

Formação em serviço de professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência intelectual: uma pesquisa colaborativa

In-service training of physical teachers for the inclusion of students with intellectual disabilities: a collaborative research

Formación em servicio de profesores de educación física para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación colaborativa

Cassia Cristina Bordini Piroló 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
cassiabordini@seed.pr.gov.br

Celia Regina Vitaliano 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
reginavitaliano@gmail.com

Nilton Munhoz Gomes 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
niltonmg68@uel.br

Recebido em 29 de dezembro de 2022

Aprovado em 10 de agosto de 2024

Publicado em 11 de novembro de 2024

RESUMO

Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa colaborativa que objetivou analisar um processo de formação em serviço de professores de Educação Física (EF) dos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) em um colégio da rede

estadual de ensino, no estado do Paraná. Este processo baseou-se na perspectiva da educação inclusiva (EI) e na Educação Física Adaptada (EFA). Os participantes foram quatro professores de EF que tinham alunos com DI em suas turmas. O método de pesquisa foi a pesquisa colaborativa, desenvolvida em três fases: fase I - levantamento das necessidades de formação; fase II - processo de intervenção colaborativo e fase III - avaliação final. Os dados evidenciaram que os participantes necessitavam de formação para incluir alunos com DI e apresentaram percepções equivocadas sobre a EI e DI. O processo de formação realizou-se por meio de ciclos de estudos teóricos, sessões reflexivas sobre a prática pedagógica, planejamento de aulas e a participação da pesquisadora atuando em sala de aula. No resultado, constatamos que os professores se tornaram mais capazes para atuar junto aos alunos com DI, passaram a oferecer mais apoios de aprendizagem aos alunos, aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos e aprimoraram o processo de inclusão dos alunos com DI.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Educação Física; Formação de Professores em Serviço.

ABSTRACT

This paper describes the results of collaborative research that aims to analyze a training process in-service of physical education (PE) teachers from elementary school - 6th to 9th graders, focused on the inclusion of students with intellectual disabilities (ID) in a school from public education in the state of Paraná. This process was based on the inclusive education (IE) perspective and in the adapted physical education (APE). The participants were four physical education teachers whose students were diagnosed with intellectual disabilities. The research method was collaborative and was developed in three phases: phase I - data collection about the necessities from the academic qualification; phase II - collaborative intervention process and phase III - final evaluation. The data highlighted that the participants needed academic qualifications to include students with ID, and the data also presented mistaken perceptions about IE and ID. The academic qualification process was taken based on theoretical studies cycles, reflexive sections about pedagogical practice, class planning, and the researcher's participation in the classroom context. The results were observed that the teachers became more capable to work together with their students with ID, and the teachers started to offer more teaching support to the students. The teachers also put into practice their theoretical knowledge and they improved the inclusion process of the students with ID.

Keywords: Intellectual disabilities; Physical education; Academic qualification from in-service teachers.

RESUMEN

Este artículo describe los resultados de una investigación colaborativa que tuvo como objetivo analizar un proceso de formación en servicio de profesores de Educación Física (EF) de la Enseñanza Fundamental – Años finales, con vistas a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual (DI) en una escuela de la red estatal de educación, en el estado de Paraná. Este proceso se ha basado en la perspectiva de educación inclusiva (EI) y en la Educación Física Adaptada (EFA). Los participantes fueron cuatro profesores de EF que tenían alumnos con DI en sus turmas. El método de investigación ha sido la investigación colaborativa, desarrollada en tres fases: fase I - levantamiento de necesidades de formación; fase II - proceso de intervención colaborativa y fase III - evaluación final. Los datos mostraron que los participantes necesitaban de capacitación para incluir alumnos con DI y presentaron percepciones equivocadas sobre la EI y DI. El proceso de formación se llevó a cabo a través de ciclos de estudios teóricos, sesiones reflexivas sobre la práctica pedagógica, planificación de las clases y la participación de la investigadora actuando en el aula. Como resultado percibimos que los profesores se han vuelto más capaces para actuar junto a los alumnos con DI, pasaron a ofrecer más apoyos de aprendizaje a los alumnos, aplicaron los conocimientos teóricos adquiridos y mejoraron el proceso de inclusión de los alumnos con DI.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual; Educación Física; Formación de Profesores en Servicio.

Introdução

A Educação Inclusiva é uma proposta de educação para todos que foi difundida especialmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994).

A proposta da EI se estendeu a muitos países, inclusive ao Brasil, que se tornou signatário, por meio de documentos como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e o

Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A partir dos documentos citados, o Brasil caminha na tentativa de tornar a educação mais inclusiva.

A Educação Inclusiva foi definida pela PNEEPEI “[...] como um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, n.p).

Com essa mudança significativa no sistema educacional, as escolas regulares de ensino têm recebido uma demanda diversificada de alunos e, entre eles, estão os alunos com DI. Neste escopo, destacamos que a pessoa com DI apresenta “[...] um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas [...]” (SANTOS, 2012, p. 938).

Nesse contexto, os alunos com DI estão frequentando as escolas regulares e, conseqüentemente, as aulas de EF e o que se tem percebido é que os cursos de licenciatura não estão preparando pedagógica e adequadamente os professores para a inclusão escolar (CRUZ; LEMISHKA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Na pesquisa de doutorado de Fiorini (2015), professores de EF relataram que, durante sua formação inicial, não tiveram a disciplina de EFA ou a disciplina de EFA era presa à teoria e com situações hipotéticas e esporádicas de deficiência, a disciplina de EFA era direcionada à deficiência física e os estágios oferecidos tinham vagas restritas.

Diante desses fatos, surgiram os seguintes problemas de pesquisa: se a escola regular está recebendo os alunos com DI e os professores de EF não têm preparação pedagógica suficiente para incluí-los, quais seriam os efeitos de um programa de intervenção por meio de uma pesquisa colaborativa, desenvolvido com professores de EF dos anos finais do Ensino Fundamental visando preparar o professor de EF para a inclusão do aluno com DI?

A respeito da formação em serviço, Rodrigues (2014, p. 16) esclarece que “[...] é aquela que é realizada enquanto o professor desempenha as suas funções [...]”. Em outros termos, o professor é formado em seu ambiente de trabalho, com

os seus alunos, com os recursos disponíveis e, neste contexto, acrescidos com os conhecimentos da EFA.

A Educação Física Adaptada (EFA) é conceituada por Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 4), como “[...] uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas”. Seu foco principal, a cultura corporal de movimento, que pode ser desenvolvida por meio dos conteúdos de danças, jogos, esportes e ginásticas. Esta área científica auxilia grandemente o professor de EF a compreender e a colocar em prática as intervenções para com as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições, dentre elas, as pessoas com DI.

A partir desse contexto, o nosso objetivo foi analisar um processo de formação em serviço de professores de EF dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa, visando à inclusão de alunos com DI. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil dos professores de EF participantes da pesquisa e suas necessidades de formação; realizar o processo de intervenção visando à formação dos professores por meio de ciclos de estudos, sessões reflexivas, planejamentos de atividades e participação em sala de aula de modo colaborativo; verificar os resultados da pesquisa.

A pesquisa colaborativa foi o método escolhido para este trabalho (IBIAPINA, 2008). A pesquisa colaborativa visa, por meio da colaboração entre os participantes e a pesquisadora, contribuir para a sua formação, mediante a reflexão e estudos teóricos, os quais aproximam a realidade e a universidade. Os procedimentos foram divididos em três fases: fase I, fase II e fase III.

A saber, essa metodologia também foi utilizada por Martinelli (2016), Toledo (2013) e Vitaliano (2019). Esses autores indicaram que a pesquisa colaborativa foi um recurso eficiente para a formação de professores cujo intuito foi potencializar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Fiorini (2015) realizou uma pesquisa de formação, com este método, com professores de EF que tinham alunos

deficientes visuais e autistas, relacionada à Tecnologia Assistiva e a autora concluiu que houve mudanças positivas nas ações dos professores para com os alunos, criando melhores condições para favorecer a inclusão e aprendizagem.

Método

Para atender os objetivos propostos, foi utilizado o método orientado por Ibiapina (2008, p.7) denominado de pesquisa colaborativa, o qual “[...] é um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores”. Ela favorece a formação continuada de professores, caracterizando-se como uma pesquisa em ação colaborativa, com a colaboração do pesquisador, os participantes passam a investigar as suas práticas e problematizam-nas.

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio estadual de um município de pequeno porte, situado na região norte do Paraná, que oferecia Ensino Fundamental - anos finais e que tinha alunos com DI. Ele possuía 358 alunos matriculados e 50 professores, dos quais três eram docentes de EF na instituição lócus da pesquisa e um é responsável pela Educação Especial nesta instituição e professora de EF em outra. Dentre os alunos, 13 eram com DI. Os dados foram coletados nas salas/quadra de aula.

Participaram da pesquisa quatro professores de EF, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1– Caracterização dos participantes da pesquisa

PROFESSOR	ID ADE	GRADUAÇÕES	PÓS - GRADUAÇÕES	EXPERIÊNCIA
P1	47 anos	EF	EF escolar: metodologia do Ensino Fundamental e Médio	23 anos

			Educ ação Especial	
P2	37 anos	EF, Arte e Pedagogia	EF escolar Educ ação Especial Gest ão ambiental	14 anos
P3	29 anos	EF	Educ ação do campo Educ ação Especial Arte e Educação	10 anos
P4	41 anos	EF	Educ ação Especial Educ ação ambiental	13 anos

Fonte: os próprios autores.

Neste quadro, destacamos o fato de todos os participantes terem especialização em EE e, mesmo assim, seus depoimentos pontuam que não se sentem preparados para incluir os alunos com DI. Autores como Araújo, Gomes e Zeferino (2014); Cruz, Lemishka (2010); Fiorini e Manzini (2014, 2015); Greguol, Malagodi e Carraro (2018) tecem críticas à formação inicial e continuada e acreditam que os conteúdos da Educação Especial devem estar presentes em todas as disciplinas durante a formação inicial e não ser trabalhado de forma isolada no caso da formação continuada.

Destacamos que P1 participou da pesquisa como colaboradora, pois era professora de EE na instituição pesquisada e professora de EF em uma escola do campo do mesmo município.

Após iniciarmos a pesquisa, P3 teve o seu contrato de trabalho rescindido na instituição pesquisada, mas continuou participando de alguns procedimentos da pesquisa.

Indiretamente, tivemos a participação de 2 alunas com DI, denominadas AL1 e AL2.

Os procedimentos seguiram as orientações de Ibiapina (2008), que foram organizados por fases: fase I - identificação das características do contexto; fase II - desenvolvimento do processo de intervenção; fase III - avaliação do processo de intervenção. A seguir, explicamos cada fase.

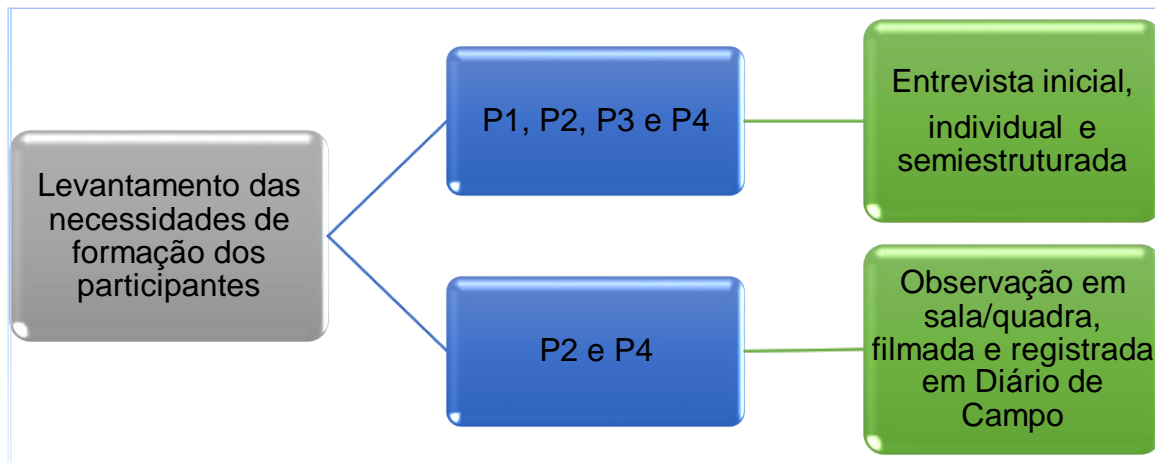
1.ª Fase: Identificação das características do contexto

A Fase I foi realizada em novembro e dezembro de 2018. Os procedimentos para coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada e observações de aulas. Para a entrevista semiestruturada, organizamos uma série de perguntas específicas que nortearam a entrevista e, para as observações de aula, respaldamo-nos em Danna e Matos (1982) acerca do que deve ser observado, como observar e registrar.

As observações foram realizadas nas aulas de EF de P2 (8 aulas) e P4 (4 aulas). Ressaltamos que P1 e P3 não tinham aulas de EF, na instituição pesquisada, por isso não foram realizadas observações. Estes participantes participaram apenas da entrevista.

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

Figura 1– Fase I: Levantamento das necessidades de formação dos participantes



Fonte: os próprios autores

Ao final dessa fase, organizamos uma síntese dos principais resultados obtidos e, em reunião, foi apresentada aos participantes. Nessa reunião, também foram propostas as atividades da segunda fase, com início previsto para fevereiro de 2019.

2ª Fase: Processo de intervenção

Na Fase II, foram realizados os procedimentos de observações colaborativas, sessões reflexivas sobre as práticas observadas, ciclos de estudos e planejamento de aula.

Iniciamos as observações colaborativas em fevereiro de 2019, com P2 e P4. As observações foram anotadas em Diário de Campo e filmadas para posterior análise. Ao todo, foram realizadas 26 observações colaborativas com P2 e 22 com P4. As observações colaborativas foram intercaladas com sessões reflexivas, estudos teóricos e planejamentos de aulas.

Os dados coletados nas observações foram editados e selecionadas as partes significativas, as quais foram apresentadas a P2 e P4, individualmente, para propiciar as sessões de reflexões sobre suas práticas.

As sessões reflexivas aconteceram quinzenalmente. Ao todo, realizamos 11 sessões reflexivas, com P2 e seis com P4, intercaladas com observações colaborativas, planejamento e estudos teóricos. As sessões reflexivas são conceituadas por Ibiapina (2008, p. 97) como “[...] o ambiente propício à reflexão, o lócus da promoção da flexibilidade”, permitindo que o professor apresente as suas necessidades para compreender ou mudar suas ações e para relacionar teoria e prática.

As sessões de estudos teóricos, denominadas ciclos de estudos por Ibiapina (2008), abordaram temas originários dos problemas identificados na Fase I.

Os ciclos de estudo são compreendidos por Ibiapina (2008, p. 98) como “[...] espaços de negociação e de co-construção de conhecimentos por parte de professores e pesquisadores, que se aproximam das necessidades dos professores e atendem também aos interesses investigativos dos pesquisadores”. A autora recomenda que sejam usados, nesses espaços, textos didáticos.

Os ciclos foram realizados no período noturno, em uma sala de aula da instituição pesquisada. Os encontros foram pré-agendados no fim da Fase I, durante a planificação. No início de cada ciclo, cada participante recebeu uma cópia impressa do texto e eles optaram por ler o texto juntos, em voz alta. Ressaltamos que, dos textos, quatro foram elaborados pela pesquisadora em parceria com a orientadora e um foi disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Os textos objetivaram ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores participantes e da pesquisadora e oferecer informações sistematizadas que ajudassem na compreensão do objeto de estudo.

Foram realizados cinco ciclos de estudos, uma vez por mês nas quartas-feiras às 19h30 com duração média de 1 hora e 20 minutos.

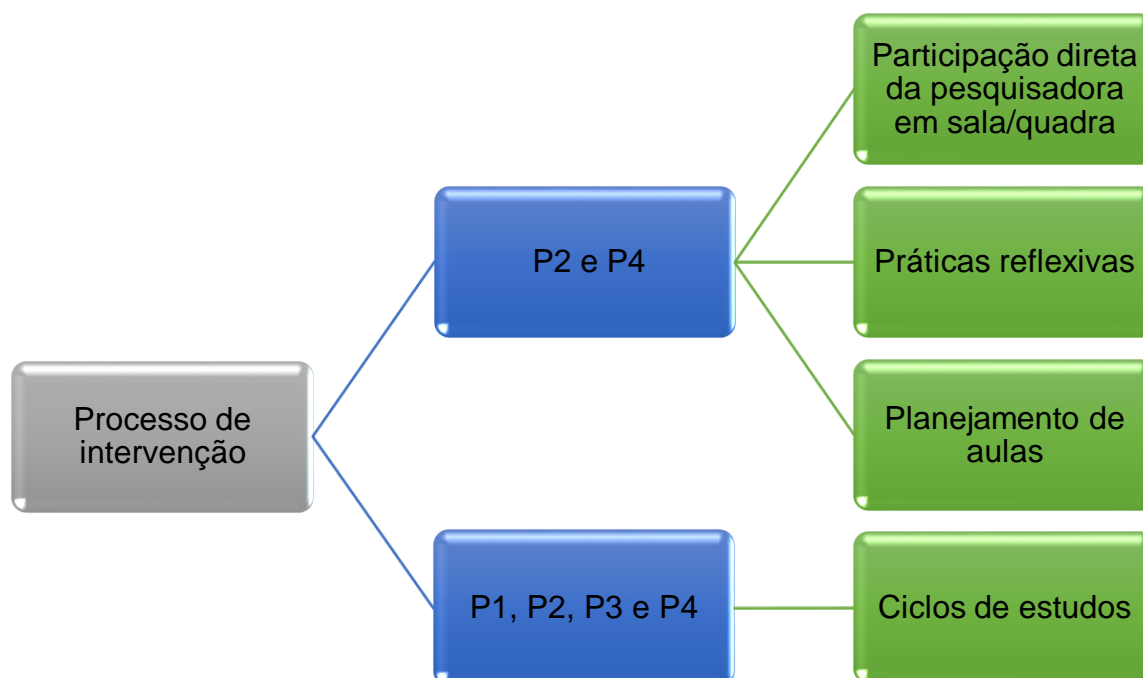
Baseamo-nos nas reflexões emergidas, nas sessões reflexivas e nos ciclos de estudos foram planejadas intervenções em sala de aula pelos

professores participantes em colaboração com a pesquisadora. Foi realizada uma sessão de planejamento de aulas com P2 e duas com P4.

Sobre as aulas planejadas e aplicadas, foram realizadas duas sessões reflexivas, sendo uma com P2 e uma com P4.

Apresentamos, abaixo, a figura 2 que ilustra a participação dos professores de EF em cada etapa da fase II.

Figura 2– Fase II: Processo de intervenção



Fonte: os próprios autores

Todas as atividades dessa fase foram gravadas em áudio e/ou vídeo para posteriores análises e o período de realização foi de fevereiro a outubro de 2019.

3ª Fase: Avaliação do processo de intervenção

Nessa fase, realizada em novembro de 2019, o objetivo foi identificar os efeitos do processo de formação desenvolvido com os professores na fase II. Para tanto, foi realizada uma entrevista individual utilizando um roteiro de entrevista semiestruturada e observações de aulas com P2 e P4.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados de acordo com cada fase da pesquisa.

Identificação das características do contexto – fase I

Esta fase busca responder o primeiro objetivo específico. Nela, levantamos as necessidades de formação dos participantes por meio de entrevistas individuais e observações nas salas de aula de P2 e P4.

Destes dois procedimentos derivaram os resultados apresentados a seguir. Ao analisar os dados obtidos, verificamos que os participantes não apresentavam compreensão sobre o conceito de EI, conforme relata P1:

P1: Aquele processo de ignorância, ele ignora a aula, o professor ignora ele [...].

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

Ainda a respeito da compreensão sobre a DI, verificamos:

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

P2: Acho que são... dificuldades que ele tem em várias áreas da vida dele para chegar a esse intelectual [...]

P4: Cada um tem uma área de dificuldade, né!?

Conforme Santos (2012), a DI afeta a competência do indivíduo em relação a questões práticas, sociais, emocionais e adaptativas em diversos contextos. Dessa forma, verificamos que a compreensão dos participantes se

aproxima da definição aqui considerada basilar, embora eles generalizem em demasia, pois relataram perceber dificuldades em todas as áreas.

No sentido de potencializar o aprendizado dos alunos DI, autores como Gimenez (2008) e Santos (2012) sugerem algumas ações de ensino, a saber: destrinchar o conteúdo e priorizar o que pode ser assimilado; construir processos de ensino com objetivos e recursos diversificados; apresentar os conteúdos de forma visual e auditiva e utilizar recursos que possibilitem a compreensão dos alunos; etc.

Acerca das práticas pedagógicas empregadas com seus alunos DI, os participantes relataram:

P1: Eu organizo a aula da mesma forma.

P2: É organizada de forma igual para todos.

P3: Na verdade, como eu não tenho o diagnóstico, não sei. Eu elaboro a aula e, durante a aula, eu vou atendendo ali.

P4: A gente organiza no corpo a corpo ali, né!

P1 e P2 não consideraram as necessidades específicas dos alunos com DI, enquanto P3 e P4 deram indícios, por meio de seus relatos, de que estavam atentas e realizavam alguma adaptação durante a aula quando percebiam a necessidade do aluno. Também, por meio da observação das aulas de P2, verificamos que as suas práticas realmente se mantiveram sem alteração, porquanto preparou a mesma atividade para toda a classe, independentemente de AL1 apresentar dificuldades. No relato de P3, afirma-se não saber qual é o diagnóstico da aluna, o que também foi evidenciado nas pesquisas de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) e de Fiorini e Manzini (2016). Na pesquisa de Fiorini e Manzini (2016), os professores de educação física da sua pesquisa não eram avisados sobre a matrícula, nem sobre o diagnóstico do aluno dificultando o planejamento e, conseqüentemente, o emprego de práticas pedagógicas adequadas.

No intuito de potencializar algumas práticas pedagógicas, Sanches (2001) sugere organizar a sala de aula em círculo, em forma de U, V ou em pares; indica a utilização de diferentes recursos e a divisão da tarefa em pequenos passos.

Outra categoria emergente foi referente ao trabalho colaborativo. Sobre a realização do trabalho colaborativo com o professor especialista eles relataram:

P1: [...] a gente só se lembra do aluno da Educação Especial na hora que saem as notas. Não é uma prioridade saber o que vamos fazer com cada caso [...]

P2: Esse ano, pelo menos, não.

P3: Não, não.

Nos relatos de P1, P2 e P3, ficou evidente que não havia realização de trabalho colaborativo, contrariando o que determina a Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED. Ela estabelece Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, e está posto, no item 8, que é atribuição do professor especialista:

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

O trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos multifuncional e os professores das disciplinas do ensino comum, mediado pela equipe pedagógica tem por objetivo garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para o estudante, na tomada de decisões quanto ao planejamento e estratégias metodológicas para melhor atender às suas necessidades educacionais na sala de recursos e no acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino comum (PARANÁ, 2016).

Portanto, percebemos que, da forma como estavam organizadas as relações entre os profissionais da instituição pesquisada, o trabalho colaborativo não acontecia, conforme orientações da normativa e indicações de pesquisadores, como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Oliveira e Costa (2018).

Um dado que nos chamou a atenção e merece ser compartilhado é o desconhecimento dos participantes quanto à presença de alunos público-alvo da EE em suas turmas. Sobre isso, os participantes narraram:

P2: [...] falar a verdade, eu nem sei os alunos que são avaliados direito, não sei!

P3: Primeiro eu preciso saber que eu tenho um aluno incluído [risos], primeiro ponto!

Os participantes da pesquisa relataram que não sabiam ao certo quem eram os alunos avaliados como público-alvo da EE. Esse fato também se

confirmou na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014, p. 395), na qual “[...] o professor de EF não era avisado, previamente, da matrícula de alunos com deficiência”. Isso vem confirmando a falta de comunicação sobre a presença do aluno com NEE na sala de aula e a inexistência do trabalho colaborativo nessa realidade escolar.

No início das observações das aulas, comprovamos o fato de que P2 não tinha conhecimento da presença de um aluno em sua turma, pois durante a aula se aproximou da pesquisadora e disse: “Eu não sabia que L. era DI.”

O processo de intervenção: principais resultados – fase II

Esta fase busca responder o segundo objetivo específico. Nos ciclos de estudos, os temas discutidos foram: pressupostos da educação inclusiva; necessidade educacional especial e caracterização dos alunos com deficiência intelectual; práticas pedagógicas inclusivas com alunos com deficiência intelectual; o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da educação especial e professores das disciplinas; trabalhos em grupo para potencializar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Este último derivou de dados observados em sala de aula durante a participação colaborativa da pesquisadora.

No primeiro ciclo, refletimos sobre os Pressupostos da EI. Ao ler a afirmação de que a EI deve ir além de apenas proporcionar aos alunos um espaço comum, “[...] tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas” (SILVA, 2011, p. 120-121), P2 comentou que percebeu que seriam necessárias adaptações para favorecer a aprendizagem do aluno e promover a inclusão escolar.

Foi interessante observar que os participantes notaram as dificuldades com as quais se deparam ao tentar ensinar os alunos com DI, passaram a ter um melhor entendimento a respeito dos saberes reconhecidos pela literatura da área, consideraram que é importante para o professor efetivar a EI e, ainda, o quanto é significativa a sua atitude positiva frente ao processo de inclusão.

P1: [...] se cada um avançar, dentro daquilo que, que... da sua possibilidade, ele avançou!

Durante o estudo também comentaram sobre a organização escolar para a EI. Nesse sentido, Vitaliano (2013) sugere uma reforma estrutural, organizacional e funcional da escola, a fim de favorecer e promover o processo de inclusão escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) indicam a organização, por parte da gestão, do trabalho colaborativo ou coensino, que é um serviço de apoio à inclusão e é definido como “[...] parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum [...]”, para planejarem, intervirem e avaliarem as situações que necessitam de intervenção pedagógica. Silva (2011) propôs que a gestão escolar se organize e crie condições fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, disponibilizando ambientes estimulantes e ricos.

P3: [...] reestruturação e reorganização escolar, e os professores de melhorar as dimensões.

Assim, por meio dos relatos, consideramos que foi possível observar a evolução na compreensão dos pressupostos da EI por parte de todos os participantes, em especial, P3.

No estudo sobre o conceito de Necessidade Educacional Especial (NEE) e a Caracterização dos Alunos com DI, apresentamos quem são as pessoas com NEE, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, n.p):

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

Nesse começo de estudos, constatamos que tanto P4 como P2 apresentavam uma visão limitada de quem são as pessoas com NEE, estabelecendo uma relação de deficiência com pobreza, pois ambos afirmaram entender que apenas o pobre era deficiente.

P1 traça uma relação da teoria com a prática, relatando sobre os alunos que têm em sala de aula:

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

P2 afirmou que, antes de ter ampliado o seu conhecimento sobre o assunto, considerava alunos com NEE apenas aqueles com laudo e que frequentassem a sala de recursos multifuncionais.

Sobre o conceito de DI, P1 e P2 comentaram:

P2: Inicialmente, o que eu sabia que pra ser considerado DI, tinha que levar diversos fatores em consideração, não era só o intelectual.

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

Observamos, a partir dos comentários de P2 e P1, que não havia um entendimento esclarecido sobre a definição de DI.

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

P1: Então, assim, é uma oportunidade de a gente estar vendo, fazer um *link*, saber o que a gente está errando.

Portanto, verificamos, com esse segundo ciclo de estudos, que os participantes compreenderam o conceito de NEE e de DI, estabeleceram relação entre teoria e prática e (re)construíram conceitos.

O terceiro tema estudado foi práticas pedagógicas inclusivas com alunos com DI. Iniciamos com a prática pedagógica conhecida como tutoria de pares, indicada por Souza *et al.* (2017), que é um trabalho realizado juntando colegas mais adiantados da turma em relação à disciplina e alunos com deficiência e/ou com mais dificuldades.

P2 e P4 fizeram uma reflexão sobre a tutoria de pares e comentaram que os alunos, quando sentem dificuldades, buscam ajuda, unindo-se a outros colegas da turma. P2 considerou que, quando nós, professores, explicamos alguma atividade, pode ser que o aluno com maior dificuldade não entenda e, assim, o colega tutor pode explicar com uma linguagem mais simplificada. Tal participante avaliou a tutoria de pares como sendo benéfica.

Na tutoria de pares, o colega tutor pode modificar a forma de auxiliar o colega com deficiência, de acordo com Munster e Almeida (2006), é possível dar dica verbal, fazer demonstração e oferecer assistência física.

Apresentar os conteúdos aos alunos de forma visual e auditiva, utilizando recursos que facilitem a compreensão dos alunos, também é uma prática pedagógica eficiente e é indicada por Fontes *et al.* (2017). A respeito da prática de utilizar vídeo como recurso para facilitar a aprendizagem dos alunos, os participantes dialogaram:

P2: A gente peca! O que custava passar um videozinho [...]?

P4: Tinha que passar imagem!

Pelos relatos, verificamos que P2 não utilizava recurso visual em suas aulas para explicar ou ilustrar os conteúdos aos alunos e, pelo relato de P4, percebemos que compreendeu que é necessário oferecer conteúdo que tenha imagens, no caso o vídeo.

Desse modo, constatamos que os participantes, além de melhorarem a compreensão sobre práticas pedagógicas, adquiriram conhecimento sobre sua aplicação em algumas situações durante as aulas de EF.

No quarto ciclo de estudos, abordamos o trabalho colaborativo entre o professor da classe regular e o professor especialista. Para tal, utilizamos um texto elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), intitulado Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas (PARANÁ, 2015).

De acordo com P4, as ações entre professor especialista e professor das disciplinas deveriam ser de elaboração e implementação das estratégias que deveriam ser colocadas em prática para favorecer aprendizagem dos alunos com NEE, entre eles, os DI.

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

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

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

Evidenciamos que as sugestões dos participantes são de grande relevância, pois, da forma como sugerem, haveria maior probabilidade do professor especialista e os professores das disciplinas se reunirem em colaboração, em prol da aprendizagem dos alunos. Os participantes acreditam, também, que o professor especialista atuando em sala de aula junto do professor da disciplina seria positivo, corroborando com Beyer (2011), que considera ser impossível uma prática inclusiva com a docência isolada.

No quinto ciclo, estudamos acerca dos trabalhos em grupos para potencializar a aprendizagem de alunos com DI. Pontuaram que é importante que o professor oriente o trabalho em grupo, por exemplo, quanto ao ato de distribuir as tarefas entre os membros, incentivar a colaboração entre todos, destacar que é importante que todos participem, valorizar e elogiar a participação, entre outras ações.

Nos encontros destinados às práticas reflexivas, apresentaremos os procedimentos desenvolvidos com P2 e P4 separadamente bem como a sequência do processo de formação de cada participante. Com P2, foram cinco encontros que ocorreram durante as suas horas-atividade, com duração de 30 minutos cada. Nestes encontros, analisamos as aulas filmadas e anotadas em diário de campo. Em seguida, buscamos refletir sobre os aspectos que chamaram a atenção do participante. Para demonstrar os resultados, apresentamos fragmentos de relatos que se deram em dado momento em um dos encontros.

P2: Nossa, eu mudei muito nessa parte. É o olhar do professor.

P2: Eu sempre falo que o que importa é vivenciar. [...] o que importa para mim é que participe, que tente quebrar, superar todos os limites. No mínimo que seja, mas participa.

P2: Eu acho que eu poderia ter diversificado mais as atividades. Pode ser que, se eu tivesse mais, de arremesso mesmo, [...] eu acho que a aula tinha ficado melhor [...] [...] teria sido mais... rico.

P2 mencionou que, desde que teve início a nossa pesquisa, mudou a respeito da resistência que tinha de realizar adaptações. Ele considera que se tornou mais flexível e aceitou melhor a inclusão escolar.

Como consequência, entendemos que P2 reconstruiu a sua aula para atender as especificidades dos alunos, em especial, para AL1. Em seguida, P2 reflete sobre as atividades desenvolvidas durante a aula e considera que poderia ter diversificado e acrescentado mais atividades.

Além da sessão reflexiva houve a participação direta da pesquisadora em colaboração com P2. Foram realizadas 26 observações participantes. Apresentamos, a seguir, um fragmento de uma delas.

Na sala de aula: Conteúdo - basquetebol. A pesquisadora orienta P2 a colocar os alunos em grupos.

P2 comenta: Troca informações, galera! Em tom de voz alto. P2 nada responde para a pesquisadora e não toma nenhuma atitude a respeito da sugestão oferecida. Os alunos fazem as atividades individualmente. Alguns alunos buscam ajuda e se unem a outros colegas. AL1 se senta com uma colega.

A pesquisadora orientou P2 a colocar os alunos em grupos (SANCHES, 2001), mas ele parece não ter compreendido. Esta lembrou P2 sobre o texto do segundo ciclo de estudos, que tratava sobre DI. Percebemos então a resistência de P2, que insistiu em se manter no modelo de ensino tradicional, no qual o professor é o centro. Também sugerimos que P2 sublinhasse as informações relevantes contidas no quadro, pois, conforme afirmam Boruchovitch e Mecuri (1999), sublinhar é uma estratégia de estudos importante para uma turma que tem alunos com NEE. Contar histórias sobre o conteúdo também é uma boa estratégia indicada por Sanches (2001). AL1 chamou P2 para tirar dúvidas e ele prontamente atendeu AL1, dando dicas verbais (LIEBERMAN apud MUNSTER; ALMEIDA, 2006).

Ainda com P2, realizamos um plano de aula. Durante o encontro, P2 verbalizou todas as ações que seriam desenvolvidas nas aulas, deixando a cargo da pesquisadora a redação. Gravamos as falas, transcrevemos e construímos o plano de aulas. Este foi digitado pela pesquisadora e enviado ao participante com antecedência.

No momento da aula, P2 tinha a imagem do plano de aula no celular e, em alguns momentos, conferia a sequência da aula.

A aula planejada e desenvolvida foi observada, filmada e anotada em nosso diário de campo. Os objetivos da observação foram verificar se o professor executava a aula, se os alunos participavam da aula e se P2 atenderia AL1, se necessário.

P2 inicia a aula com explicação sobre a organização da aula sem dispersar os alunos (BEZERRA, 2010), apresenta o vídeo, conforme sugerem Fontes *et al.* (2017) e lembra os alunos que não se trata de competição (RODRIGUES, 2005).

Na quadra de aula, todos os alunos se mantiveram no círculo organizado por P2, que se posicionou de forma que todos podiam vê-lo e escutá-lo, conforme indicam Cruz e Lemishka (2010). No colégio, havia seis bolas de voleibol e P2 trouxe mais seis (pessoais). Verificamos que, nesta realidade, o material de EF é escasso, sem variedade e inapropriado (FIORINI, 2015; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016). Na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014) com 17 professores de EF que atuavam do 1º ao 5º ano, evidenciou-se que não havia recursos específicos para estudantes com deficiência, os recursos tradicionais eram insuficientes, pouca quantidade e não funcionais dependendo da deficiência.

Todos os exercícios propostos por P2 foram ensinados por meio de dica verbal e demonstração dos movimentos (LIEBERMAN, 2002 apud MUNSTER e ALMEIDA, 2006), conforme fora planejado.

P2 explicou o jogo e comentou sobre suas regras e, aos poucos, alterou e acrescentou outras (SANCHES, 2001; LIEBERMAN 2002 apud FIORINI e MANZINI, 2016). P2 prestou assistência física (LIEBERMAN 2002 apud FIORINI e MANZINI, 2016) à AL1, pegou em suas mãos, deu dica verbal e demonstrou o movimento a ser realizado. O apoio oferecido à AL1 pode ser considerado intermitente, de acordo com Lieberman (2002 apud Munster; Almeida, 2006).

Verificamos que P2 aplicou a sequência de aula que planejamos, com o cuidado de favorecer a aprendizagem a todos os alunos.

Sobre esta aula desenvolvida com P2, realizamos uma sessão reflexiva que evidenciou um aprimoramento na prática pedagógica de P2.

P2: Contempla outros canais de aprendizagem [vídeo].

P2: Demonstrar, prático, fazer, porque a gente não tem habilidade em tudo, né [...] mais falando (dica verbal), eu acho que atingiria a maioria. Dar a demonstração [...]. A gente acaba demonstrando, acho que é mais fácil.

P2: Quando a gente consegue fazer e fazer bem certinho, fica bom. [...] é uma demonstração de que é possível, [...]

Pesq: Você pode dizer que consegue dar uma aula inclusiva?

P2: Sim.

P2 inferiu que a apresentação de vídeo auxiliou a organização da aula e favoreceu a participação de todos os alunos, inclusive de AL1. Também, comentou que utilizou a demonstração e pontuou que, somada à dica verbal, é importante. Sobre a assistência física, afirmou ser essencial em alguns casos.

Por meio do relato de P2, inferimos que esse processo contribuiu para melhorar a prática pedagógica do participante, pois ele relatou se sentir mais preparado para dar uma aula inclusiva.

Agora, apresentamos as intervenções com P4. Foram 6 encontros de práticas reflexivas, durante suas horas-atividade, com duração aproximada de 30 minutos cada.

Nos encontros de práticas reflexivas, analisamos as aulas dadas conforme fragmento abaixo:

P4: Mais visual, prático, auditivo...

Pesq: Por que não realiza uma avaliação oral?

P4: [...] oral? Eu vou fazer.

Pesq: Então, em relação à aluna DI, você acha que ela atingiu os objetivos da aula?

P4: Sim.

Pesq: Ela participa e desenvolve as atividades que você propõe?

P4: Aham.

Pesq: Em relação a ela, você organizaria a aula de outra forma para melhor atender ela?

P4: Vamos ver na hora de perguntar, porque ela está se saindo bem. A gente dá uma atenção maior para ela, né. Repete mais com ela. AL2 está se saindo bem [...]

Nestas reflexões, percebemos que P4 considera que pode acrescentar mais algum estímulo para melhorar a aprendizagem dos alunos e ela mesma propôs estímulo visual e auditivo.

Sugerimos utilizar a avaliação oral, pois Sanches (2001) ensina que a oralidade pode ser um processo alternativo de avaliação que, muitas vezes, é

esquecido. P4 concordou em fazer a recuperação dos estudos de forma oral e esperava que os alunos avançassem no conhecimento.

Na semana seguinte, P4 aplicou a avaliação oral, conforme havíamos refletido e combinado com os alunos.

P4: Eu fiz avaliação oral. Com AL2, eu achei melhor. Ela se expressa melhor.

P4: Eu não conseguia dar um *feedback* da avaliação [...]. E eu gostei da oral porque você já dá o *feedback* ali.

P4: Posso ler para eles.

P4: Como a gente precisa de um suporte! Mas eu não vejo esse suporte.

Pesq: Você diz um professor na sala, junto com você?

P4: Para a gente se organizar melhor. Por causa dessas turmas diversificadas.

P4, com o auxílio da pesquisadora, aplicou a avaliação oral. Ela considerou que o resultado obtido com AL2 com esse tipo de avaliação foi melhor em comparação com o seu desempenho em uma avaliação impressa.

Destacamos que P4 refletiu sobre as diversas possibilidades que a avaliação oral oferece para facilitar o entendimento de todos os alunos, como: dar feedback, contar história, estabelecer relações e contextualizar o conteúdo, conforme aponta Sanches (2001), reelaborar a questão, auxiliar a leitura e interpretação da questão a ser respondida, conforme Lieberman (2002 apud FIORINI; MANZINI, 2014), adequar as instruções, elaborar explicações simples e facilitar para que o aluno compreenda, Gimenez (2008). Dessa forma, inferimos que adotar a avaliação oral é estar disposto a, literalmente, ouvir o aluno (SANCHES, 2001).

P4 também pontuou a ação da pesquisadora como um importante suporte. Assim, relacionamos como trabalho colaborativo entre professor especialista e professor de EF poderia potencializar a aprendizagem de todos os alunos, inclusive, do aluno com DI.

A pesquisadora participou diretamente em 22 aulas. Apresentamos, a seguir, um fragmento de uma dessas participações.

Na quadra de aula: Conteúdo - voleibol. AL2 participa das atividades com um pouco de dificuldade e não solicita ajuda de P4. Esta parece não ter percebido as dificuldades de AL2. A pesquisadora se aproxima de AL2 e a orienta, com dica verbal e demonstração. A pesquisadora solicita que AL2 e os demais alunos [...], se aproximem da rede de voleibol e abaxem mais a

mão esquerda que segura a bola, até a altura do joelho, então todos conseguem êxito na atividade. A pesquisadora comenta com P4 as intervenções que foram realizadas.

A pesquisadora, ao perceber a dificuldade de AL2 e de outros alunos, realizou uma intervenção, facilitando a atividade, como sugere Gimenez (2008), dando dica verbal e fazendo demonstração (LIEBERMAN, 2002 apud MUNSTER; ALMEIDA, 2006). Em seguida, a pesquisadora comunicou P4 sobre a intervenção realizada, com o objetivo de que a professora percebesse que é necessário e possível fazer com que os alunos obtenham sucesso na atividade, realizando adequações.

Sobre os planejamentos de aulas, foram dois encontros. P4 comentou que não costumava planejar aulas, corroborando com autores como Fiorini e Manzini (2014). P4 iniciou a construção do plano de aulas de próprio punho. Destacamos que P4 listou várias práticas a serem realizadas a fim de atingir AL2 e se lembrou dos conteúdos do ciclo de estudos sobre práticas pedagógicas.

A seguir, comentamos sobre as anotações no nosso diário de campo sobre a aula planejada e aplicada com a colaboração da pesquisadora.

P4 explicou aos alunos como seria a organização da aula, sem dispersar os alunos, como aponta Bezerra (2010) e utilizou vídeo, de acordo com Fontes *et al.* (2017).

Na quadra de aula, os alunos se organizaram em duplas (SANTOS, 2012), facilitando a aprendizagem, por meio das interações, favorecendo o processo de inclusão. P4 utilizou demonstração, facilitando para AL2, e realizou modificações no ambiente, o que, de acordo com Lieberman (2002 apud MUNSTER; ALMEIDA, 2006, p. 87), pode “[...] interferir diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem.”

Verificamos que os alunos realizaram os movimentos solicitados a partir da dica verbal e demonstração, oferecidas por P4, inclusive AL2, e se orientavam pelas marcações realizadas no chão.

A filmagem editada foi apresentada à P4, então, comentamos sobre as práticas de dica verbal, demonstração e assistência física. Perguntamos a P4 se

ela mudaria algo naquela aula dada e se ela considerava que tinha atingido os objetivos propostos:

P4: Se eu mudaria? Eu mudaria [...] poderia ter colocado mais tempo [...]

P4: Será que eu atingi o objetivo? Naquele dia, sim [...]

P4: Eu estou fazendo a inclusão do DI.

Assim, iniciamos a reflexão pela valorização das suas práticas, como: modificar as instruções com dicas verbais, demonstrações, assistências físicas e modificação do ambiente. P4 pontuou que conseguiu incluir a aluna DI, ademais, considerou que os objetivos foram alcançados.

Avaliação do processo de intervenção – fase III

Esta fase busca responder o terceiro objetivo específico. Apresentamos, a avaliação dos participantes sobre o processo de intervenção realizado. Os dados são provenientes de uma entrevista final, individual e semiestruturada, e de observações em sala de aula de P2 e P4, sem a colaboração da pesquisadora.

De modo geral, os participantes avaliaram como prazerosa, gratificante e enriquecedora a formação oferecida. Apresentamos os relatos de P1 e P2:

P1: Foi muito prazeroso, porque a gente estava trocando ideias, [...] entre pessoas da mesma área. Esse momento de a gente sentar, se reunir, são momentos raros.

P2: [...] achei enriquecedor [...] deu para a gente ampliar os pensamentos sobre a inclusão em todos os sentidos, a gente fez essa inclusão com alunos com necessidade especial, a inclusão ficou maior.

A respeito da avaliação sobre as contribuições da pesquisa colaborativa para a formação profissional, os participantes consideraram que foram todas informações para sanar as suas dúvidas e aumentar os conhecimentos:

P4: Você viu como a gente estava com dificuldade de conceituar.

Os participantes também avaliaram como importantes os ciclos de estudos e os temas estudados. P3 comentou que os temas se completavam:

P3: Eu acho que um acabou complementando o outro, foi bem uma sequência do que a gente pensava. Tudo aquilo que está dentro da nossa realidade. Muitas das coisas são possíveis de a gente realizar.

A respeito da avaliação dos participantes sobre a possibilidade de estabelecer relações entre a teoria e a prática, P2 comentou:

P2: [...] eu consegui visualizar bastante coisa na aula. Eu consegui ver, na prática [...].

Na avaliação dos participantes acerca do desenvolvimento das práticas reflexivas, os participantes consideraram:

P2: Foi ótimo. [...] os retornos das aulas [sessões reflexivas], eu acho que foi o que deu mais, é... que abriu mais a visão sobre a própria aula em si [...].

P4: Mostra como a gente tem falhas. A gente tem que se autoavaliar.

Ademais os participantes avaliaram a colaboração da pesquisadora no planejamento das aulas, como sendo importante e sugeriram pesquisas futuras com este tipo de formação para professores das outras disciplinas e com alunos com altas habilidades e autismo, cego e com baixa visão.

Considerações finais

A realização desta pesquisa colaborativa nos permitiu verificar os desdobramentos de um processo de formação em serviço de professores de EF que favoreceu a inclusão escolar de alunos com DI em aulas de EF. De modo geral, avaliamos que, com o percurso de um ano de pesquisa, conseguimos aprofundar conhecimentos e alcançamos mudanças nas práticas e nas atitudes dos professores.

O método escolhido para atingir os objetivos, a pesquisa colaborativa, possibilitou desenvolver um processo formativo que favoreceu a efetivação da relação entre teoria e prática. Essa proposta metodológica permitiu acompanhar o processo de desenvolvimento de cada professor no percurso de formação e refletir com eles, individualmente e em grupo.

Na primeira fase da pesquisa, com as observações em sala/quadra de aula, percebemos que os participantes não desenvolviam as atividades de modo a propiciar a participação e a aprendizagem dos alunos com DI. Foram

identificadas ausência de práticas pedagógicas inclusivas e falta de conhecimento sobre os conceitos de EI, DI, NEE e trabalho colaborativo.

Consideramos relevante lembrar que todos os professores participantes da pesquisa cursaram, durante a formação inicial, a disciplina EFA e, ao longo das suas formações continuadas, a pós-graduação em EE. Esse dado nos surpreendeu, tendo em vista que não desenvolveram conhecimentos suficientes para favorecer atuações mais inclusivas.

Na fase II, constatamos a evolução dos participantes em relação às suas aprendizagens, tanto na teoria quanto na aplicação dos conhecimentos em suas práticas, como vimos especialmente na análise dos procedimentos desenvolvidos com P2 e P4.

Na avaliação do processo de intervenção, os participantes valoraram o processo de formação vivenciado, considerando-o positivo, percebendo que adquiriram novos conhecimentos e que a aprendizagem foi significativa para sua formação e atuação profissional. Sugeriram, ademais, que esse tipo de formação seja oferecido pelos órgãos competentes (responsáveis pela formação de professores do estado do Paraná) a todos os professores, como uma formação continuada. Os participantes acrescentaram que essa formação propiciou mais informações que a pós-graduação cursada em EE.

Concluimos que, após o período de formação, os participantes da pesquisa apresentaram atitudes favoráveis para promoverem a inclusão dos alunos com DI, inclusive, outros alunos da turma.

Referências

ARAÚJO, Karina de Toledo; GOMES, Nilton Munhoz; ZEFERINO, Juliana. O reflexo da matriz curricular no estágio em educação física na educação especial: concepções discentes. In: **ANAIS DO X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE (SIEFLAS)**. 2014, Florianópolis. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd197/matriz-curricular-e-o-estagio-em-educacao-especial.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). **Inclusão**,

práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 75-81.

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física.** 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely; MECURI, Elizabeth. A importância de sublinhar como estratégia de estudo. **Tecnologia Educacional**, n. 144, v. 28, p. 37-40, jan./fev./mar., 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/55718498/A-IMPORTANCIA-DE-SUBLINHAR-COMO-ESTRATEGIA-DE-ESTUDO>. Acesso em: 7 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; LEMISHKA, Ianik. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 315-326, maio/ago. 2010.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação: uma introdução.** São Paulo: Edicon, 1982.

FIORINI, Maria Luisa Salzani. **Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologias Assistivas visando à inclusão.** 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123891>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FIORINI, Maria Luisa Salzani; MANZINI, José Eduardo. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.22, n.1, p. 49-64, jan./mar. 2016.

FIORINI, Maria Luisa Salzani; MANZINI, José Eduardo. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FONTES, Rejane de Souza. *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 79-96.

GIMENEZ, Roberto. Atividade física e deficiência intelectual. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ª ed. Barueri (SP): Manole, 2008. p. 77-127.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1ª ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v.1.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; ALMEIDA, José Julio Gavião. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-92.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de; COSTA, Maria da Piedade R. da. **O ensino colaborativo na Educação Física escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED. **Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais** - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Curitiba, Pr., 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor especialista (AEE) e os professores das disciplinas**. Curitiba, Pr., 2015.

PEDRINELLI, Verena Junghanel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, Marcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ª ed. Barueri (SP): Manole, 2008. p. 1-27.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 1889-4208, jun. 2014.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, Lda., 2001.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011.

SOUZA; Joslei Viana et al. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 373-394, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 28 maio 2019.

TOLEDO, Elizabete Humai. Deficiência intelectual: caracterização, diagnóstico e atendimento educacional. In: LIMA, Ângela Maria de Souza et al. (Orgs). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, 2013. p. 53-62.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 13 ago. 2019.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994.

VITALIANO, Celia Regina. Educação Inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, Ângela Maria de Souza et al. (Orgs.). **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013. p. 15-27.

VITALIANO, Celia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-posições**, Campinas (SP), v.30, p. 1-30, 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)