois iremos discutir o 2. avaliação e finalizaremos com o 3. planejamento. Então, iniciando esta discussão, vamos abrir com a seguinte indagação:

4.1 Diagnóstico

10) Como vocês ficam sabendo que uma pessoa com deficiência matriculou-se em sua escola e será seu aluno?

C.: Quem faz o comunicado?

C.: Quando vocês ficam sabendo?

11) Os alunos com deficiência chegam para aula com diagnóstico? Como funciona esse procedimento dentro da escola?

C.: Geralmente, qual profissional faz o diagnóstico?

12) Referente a informações contidas no relatório do aluno com deficiência? Quais são essas informações?

C.: Existe algum dado específico sobre atividades que o profissional de Educação Física pode realizar com esse aluno?

C.: E sobre as atividades que devem ser evitadas?

13) Na opinião de vocês, quais informações o professor de Educação Física deveria receber referente ao diagnóstico para iniciar o trabalho com o aluno deficiente?

⇒ **Mudando para o segundo tópico da prática pedagógica, vamos nos atentar a questionamentos sobre a avaliação dos alunos. Sabe-se que dentro da educação física, o assunto avaliação sempre foi discutido sobre as formas de se avaliar e o que se avaliar.**

4.2 Avaliação

14) Vocês acham necessário fazer avaliação dos alunos com deficiência?

15) Vocês costumam fazer algum tipo de avaliação dos seus alunos com deficiência?

C.: Se sim, vocês podem contar como acontece essa avaliação?

C.: Há equipamento para realizar avaliação?

C.: Se não, ao que agrega este motivo?

16) Na opinião de vocês qual importância teriam os dados obtidos na avaliação?

C.: Vocês acreditam que esses dados podem auxiliar na inclusão dos alunos?

⇒ **Com subsídios suficientes informados por vocês dentro dos contextos de prática pedagógica, agora vamos discutir e investigar um pouco mais sobre o planejamento das aulas e as atividades que desenvolvem junto aos alunos com deficiência.**

4.3 Planejamento

17) Podem contar como é realizado o planejamento das aulas na escola em que atuam?

C.: Vocês tem dificuldade de planejar as aulas p/ incluir o aluno com deficiência?

* Ao realizar a estruturação do roteiro para os encontros, e em relação especificamente ao tópico planejamento, pensou-se em auxiliar o raciocínio dos professores, as questões foram divididas em 5 pontos principais:

(OBJETIVOS, CONTEÚDO, PROCEDIMENTOS, RECURSOS E PARTICIPAÇÃO).

4.3.1 Objetivos do planejamento

18) Vocês acham que conseguem alcançar os objetivos propostos no seu planejamento?

C.: Há fatores que facilitam? Poderia dizer quais?

C.: E que dificultam? Quais?

19) E quando há um aluno com deficiência, na sua aula, como são elaborados os objetivos?

C.: Há fatores que facilitam? Poderiam dizer quais?

C.: E que dificultam a inclusão educacional? Quais?

20) E pensando no processo de inclusão EDUCACIONAL do aluno com deficiência quais são os objetivos durante as aulas de Educação Física?

Já discutimos sobre objetivo do planejamento, vamos falar agora sobre os conteúdos:

4.3.2 Conteúdos

21) A Rede Municipal de Ensino oferece algum conteúdo, pré-estabelecido, a ser cumprido nas aulas de Educação Física?

C.: Se sim, você poderia falar sobre eles?

C.: Qual sua opinião sobre esse conteúdo?

C.: Se não, como são estabelecidos os conteúdos a serem trabalhados?

C.: Há algum conteúdo específico sobre a inclusão de alunos com deficiência?

22) Como é trabalhar com os conteúdos específicos da Educação Física com um aluno com deficiência?

23) Em relação aos conteúdos que vem trabalhando nesse semestre, como foi para vocês trabalharem com o aluno deficiente durante a aula?

C: Tem dificuldades?

⇒ Neste próximo tópico, vamos explorar o terceiro componente do planejamento os procedimentos de ensino, ao qual nós iremos nos ater as estratégias e atividades escolhidas, assim como as formas de instrução.

4.3.3 Procedimentos de ensino (estratégias, atividades e instrução)

24) Quando falamos em estratégias de ensino o que lhes vem à cabeça?

25) E o que vocês poderiam dizer sobre estratégias de ensino para a inclusão educacional de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física?

C.: São variadas? Individualizadas ou coletivas?

C.: São flexíveis no decorrer da aula?

26) Vocês poderiam me contar algum exemplo de estratégia utilizada nas suas aulas?

27) Pela experiência de vocês, quais estratégias percebe que funcionam dentro das aulas para incluir o aluno com deficiência? E o que acha que não funciona?

28) Quando nos referimos à comunicação com os alunos deficientes, como são passadas as instruções durante as aulas de Educação Física?

C.: Usa diferentes formas de instrução? (Verbal, gestual, tátil ou demonstração)

C.: Alguns alunos necessitam de instrução diferenciada ou individualizada?

⇒ **O Penúltimo componente que dividimos sobre o planejamento foi os recursos pedagógicos que são subsídios comumente utilizados por professores dentro do contexto escolar. Iremos então, neste próximo tópico, tentar identificar dentro do campo da Educação Física como se contextualiza essa visão referente aos planejamentos no conhecimento e utilização desses recursos.**

4.3.4 Recursos pedagógicos

29) Vocês já tiveram a oportunidade de conhecer materiais adaptados para incluir alunos com deficiência nas aulas de educação física?

C.: Quais desses materiais você já teve oportunidade de usar nas aulas?

C.: Esses materiais estão disponíveis na sua escola?

30) No caso particular da deficiência do aluno com o qual você está trabalhando hoje. Eu gostaria que os professores que tem alunos com DA falassem sobre quais os recursos pedagógicos que vocês conhecem?

Vocês que tem alunos com DI, quais os recursos pedagógicos vocês conhecem?

Vocês que tem alunos com DF, quais os recursos pedagógicos vocês conhecem?

Vocês que tem alunos com DV, quais os recursos pedagógicos vocês conhecem?

31) Existe um sistema de compra de materiais para alunos deficientes na sua escola?

32) Vocês já tiveram a oportunidade de realizar algum tipo de adaptação para tornar os materiais disponíveis na escola acessível aos alunos com deficiência? E como foi?

33) Para vocês, qual seria a importância do uso de recursos na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

C.: Há fatores que facilitam esse uso? Poderia nos dizer quais? C.: E que dificultam?

⇒ Finalizando a contextualização do planejamento, iremos nos aprofundar em aspectos que determinam a participação dos alunos com deficiência nas aulas.

4.3.5 Participação

34) Pensando no contexto geral de uma turma, como é a participação de seus alunos na aula de Educação Física?

C.: Todos participam da aula?

C.: Se não? Qual motivo você atribui a não participação destes alunos?

35) Como é a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física?

36) O que acreditam que seria necessário para adequar a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

37) Sabemos que podem existir fatores externos que podem dificultar e ou facilitar a participação dos alunos deficientes nas aulas de educação física.

Referente à estruturação física da escola, como percebem os espaços físicos para as aulas?

- referente à direção e administração
- referente ao relacionamento entre alunos
- referente ao trabalho com outros professores

⇒ **FINALIZAÇÕES: Estamos chegando ao final do nosso grupo focal, eu gostaria muito de agradecer a oportunidade de terem compartilhado comigo todas essas experiências e historias junto ao seu desempenho profissional. Espero que junto a todas essas informações nos possamos auxiliar no processo de formação dos professores de educação física no trabalho junto aos alunos com deficiência.**

Então para finalizar, pensando na contextualização geral do que foi falado por vocês:

38) O que vocês acreditam ser importante para auxiliar no processo de inclusão de seus alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

39) Em sua opinião, qual é a importância do uso de materiais adaptados na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

40) Em sua opinião, qual é a importância das estratégias de ensino na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES AO FINAL DO GRUPO FOCAL

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Qual a sua formação?

() Bacharelado em Educação Física

() Licenciatura em Educação Física

2. Possui outra formação?

() sim () não Se sim, qual a área? _____

3. Qual a Faculdade/Universidade que você se formou em educação física?

4. Formou-se em que ano? _____

5. Na grade curricular do curso de Educação Física que você cursou havia alguma disciplina que abordou o tema pessoa com deficiência?

() sim () não

Se sim, qual ou quais eram? _____

6. Há quantos anos atua nas aulas de educação física com alunos com deficiência?

() menos que 1 ano

() 1 a 2 anos

() 3 a 4 anos

() 5 a 6 anos

() 7 a 8 anos

() 9 a 10 anos

() mais que 10 anos

FORMAÇÃO CONTINUADA

7. Você possui Pós-graduação?

() sim () não

Se sim, responder qual?

Especialização () sim Qual a área? _____

Mestrado () sim Qual área? _____

Doutorado () sim Qual área? _____

8. Nos últimos 5 anos fez algum curso de aperfeiçoamento?

() sim () não

Se sim, Qual ou quais cursos? _____

EXPERIÊNCIA e ATUAÇÃO PROFISSIONAL

9. Em quantas escolas do município você atua hoje?

() 1 () 2 () 3 () 4 () mais que 4

10. Há quando tempo trabalha nessa(s) escola(s)? _____

11. Especificamente nesse ano escolar, você ministra aulas para alunos com qual deficiência?

() Def. Físico/PC () Def. Intelectual () Def. Auditiva

() Def. Visual () Múltiplas deficiências

() outras _____

12. Quantos alunos com deficiência têm em sua aula/neste ano?

() 1 () 2 () 3 () 4 () mais de 4

Se necessário, descreva quais os tipos de deficiência dos alunos:

13. Em qual série/ano está(ão) matriculado(s) esse(s) aluno(s)?

() 1º série/ano () 2º série/ano () 3º série/ano () 4º série/ano () 5º série/ano

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: _____ E-mail: _____

Escola: _____ DATA: ____/____/____

A sua participação foi fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Gostaria de agradecer imensamente o seu tempo e dedicação com nosso interesse de pesquisa. Espero poder retribuir posteriormente junto a vocês com a disponibilização dos resultados do nosso estudo.

MUITO OBRIGADO!!!!

Gabriela Gallucci Toloi - email: gtoloi@hotmail.com

APÊNDICE C – PLANO DE AULAS DE INTERVENÇÃO – AULA 1 DE A1 E A2

SEMANA DE 02 A 06 DE DEZEMBRO DE 2013

TURMA: 1.º e 3.º ANO

OBJETIVO (S): Os alunos serão capazes de aprender a cantar e executar os movimentos das cantigas de roda (‘Minha Tia em Marrocos’ e ‘Pisa no chiclete’) tendo como objetivos o desenvolvimento do ritmo, coordenação, atenção, memorização e a participação coletiva ao colaborar com o professor e colegas na atividade.

CONTEÚDO CURRÍCULO COMUM: Jogos de atividades rítmicas e expressivas.

PLANO DE AULA: Os alunos irão assistir a um vídeo apresentando as cantigas de roda: “Fui visitar minha Tia em Marrocos” e “Pisa no chiclete” do grupo Pandalele na sala de aula. Após assistirem os vídeos o professor irá propor para formarem duplas e tentarem executar em duplas um colega de frente para o outro e depois uma roda com todos em pé para cantarem e executarem os movimentos da cantiga.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Na dimensão conceitual: Aprender cantigas de roda populares que são de origem de uma determinada região brasileira com seus costumes e culturas.

Na dimensão procedimental: Aprender a cantar e executar movimentos com ritmo, coordenação, atenção e memorização da sequência das cantigas de roda.

Na dimensão atitudinal: Os alunos deverão ser capazes de ter atitudes de respeito quanto às posições propostas nas atividades colaborando com o professor e com os colegas.

AVALIAÇÃO

Indicadores: Os alunos serão capazes de aprender a sequência de movimentos da cantiga de roda;

Instrumentos: Filmagens para apresentação posterior aos alunos.

AULA 1 – Plano de ações com estratégias de ensino voltadas para a inclusão do A1

- O A1 vai buscar tentar fazer o reconhecimento dos colegas do grupo por nomes para assim incentivar a integração entre alunos;
- A1 será o ajudante do professor para colocação dos materiais na sala e possibilitando assim que o aluno explore os materiais antes da aula iniciar;
- colocar coletes nas turmas para facilitar a maneira do A1 visualizar os colegas e dividir a sala em quatro grandes grupos para depois formar as duplas – essa atividade é para incentivar o A1 a escolher seu colega para ficar em dupla;
- atividades serão realizadas primeiramente em pequenos grupos, depois em duplas (essa atividade em dupla foi estrategicamente pensado para auxiliar o A1 a integrar com seu colega e também para poder visualizar e experienciar de maneira mais visual/tátil os movimentos das cantigas), depois será feito um grande círculo para todos fazerem juntos;
- O A1 terá o auxílio do colega da dupla para incentivá-lo e garantir que o aluno fique sempre junto a sua dupla;
- O professor irá buscar dar comandos: 1.º verbais; 2.º demonstração; 3.º condução;
- incentivar o A1 com *feedback* positivo durante toda a aula;
- dar tempo, incentivar e oferecer oportunidades para A1 se expressar;
- o professor se necessário vai usar um apito que tenha um som diferenciado do comum e explicará para o A1 que ao ouvir esse barulho significa que o mesmo deve se aproximar.
- a aula deverá ser preferencialmente em uma sala fechada para que os alunos consigam escutar as canções sem barulhos externos.
- estruturar aulas diferenciadas, mas buscar seguir sempre uma determinada rotina.

MATÉRIAS E ADAPTAÇÃO DOS MATERIAIS

- apito com som diferente
- coletes com cores vibrantes
- vídeo e áudio amplificados

AULA 1 – Plano de ações com estratégias de ensino voltadas para a inclusão do A2

- A sala do terceiro ano vai fazer a aula na sala de Educação Especial;
- O professor tentará fazer um treinamento de duas alunas para ser o colega tutor de A2;
- Dividir a sala em quatro grandes grupos para depois formar as duplas;
- A2 irá realizar todas as atividades na cadeira de rodas;
- Ao final da aula quando os alunos forem sair da sala de Educação Especial, A2 irá junto com a turma e dentro da sala do terceiro ano, os alunos realizarão uma última vez as cantigas, mas desta vez todos farão as cantigas na cadeira e terão que adaptá-las da maneira que achar melhor, mas na cadeira, para assim vivenciarem as cantigas sentados;
- incentivar o A2 com *feedback* positivo durante toda a aula;
- dar tempo, incentivar e oferecer oportunidades do A2 se expressar;
- incentivar o contato e relacionamento de A2 com seus colegas de sala e não somente com seus professores e cuidadores.

MATÉRIAS E ADAPTAÇÃO DOS MATERIAIS

- vídeo e áudio amplificados

APÊNDICE D – PLANO DE AULAS DE INTERVENÇÃO – AULA 2 DE A1 E A2

SEMANA DE 09 A 13 DE DEZEMBRO DE 2013

TURMA: 1.º e 3.º ANO

OBJETIVO (S): Os alunos serão capazes de executar as habilidades motoras do rolamento para frente, rolamento lateral e manipular objetos utilizando de habilidades motoras manipulativas ao rolar arcos e bastões.

Objetivo específico para A2: Trabalhar a recepção (agarrar) e lançamento de bolas de diferentes tamanhos; incentivar A2 a fazer lançamentos em alvos predeterminados e em alturas diferentes.

CONTEÚDO CURRÍCULO COMUM: JOGOS DE ATIVIDADES GÍMNICAS

PLANO DE AULA:

Iniciando com uma roda de conversa breve apresentar aos alunos as tarefas da aula através de demonstração do rolamento no colchonete para frente e lateralmente. Manipular os arcos e os bastões rolando para o colega. Após as devidas explicações a turma será dividida em pequenos grupos. Serão três a quatro pequenos grupos posicionados para realizar três tarefas simultaneamente. Um grupo irá realizar o rolamento lateral, outro o para frente, o terceiro rolando os bambolês um para o outro e o último rolando os bastões pelo chão um para o outro. Após dar tempo suficiente para que os alunos realizem as tarefas solicitar que mudem de estação até que todos os alunos tenham passado por todas elas.

Para A2: trabalhar diferentes formas de arremesso, com materiais diferentes, em alvos específicos que podem estar parados ou em alvos que podem estar em deslocamento.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

As expectativas são a de que os alunos consigam executar os movimentos de acordo com suas possibilidades e capacidades e com segurança em relação aos rolamentos no colchonete; espera-se que consigam executar as habilidades manipulativas variando possibilidades de execução, com todos colaborando e respeitando a dinâmica da tarefa e seus colegas.

AULA 2 – ESTRATÉGIAS E AÇÕES INCLUSIVAS PARA A1

- A1 será o ajudante do professor para colocação dos materiais na quadra e possibilitando assim que o aluno explore os materiais antes da aula iniciar.

- O A1 será chamado em todas as atividades da aula para demonstra os exercícios para o grupo, podendo assim verificar a compreensão do A1 em relação à tarefa que deve ser cumprida para cada momento da aula.

- atividades em grupo com alunos (quarteto)

- O A1 vai buscar e tentar fazer o reconhecimento dos colegas do grupo por nomes para assim incentivar a integração entre alunos;

- O A1 terá o auxílio dos colegas para incentivá-lo e para garantir que o aluno fique sempre junto a sua turma, o A1 será apresentado e enfatizado como fazendo parte daquele grupo;

- alunos serão identificados com colete para facilitar a maneira do A1 visualizar os colegas;

- o professor ira buscar dar comandos: 1.º verbais; 2.º demonstração; 3.º condução;

- incentivar o A1 com *feedback* positivo durante toda a aula;

- o professor vai usar um apito que tenha um som diferenciado do comum e explicará para o A1 que ao ouvir esse barulho significa que o mesmo deve se aproximar para demonstrar para a sala a próxima atividade a ser feita (como ajudante mesmo)

MATERIAIS:

- apito com som diferente

- coletes com cores vibrantes

- colchonetes

- arcos / tiras de papel celofane coloridas nos arcos

- bastões / guizos nas laterais dos bastões

Adaptação dos materiais: - Serão colocadas tiras de papel celofane coloridas nos arcos, para auxiliar na visualização do material quando estiver fazendo o rolamento para o colega;

- Iremos adicionar guizos nas laterais de bastões para que A1 possa usar também do auxilio auditivo na execução do rolamento do bastão.

AULA 2 – ESTRATÉGIAS E AÇÕES INCLUSIVAS PARA A2

- A turma do 3.º ano vai buscar A2 na sala de Educação Especial e juntos irão para a quadra;
- Será iniciado o treinamento de duas alunas para ser o colega tutor de A2;
- Incentivar atividades em grupos pequenos e ter A2 junto com os colegas tutores nos grupos;
- A2 irá passar de cadeira de rodas por todas as estações para ouvir e verificar as orientações dadas pelo professor em cada atividade (incentivar o colega tutor a reforçar esses comandos);
- A2 irá fazer a aula na cadeira de rodas o tempo todo;
- Mostrar e possibilitar a A2 a exploração dos materiais adaptados;
- explicar verbalmente e por demonstração o que deve ser feito com as bolas de velcro, o colete e as placas de madeira.
- Incentivar e verificar a possibilidade de A2 receber a bola e lançar dentro do arco.
- Incentivar o A2 e as colegas tutoras com *feedback* positivo;
- Serão colocadas tiras de papel celofane coloridas nos arcos, para auxiliar na visualização do material quando estiver fazendo o rolamento para o colega;
- Iremos adicionar guizos nas laterais de bastões para que A2 possa usar também do auxílio auditivo na execução do rolamento do bastão.

MATERIAIS:

- bolas de plástico
- arcos / tiras de papel celofane coloridas nos arcos
- bastões / guizos nas laterais dos bastões

Adaptação dos materiais:

- bolas de plástico adaptada com velcro (parte lisa)
- colete adaptada com velcro (parte áspera)
- quadrado de madeira revestido com velcro (parte áspera)

APÊNDICE E – FIGURAS DOS RECURSOS ADAPTADOS



Figura 1. Bastões com guizo



Figura 2. Arco com papel celofane



Figura 3. Arco com papel celofane em toda a volta



Figura 4. Quadrado e bolas revestidas com velcro



Figura 5. Colete e bolas com velcro



Figura 6. Quadrado de madeira com velcro