



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARÍLIA GARCIA PINTO

**ENSINO COLABORATIVO: uma estratégia pedagógica para a
inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação
Física**

Florianópolis
2016

Marília Garcia Pinto

**ENSINO COLABORATIVO: uma estratégia pedagógica para a
inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação
Física**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gelcemar Oliveira Farias.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pinto, Marília Garcia

Ensino colaborativo : uma estratégia pedagógica para a
inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação
Física / Marília Garcia Pinto ; orientadora, Gelcemar
Oliveira Farias - Florianópolis, SC, 2016.

188 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Ensino Colaborativo. 3. Educação
Física. 4. Pessoas com deficiência. 5. Educação Física
inclusiva. I. Farias, Gelcemar Oliveira. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física. III. Título.

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, aos meus amigos. Dedico também aos professores, aos educadores e aos cidadãos que lutam bravamente por uma sociedade inclusiva. Que este estudo lhes motive e incentive.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus e ao meu anjo da guarda por me oportunizarem a conclusão desta etapa profissional com saúde, com sabedoria, com força, com determinação, com muita proteção e bênção para que tudo seguisse num caminho leve e prezeroso. Agradeço também aos meus pais, Carlos e Cleusa e ao meu irmão Matheus pela paciência, pelo incentivo, pela compreensão, pelo apoio incondicional, por toda a inspiração e pelos ensinamentos de persistência e de honestidade que se deve ter na vida. Eu amo muito vocês e sempre vou amar! Agradeço a toda minha família, os Garcias e os Pintos, pelo apoio, mesmo que a distância, e o sentimento de torcida para que esta etapa fosse concluída com sucesso! Muito obrigada!

Agradeço aos meus amigos de longa data Anderson, Carolina e Gabriela por dividirem comigo a amizade que temos desde a escola e que nem mesmo as distâncias físicas, nos impedem de nutrirmos o amor de uma amizade fiel e verdadeira. Eu amo vocês! Agradeço as “melhores de 2011”, Camila, Elizandra e Gisele por serem as “ermãs” que a universidade me deu, vocês são incríveis e eu tenho muito orgulho de cada uma! Amo vocês! Estendo os agradecimentos aos meus amigos, de perto e de longe, que estiveram presentes nesta caminhada e que torceram para a conclusão desta etapa. Muito obrigada!

Agradeço de coração ao “Grupo do Lape” por todo incentivo, ajuda, colaboração, inspiração, paciência, brincadeiras, risadas, encontros, festas, diversão, estudos, parcerias, viagens, congressos, eventos, discussões, ensinamentos, união e pela grande família que somos! Obrigada especialmente aos amigos Alexandre, Ana Flávia, Dehia, Carine, Daiane, Felipe, Gabriela, Karla, Miraíra, Otávio, Raphael, Raquel, Renato, Ricardo, Rodolfo, Vinícius, Vítor e William. Agradeço também aos professores que são incentivadores para seguirmos com a nossa caminhada profissional, obrigada a Professora Alexandra, ao Professor Edison, ao Professor Juarez, a Professora Larissa, ao Professor Michel Saad, ao Professor Michel Milistedt e ao Professor Valmor. Agradeço também a banca por aceitarem fazer parte desta construção. Obrigada ao Professor Alexandre, ao Professor Julio e ao Professor Luciano.

Agradeço especialmente a minha orientadora Professora Gelcemar Oliveira Farias pelo apoio incondicional. Muito

obrigada Gel por ser uma inspiração, um exemplo de determinação, de luta, de força. Obrigada por ser tão especial, por me ajudar, por me orientar, por me ouvir, por me incentivar, por confiar em mim, por sempre me apoiar e me oportunizar momentos incríveis de aprendizado e de crescimento. Agradeço muito por estar junto contigo e ter em ti, além de uma excelente profissional, uma pessoa amiga e de coração enorme! Muito obrigada por tudo!

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Centro de Desportos (CDS) e ao Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), por concederem estrutura física e pelos profissionais que trabalham incansavelmente para o aprimoramento profissional de todos! À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido sob a forma de bolsa de estudos que permitiu o desenvolvimento das atividades acadêmicas com dedicação exclusiva. Agradeço também à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), especialmente ao Grupo de Estudos em Práticas Pedagógicas da Educação Física (GEPRPEF) e aos professores e futuros professores que lá estão e dividem seus conhecimentos para qualificar ainda mais a sua prática docente. Agradeço à Secretaria Municipal de Educação (SME) de São José por permitir o desenvolvimento da pesquisa e aos professores participantes por auxiliar na construção deste trabalho.

Agradeço também a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), ao Centro de Educação Física (CEDUF) e todos os professores e alunos que lá estão, em especial ao Bruno, ao Gabriel, a Sandra, ao Ronaldo e ao Jefferson que este foi o primeiro a me incentivar a trabalhar com o paradesporto e por consequência me apresentar a bocha paralímpica na qual sou muito grata! Agradeço aos árbitros e amigos da bocha que me motivam a cada competição. Obrigada aos atletas, aos técnicos, aos demais árbitros, aos coordenadores, às famílias e a Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE). Obrigada especialmente a Betinha por ser uma amiga incentivadora em todas as horas e por estar sempre torcendo para o melhor! VIVA A BOCHA!!!

Agradeço a todos que estiveram presentes nesta construção, sem o apoio, a ajuda e o incentivo de todos, nada seria possível! Sou eternamente grata!!

Muito obrigada por tudo!

"Se quiser ir rápido, vá sozinho. Mas se quiser ir longe, vá em grupo" (Provérbio Africano).

RESUMO

ENSINO COLABORATIVO: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

Autora: Marília Garcia Pinto

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gelcemar Oliveira Farias

O estudo apresenta como objetivo geral analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundos professores, frente à inclusão dos alunos com deficiência, no ensino regular, a partir da perspectiva do ensino colaborativo. E, como objetivos específicos identificar os fatores intervenientes no ensino colaborativo em relação à prática pedagógica dos professores de Educação Física e dos segundos professores para a inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física; apontar as fontes de conhecimento dos professores de Educação Física e dos segundos professores para aquisição e manutenção dos saberes específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência; e identificar as relações e as socializações pedagógicas estabelecidas entre os professores de Educação Física, segundos professores e equipe pedagógica para inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física. A investigação se justifica por compreender que a intersecção das estratégias dos professores de Educação Física e do segundo professor na perspectiva do ensino colaborativo permite um novo olhar e uma proposta interdisciplinar da socialização profissional na escola, para aprendizagem dos alunos com deficiência. A pesquisa descritiva se realizou em duas etapas, sendo que na primeira, houve uma coleta de informações com os professores da rede municipal de São José, que aceitarem participar do estudo, e na segunda foi selecionada a escola com a presença de mais alunos com deficiência matriculados e assim, realizou-se observações das aulas de Educação Física, onde houve o acompanhamento do segundo professor com o aluno com deficiência e uma entrevista com os professores desta escola, para uma maior profundidade na análise das informações. Fizeram parte do estudo 30 professores de Educação Física e uma segunda professora, ou seja, aquela profissional que atua diretamente com os alunos

com deficiência, inclusive acompanhando-os nas aulas de Educação Física, vinculados à rede pública municipal de São José/SC. Na coleta de dados foram utilizados como instrumentos um questionário e um roteiro de observação. Os dados de cunho qualitativos levantados foram analisados por meio de categorias, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo. Para auxílio neste processo, utilizou-se o programa Nvivo 9.2, a fim de dispor os dados que foram classificados conforme as particularidades de cada categoria. Os resultados apresentaram que os professores não tiveram aporte da formação inicial nem mesmo das suas formações continuadas para subsidiar sua prática pedagógica inclusiva. Apontaram que as fontes de conhecimento que utilizam para manterem-se atualizados estão baseadas na leitura de livros, de artigos científicos, de notícias na internet, além da participação em cursos, palestras e seminários. A realização de troca de experiência com seus pares foi um dos fatores que mais se obteve evidência, porém requer um contato maior com o segundo professor para que haja melhor compartilhamento dos planejamentos e avaliação dos professores de Educação Física. As estratégias pedagógicas destacadas pelos professores restringiram-se em aplicar alterações e adaptações de suas atividades desenvolvidas em aula. Desta forma, salienta-se que há a necessidade de transversalizar as questões inclusivas na formação inicial e continuada, promovendo discussões na escola no que tange a novas propostas de trabalho docente, apresentando o ensino colaborativo como uma forma de atuação pedagógica inclusiva.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Professor de Educação Física. Segundo professor. Alunos com deficiência.

ABSTRACT

COLLABORATIVE TEACHING: a pedagogical strategy for the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes

Author: Marilia Garcia Pinto

Supervisor: Prof. Dr. Gelcemar Oliveira Farias

The study shows like objective the analyze of strategies pedagogic used by physical education teachers and second teachers, front the inclusion of students with disabilities in regular education, from the collaborative learning perspective. The specific objective has identifying the intervening factors of teaching practice of physical education teachers and second teachers to the inclusion of students with disabilities in physical education classes; pointing sources the knowledge of physical education teachers and second teachers for the acquisition and keeping specific knowledge about inclusion of students with disabilities; identify the relationships and educational socialization established among of physical education teachers, second teachers and pedagogical staff for the inclusion of students with disabilities in physical education classes. The research is warranted to understand that the intersection of the strategies of the teachers and the second teacher in the collaborative teaching approach allows vision with a new and interdisciplinary approach of professional socialization at school for learning disabled students. The descriptive study was conducted in two stages, with the first, had a collection the information with teachers of São José city, who agree to participate in the study, and the second one was selected school with more disabilities students presence so enrolled, there were done observations of physical education classes, with monitoring of the second teacher that students with disabilities and a conversation (interview) with the teachers of this school, for a deeper analysis of information. Study participants were 30 teachers of Physical Education and a second teacher, meaning that professionals who work directly the students with disabilities, including accompanying them in physical education classes, linked to the public education of São José / SC. Data collection instruments were used as a questionnaire and an observation script. The qualitative nature of

data obtained were analyzed by means of categories using the technique content analysis. To aid this process, we used the Nvivo 9.2 program, in order to provide the data were classified according to the particularities of each category. The results showed that teachers did not have the initial training contribution even their continuing education to support their inclusion practical pedagogical. They pointed out that the sources of knowledge they use to keep up to date are based on reading books, scientific papers, news on the Internet, as well as participation in courses, lectures and seminars. The realization exchange of experience with their peers was one of the factors was obtained more evidence, but need greater contact with the second teacher for greater sharing of planning and evaluation of physical education teachers. The pedagogical strategies highlighted by the teachers were restricted and apply changes and adaptations of his activities in class. Thus, it is noted that there is a need cross quality inclusive issues in initial and continuing education, promoting discussions at school when it comes to new proposals for teaching, presenting collaborative teaching as a form of inclusive teaching acting.

Keywords: Collaborative Teaching. Physical education teacher. Second teacher. Students with disabilities.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Questionário	165
Apêndice B: Matriz analítica do questionário	172
Apêndice C: Concordância e aceite da Secretaria Municipal de Educação	174
Apêndice D: Autorização para realização da pesquisa	176
Apêndice E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido....	178

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Roteiro de observação	183
Anexo B: Protocolo de autorização de pesquisa do CEPESH. .	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de unidades escolares, considerando sua localização	65
Quadro 2 – Desenvolvimento das aulas de Educação Física observadas	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos professores de Educação Física e segundo professor	68
Tabela 2 – Unidade escolar e o número de professores participantes da pesquisa	79
Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos em relação ao sexo, escolaridade e idade	83
Tabela 4 – Tempo de intervenção profissional na SME de São José	88
Tabela 5 – Quantidade de alunos com deficiência que cada professor atua	89
Tabela 6 – Ciclo de desenvolvimento profissional docente dos professores de Educação Física em relação ao tempo de prática docente e ao tempo de atuação com alunos deficientes	91
Tabela 7 – Fontes de conhecimento dos professores de Educação Física	101
Tabela 8 - Percepção de competência dos professores de Educação Física	121
Tabela 9 – Socialização do planejamento por parte dos professores de Educação Física	134
Tabela 10 – Socialização da avaliação por parte dos professores de Educação Física	136

LISTA DE SIGLAS

ACT: Admitido em Caráter Temporário
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDS: Centro de Desportos
CEI: Centro de Educação Infantil
CEM: Centro de Educação Municipal
CEPSH: Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos
CMPD: Conselho Municipal do Direito das Pessoas com Deficiência
CREE: Centro de Referência em Educação Especial
FENASP: Federação Nacional das Associações Pestalozzi
IBC: Instituto Benjamim Constant
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos
LAPE: Laboratório de Pedagogia do Esporte
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
OMS: Organização Mundial da Saúde
PPGEF: Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPP: Projeto Político Pedagógico
SME: Secretaria Municipal de Educação
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	30
1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	30
1.2 OBJETIVOS	34
1.2.1 Objetivo geral	34
1.2.2 Objetivos específicos	34
1.3 JUSTIFICATIVA	34
1.4 DEFINIÇÃO DOS TERMOS	36
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	37
2 REVISÃO DA LITERATURA	38
2.1 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESFERA EDUCACIONAL.....	38
2.2 O ENSINO COLABORATIVO COMO AGENTE DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	45
2.3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	60
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	61
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	66
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	68
3.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	71
3.6 CUIDADOS ÉTICOS	75
3.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	75
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
4.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	77
4.2 ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INSERÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	92

4.2.1 O conhecimento da formação inicial e da formação continuada para atuação com alunos com deficiência.....	93
4.2.2 As fontes de conhecimento para a atuação com alunos com deficiência.....	99
4.2.3 As experiências anteriores com alunos com deficiência na realidade escolar.....	102
4.2.4 Estratégias pedagógicas e o planejamento educacional	106
4.2.5 Fatores impeditivos para a intervenção com alunos com deficiência.....	111
4.2.6 Agentes promotores da inclusão	115
4.2.7 Competências dos professores para o desenvolvimento das estratégias de ensino	118
4.3 O ENSINO COLABORATIVO E A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	123
4.3.1 O olhar do professor de Educação Física para o segundo professor.....	125
4.3.2 Papel do segundo professor na vida escolar do aluno com deficiência.....	129
4.3.3 A equipe pedagógica escolar no desenvolvimento do trabalho colaborativo	131
4.3.4 Ações compartilhadas dos professores de Educação Física com os segundos professores	133
4.3.5 Ensino colaborativo e o seu significado para os professores	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	164
ANEXOS.....	182

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

O sistema educacional, numa perspectiva mundial, apresenta-se de inúmeras formas, pois pode estar relacionado com a cultura, a localização geográfica, as crenças e as religiões (LEBRES, 2010; MENDES, 2012). Com os registros históricos e com o passar do tempo, a educação foi se moldando conforme o desenvolvimento da sociedade, atrelada às necessidades que foram se apresentando para que a escola pudesse subsidiar os problemas vigentes (MATTOS, 2009).

O Brasil, frente ao processo de democratização do ensino, enfrenta, no decorrer da história da educação, mudanças ocasionadas por fatores sociais e políticos (ALVES, 2008; MAZZOTTA, 2011; COSTA JUNIOR; COSTA, 2012) para estabelecer uma relação uniforme e a garantia de uma educação de qualidade para todos.

O processo de inclusão escolar, embora já tenha sido consolidado nas políticas de educação, ainda passa por mudanças de entendimento e de comportamento, transitando entre o que era estritamente assistencialista (FONTES, 2009), perpassando por uma prática voltada apenas para a integração (WEIDUSCHADT, 2003; COSTA JUNIOR; COSTA, 2012), até ser subsidiada por leis e decretos (SOUZA, 2008). A instituição escolar, nesse contexto, viu-se diante de um fato do qual não poderia se omitir, devendo assumir a responsabilidade de assegurar a educação, também, para as pessoas com deficiência (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Avanços e retrocessos marcaram essa transição, uma vez que, especificamente, as pessoas com deficiência eram consideradas seres ineducáveis (KASSAR, 2011). Não obstante, a criação de centros de internação para as pessoas com distúrbios psíquicos até a criação de locais específicos para a educação destes, com trabalho direcionado para a aprendizagem e apropriação de conhecimento, demarcou um avanço significativo, gerando novas perspectivas de convívio social e de

aprendizagem escolar (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; SOUZA; COSTA; DUARTE, 2008).

Cabe destacar que após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994), entre outros documentos que garantiam e asseguravam que a educação é um direito de todos (inclusive das pessoas com deficiência), as escolas começaram a reestabelecer conceitos e diretrizes para se adequarem à nova realidade institucionalmente adotada. Dessa forma, a estrutura escolar, a equipe diretiva e o corpo docente foram instigados a repensar as suas estratégias de ensino, suas propostas metodológicas, bem como a maneira de como conduzir suas práticas para contemplar o universo inclusivo, antes paralelo e segregacional, e agora transversal à proposta educacional (COLLAZO, 2003; SARAIVA, 2008; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; BRIANT; OLIVER, 2012; MENDES; ZERBATO; VILARONGA, 2014).

Nesse viés, as aulas de Educação Física, por sua vez, tiveram que ser adaptadas. De um conceito de aula em que seus conteúdos se reportassem à busca da performance perfeita e do corpo esteticamente saudável (COLLAZO, 2003; RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008), adotado e abordado nas aulas até a década de 1990, para o conceito de aula que estivesse vinculada às questões relacionadas ao desenvolvimento integral do ser humano (SOUZA, 2008). Todavia, os professores começaram a se deparar com turmas heterogêneas, tanto no que tange aos aspectos físicos como aos aspectos psicológicos e emocionais, impulsionando-os para a construção de uma aula que atendesse as necessidades individuais e coletivas dos alunos (CENTENO, 2003; SILVA, 2003; JESUS, 2008).

Dessa forma, frente ao movimento que se instalou no contexto escolar, a inserção de pessoas com deficiência nas unidades educativas, as escolas começaram a contar com o segundo professor (professor auxiliar ou professor de apoio) que trabalha juntamente com os alunos com deficiência, auxiliando-os nas suas tarefas de sala, e em todas as disciplinas da grade escolar, incluindo o acompanhamento desses alunos nas aulas de Educação Física. Por lei, esse profissional deve promover meios do aluno solucionar as tarefas, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma (SÃO JOSÉ, 2014).

Frente a isso, a disciplina de Educação Física e a direção escolar não poderiam ficar apáticas ou imparciais quanto à temática. Não adiantava apenas adaptar a disciplina para que o aluno com deficiência pudesse participar. Era necessário que os professores participantes do processo de inclusão desses alunos buscassem alternativas para promover uma aula de fato inclusiva (WEIDUSCHADT, 2003), com novas estratégias, novas metodologias e didáticas, ou seja, com enfoque no ensino-aprendizagem de acordo com a necessidade específica dos alunos (COLLAZO, 2003, FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; PRIETO, 2008; SOUZA, 2008; FONTES, 2009; MENDES; ZERBATO; VILARONGA, 2014).

Nesse sentido, o ensino colaborativo auxilia os professores com menos experiências e poucas habilidades específicas no trabalho pedagógico com alunos deficientes e inseridos na rede regular de ensino a buscarem apoio naqueles profissionais, cuja bagagem do saber lhes permite trocar, auxiliar e instruir aqueles que apresentam alunos com deficiência nas suas turmas e sentem-se despreparados para promover a inclusão (CAPELLINI, 2004; CAPELLINI; MENDES, 2007; FONTES, 2009; MARIN, MARETTI, 2014).

O ensino colaborativo busca a troca de conhecimento, aliada ao apoio na área pedagógica e de formação, visando sanar as inseguranças e buscar alternativas no trabalho docente (CAPELLINI, 2004; CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). É uma forma de socialização profissional, que nesta pesquisa será compreendida entre o professor de Educação Física e o segundo professor, vinculada a uma estratégia de ensino que visa minimizar os efeitos negativos do enfoque dado à área inclusiva na formação inicial, juntamente com a busca de atualização profissional por parte dos docentes (MENDES, 2008; SARAIVA, 2008; SOUZA, 2008; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Na perspectiva de identificar o ensino colaborativo no contexto escolar brasileiro, é possível pautar os estudos de Capellini, (2004), Souza (2008), Fontes (2009) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que buscaram em suas pesquisas refletir sobre a temática. Dessa forma, Capellini (2004), Fontes (2009) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) verificaram as implicações do ensino colaborativo, envolvendo a parceria entre professores do ensino regular e especial, em sala de aula,

buscando entender a docência compartilhada como uma estratégia para contribuir nos processos educacionais inclusivos.

Souza (2008) inseriu no contexto da Educação Física a tutoria, como uma estratégia, com base no ensino colaborativo, para promover a inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Utilizou-se de alunos e de professores, os quais receberam uma capacitação de como atuar, no intuito de compartilharem as experiências e serem provedores de um sistema que favorece a colaboração nos processos de inclusão dos alunos com deficiência.

No cenário internacional, destaca-se o estudo de Campos (2013) realizado em Portugal, no qual propôs investigar as atitudes e as estratégias pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino básico frente à inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas, por meio de um teste, uma intervenção sobre os processos educacionais inclusivos com um professor especializado e posteriormente um re-teste para verificar as estratégias que os professores portugueses utilizaram para promover a inclusão nas aulas.

Todas as investigações destacadas resultaram em avanços nos processos inclusivos e de aprendizagem dos alunos com deficiência, as quais propuseram o ensino colaborativo como estratégia pedagógica de intervenção profissional e didática dos docentes e discentes envolvidos.

Nesse aspecto, essa estratégia pedagógica, aliada aos conceitos de Educação Física inclusiva, busca alcançar meios para efetivar uma proposta educacional com o intuito de facilitar e implementar a política de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, promovendo a igualdade de direitos educacionais para todos os educandos (MANTOAN, 2008). A partir do exposto, busca-se saber como o ensino colaborativo, com suas estratégias pedagógicas, contribui para promover e facilitar a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no ensino regular.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundo professor, frente à inclusão dos alunos com deficiência, no ensino regular, a partir da perspectiva do ensino colaborativo.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os fatores intervenientes, no ensino colaborativo em relação a prática pedagógica dos professores de Educação Física e dos segundos professores para a inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física;

- Apontar as fontes de conhecimento dos professores de Educação Física e dos segundos professores para aquisição e manutenção dos saberes específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência;

- Identificar as relações e as socializações pedagógicas estabelecidas entre os professores de Educação Física, segundos professores e equipe pedagógica para inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física.

1.3 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer o significado do “ser professor” e, ao mesmo tempo, entender esse sujeito na sua íntegra, desvendando seus legados, seus conhecimentos e sua trajetória, objetivando a construção do trabalho pedagógico. Dessa forma, a admiração para com a profissão e o agente transformador que ela carrega, nesse caso, a educação, tornam-se atrativos para abranger o que os diferencia, o que os torna únicos e referência para seus alunos, além de compreender suas estratégias e o que realizam para tornarem-se exemplos, mestres, figuras marcantes e até espelhos para muitos alunos.

Tem-se certeza de que o caminho da inclusão perpassa pelo professor, sua forma de atuar perante a causa, as ferramentas que este utiliza e o compartilhamento dos saberes e

das estratégias para minimizar essa lacuna. Observa-se que é por meio dessa trama que se revela o papel do professor no processo de inclusão educacional e social dos alunos com deficiência. Procurar compreender suas estratégias, como as adquire e as formas de transmissão de conhecimento para seus alunos durante a sua trajetória profissional, atualmente, torna-se um desafio.

A temática do ensino colaborativo, vinculada às aulas de Educação Física, é um caminho a ser percorrido pelos professores que atuam com alunos com deficiência. Os processos para efetivar a inclusão escolar ainda são longos, porém acredita-se que as iniciativas para promover a reflexão dos professores já demarcam o início de uma nova busca por mudanças, visando garantir a igualdade de direitos educacionais. Provocar a autorreflexão dos profissionais que estão na escola é trazer à tona o que a missão de ser professor representa, principalmente, na Educação Física inclusiva, com base no ensino colaborativo.

A escolha pelos professores de Educação Física e segundos professores da rede municipal de São José, que atuam com algum aluno deficiente, foi pelo interesse em desvendar a atuação desses profissionais no que tange aos processos inclusivos na escola, principalmente, nas aulas de Educação Física, além de investigar os processos de socialização profissional que se configuram na teoria do ensino colaborativo.

Outro motivo está no envolvimento da pesquisadora com as questões inclusivas na escola e pela atuação da mesma como professora da Fundação Catarinense de Educação Especial, o que possibilita o envolvimento da mesma com as ações que se desenvolvem no Centro de Educação Física da referida instituição. Ressalte-se ainda o trabalho desenvolvido pela pesquisadora com o esporte para pessoas com deficiência, além de sua participação como membro do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência do município de São José, no qual exerce o papel de conselheira da comissão de acessibilidade e da comissão de educação e esporte.

Estudos com professores de alunos com deficiência apontam que ainda há insegurança, medo e falta de planejamento desses professores (JESUS, 2008; FIORINI; MANZINI, 2014), entretanto, alguns se sentem satisfeitos e orgulhosos do impacto e do resultado, junto aos alunos, de um

trabalho pedagógico bem estruturado (CAMARGO; NARDI, 2006). Existe, no entanto, ainda, certa fragilidade teórica nessa área de inclusão, pois, segundo Fontes (2009), há poucos estudos brasileiros que relatem práticas pedagógicas de cunho inclusivo produzidas em contexto educacional.

A intersecção das estratégias do professor de Educação Física e do segundo professor, na perspectiva do ensino colaborativo, vai permitir um novo olhar e uma proposta interdisciplinar na socialização profissional e na aprendizagem, visto que os conhecimentos escolares para os alunos com deficiência são contributos para a formação de professores e para a intervenção profissional docente em todo o âmbito escolar (MENDES, 2008).

1.4 DEFINIÇÃO DOS TERMOS

- Pessoa com deficiência: são aquelas que apresentam algum tipo de limitação física, cognitiva, sensorial ou de desenvolvimento genético, voltando-se também para aquelas com transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) e altas habilidades que não necessariamente possuem necessidades educacionais específicas, ou seja, mais patológico do que educacional (FONTES, 2009).

- Aluno com deficiência: pessoa com deficiência matriculada regularmente na rede de educação básica.

- Segundo professor: professor especialista em atender diariamente alunos com deficiência em sala de aula, dando suporte nas atividades de cunho pedagógico (FONTES, 2009), além das atividades de locomoção, higiene e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

- Educação inclusiva: são recursos, atendimentos, apoio, acompanhamento, enfim, todas as condições necessárias para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades, não se restringindo aos alunos com deficiências, ao contrário, atende as necessidades e diferenças de todas as pessoas indiscriminadamente (MUNSTER, 2013).

- Educação Física inclusiva: É aquela que abraça todas as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividade física, dentre elas as pessoas com deficiência (SOUZA, 2008).

- Estratégias pedagógicas: São suportes diretos ou indiretos que podem auxiliar o professor a efetivar uma maior participação dos alunos em suas aulas (SOUZA, 2008).

- Ensino colaborativo: Uma estratégia pedagógica que consiste em dois professores que atuam simultaneamente no mesmo contexto educacional, sendo um professor de ensino regular e outro professor especialista, compartilhando a tarefa de ensinar juntos para o sucesso escolar dos alunos com deficiência (SOUZA, 2008).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo delimita-se analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundos professores, no ensino regular, a partir do ensino colaborativo como promoção do processo inclusivo dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física da educação básica da rede municipal de São José/SC.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A presente revisão de literatura foi estruturada em três itens, os quais oferecem suporte teórico à temática da pesquisa para subsidiar os caminhos tomados pela investigação. Inicialmente abordou-se os marcos históricos e normativos dos processos de inclusão das pessoas com deficiência na esfera educacional, com a perspectiva de compreender a dinâmica social e escolar da inserção dos deficientes na escola nos continentes europeu e americano e, especificamente, no Brasil.

Em seguida, deu-se destaque ao ensino colaborativo e sua aplicação teórico-prática no decorrer dos processos educacionais inclusivos, desde sua conceituação até seus desdobramentos com estudos aplicados na área pedagógica e na Educação Física. Por fim, buscou-se compreender a Educação Física dentro destes processos inclusivos, viabilizando a prática para todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESFERA EDUCACIONAL

A Organização Mundial da Saúde (OMS), afirma que no mundo, há cerca de 1 bilhão de pessoas com deficiência. Destas, a partir dos dados do último censo realizado em 2010, 45,6 milhões de pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Desde o período da eliminação física dos deficientes até a garantia de igualdade de direitos (MANTOAN, 2008), um longo caminho, foi percorrido, atravessado por diferentes paradigmas e marcado por avanços, retrocessos e rupturas. Entretanto, a efetivação dos preceitos legais que tratam da inclusão das pessoas com deficiência, no cotidiano social e educacional, na realidade brasileira, ainda é um desafio e um capítulo da história que se constrói na organização de pequenos fatos que compõe o cotidiano (MAZZOTTA, 2008; SOUZA; COSTA; DUARTE, 2008; BISOL; VALENTINI, 2014).

Os primeiros registros históricos que retratam as pessoas com deficiência, são os fatos ocorridos em Esparta, onde lá havia o costume de matar as crianças que nasciam com alguma

deficiência, pois se acreditava que elas de nada serviriam para a sociedade (FONTES, 2009; MENDES, 2012). Eram considerados inúteis aos olhos dos guerrilheiros e por isso, deveriam ser eliminadas da sociedade, o que era naturalmente aceito, uma vez que dependiam da força física de seus cidadãos para lutar nas guerras na época.

Nas cidades da Grécia, imperava a lei que apoiava o genocídio de crianças com deficiência (SOUZA, 2008), inclusive defendida por Platão e Aristóteles, já que Atenas defendia a cultura do corpo são e mente sã. Pensamento que pode ser justificado, bem como o seu respaldo ético, o que permite compreender que a presença e a “divulgação” das pessoas com deficiência aparente poderia enfraquecer a autoimagem dos gregos, já que refletiam força e beleza de seus próprios deuses (WEIDUSCHADT, 2003; MENDES, 2012).

No início da Era Cristã, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas às margens dos rios (SOUZA, 2008). Nesta época, era comum a prática de dar esmolas aos pobres e em Roma, normalmente as pessoas economicamente desfavorecidas, resgatavam estas crianças jogadas nos rios e “lucravam” com a exploração da imagem destas, fazendo com que as mesmas pedissem dinheiro nas ruas (MENDES, 2012).

Na época medieval, inúmeras crianças e adultos, que conseguiam, por milagre, sobreviver ao genocídio, na fase adulta eram queimadas em praça pública, pois se acreditava que era fruto de feitiçaria e de feiticeiros, uma vez que eram temidos como seres que contrariavam a perfeição divina (SOUZA, 2008; FONTES, 2009). Além disso, a sociedade que permanecia em guerra e buscava habilidades físicas e cognitivas para os confrontos, não demonstrava e nem tinham interesse nestas pessoas (MENDES, 2012).

No fim da Idade Média, com uma tendência filosófica mais humana da igreja católica, estas pessoas, até então dizimadas da sociedade, começaram a serem reconhecidas como seres que mereciam atenção (MENDES, 2012). Na época, a deficiência era vinculada a um castigo divino para os pais ou para a família, mas ainda assim, os deficientes eram considerados filhos de Deus (WEIDUSCHADT, 2003; SOUZA, 2008). Situados em abrigos das igrejas, onde havia troca de favores, os deficientes trabalhavam nas instituições e recebiam

alimentação e teto, diminuindo, mesmo que de forma singela, o isolamento social (MENDES, 2012).

Do século XVI ao XIX, as pessoas com deficiência física ou intelectual continuaram isoladas da sociedade, porém em asilos, albergues e abrigos, onde na maioria das vezes ocorria em troca de trabalho (FONTES, 2009). A função social que desenvolviam era como “bobos da corte”, pessoas com feições repulsivas com função de divertir membros da aristocracia (SOUZA, 2008). Nesta época, também, ocorreu o surgimento dos primeiros hospitais psiquiátricos, e com a falta de conhecimento clínico dos profissionais da época, acabou se configurando como prisões, sem tratamento nem programas educacionais especializados, o que era totalmente desconhecido naquele momento histórico (MENDES, 2012).

Na Idade Moderna, havia a dominância da filosofia humanista, momento em que houve a valorização do ser humano e foi sistematizado o início das primeiras ressalvas, observações, estudos e experimentos no tratamento das pessoas com deficiência (FONTES, 2009). Porém, ainda era visto sob o enfoque estritamente patológico e discriminatório (SOUZA, 2008).

No período Iluminista, os pesquisadores buscaram estudar as deficiências e as adaptações destas pessoas na sociedade (MENDES, 2012). Surgiram, os primeiros “médicos-pedagogos”, como Pestalozzi, Fröebel e Montessori, que romperam com os pensamentos, as opiniões e os conceitos vigentes e passaram a acreditar e a confiar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis (KASSAR, 2011). A educação para as pessoas com deficiência, tem sua origem atrelada aos estudos médicos e terapêuticos e, desde então, foi lentamente ampliado, rebocado por aqueles que oportunizavam, mas atingia uma quantidade muito pequena desta parcela da população (DORZIAT, 2009).

No século XVIII, a institucionalização marcou a história destes sujeitos. Em 1770, nomeadamente em Paris, surgiu a primeira instituição especializada para “surdo-mudo” e em 1784, na mesma cidade, nasce um instituto para pessoas cegas (SOUZA, 2008; FONTES, 2009). Estes locais tinham a função de estudar essas pessoas e suas deficiências, bem como prepará-las para a sociedade. Porém, como grande parte da população ainda não possuía informações necessárias para “aceitar” essas

novas concepções sobre as pessoas com deficiência, acreditava-se ainda que eram incapazes, doentes, reforçando a “anormalidade” e marginalizando-os (MENDES, 2012).

No final do século XIX, surgiu o programa de externato para deficientes, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, começando a institucionalização ser questionada por familiares e outros profissionais que atendiam pessoas com deficiência, iniciando os movimentos de desinstitucionalização. Contudo, havia instituições de atendimentos específicos em funcionamento naqueles locais (SOUZA, 2008; FONTES, 2009; MENDES, 2012).

Na realidade brasileira, esses indivíduos, como na história mundial, também permaneceram isolados e trancafiados em locais sem qualquer tipo de atendimento (ALVES, 2008). No Rio de Janeiro, no século XIX, iniciaram as primeiras organizações para atender as pessoas com deficiência, surgindo em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant – IBC) e em 1857 o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), com o intuito de prestar serviços educacionais para as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Ainda que o surgimento desses locais representasse um marco fundamental na história da Educação Especial no Brasil, foi somente no século XX que iniciativas legais de abrangência nacional marcaram o início da educação voltada para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência, mesmo depois que a Declaração dos Direitos Humanos afirmou que todo ser humano tem direito a educação (UNESCO, 1948), encontraram problemas em serem reconhecidas como parte da sociedade e como cidadãos com direitos.

O surgimento de campanhas nacionais destinada à educação de surdos pelo Decreto Federal nº 42.728/57 (BRASIL, 1957), ao ensino e reabilitação de deficientes visuais com o Decreto Federal nº 44.236/58 (BRASIL, 1958) e ao atendimento educacional de deficientes intelectuais pelo Decreto Federal nº 48.961/60 (BRASIL, 1960), vinculado à criação de instituições particulares voltadas para o atendimento educacional para os deficientes, como as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e a FENASP (Federação Nacional das Associações Pestalozzi), inauguraram os primeiros indícios sobre

a educação das pessoas com deficiência no Brasil (ALVES, 2008; MAZZOTTA, 2011).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 4.024/61, dois artigos foram focados na inclusão escolar. O art. 88 diz que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade” (p. 15). Todavia, tal lei não criou obrigação para a escola pública, conforme aponta seu art. 89 onde relata que “toda iniciativa privada [...] relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções” (p. 15) (BRASIL, 1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) incluiu a educação das pessoas com deficiência no ensino regular, salientando no art. 9 que “[...] os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (p. 3). A partir deste fato, foi possível, redimensionar a ideia de que os alunos com dificuldades genéricas de aprendizagem, erroneamente considerados deficientes mentais, frequentassem classes especiais.

O oferecimento de atendimento especializado aos alunos contemplados na Lei nº 5.692/71, concretizou-se nas escolas de Educação Especial que passaram a fazer parte do sistema de ensino (BRASIL, 1971). Salienta-se que foi somente depois do surgimento destas escolas, com fins educativos, que os educandos considerados ineducáveis, tiveram, finalmente, o direito de frequentar uma instituição escolar, oferecendo às crianças com deficiência o direito de ir à escola (BAPTISTA, 2011; KASSAR, 2011).

A Educação Especial, bem como a inclusão escolar, se formulou como campo do saber e área de atuação no Brasil, principalmente depois da década de 1970 (ALVES, 2008; MAZZOTTA, 2008; MAZZOTTA, 2011). Com grande influência em manejos de ensino sustentados pelo princípio da análise aplicada dos comportamentos e aprendizagem, a Educação Especial, rompeu com o paradigma médico, predominante até então, e adotou o modelo educacional, entrando em choque com os princípios das instituições especializadas que fornecia

atendimento clínico, funcionando como um serviço paralelo e complementar, mas não de fins educativos.

O princípio de normalização surgiu nos países nórdicos e foi absorvido pelos Estados Unidos e Inglaterra, como um movimento de desinstitucionalização, cujo objetivo era construir atitudes menos estigmatizadas e práticas menos segregativas (MAGALHÃES; RUIZ, 2011), chegando ao Brasil em 1980 e ganhando força nacional após a promulgação da Carta Constitucional (BRASIL, 1988) que prevê em seu art. 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 122). Desta forma, houve a solidificação de um movimento maior da sociedade voltado à problemática da educação dos excluídos, surgindo assim, as primeiras iniciativas de se abrir a escola tradicionalmente regular para receber e atender os alunos que apresentam algum tipo de deficiência (ALVES, 2008; PRIETO, 2008; BAPTISTA, 2011).

A partir disso, a classe especial e a sala de recursos, tornaram-se estruturas importantes para as mudanças históricas que a Educação Especial começou a enfrentar com os alunos saindo da escola especial e se inserindo na rede regular de ensino (DORZIAT, 2009; BAPTISTA, 2011; LOPES, MARQUEZINE, 2012). A classe especial funciona dentro da escola regular, onde um professor especialista atua diante de uma turma com alunos com necessidades educacionais especiais. E a sala de recursos, é um espaço que dá o suporte ao aluno com deficiência integrado na turma regular, sendo um serviço de apoio pedagógico especializado oferecido, preferencialmente, no contra turno escolar (BAPTISTA, 2011; LOPES; MARQUEZINE, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Mesmo com todas as regulamentações promulgadas, e com as escolas apresentando meios para minimizar a exclusão, o espaço educativo continuava a separar os alunos com deficiência, seja pelo fracasso escolar ou pelas estruturas físicas a eles destinados (COLLAZO, 2003). Os alunos que por algum motivo não se enquadravam no sistema de ensino, currículo, estratégia pedagógica do professor ou estrutura, continuavam a não absorver os conteúdos e não se desenvolviam por completo, eram vítimas da integração e não da inclusão educacional e

social (WEIDUSCHADT, 2003; CASTRO, 2008; PRIETO, 2008; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

No Brasil, um conjunto de leis notificadas após a Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabeleceu os direitos educacionais das minorias sociais, entre elas, pessoas com deficiência, para frequentarem a rede regular de ensino. Destacam-se a Lei da Integração, nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), que pune qualquer instituição de ensino que suspenda ou cancele, sem justa causa, a matrícula de um aluno em função da sua deficiência e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) que no seu art. 54, inciso III sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (p, 9).

As discussões acerca da Educação Inclusiva teve seu auge em 1994 com a assinatura da Declaração de Salamanca, na Espanha, que caracterizou um ponto crucial nos debates voltados a proposta de inclusão na área educacional. A Declaração expressa que as escolas regulares inclusivas são os meios mais eficazes de combater a discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994).

Também se tem os princípios contidos na Política Nacional de Educação Especial que foram reafirmados em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que possui um capítulo específico de diretrizes para Educação Especial como modalidade da educação escolar. Estes princípios foram retomados pelo Plano Nacional da Educação pela Lei nº 10.172/01, que prescreveu e fixou objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2001a).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CNB nº 002/01), afirma que a Educação Especial é parte integrante do sistema regular de ensino e define quem são os alunos com necessidades especiais, a natureza dos serviços de apoio educacional para as classes comuns e as exigências para a formação do professor (BRASIL, 2001b).

Todas essas legislações tem a premissa de atender todas as pessoas com deficiência, porém também existem leis que garantem direitos específicos de cada deficiência, como por

exemplo, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) que destaca nas escolas, a acessibilidade, eliminando de barreiras arquitetônicas, bem como obrigatoriedade de intérprete de LIBRAS, sala de apoio equipada com máquina de datilografia em Braille, equipamentos de ampliação de textos, afim de atender as necessidades de todos os alunos.

O panorama pós-LDB influenciou o governo federal a responsabilizar pelos processos legais de inclusão educacional os estados e municípios. Santa Catarina, por exemplo, desde 2012, conta com uma Comissão Permanente de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, primeiro órgão interno do parlamento catarinense voltado, exclusivamente, para a promoção e divulgação dos direitos da pessoa com deficiência, que em 2012 lançou um livro que conta com a presença de todas as leis e decretos catarinenses em vigor que tratam dos direitos da desta população (SANTA CATARINA, 2012).

Não restam dúvidas que as leis e políticas públicas favoráveis à inclusão escolar no Brasil e também em Santa Catarina, nos últimos vinte anos, apresentam avanços e fortalecimentos (PRIETO, 2008). A aceitação social e o atendimento educacional para pessoas com deficiência perpassaram, ao longo da história, desde a exclusão total, à aceitação e posterior inclusão, contudo, ainda existe um abismo entre o que se apresenta nas leis e o que é se pratica em sala de aula, podendo, num futuro próximo, estreitar essas esferas e construir uma sociedade efetivamente igualitária no que tange a educação para todos e uma escola de fato inclusiva (SOUZA, 2008; FONTES, 2009; CALHEIROS; FUMES, 2014; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

2.2 O ENSINO COLABORATIVO COMO AGENTE DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Com a crescente inserção dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, muitos professores sentiram-se despreparados para promover à inclusão, deixando esses sujeitos às margens da turma e dos objetivos das atividades na

escola (MATTOS, 2009). Logo, acabaram sendo direcionados para propostas paralelas, sem cunho educacional, como carregar materiais, servindo como obstáculo, ser suporte, e até mesmo, em alguns casos, sendo o último a realizar alguma atividade, caracterizado pelo isolamento da turma e não sendo visto como qualquer outro educando (LEBRES, 2010).

No entanto, nos últimos 10 anos, com os crescentes investimentos no paradesporto, com a abertura de vagas em empresas para pessoas com deficiência e com as políticas a favor da não discriminação dessas pessoas, a sociedade viu-se muito próxima desse público e com as ações afirmativas em torno deles. Os professores acabavam por se renderem e começaram a procurar outras formas de ensino para o envolvimento, a participação e a inclusão deste aluno com a turma e a instituição escolar, a fim de contemplar o princípio básico da escola, a aprendizagem (ABE; ARAÚJO; 2010; SILVA; MARTINEZ; SANTOS, 2012; BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Com isso, os educadores e a escola como um todo estão cada vez mais em busca de métodos eficazes de instrução, de ensino e de procedimentos em favor de suas práticas inclusivas (RABELO, 2012). Surge então, o trabalho colaborativo, como uma proposta em equipe, onde nesta colaboração existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham juntas, sem hierarquia, dividindo seus anseios, cooperando uns com os outros, em prol, no caso desta pesquisa, da inclusão de alunos com deficiência (CAPELLINI, 2004; SOUZA, 2008; FONTES, 2009; MENDES; ZERBATO; VILARONGA, 2014).

Sabe-se que na perspectiva da inclusão é necessário apoio aos professores, através de capacitação profissional, busca por cursos de atualização, seminários, palestras e formação continuada (CAPELLINI, 2004; JESUS, 2008; SARAIVA, 2008; MARIN; MARETTI, 2014). Esses serviços contam com auxílio de pessoas que atuam com os deficientes, que possuem experiência e conhecimento acerca desta população e que podem ajudar os educadores que estão atuando junto aos alunos com deficiência, mas que não possuem conhecimento ou nunca tiveram contato ou proximidade com esses indivíduos (CAPELLINI, 2004, MATTOS, 2009).

Com a proposta da colaboração, os professores podem ampliar seus conhecimentos e disponibilizar de serviços eficazes para todos os alunos e promover ambientes mais inclusivos

(BAURU, 2006; CAPELLINI; MENDES, 2007). O importante, neste processo, é fazer com que os alunos com deficiência tenham a oportunidade de experimentar, por exemplo, as aulas de Educação Física, com envolvimento de toda a comunidade escolar (direção, coordenação, professores, colegas, funcionários, família) (AGUIAR; DUARTE, 2005; BRIANT; OLIVER, 2012).

O intuito desta proposta de trabalho, além da troca de saberes entre os professores, é o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, adaptações curriculares, metodologias de ensino e modelos de avaliação mais condizentes com o processo de aquisição de conhecimento e interação do aluno com deficiência na escola regular, promovendo eficazmente sua inclusão (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; SOUZA, 2008; FONTES, 2009; BRIANT; OLIVER, 2012).

O trabalho colaborativo é compreendido como uma rede de recursos a ser utilizado pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos com deficiência (CAPELLINI; MENDES, 2007; SOUZA, 2008) é exibido em dois modelos por Weiss e Lloyd (2003) para compreender as inúmeras possibilidades de ações que o professor pode utilizar para desenvolver o sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

Os modelos do trabalho colaborativo são nomeadamente o “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”. O primeiro trata do professor especialista trabalhando em conjunto com o professor regular dentro de sala de aula, já no segundo caso, o professor especialista auxilia o professor regular fora do ambiente educacional (SOUZA, 2008). Ambos são possíveis e significativos para o desenvolvimento profissional, buscando estratégias pedagógicas alternativas para promoção da inclusão e consequente aprendizagem dos alunos com deficiência (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; BRIANT; OLIVER, 2012). Para melhor compreender o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa, considera-se relevante apresenta-los e discuti-los como a seguir.

O ensino colaborativo é uma estratégia pedagógica de ensino na qual consiste no trabalho de um professor especialista, que possui conhecimento específico, atuando em conjunto com outro professor sem esse conhecimento específico (CAPELLINI, 2004; SOUZA, 2008; FONTES, 2009, MENDES; VILARONGA;

ZERBATO, 2014). O mesmo acontece com professor de Educação Física especialista e outro sem especialidade (SOUZA, 2008).

Esta troca é benéfica em ambos os casos, pois os dois educadores possuem saberes para compartilhar, tanto os professores regulares que adquirem conhecimentos a partir das experiências dos professores especialistas, como estes que aprendem a partir da realidade vivenciada em sala e na escola regular como um todo (CAPELLINI, 2004; BAURU, 2006; CAPELLINI; MENDES, 2007). Este trabalho para ser realizado deve-se ter predisposição e envolvimento para eludir resultados positivos (RABELO, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O suporte ou apoio para a promoção do ensino colaborativo nas aulas de Educação Física que contemplam alunos com deficiência, de acordo com Block e Obrusnikova (2007) refere-se ao profissional que presta assistência a esses alunos, dentro do contexto escolar, especificamente em sala de aula, podendo ser tutores, professores assistentes ou especialistas. Nesta pesquisa utilizar-se-á a terminologia “segundo professor” para identificar este sujeito como sendo aquele que é considerado especialista, visto que sua atuação e atribuição são diretamente atreladas aos alunos com deficiência no que tange a assistência física e educacional.

Evidencia-se, também, que professores do ensino superior especialistas nas áreas de atividade motora adaptada, esporte adaptado ou Educação Física especial/adaptada, poderiam auxiliar professores de escola básica regular por meio do trabalho colaborativo, através de parcerias e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão para que os processos de inclusão escolar sejam mais sólidos e reais (JESUS, 2008; MARIN; MARETTI, 2014).

As condições para concretizar o modelo, através do ensino colaborativo, partem de um objetivo comum, dois professores que tenham a mesma meta (professor de Educação Física e segundo professor, por exemplo) e compartilhamento das responsabilidades e de recursos (CAPELLINI; MENDES, 2007). Essa colaboração envolve compromisso dos professores (independentemente da disciplina que lecionam), dos administradores da escola (diretores e coordenadores), do sistema escolar e da comunidade (BRIANT; OLIVER, 2012). Só

assim, haverá de fato uma nova perspectiva de inclusão escolar num novo sistema de ensino (CAPELLINI, 2004; MATTOS, 2009).

O ensino colaborativo favorece a inclusão por conta do entrelaçamento das informações e saberes dos educadores, oferecendo chance para recrutar conhecimentos específicos e gerais entre os dois professores, abraçando os diferentes legados e saberes (BAURU, 2006; CAPELLINI; MENDES, 2007). Essa colaboração demanda uma modificação nas atuais estruturas organizacionais, nos encargos e papéis de trabalho existentes e na evolução dos pensamentos, comportamentos e posicionamentos dos docentes (RABELO, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Weiss e Lloyd (2003) sugerem um roteiro de cinco estratégias de trabalho nas aulas de Educação Física a partir do ensino colaborativo. São elas:

a) Um professor, um suporte: O professor de Educação Física e o especialista estão juntos e enquanto um apresenta as atividades o outro dá suporte aos alunos (sugere-se a troca de ações);

b) Estações de ensino: Os professores são responsáveis por estações distintas, porém simultâneas, havendo divisão da turma para irem às estações e trocas para que todos passem por todas as etapas;

c) Ensino paralelo: Os dois professores planejam juntos a aula e a turma se divide e cada professor transmite o mesmo conteúdo da sua maneira;

d) Ensino alternativo: Um professor leciona para uma quantidade maior de alunos, enquanto o outro para um pequeno grupo;

e) Equipe de ensino: Ambos dão igualmente as instruções.

Já os estudos desenvolvidos por Keefe; Moore e Duff (2001), apresentam 4 saberes para o ensino colaborativo:

a) Autoconhecimento das forças e fraquezas;

b) Conhecer o professor especialista e ter uma boa relação profissional;

c) Conhecer seus alunos;

d) Conhecer sobre sua disciplina (Educação Física, por exemplo).

Esta forma pedagógica de ensino é uma das duas vertentes do trabalho colaborativo e através desse tipo de estratégia há um crescimento significativo no desenvolvimento dos alunos com deficiência nas aptidões educacionais, físicas e cognitivas e também, fornece subsídios no que tange o aprimoramento e crescimento profissional dos docentes através da partilha do saber (CAPELLINI, 2004; SOUZA, 2008; BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

O segundo modelo denominado “consultoria colaborativa” trata-se de uma estratégia de assistência indireta para os professores, onde um professor especialista é convidado a prestar serviços de consultoria (SOUZA, 2008; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011). O professor de Educação Física da rede regular, por exemplo, sabe que um consultor vem auxiliá-lo para uma determinada questão (SOUZA, 2008).

É um exemplo de suporte à educação inclusiva, apoiado no trabalho colaborativo que abrange professores das escolares regulares e profissionais especialistas (BAURU, 2006). Em conjuntos eles planejam e elaboram estratégias de ensino para inclusão no ambiente educacional regular de alunos com deficiência (BRIANT; OLIVER, 2012).

Os profissionais consultores ou de suporte são aqueles que colaboram na formação continuada dos professores, promovem seminários, palestras, encontros, oferecem ajuda aos alunos com deficiência e seus familiares na programação e preparação dos planos individuais de ensino, nas escolhas de trabalho e na avaliação, nas atividades da vida diária, ou seja, a colaboração se dá de forma indireta, não necessariamente centrada na sala de aula (SOUZA, 2008; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011).

Além disso, a consultoria colaborativa objetiva-se em auxiliar os professores da rede regular a solucionar dificuldades no planejamento, no desenvolvimento das tarefas diárias, nas estratégias de ensino, nas interações com as famílias, nos programas de ensino individualizado, na adaptação e sugestões de matérias alternativos, na avaliação e procedimentos atitudinais. O professor especialista, neste caso, não necessariamente permanece e acompanha o professor regular junto na sala de aula, mas fornece assistência em reuniões, encontros ou palestras (CAMARGO; NARDI, 2006; SOUZA,

2008; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; MACHADO; ALMEIDA, 2013).

Para que a consultoria se concretize, tem que haver o problema, por exemplo, o professor de Educação Física tem um aluno com deficiência e não sabe como proceder diante da forma de ensino para que esse aluno se aproprie do conteúdo. Este professor, o consultante, busca um consultor, que provavelmente será um professor de Educação Física especialista em atividade motora adaptada, para dividir o seu problema e buscar uma solução. Desta forma o consultor já sabendo do que se trata, combina de observar quantas aulas forem necessárias, de preferência filmando-as e procura conhecer o aluno em questão (SOUZA, 2008; VILARONGA, MENDES, 2014).

Diante disso, o profissional especialista conversa com o professor de Educação Física, com os demais professores, com o diretor, coordenador pedagógico, familiares, enfim, o maior número de informações possíveis para compreender o universo deste aluno e a sua deficiência para que seja possível facilitar a resolução da problemática (ZANATA, 2004; TOLEDO; VITALIANO, 2012)

Após a coleta de todas as informações que o consultor julgar necessário, eis que ambos os professores se reúnem realizando um debate sobre os resultados encontrados nos documentos, uma análise crítica nas filmagens e agrupam informações das conversas e observações informais para que possam dialogar sobre a deficiência que acomete o aluno e as implicações na prática educativa do mesmo, sugerindo adaptações da conduta do docente regular, nas atividades, no planejamento, enfim, naquilo que tiver em déficit e não favorece o desenvolvimento do aluno (SOUZA, 2008; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; MACHADO; ALMEIDA, 2013).

A quantidade de reuniões deverá ser estabelecida de forma conjunta, quando os dois professores entenderem que o processo foi concluído com êxito (VILARONGA; MENDES, 2014). Após todas as reuniões que houverem, o consultor retorna as suas práticas normais e o consultante estabelece um prazo e retorna a escola anteriormente visitada. Assiste novamente à aula do professor que houvera solicitado consultoria e analisa de tiveram mudanças, enfim, se o problema realmente foi resolvido (FONTES, 2009; MACHADO; ALMEIDA, 2013).

O profissional especialista realiza uma nova filmagem e busca conversar com o professor regular (TOLEDO; VITALIANO, 2012). Solucionada a questão, a consultoria finaliza o seu trabalho, caso ainda não tenha tido retorno positivo, mais reuniões serão realizadas para conversas e debates a fim de buscar alternativas até o problema ser totalmente solucionado (ZANATA, 2004; SOUZA, 2008).

Observa-se que a participação de um consultor seja ele professor especialista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, dentista, médico, enfermeiro ou qualquer profissional que esteja apto e que seja conhecedor do assunto, pode realizar consultoria colaborativa para melhorar o desenvolvimento da pessoa com deficiência no ambiente escolar, buscando avanço nas esferas educativas, sociais e afetivas (PENA; ROSOLÉM; ALPINO, 2008; SOUZA, 2008; FONTES, 2009; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; MELO; PEREIRA, 2013).

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizaremos a vertente do ensino colaborativo, visto que este é focado nos processos educacionais visando autonomia e inclusão dos alunos com deficiência dentro do ambiente escolar. A consultoria por sua vez, busca além dos profissionais de educação, os da saúde (PENA; ROSOLÉM; ALPINO, 2008; SOUZA, 2008; FONTES, 2009; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; MELO; PEREIRA, 2013), esta foge da intenção desta pesquisa, mas não desfavorecendo este recurso, apenas optando pela estratégia que mais engloba a realidade a ser estudada.

Cabe aos profissionais se inteirarem no ambiente escolar, interagir, saber dialogar com os profissionais da escola, sugerindo estratégias de forma clara e flexível (BRIANT; OLIVER, 2012). O ensino regular ainda precisa saber lidar com esse público e deve estar aberto, apto e disposto a receber o aluno com deficiência, sua família e também, quando necessário, o ensino colaborativo como estratégia pedagógica inclusiva, para assim construírem em conjunto condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, promovendo auxílio direto e indireto as famílias, aos profissionais em geral, e sendo um ato contínuo da sociedade.

2.3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Os debates a cerca da inclusão escolar são claros quando evidenciam que todos os envolvidos na comunidade escolar (professores, direção, pais, demais alunos, funcionários) devam ser a favor da causa, entendendo os princípios e pressupostos, partilhando dos conhecimentos no que tange a inserção de um aluno com deficiência na escola, favorecendo um ambiente acolhedor (BARCELLOS, 2003; BRIANT; OLIVER, 2012).

As pessoas com deficiência continuam afastadas das práticas de atividade física, seja por barreiras arquitetônicas (CORREA, 2009), proteção familiar (MARQUES; ZIMMERMANN, 2003), estigma, falta de espaços que atendam esse público (MORGADO et al., 2013) ou ainda preconceito por parte do profissional que não queira atender essa população (COLLAZO, 2003; MAGALHÃES; RUIZ, 2011). Diferentemente da escola, que não pode nem deve negar a matrícula de um aluno com deficiência, as atividades físicas extraescolar podem alegar qualquer desculpa para não incluir essa pessoa, fazendo com que as aulas de Educação Física escolar sejam, em muitos casos, a única oportunidade de prática de atividade física desses alunos (MORGADO et al., 2013).

A Educação Física na escola, por muito tempo, acarretava caráter discriminatório visto que havia necessidade de ter talento de forma individual suficiente para ter êxito nas atividades propostas pelo professor (CENTENO, 2003). Com o passar do tempo e com a cultura e implementação de políticas a favor da inclusão, muito tem sido debatido para ampliar e difundir as práticas corporais para todos, respeitando suas diferenças.

O número crescente de alunos com deficiência matriculados e frequentando a escola, e conseqüentemente as aulas de Educação Física, é fato e diante disto, tanto os professores no início da carreira, como aqueles que exercem a docência há mais tempo apresentam-se muitas vezes inseguros no atendimento a esses alunos, declarando frágil formação inicial, poucos recursos materiais para desenvolverem as atividades, medo, falta de conhecimentos pedagógicos para atender a clientela em questão (AGUIAR; DUARTE, 2005;

CAMARGO; NARDI, 2006; JESUS, 2008; MENDES, 2008; SOUZA, 2008; FIORINI; MANZINI, 2014).

O aluno com deficiência, muitas vezes, não é estimulado para se locomover ou realizar outros tipos de atividades paralelos à escola. As famílias acabam por não proporcionarem esse estímulo, por desconhecimento ou por barreiras sociais (BARCELLOS, 2003) e a Educação Física escolar tem que dar conta de preencher a lacuna para que esse aluno tenha gosto pela prática de atividade física, seja aceito socialmente para praticar atividade, realize trocas sociais, emocionais e psicológicas, se desenvolvendo como um ser que tem vontades, desejos e preferências (ADAMOLI, 2003).

Assim como as outras disciplinas escolares, a Educação Física é considerada matéria acadêmica estudantil e que se diferencia de acordo com a proposta filosófica, o estilo de ensino e a metodologias dos docentes. Usualmente, as várias vertentes da Educação Física especificam suas abordagens, conteúdos de ordens teóricas e estratégias pedagógicas em função de grupos ou pessoas e suas específicas necessidades (BRIANT; OLIVER, 2012). Buscando promover a integração social, o desenvolvimento motor e cognitivo, a saúde, o estilo de vida ativo, a reabilitação e desta forma, facilitam a inclusão (ADAMOLI, 2003; SOUZA, 2008).

Assim, quando falamos em Educação Física inclusiva, buscamos objetivar a integração e a aplicação de fundamentos teórico-práticos de vários conteúdos que a constituem, além das áreas da saúde e da educação, focados em escolares de qualquer idade que não se ajustam total ou parcialmente às demandas das instituições sociais (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010).

Para que um aluno com deficiência participe efetivamente das aulas de Educação Física, é necessário que o professor conheça o educando (AGUIAR; DUARTE, 2005), procure pesquisar sobre sua deficiência, verifique junto à escola se existem laudos médicos, fazendo uma anamnese sobre o que tange a deficiência e o que se pode buscar fazer para promover algo significativo junto a ele.

Após essa busca inicial, o professor deve procurar refletir sobre a sua prática para poder atender as necessidades apresentadas pela turma num contexto geral e pelo aluno com deficiência (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). Para dar conta de

satisfazer os requisitos atuais no trabalho docente escolar, é preciso ter professores investigadores, questionadores, reflexivos e críticos de modo a conseguir mecanismos de criar e desenvolver estratégias de cunho inclusivo com coerência e sensibilidade. (SILVA, 2003; BRIANT; OLIVER, 2012)

As atividades que deverão ser desenvolvidas para o aluno com deficiência na escola dependerão do espaço físico disponível, materiais, número de alunos na turma, nível de desenvolvimento dos estudantes, enfim, todo o contexto que fará parte do ambiente da aula (COLLAZO, 2003). As atividades serão com o mesmo enfoque, seja na dança, lutas, esportes, ginástica ou jogos e devem estar adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, analisando as potencialidade e individualidades dos sujeitos. Assim, as respostas e metas devem se distinguir para cada aluno.

Mais um ponto ressaltante é refletirmos que ao agir com essa clientela devemos focalizar nas suas potencialidades, nas quais são de grande valia, mas sem esquecer que, do mesmo modo, devemos estar atentos nas adaptações ao ambiente que a pessoa está inserida. Sabe-se que é necessário realizar adaptações, ou seja, “[...] organizar um conjunto de estratégia que permitem manipular as variáveis da atividade, tornando-a mais complexa ou mais simples se ajustando ao nível de desempenho do aluno” (SOUZA, 2008 p. 29).

Para que a Educação Física inclusiva seja palpável, concreta e significativa para o aluno com deficiência, Souza (2008) menciona quatorze itens que devem ser levados em consideração para a obtenção de êxito dentro das propostas de atividades desenvolvidas pelo professor:

a) Analisar as condições de adaptação dos alunos: podendo haver alunos com uma situação motora além ou aquém do que a tarefa exige, o aluno muito adaptável, exige que o professor disponha de mais desafios, ou ainda, um outro que não compreendeu cognitivamente a proposta do professor, é considerado pouco adaptável, levando o docente a buscar formas mais simples de explicação para promover melhor a assimilação por parte do discente.

b) Adaptação de acordo com o legado: é importante que o professor conheça seu aluno e sua história, pois quanto mais conhecimento se tem sobre o educando, maior pode ser as propostas de atividades, ampliando assim o repertório motor,

oferecendo um leque de possibilidades de tornar as atividades mais desafiadoras.

c) Horário: as aulas tanto na grade normal de horários quanto no contra turno, devem ser divididas para atender as necessidades de todos, inclusive das questões administrativas da escola.

d) Quantidade de aula: no mínimo duas vezes por semana.

e) Tempo das aulas: duração necessária para atender as metas das atividades, ajustado à dinâmica escolar estabelecida.

f) Números de alunos: o ideal é não ter uma quantidade demasiada de alunos, mas como isto é determinado por instâncias legais, fica-se a mercê do que é posto.

g) Local: as aulas devem ser realizadas em ambientes seguros e adequados para a realização das atividades, observando o clima (sol, chuva, vento), o piso (regular, em declive ou aclave), instalações de iluminação, postes, colunas ou qualquer outro equipamento que possa interferir na realização do proposto.

h) Materiais: pode-se trabalhar com os materiais existentes na escola, considerados como básicos (bola, corda, cones, arcos), assim como promover a elaboração de materiais alternativos (bola de meia, de jornal, elástico), mas sempre que possível cobrar da escola a aquisição de materiais específicos necessários para a realização da atividade.

i) Oportunizar atividades de acordo com a necessidade dos alunos: se o educando tiver dificuldade de socialização, desenvolver tarefas em duplas, trios ou pequenos grupos.

j) Respeitar a individualidade: compreender que cada aluno tem sua história, sua cultura, seu jeito de ser, suas características.

k) Identificar as capacidades: buscar analisar quanto às possibilidades de ação e adequação ao movimento, por exemplo, se for um aluno cadeirante que não possui movimento de membros inferiores, proporcionar atividades que utilizem os membros superiores, como o arremesso.

l) Promover a interdisciplinaridade: perpassar pelas mais variadas disciplinas e áreas temáticas. Unir a saúde, a biologia, a química com a Educação Física e atrelar os conhecimentos.

m) Facilitar a autonomia e a independência: o aluno com deficiência têm o direito de tomar decisões, fazer, ser ouvido, ter

opinião, formular críticas e debates e se responsabilizar por suas escolhas.

n) Os professores: não precisam ser consultores ou especialistas, mas devem buscar conhecimento, alternativas, formas para auxiliarem os seus alunos. Os professores especialistas, na Educação Física, são poucos em nosso país, isto se deve a escassos cursos de especialização, como também mestrado e doutorado.

Estes apontamentos destacados por Souza (2008) buscam solucionar algumas inquietações por parte dos professores que recebem alunos com deficiência nas suas turmas e se vêm diante de situações que devam ser contempladas no processo de ensino-aprendizagem (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Uma vez que os conteúdos não se diferem, o educador deve procurar outras metodologias e estratégias de ensino, para desenvolver as atividades, dando a oportunidade do aluno com deficiência realizá-la e em conjunto com os demais colegas, conferindo um tratamento pedagógico qualificado e condizente (FONTES, 2009; BRIANT; OLIVER, 2012).

O professor de Educação Física deve garantir em suas aulas oportunidade de participação, manter o foco nas potencialidades e capacidades e não nas dificuldades e limitações (ADAMOLI, 2003; NUNES, 2003; ABE; ARAÚJO, 2010, SILVA; MARTINEZ; SANTOS, 2012). Também é papel da Educação Física, gerar a conscientização por meio do convívio e disponibilizar mecanismos de sensibilização para a socialização. Apontar para os alunos que existem diferenças, que somos resultados de processos de construção social e familiar e que devemos respeitar cada indivíduo, reconhecendo e se familiarizando com a diversidade (MARQUES; ZIMMERMAN, 2003; SOUZA; COSTA; DUARTE, 2008).

Quanto aos conteúdos desenvolvidos, estes não se modificam por conta da presença de um aluno com deficiência, porém o foco é o aumento da participação dos alunos com deficiência nas práticas (ABE; ARAÚJO, 2010, SILVA; MARTINEZ; SANTOS, 2012). Um exemplo é utilizar a bola de guizo, só quando tiver um aluno cego nas aulas, mas proporcionar através do barulho do guizo a percepção de sentidos de todos os alunos, promovendo assim estratégias de

ensino que atendam a todos como um grupo ou uma turma só (BRIANT; OLIVER, 2012).

No que tange ao relacionamento professor-aluno, há de se apontar que existem dificuldades e resistência nessa relação (BISOL; VALENTINI, 2014; FIORINI; MANZINI, 2014), e que podem ser identificadas através das atitudes que os docentes desenvolvem perante um aluno com deficiência. As posturas podem representar barreiras nas aulas de Educação Física bem como em qualquer outro ambiente, através do preconceito e estigma (AGUIAR; DUARTE, 2005; MAGALHÃES; RUIZ, 2011). Essas atitudes podem gerar exclusão, pelo fato dos leigos considerarem o deficiente incapaz.

Porém, esse tipo de conduta, manifestada pelo professor dentro das aulas de Educação Física de nada favorece a inclusão, não basta este professor dizer que não tem atitudes discriminatórias, se suas práticas não condizem (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). Por esses motivos algumas estratégias e atitudes favorecem e mostram como mediar esse comportamento. Dentre os quais se destacam:

a) O posicionamento do professor: sempre de frente para turma, observando se todos estão lhe vendo e ouvindo, evitando acidentes e conseguindo visualizar todos os seus alunos e suas execuções;

b) Vestimenta: tanto dos professores quanto dos alunos, devem ser adequada e confortável para manuseio dos materiais, dos equipamentos e gerar conforto e segurança para todos.

c) Motivação: utilizar de termos motivacionais, unindo feedback positivo para as ações, faz com que os alunos tenham ânimo e prazer de realizar a tarefa proposta, interferindo positivamente no comportamento motor, cognitivo e social dos alunos.

d) Barreiras arquitetônicas: evitar ministrar aulas em ambientes não favorecedores para inclusão, buscar segurança e conforto para o desenvolvimento das atividades.

A promoção da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física trilha na mesma direção da sala de aula, ou seja, implementar e implantar o respeito às diferenças, oportunizando a prática de atividade física, não podendo ser neutra face aos processos de inclusão escolar (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Dentro dessa premissa, as práticas da Educação Física, sejam de caráter escolar, educacional ou de lazer, precisam ser espalhadas por todos os seguimentos sociais, evitando o sedentarismo e suas consequências, proporcionando assim, um desenvolvimento e crescimento global dos indivíduos.

Embora se tenha observado mudanças significativas nos objetivos da Educação Física escolar, ainda se sabe que a participação, envolvimento e efetiva aprendizagem de todos os alunos, ainda não é de se comemorar (DORZIAT, 2009; ABE; ARAÚJO, 2010). Os alunos com deficiência, muitas vezes, passam mais de 10 anos da vida escolar sem sequer ter tido alguma transformação de ordem física, cognitiva ou social onde as aulas de Educação Física tenham sido relevantes.

Para que essa realidade seja transformada, se faz necessário expandir e inserir estes indivíduos no contexto da atividade a fim de dar-lhes oportunidades e oferecer experiências que lhes tragam benefícios e uma melhor qualidade de vida, o que é direito de todo e qualquer cidadão (BARCELLOS, 2003; COLLAZO, 2003).

A Educação Física inclusiva precisa se moldar preocupando-se com o legado de cada aluno, com o seu comportamento motor, problemas de ordem física/postural, sempre em contato com familiares, demais professores, comunidade escolar (BRIANT; OLIVER, 2012) e outros profissionais da área da saúde (fisioterapeutas, médicos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos) que atuam com esses indivíduos para melhor auxiliá-lo no que tange ao seu desenvolvimento como um ser único (PENA; ROSOLÉM; ALPINO, 2008; FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010; MELO; PEREIRA, 2013).

E para que isso aconteça, é necessário que cada vez mais pesquisadores, estudiosos e formadores, se aproximem da realidade escolar, se agreguem a escola e ao professor que lá se encontra para ajudar a encontrar soluções para as práticas inclusivas e procurar se preocupar em conhecer a realidade da inclusão escolar e continuar trabalhando em busca de um ensino de melhor qualidade para essas pessoas (BUENO, 2008; VITTA; VITTA MONTEIRO, 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo encontram-se descritos os procedimentos metodológicos adotados que constituiram o caminho de investigação. Para tanto, foi necessário o aporte teórico e tomada de decisão que certamente, traduziu-se na escolha dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e o seu processo de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo, caracterizado como descritivo, buscou estudar e descrever as características, as propriedades e/ou as relações existentes na comunidade, no grupo ou na realidade pesquisada, sem a influência do pesquisador sobre o fato pesquisado, procurando descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre de forma minuciosa (THOMAS; NELSON, 2002; FERRARI et al., 2011).

Além disso, os dados foram analisados a partir da abordagem qualitativa, considerando toda sua riqueza, caracterizando-os pela ênfase na qualidade das entidades, dos processos e de significados dos fenômenos investigados, os quais não são mensuráveis ou examináveis experimentalmente nos parâmetros de quantidade, soma, intensidade ou frequência, nem reduzidos a dados simbólicos numéricos (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

As investigações descritivas de abordagem qualitativas obrigam o pesquisador a analisar o mundo de uma forma que ultrapasse a passividade, com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial, construindo uma ponte que permita estabelecer uma compreensão mais clarificada do objeto de estudo, frequentando os locais de análise, pois se preocupam com o contexto a ser investigado (BOGDAN; BIKLEN, 2006; MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012). Este tipo de estudo é baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetiva e completa do fenômeno (THOMAS; NELSON, 2002).

A pesquisa foi realizada a partir de duas etapas, sendo que para a primeira, foi necessária para se obter um diagnóstico da realidade, na qual estão inseridos os alunos com deficiência e compreender o universo escolar e educativo que atua o professor de Educação Física e o segundo professor. Para melhor adequação neste momento do estudo, foi aplicado um questionário com os dois grupos de professores (Educação Física e segundo professor).

A segunda etapa foi de aprofundamento, pois a partir dos resultados da primeira, foi possível ir a campo novamente e observar, vivenciar e analisar situações referentes à problemática do estudo, elencando a escola com a presença do maior número de alunos com deficiência para que assim, pudessem ser realizadas, as observações das aulas de Educação Física, com a presença do segundo professor, e também uma entrevista informal com os professores sujeitos da pesquisa, para um maior aprofundamento na análise das informações.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O município de São José está geograficamente localizado no estado de Santa Catarina, na região metropolitana de Florianópolis e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), conta com aproximadamente 210 mil habitantes, composto por 03 distritos (Centro histórico, Barreiros e Sede) e 28 bairros. Sua arquitetura, predominantemente, açoriana dispõe de uma economia pautada no comércio, na indústria e na atividade de prestação de serviços, mantendo ainda a pesca artesanal, maricultura, produção de cerâmica utilitária e agropecuária como atividades geradoras de renda (SÃO JOSÉ, 2000).

No setor da educação do município, os documentos oficiais revelam as primeiras tentativas de reforma e melhoria da qualidade de ensino em meados de 1994, com a organização de concurso público para ingresso de profissionais com formação específica nas diferentes áreas do currículo. No ano seguinte, paralelo ao ingresso destes profissionais na rede, a equipe pedagógica administrativa, buscou para o ensino fundamental e médio, as orientações teórico-metodológicas, para a capacitação dos profissionais da educação.

Em 1998, vinculado a Secretaria Municipal de Educação (SME), foi reestruturado o Setor Pedagógico, sendo implementados, a capacitação dos professores, especialistas, diretores e funcionários da rede de ensino de São José, tendo como horizonte a elaboração de uma Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (SÃO JOSÉ, 2000).

Partindo deste pressuposto, foi constituída a proposta curricular do município (SÃO JOSÉ, 2000), pautada numa concepção de escola que tenha como função social, o compromisso de garantir que cada aluno que por ela passe, se aproprie do conhecimento histórico, socialmente produzido e sistematizado, ou seja, uma escola que torne possível a cada aluno a apropriação das Ciências, da Filosofia, da Arte e da técnica como condição para a compreensão do mundo em que vive e nele intervir, agir e exercer a cidadania.

No ano de 2000, a organização metodológica para a construção de uma primeira síntese da proposta curricular do município de São José, teve início com o aprofundamento da concepção filosófica e social de educação, das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, através de seminários específicos, para os referidos representantes que construíram a proposta curricular. A partir destas discussões, os grupos específicos por área, organizaram-se em torno dos estudos e das reflexões acumuladas, buscando a sistematização e a elaboração do documento. Paralelo aos encontros específicos, aconteceram seminários gerais com a participação de todos os educadores para a socialização das sistematizações e dos estudos elaborados pelos representantes das áreas específicas.

A política pública de educação do município tem caráter amplo e complexo envolvendo questões e encaminhamentos que contemplam: *acesso, permanência e sucesso* das crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola; *gestão democrática do sistema de ensino*, ou seja, concepção e proposta de como lidar com as relações de poder que perpassam todas as instâncias e fóruns do sistema, desde a sala de aula, a direção da escola, os conselhos e o órgão central; *qualidade de ensino*, que requer uma *proposta curricular*, bem como todas as condições necessárias para a sua concretização: valorização dos profissionais,

formação permanente, condições materiais de trabalho, entre outras (SÃO JOSÉ, 2000, p. 14).

A proposta curricular da rede municipal de ensino de São José se origina a partir de um grande referencial teórico-metodológico, de um paradigma – a *filosofia da práxis*, que adota o mundo natural, a história, a sociedade, o homem e a cultura como totalidade, em sua concreticidade – materialidade e em sua historicidade e dialeticidade.

A partir deste grande referencial busca-se compreender os pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos que dão sustentação a um Projeto Político Pedagógico (PPP) e seus vários elementos constitutivos, e, de forma consequente e coerente para uma Proposta Curricular.

Do ponto de vista da teoria pedagógica, a *pedagogia histórico-crítica* é a que norteia o trabalho educativo dos professores no momento histórico em que se vive, tendo em vista suas múltiplas determinações, ao mesmo tempo em que aponta possibilidades de transformação (JESUS, 2008). Por último, como um projeto educativo, uma pedagogia, exige a teoria da aprendizagem e a teoria do desenvolvimento, buscando na *psicologia histórico-cultural*, de modo a garantir a coerência teórico-prática com os dois referenciais anteriores, e, porque acredita-se que seria a que melhor responderia as questões relativas a formação dos homens – sujeitos – cidadãos contemporâneos (SÃO JOSÉ, 2000).

Assim, o ensino da disciplina de Educação Física no município de São José, por não existir um documento norteador era desenvolvido de acordo com a formação profissional de cada professor. Desta forma, partir de 1997 a disciplina teve uma representatividade no setor pedagógico da SME, com objetivo de orientar a mesma junto às unidades escolares e a relação entre as necessidades físicas e pedagógicas.

Dando ênfase a este trabalho, na disciplina Educação Física, a intenção é a realização de uma proposta voltada para um programa que possua equilíbrio entre as necessidades do aluno e que focalize as necessidades gerais do grupo. A proposta apresenta como base epistemológica a proposta pedagógica de Krebs (1997), na premissa de que todo o aluno é

um ser humano ativo em desenvolvimento, vivendo em ambientes dinâmicos e em constantes mudanças.

No quadro de unidades educativas, São José apresenta 56 instituições escolares municipais, sendo que 30 são denominadas Centros de Educação Infantil (CEI) e 26 são Centros Educacionais Municipais (CEM). Estas instituições contemplam a educação infantil, o ensino fundamental e em alguns casos o ensino médio, e dentro deste número ainda têm as escolas profissionalizantes e escolas ambientais. A opção deste estudo está centrada na investigação de professores de Educação Física atuantes nas escolas que ofertam o ensino regular, excluindo as escolas profissionalizantes e escolas ambientais.

Quadro 1 – Relação de unidades escolares, considerando sua localização.

Unidade escolar	Bairro	Distrito
1. CEM Antônio Francisco Machado (Forquilhão)	Forquilha	Centro Histórico
2. CEM Araucária	Serraria	Barreiros
3. CEM Ceniro Martins (Sebastião Corrêa)	Forquilha	Centro Histórico
4. CEM Escola do Mar	Serraria	Barreiros
5. CEM Gov. Vilson Kleinubing	Forquilha	Centro Histórico
6. CEM Interativo Floresta	Nossa Senhora do Rosário	Barreiros
7. CEM Jardim Solemar	Jardim Cidade de Florianópolis	Barreiros
8. CEM Luar	Serraria	Barreiros
9. CEM Maria Hortência Pereira	Potecas	Centro Histórico
10. CEM Morar Bem	Serraria	Barreiros
11. CEM Prof. Maria Iracema Martins de Andrade (Barreirão)	Ipiranga	Barreiros
12. CEM Renascer	Real Parque	Barreiros
13. CEM Santa Ana	Colônia Santana	Centro Histórico
14. CEM Santa Terezinha	Forquilha	Centro Histórico
15. CEM São Luiz	São Luiz	Centro Histórico
16. CEM Vila Formosa	Forquilha	Centro Histórico
17. Colégio Municipal Maria Luiza de Melo (Melão)	Kobrasol	Sede
18. EBM Altino Corsino da Silva Flores	Barreiros	Barreiros
19. EBM Ver. Albertina Krummel Maciel	Fazenda Santo Antônio	Centro Histórico
20. EEB Palmira Lima Mambrini	Barreiros	Barreiros
21. EEF Potecas	Potecas	Centro Histórico

Fonte: São José (2015).

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do estudo foram os professores de Educação Física e os segundos professores vinculados à rede pública municipal de São José/SC, ou seja, aqueles profissionais que atuam diretamente com os alunos com deficiência, inclusive acompanhando-os nas aulas de Educação Física.

A escolha por estes dois grupos de professores deu-se por entender que somente os dados referentes aos professores de Educação Física não contemplaria ao objetivo de estudo, nem mesmo corroboraria com a base teórica do ensino colaborativo.

Desta forma, optou-se pelos dois grupos de docentes, pois acredita-se ser fundamental para o diagnóstico e para a interface do trabalho pedagógico destes agentes da educação, além de aprofundar o conhecimento dos aspectos envolvidos na inclusão escolar dos alunos com deficiência (SOUZA, 2008; FONTES, 2009; MATTOS, 2009).

A rede municipal de ensino de São José conta com 118 professores de Educação Física, atuantes nas esferas da educação infantil, ensino fundamental e médio, sendo que destes, 51 são profissionais efetivos, provenientes de concurso público. Parte destes estão afastados por problemas de saúde ou cedidos para área administrativa da prefeitura. Por este motivo, têm-se 67 professores admitidos em caráter temporário (ACT's) para suprir a demanda docente.

No que se refere ao segundo professor, todos são ACT's, não concretizando um número real destes professores, visto que há uma alteração constante de contratações destes docentes junto a SME. Dados do documento emitido pelo Centro de Referência em Educação Especial (CREE) aponta que existem regulamente matriculadas no ensino fundamental 174 alunos com deficiência, sendo que 102 alunos necessitam de segundos professores. O que não se sabe ao certo é se todos os alunos que estão diagnosticados e que necessitam de um segundo professor, estão tendo este acompanhamento, visto que em nenhum órgão municipal foi possível obter o número real destes profissionais.

Estes docentes atuam diretamente com os alunos com deficiência em todos os segmentos educacionais, sejam eles de alimentação, higiene e acompanhamento em todas as disciplinas

da grade escolar, sendo que suas atribuições, de acordo com a Portaria 142 da SME de 2014 no artigo 4 são “Conduzir os alunos, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de Educação Física” (SÃO JOSÉ, 2014).

Para a execução da pesquisa utilizou-se da amostragem do tipo intencional, que segundo Moretti-Pires e Santos (2012), “[...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação” (p. 22). Para atender todas as exigências do tipo de amostragem, a seleção dos professores de Educação Física foi realizada a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- Possuir formação inicial em Educação Física;
- Ser professor de Educação Física efetivo ou admitido em caráter temporário (ACT) no magistério público de São José;
- Ter, no mínimo, um aluno com deficiência em alguma turma que atua;
- Ter o acompanhamento de, no mínimo, um segundo professor em alguma turma com um aluno com deficiência.

Por sua vez, os critérios de exclusão dos professores Educação Física que foram elencados para a pesquisa, são:

- Estar atuando em cargos administrativos;
- Estar afastado por licença prêmio, licença maternidade ou por motivo de saúde;

A seleção do segundo professor foi realizada a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- Ser licenciado em qualquer área educacional;
- Estar atuando diretamente e no mínimo com um aluno com deficiência;

Já os critérios de exclusão dos segundos professores, são:

- Ter formação apenas no magistério;
- Estar afastado por licença prêmio, licença maternidade ou por motivo de saúde;

Sendo assim, diante dos critérios de inclusão e exclusão, participaram 30 professores de Educação Física e 1 segundo professor.

Tabela 1 - Caracterização dos professores de Educação Física e segundo professor.

Sexo	Professores EF	Segundo professor
Masculino	14	00
Feminino	16	01
Escolaridade		
Superior completo	14	01
Pós-graduação completa	14	00
Pós-graduação incompleta	02	00
Pós-graduação		
Especialização	13	00
Mestrado	01	00
Em andamento	02	00
Não possui	14	01
Idade		
Até 30 anos	11	00
De 31 a 40 anos	09	01
De 41 a 50 anos	07	00
Mais de 50 anos	03	00
Tempo de intervenção na SME		
Menos de 1 ano de atuação	07	00
Entre 1 e 5 anos de atuação	13	01
Entre 6 e 9 anos de atuação	04	00
Mais de 10 anos de atuação	06	00
Tempo de intervenção escolar		
Até 4 anos	08	01
De 5 a 9 anos	11	00
De 10 a 19 anos	06	00
De 20 a 27 anos	02	00
Mais de 28 anos	03	00
Tempo de intervenção com aluno com deficiência		
Até 4 anos	24	01
De 5 a 9 anos	04	00
De 10 a 19 anos	02	00
De 20 a 27 anos	00	00
Mais de 28 anos	00	00

Fonte: autora (2016).

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como o estudo foi organizado em duas etapas, o primeiro momento da coleta de dados pautou-se em aplicar um

questionário (apêndice A) com os professores de Educação Física e segundos professores, que aceitassem participar da pesquisa, a fim de mapear os dados pessoais, profissionais e informações relativas às estratégias para inclusão dos alunos com deficiência e ao conhecimento relacionado ao ensino colaborativo.

Este tipo de instrumento constituído de questões abertas e fechadas, consegue responder aos objetivos propostos através de proposições que instigam o sujeito a fornecer informações relevantes e fundamentais para a concretização do estudo (THOMAS; NELSON, 2002), além de manter o anonimato dos envolvidos e da não obrigatoriedade do pesquisador em estar presente no momento da coleta, otimizando o tempo para o desenvolvimento da pesquisa (ARAGÃO; MORETTI-PIRES, 2012).

A matriz analítica do questionário (apêndice B) aborda quatro dimensões, sendo elas:

a) dados de identificação, onde estão contemplados os indicadores: idade, sexo, estado civil, formação profissional, escolaridade, situação profissional e atividade profissional;

b) características profissionais, abordando as experiências profissionais e atualização profissional;

c) socialização pedagógica e profissional, na perspectiva de trazer aspectos das relações profissionais entre os pares e a equipe pedagógica;

d) estratégias pedagógicas, contextualizando a inclusão escolar junto ao ensino colaborativo.

A construção do questionário levou em consideração a característica de ser autoaplicável e que tanto os professores de Educação Física quanto os segundos professores pudessem responder as mesmas questões, sem perder a direcionalidade e a especificidade do estudo, assim, certamente, subsidiando os objetivos propostos pela presente investigação. Por conter espaço para dissertar e justificar a respeito de suas respostas objetivas, pode-se entrelaçar distintas temáticas que convergem para o foco de investigação, podendo os docentes emitirem as suas reflexões no intuito de obter maior clareza nas escolhas de suas respostas.

Pelo fato do questionário ter sido elaborado pela pesquisadora, optou-se em seguir as orientações de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2009), no que se refere a validação

de conteúdo, considerando as dimensões: a) clareza de linguagem, b) pertinência prática, c) relevância teórica e d) dimensão teórica, ou seja, para efetivar esta etapa, deve-se recorrer a pesquisadores (juízes) que possam verificar se o questionário, em questão, mede o que se propõe, baseados nos objetivos. Doravante, Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2009), orientam que “[...] É recomendado um mínimo de 3 e máximo de 5 juízes(as). A avaliação dos itens é feita através de uma escala tipo *Likert* que varie de 1 a 5, onde 1 representa “pouquíssima”, 2 representa “pouca”, 3 representa “média”, 4 representa “muita” e 5 representa “muitíssima”” (p. 12).

Para a concretização desta etapa, contou-se com o apoio de 10 pesquisadores, mestres e doutores na área de teoria e prática pedagógica da Educação Física para avaliação das questões. A partir das notas apresentadas por eles, obteve-se média de cada item a fim de verificar o grau de clareza, pertinência e relevância em cada uma das 30 perguntas contidas no questionário.

Assim, obteve-se a média de cada pergunta nas quatro dimensões (somou-se as notas de cada pesquisador e dividiu-se pelo número de pesquisadores participantes no processo de validação), sendo todas superiores a 4,5, numa escala que varia de 0 (zero) a 5 (cinco), avaliação que permite identificar que todas são consideradas válidas para comporem o instrumento e que as mesmas podem ser aplicadas com os docentes participantes da investigação.

Num segundo momento, a coleta contou com o procedimento de observação, que vem complementar o estudo, onde foram registrados os dados visíveis nas ações prática dos sujeitos do estudo e que interessavam a pesquisa (TRICHÊS; SANTOS, 2012). O roteiro de observação (anexo A) foi baseado na adaptação do instrumento de Salermo, Araújo e Silva (2013), denominado *Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar*, composto por itens relacionados às estratégias do professor na execução das aulas e as características das atividades propostas. O preenchimento da ficha de observação deu-se individualmente, sendo uma ficha para o professor de Educação Física e outra ficha para o segundo professor.

Ainda no segundo momento, além das observações, a coleta contou com uma entrevista realizada com o professor de

Educação Física e o segundo professor pertencentes à escola que obtivesse o maior número de alunos com deficiência matriculados, de modo a aprofundar as informações coletadas na primeira etapa e favorecer a exploração do objeto investigado e ter o panorama de como estes profissionais se articulam para promover a inclusão do aluno com deficiência.

Deste modo, esta entrevista buscou, através de uma conversa intencional, obter informações específicas de dados ou questões norteadoras previamente estabelecidas nos objetivos (BOGDAN; BIKLEN, 2006). Neste sentido, concorda-se com Benites (2007), quando a autora descreve que a entrevista é “[...] uma técnica que responde beneficentemente as estruturas da pesquisa qualitativa [...]” (p. 84), tendo a finalidade de reconstruir historicamente uma trajetória a partir da compreensão do próprio entrevistado.

O roteiro preliminar de entrevista foi pautado nos conceitos teóricos do ensino colaborativo, buscando investigar os aspectos da socialização pedagógica, analisando as relações profissionais mais aprofundadas entre os professores de Educação Física e segundos professores, bem como o que eles percebem desta relação frente a equipe pedagógica, os apoios, incentivos ou distanciamentos em relação aos processos de inclusão dos alunos com deficiência.

A escolha destas técnicas se deve ao fato de serem “[...] construída em torno de um corpo de questões do qual o pesquisador parte para uma exploração em profundidade” (GRESSLER, 2004, p. 165), permitindo que se realizem explorações não previstas e oferecendo liberdade ao pesquisado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (NEGRINE, 2004).

3.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES

Para início dos procedimentos de coleta de dados propriamente ditos, foi realizado um levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação de São José/ SC para obter informações relacionadas às escolas, quadro de docentes, professores de Educação Física que atuam diretamente com os alunos com deficiência, segundo professor, bem como a concordância e aceite do estudo (apêndice C).

Mediante ao recebimento das informações necessárias ao estudo, e com a assinatura do dirigente da Secretaria Municipal de Educação no documento que permitia a realização da pesquisa (apêndice D), foi obtido o quadro das unidades educativas pertencentes ao município, juntamente com o número de professores de Educação Física lotados na rede.

Paralelamente, buscaram-se junto ao Centro de Referência em Educação Especial (CREE) os dados referentes aos segundos professores, fato que gerou desconforto, visto que estes dados de ordem pública estavam desatualizados, não havendo um servidor que pudesse confirmar pelo menos a quantidade destes docentes. Para viabilizar a obtenção dos dados, partindo das diversas negativas, foi solicitado via Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMPD), um documento que pudesse nortear os trabalhos dos conselheiros e assim, justificar perante o CREE os dados necessários para efetivação da presente pesquisa. Posteriormente, houve retorno por parte do CREE com as informações anteriormente citadas.

Desta forma, com as autorizações e com os dados das escolas, dos professores de Educação Física e dos segundos professores, o estudo foi encaminhado e aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o parecer número 1.187.472, em 10 de agosto de 2015. Após a aprovação, partiu-se então para a coleta de dados propriamente dita.

Neste momento, a pesquisadora revisitou a SME para retomar junto a coordenação dos professores de Educação Física, o processo de coleta de dados. Foi sugerida a ida a uma formação continuada dos professores de Educação Física, exclusivamente, para realizar a coleta e para que pudesse ter a reunião do maior número de professores a serem convidados a responder ao questionário.

Com horário e data previamente estabelecida, a pesquisadora compareceu a reunião e foi apresentada aos docentes para o esclarecimento do que se propunha a realizar. Sendo assim, os professores presentes tiveram uma hora cedida para o preenchimento do questionário, sem comprometimento do cronograma da formação. Cabe destacar que os docentes foram selecionados a partir dos critérios estabelecidos a priori, além disso, todos foram convidados a participar voluntariamente do

estudo, resultando em 30 professores de Educação Física sujeitos do estudo.

A mesma estratégia foi utilizada para contemplar os segundos professores, porém a Prefeitura Municipal de São José não conta com formação continuada para os segundos professores, havendo apenas um curso que realizam num determinado período entre o primeiro e segundo semestre do ano letivo. Desta forma, foram utilizadas estratégias presenciais nas escolas para coleta com estes sujeitos.

Houve muita resistência para o preenchimento do questionário por parte dos segundos professores alegando, muitas vezes o fato do instrumento ser extenso e a falta de tempo tanto na escola como fora para o seu preenchimento. Dos 15 questionários enviados aos segundos professores que se propuseram a participar da investigação, retornaram cinco e destes, apenas um enquadrou-se nos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos a priori, sendo este de grande valia, pois era justamente da escola elencada para realizar a segunda etapa da coleta de dados.

Para a efetivação desta primeira etapa, após o preenchimento dos questionários juntamente com os documentos fornecidos pelo CREE, foi possível elencar a escola com o maior número de alunos com deficiência matriculados e nesta unidade escolar foram realizadas as observações e as entrevistas.

Sendo assim, foi agendado horário para conversar com a diretora da unidade escolar para solicitar junto a professora de Educação Física e sua respectiva segunda professora a concordância para a realização das observações na turma em que a segunda professora leciona e acompanha um aluno com deficiência. Com o consentimento de ambas, juntamente com a direção da escola, iniciou-se a segunda etapa da coleta de dados.

A escola selecionada possui, segundo documento do CREE, 26 alunos com deficiência e nove segundos professores. A turma escolhida para realizar as observações baseou-se fundamentalmente na segunda professora que respondeu o questionário e desta forma, foram realizadas 12 observações em uma das turmas de 1º ano do ensino fundamental, perfazendo o total de 4 semanas de observação.

As aulas de Educação Física são distribuídas, nesta turma, em três períodos de 45 minutos nas segundas, quartas e quintas-feiras. Nos cinco primeiros encontros, as aulas foram realizadas na sala de aula, exceto a segunda aula que foi ministrada na sala da Educação Física. Foram desenvolvidos, respectivamente, brinquedo cantado, atividades rítmicas, jogos de encaixe, jogos de tabuleiro e jogos de memória. Os outros sete encontros foram realizados no pátio externo da escola, exceto o nono encontro que se passou na sala de aula. Nomeadamente, foram desenvolvidos, atividades voltadas à noção espacial, estafetas com bolas, circuito, bingo na sala, estafeta com cordas, atividades com deslocamento e o último encontro que foram atividades de equilíbrio. Cabe destacar, que não houve qualquer tipo de interferência nas ações dos professores por parte da pesquisadora, nem mesmo colocações de ordem a intimidar o andamento natural das aulas, fazendo com que a presença do elemento externo não tenha sido fator interferente nas práticas educativas dos docentes.

Quadro 2 – Desenvolvimento das aulas de Educação Física observadas.

Encontros	Local	Atividade desenvolvida
Aula 1 – Segunda	Sala de aula	Brinquedo cantado
Aula 2 – Quarta	Sala da Educação Física	Atividades rítmicas
Aula 3 – Quinta	Sala de aula	Jogos de encaixe
Aula 4 – Segunda	Sala de aula	Jogos de tabuleiro
Aula 5 – Quarta	Sala de aula	Jogos de memória
Aula 6 – Quinta	Pátio – área externa	Atividades de noção espacial
Aula 7 – Segunda	Pátio – área externa	Estafetas com bola
Aula 8 – Quarta	Pátio – área externa	Circuito – motricidade global
Aula 9 – Quinta	Sala de aula	Bingo
Aula 10 – Segunda	Pátio – área externa	Estafetas com cordas
Aula 11 – Quarta	Pátio – área externa	Atividade com deslocamento
Aula 12 – Quinta	Pátio – área externa	Atividades de equilíbrio

Fonte: autora (2016).

3.6 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), obtendo aprovação a partir do protocolo de autorização (anexo B) realizado no dia 10 de agosto de 2015, por meio do parecer 1.187.472. Ressalta-se que a participação dos docentes na investigação foi viabilizada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice E), conforme a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Para tanto, foi garantido aos participantes o anonimato da sua identidade e das informações pessoais, destacando que os dados seriam utilizados e manipulados somente pelos pesquisadores e para fins científicos, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento. Salienta-se que os sujeitos da pesquisa foram codificados com as iniciais PEF seguidos de números para identificar os professores de Educação Física e P2 para o segundo professor.

3.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Os dados de cunho qualitativo foram analisados por meio de categorias, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), essa técnica emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Foram utilizadas três fontes de coletas de informações e a triangulação destas, contidas nos questionários, nas observações e nas entrevistas informais, buscando maior aprofundamento na temática analisada. A técnica de triangulação contribuiu com o desenvolvimento da presente investigação, pois teve como objetivo básico “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Para auxiliar nesse processo, foi utilizado o programa Nvivo 9.2, a fim de dispor os dados e classificá-los conforme as particularidades de cada categoria. A elaboração de categorias, “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos

com características comuns ou que se relacionam entre si [...]. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 2003, p. 70).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados do estudo emitidos a partir dos dados coletados por meio do questionário semiestruturado, das observações e das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física e segundos professores. Todavia, para melhor compreensão dos dados, a apresentação dos resultados foi sistematizada em três eixos, sendo que o primeiro considera o cenário da investigação e as características profissionais dos docentes, o segundo trata das estratégias pedagógicas traçadas e utilizadas pelos professores para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e o terceiro remete aos princípios do ensino colaborativo na realidade escolar.

4.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Investigar as questões relacionadas às estratégias pedagógicas para o ensino colaborativo na inserção de alunos com deficiência no ensino regular viabilizou o olhar no que tange aos professores de Educação Física e segundos professores, aqueles que diariamente acompanham o aluno nas suas tarefas escolares, no processo de socialização com o ambiente escolar e com os colegas, auxiliam na higienização, bem como na atenção e nas demandas necessárias a esta população.

Buscar configurar o processo de aquisição de conhecimento, a reflexão sobre a prática e como seus pares podem e devem ser facilitadores no processo educacional, levou a investigação desvendar os caminhos percorridos pelos docentes na construção de sua caminhada pedagógica. Nesta vertente, retoma-se a necessidade de traçar estratégias perante a nova configuração de alunos que se têm nas escolas, sejam eles com problemas de aprendizado ou psicológicos, até mesmo os alunos com deficiência, priorizando os processos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, faz-se necessário também, compreender o percurso traçado pelos docentes investigados e o que almejam, viabilizando as suas demandas, seus anseios, suas vontades e seus desejos. Promover a inclusão escolar é um desafio constante, onde cada professor cria suas estratégias e deve

buscar em seus pares, dividir suas inseguranças e acrescentar suas experiências, para que assim, construa-se uma escola de fato inclusiva, priorizando a troca de aprendizagem.

Desta forma, no primeiro momento da coleta de dados, participaram do estudo 30 professores de Educação Física (quatro atuam em duas escolas concomitantes do município) e um segundo professor, vinculados à SME. Foram investigadas questões relacionadas as escolas que atuam, ao sexo, a escolaridade, a idade, a carga horária de trabalho, a situação profissional, ao tempo de atuação na SME de São José, a quantidade de aluno com deficiência que o professor ministra suas aulas e as fases de desenvolvimento profissional docente.

A SME de São José, conta com 56 unidades escolares, sendo elas com atendimento em nível de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante. Destas, 26 contemplam o ensino fundamental regular e deste número, 21 unidades foram foco de investigação por terem em seu quadro estudantil, algum aluno com deficiência e com o acompanhamento do segundo professor.

Das 21 escolas pertencentes a SME de São José, três não tiveram representante docente, totalizando 18 escolas participantes, possibilitando a representação de um docente de Educação Física respondente em cada unidade educativa. Sendo assim, a tabela 2 indica as escolas em que ocorreu a participação de pelo menos um professor de Educação Física e se enquadraram nos critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos a priori, mapeando 85% das escolas pertencentes à SME de São José.

Com o baixo retorno dos questionários dos segundos professores e sistematização dos critérios de inclusão e de exclusão, como dito anteriormente, apenas um se enquadrava no que se propôs a investigação. A única segunda professora que foi foco desta pesquisa leciona na escola onde houve o maior número de professores de Educação Física que responderam o questionário.

Tabela 2 - Unidade escolar e o número de professores participantes da pesquisa.

Unidade escolar	Professores de Educação Física	Segunda professora
01. CEM Antônio Francisco Machado	04	00
02. CEM Araucária	01	00
03. CEM Ceniro Martins	01	00
04. CEM Escola do Mar	01	00
05. CEM Gov. Vilson Kleinubing	03	00
06. CEM Interativo Floresta	03	00
07. CEM JardimSolemar	01	00
08. CEM Maria Hortência Pereira	01	00
09. CEM Morar Bem	01	00
10. CEM Profª. Maria Iracema Andrade	02	00
11. CEM Renascer	01	00
12. CEM Santa Ana	02	00
13. CEM Santa Terezinha	01	00
14. CEM São Luiz	01	00
15. CEM Vila Formosa	02	00
16. C.M. Maria Luiza de Melo	05	01
17. E.B.M. Ver. Albertina K. Maciel	03	00
18. E.E.F. Potecas	01	00

Fonte: autora (2016).

A partir do mapeamento dos locais onde os docentes atuam, buscou-se investigar suas características no que concerne ao sexo, escolaridade e idade. Desta forma, dos 30 professores de Educação Física participantes 14 são homens e 16 mulheres, não revelando predominância de sexo, comum no quadro do magistério específico da Educação Física, refletidos nos estudos de Ramos et al. (2013) e Fiorini e Manzini (2014), que ao realizarem suas pesquisas com professores de Educação Física, identificaram paridade dos docentes no que se refere ao sexo.

As questões relacionadas ao sexo dos professores atuantes no universo escolar, principalmente na área da Educação Física, não se tornam relevantes, ou seja, observando que há uma igualdade de professores homens e professoras mulheres, comprovado neste estudo. Entretanto, quando busca-se compreender a predominância de professoras do sexo feminino na área da pedagogia, observa-se que tanto professores que atuam na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental ou até mesmo quando segundos professores, em todos casos, pertencem a este grupo (BRUSCHINI; AMADO, 2013).

A segunda professora é formada em pedagogia e reforça esta especificidade sendo comum, nestes níveis de ensino, a presença de professoras (mulheres). Sendo assim, esta característica é destacada nos estudos de Lopes e Marquezine (2012), Briant e Oliver (2012) e Melo e Pereira (2013) que evidenciaram a predominância das professoras nas escolas estudadas.

Observou-se, também, que entre os 30 professores de Educação Física, 14 possuem apenas a formação inicial em Educação Física, sendo compreendida em licenciatura ou licenciatura plena, outros 13 tem cursos especialização, um é mestre e dois professores estão em processo de conclusão da pós-graduação, sendo um *lato senso* e outro *stricto senso*. Este fato demonstra que os professores, estão em busca de qualificação do trabalho pedagógico, além de ascensão na carreira e no plano de cargos e salários da rede municipal de ensino. Entretanto, a segunda professora possui formação inicial em pedagogia e administração, sem curso de pós-graduação.

A procura pela formação continuada, por meio dos cursos de especialização e de mestrado tem sido uma das estratégias para os professores ampliarem as possibilidades de atuação e renovação da sua prática pedagógica. Todavia, a inserção em cursos de pós-graduação pode ser compreendida como meio de aprimoramento das práticas educacionais, buscando suprir possíveis lacunas da formação inicial ou até mesmo subsidiar sua ação pedagógica na escola (CURY, 2004; SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Quando os docentes almejam este tipo de qualificação, reporta-se a necessidade de criar meios e estratégias para que este conhecimento retorne ao ambiente escolar, fortalecendo a

necessidade de haver uma reflexão constante da sua atuação. Sem maiores prolongamentos, e que cabe discussões no cenário educacional é o mestrado profissional em Educação Física, que certamente, irá contribuir para a elevação do *status* docente, além de renovar a prática profissional.

Neste aspecto, salienta-se que os professores efetivos são todos pós-graduados e buscam alternativas de qualificação profissional por meio de cursos de pós-graduação, seja para subsidiar sua prática pedagógica ou até mesmo para ampliar sua remuneração. Na rede municipal de São José, para o professor efetivo, existem facilitadores que permitem o ingresso dos docentes nos cursos *lato senso* ou *stricto senso*, tais como a diminuição de carga horária sem perder o vínculo empregatício e até mesmo a licença remunerada para qualificação profissional. Cabe destacar que a SME, também, gratifica financeiramente os professores que possuem cursos de pós-graduação, sendo um incentivo adquirido por meio de conquistas trabalhistas, portanto mais um estímulo para os docentes se qualificarem.

Por outro lado, no estudo é perceptível o baixo número de professores que apresentam pós-graduação em nível de mestrado e em nível de doutorado, sendo que este último, o estudo não contou com participantes. Acredita-se que este dado pode ser relacionado com o baixo retorno dos professores a educação básica quando concluem os cursos de mestrado e de doutorado, pois nesta fase almejam a intervenção profissional no ensino superior ou em Institutos Federais (KOKUBUN, 2006).

Este fato, relatado por Kokubun (2006) reforça a ideia que os professores quando buscam qualificação por meio de cursos *stricto senso*, visam tornarem-se docentes de nível superior e não da educação básica. O autor destaca que “[...] na Educação Física brasileira, a pós-graduação tem sido considerada primordialmente um meio para formação de recursos humanos para o magistério superior” (p. 1). Ao mesmo tempo em que, esta ação pode acarretar no esvaziamento de professores com maior titulação na educação básica de ensino, uma das estratégias do governo deveria ser olhar para os planos de cargos e salários aumentando o número de vagas para a ascensão dos docentes em níveis ou categorias funcionais.

Outro ponto relevante é compreender as necessidades educacionais dos alunos, de modo que os professores, em suas inquietações, retornem aos estudos para atualização profissional,

desmistificando as heterogeneidades presentes no ambiente escolar, que em alguns casos, não são abordadas na formação inicial. Estes aspectos, são destacados na investigação de Gaspari et al. (2006) que são considerados como dificuldades da prática pedagógica escolar.

O estudo de Gaspari et al. (2006) contou com a participação de 21 professores de Educação Física escolar, onde buscaram identificar, por meio de questionários, se os conhecimentos adquiridos na formação inicial foram suficientes para suprir as dificuldades encontradas na prática docente. Ao serem questionados, a maior demanda destes professores revelou que as experiências fornecidas pelas formações iniciais não foram suficientes para subsidiar as suas ações perante os alunos. E ainda reforçaram que “[...] os resultados desta questão mostram que os cursos de formação inicial podem não estar preparando os futuros profissionais para a realidade concreta, e isso deve ser revisto” (p. 6).

No que concerne à idade, observou-se que 11 professores têm até 30 anos de idade, seguidos por 10 professores entre 31 e 40 anos, outros sete professores entre 41 e 50 anos e por fim, três professores com mais de 50 anos.

Relacionando à situação profissional com a idade e o grau de escolaridade, observa-se que os professores de Educação Física efetivos têm entre 29 e 41 anos, sendo todos eles pós-graduados, tanto com formação em cursos de especialização ou em curso de mestrado. Por sua vez, os ACT's estão compreendidos entre 21 e 55 anos, sendo que a maioria possui apenas a formação inicial em Educação Física. A segunda professora é contratada e tem 40 anos.

De acordo com Romanowski e Martins (2013) os docentes mais jovens e que são contratados, ainda não buscaram estas formações complementares por motivos diversos, porém destaca-se a necessidade de por em prática o que se aprende na formação inicial, visto que a idade de grande parte destes docentes é equivalente à idade de término da formação inicial e por esta razão ainda não possuem anseios para buscar cursos de pós-graduação para subsidiar sua prática pedagógica.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos em relação ao sexo, escolaridade e idade.

Sexo	Professores
Masculino	14
Feminino	17
Escolaridade	
Superior completo	15
Pós-graduação completa	14
Pós-graduação incompleta	02
Pós-graduação	
Especialização	13
Mestrado	01
Em andamento	02
Não possui	15
Idade	
Até 30 anos	11
De 31 a 40 anos	10
De 41 a 50 anos	07
Mais de 50 anos	03

Fonte: autora (2016).

Analisando a carga horária semanal de trabalho dos docentes investigados, observou-se que quatro professores trabalham com carga horária de até 20 horas semanais, seguidos de sete professores que estão compreendidos entre 21 a 30 horas semanais e, por fim, 20 professores que trabalham no regime entre 31 horas a 40 horas semanais.

No que tange a carga horária semanal, observa-se que os professores de Educação Física, em sua maioria, atuam com carga horária superior a 30 horas semanais, o que significa que, tanto os ACT's quanto os efetivos, buscam na escola em que atuam estabelecer vínculo com maior número de turmas. Este achado reforça o dado anteriormente relatado do baixo número de professores que atuam em mais de uma escola, sendo que dos 30 professores de Educação Física investigados, apenas quatro lecionam em duas escolas concomitantes. Isto pode favorecer até mesmo os docentes ACT's, que por meio da socialização profissional entre os demais professores, acabam

estimulando a prática do ensino colaborativo, mesmo inconscientemente, e até mesmo a aproximação com a direção da instituição escolar.

Observa-se que na docência de grande parte das turmas da escola, persiste a intenção de controle por parte do professor de Educação Física buscando compreender os processos educacionais propostos pela gestão escolar, bem como as dinâmicas de avaliação e de planejamento para atender todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Salienta-se que conforme a ampliação da carga horária semanal, também amplia a remuneração do docente, optando muitas vezes, ter uma carga horária de trabalho elevada para suprir a demanda financeira (SOUZA, 2014).

Há uma predominância dos professores ACT's, nesta investigação, totalizando 26 professores, em detrimento de cinco docentes efetivos, cuja contratação se dá mediante a um processo seletivo que consiste em realizar anualmente uma prova objetiva, e a sua classificação permite escolher uma vaga que não esteja preenchida por um professor efetivo. Este professor ACT, também pode ser admitido no decorrer do ano letivo para substituir professores que estejam em situação de afastamento em decorrência da aposentadoria, situações relacionadas à saúde, entre outros fatores. Porém, estas vagas são flutuantes, pois variam conforme a necessidade de cada unidade escolar.

Estes professores denominados como ACT's, retratam o pouco envolvimento com a unidade escolar, visto que não se tem garantia de permanência no próximo ano letivo, alterando-se constantemente o quadro docente da unidade escolar (VIEIRA; MACIEL, 2011). Esta característica se torna uma barreira, visto que muitas vezes não se tem um tempo hábil para o fortalecimento das relações interpessoais com os alunos, demais professores e com a equipe pedagógica. Neste caso, esta permanência e vínculo com a escola é um dos requisitos fundamentais para efetivar o ensino colaborativo, além de garantir o desenvolvimento das ações e das questões inclusivas.

Nesta premissa, Ferreira e Abreu (2014) buscaram analisar a contratação temporária de docentes no estado do Paraná e entre seus achados, destacaram que estes professores, são postos a situações que impedem que sua prática pedagógica se consolide. Destacam ainda, como

resultado, a permissão em contratar professores sem formação adequada ou ainda em processo de conclusão da formação inicial, fato semelhante aos segundos professores da SME de São José que basta a conclusão do curso de magistério para o estabelecimento do vínculo empregatício.

Não obstante, Ferreira e Abreu (2014), revelam o prejuízo para o ensino, a contratação temporária de professores, que conseqüentemente, acarreta em situações de comprometimento para a aprendizagem de aluno com deficiência, destacando que,

Assim, a rotatividade dos professores temporários é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico, pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado. Inferimos que essa situação pode incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado na rede (p. 4).

Esta realidade é desfavorável para os alunos, principalmente, para aqueles com deficiência, pois no início de cada ano, cabe ao professor buscar as informações referentes às suas particularidades, bem como as relações com a família, no intuito de propor ações favoráveis para seu desenvolvimento. Com a troca de professores, pouco se sabe sobre a evolução escolar destes discentes, fragilizando uma sequência pedagógica de aprendizagem estabelecida para este sujeito.

Quando se busca um trabalho em conjunto para obter sucesso escolar nas aulas de Educação Física, para os alunos com deficiência, a mudança constante de profissionais é um ponto negativo no processo de construção da aprendizagem. Cada professor tem sua particularidade, sua individualidade e suas características, que por sua vez, torna-se um meio de condução para sua prática pedagógica e de socialização profissional. Na perspectiva do ensino colaborativo, estas alterações do corpo docente não são saudáveis, visto que é necessário criar intimidade e se sentir confortável com a presença do outro, buscando no trabalho coletivo o desenvolvimento do aluno com deficiência (SOUZA, 2008; FONTES, 2009; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

Outro aspecto a considerar é o fato de se ter um número expressivo de ACT's, quando comparados aos efetivos. Este dado pode ter relação com cargos comissionados que são atribuídos aos professores efetivos quando ultrapassam três anos de trabalho, ou seja, estes após o tempo de estágio probatório passam a desempenhar outras funções pedagógicas nas escolas, como direção ou coordenação escolar. Estes fatos, juntamente com os afastamentos por motivos de saúde, fizeram com que o número de ACT's nesta pesquisa fosse de 26 docentes, superando a quantidade de professores efetivos participantes, totalizando apenas cinco.

Os resultados encontrados por Souza (2014), ao investigar a política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino básico de Santa Catarina, no período de 2011-2014, identificou cerca de 84.858 professores vinculados as Gerências de Educação do estado e deste montante 60,3% são professores contratados, ou seja, professores ACT's. Esta é uma realidade de contratação profissional no estado e se estende para outros municípios, que de certa forma, inviabiliza algumas ações prioritárias para o bom andamento do ensino.

Esta dinâmica de professores efetivos e ACT's revela a facilidade de contratação, aliada a “economia” da folha salarial da rede municipal, visto que difere a remuneração de acordo com a situação profissional docente, além de expor fragilidade na gestão. Por conta desta situação de contratação, os professores ACT's não recebem apoio necessário para o desenvolvimento dos projetos na escola. Também se tornam instáveis os objetivos profissionais de cada professor, podendo hoje ele estar atuando em uma unidade escolar e outrora não mais, aumentando o fluxo docente e diminuindo os laços pedagógicos (VIEIRA; MACIEL, 2011; FERREIRA; ABREU, 2014).

Outro resultado que merece destaque é o tempo de vínculo do professor de Educação Física com a rede municipal de São José. Observa-se que 21 professores têm até cinco anos de atuação junto SME e 10 docentes mais de cinco anos. Estes dados demonstram que os professores optam em permanecer lotados na rede com o passar dos anos, refazendo os processos seletivos, visto que a grande maioria são ACT's e que também se adaptam ao plano de cargos e salários do magistério público municipal.

Nomeadamente, sete professores atuam a menos de um ano na realidade escolar do município de São Jose, 14 docentes lecionam na rede entre um a cinco anos, quatro professores estão entre seis e 10 anos de atuação na rede municipal e seis docentes perfazem mais de 10 anos de intervenção neste contexto.

Estes dados refletem que mesmo os professores que são contratados e de acordo com a sua colocação no processo seletivo, podem optar pela escola onde irão atuar, retornam a rede municipal de São José, porém não necessariamente a mesma unidade educacional. Nesta situação não se encontram os efetivos, que estão em sua maioria com mais de seis anos na rede e inclusive atuando na mesma escola, o que se torna um facilitador nos processos de socialização profissional voltados para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Nesta perspectiva, Souza (2014) entende que,

A docência sofre atualmente um processo contínuo de desvalorização e precarização, no que se refere à questão salarial e às condições de trabalho; entretanto, é possível depreender que, apesar de os docentes efetivos e temporários realizarem trabalhos iguais ou similares, o docente temporário, devido ao seu vínculo empregatício instável e à rotatividade, inerente à sua contratação, acaba tendo sua condição de trabalho mais precarizada, se comparado com os estatutários, diante da incerteza sobre seu futuro profissional e da dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua (p. 5).

Destaca-se que a segunda professora participante desta investigação, além de possuir formação inicial em Pedagogia, é formada em Administração. A docente está atuando no contexto escolar e na rede municipal de ensino de São José há um ano, o mesmo tempo de atuação com o aluno com deficiência, afirmando que pretende continuar com esta atividade profissional e, se possível, na mesma unidade educacional. A tabela 4 exemplifica os dados apresentados.

Tabela 4 – Tempo de intervenção profissional na SME de São José.

Carga Horária	Professores
Até 20 horas semanais	04
De 21 horas a 30 horas semanais	07
De 31 horas a 40 horas semanais	20
Situação profissional	
ACT's	26
Efetivos	05
Tempo de intervenção na SME	
Menos de 1 ano	07
Entre 1 e 5 anos	14
Entre 6 e 9 anos	04
Mais de 10 anos	06

Fonte: autora (2016).

Com a nova configuração da demanda escolar, sabe-se que inevitavelmente os professores deparar-se-ão com turmas que possuem, dentre as inúmeras características, alguns alunos deficientes e que esta constatação é nítida desde a constituição de 1988, onde se afirma que a escola é um direito de todos, incluindo às pessoas com deficiência no ambiente escolar regular (BRASIL, 1988). Esta heterogeneidade, cada vez mais presente, reforça a necessidade de obter recursos para subsidiar a prática docente inclusiva, não bastando apenas os anos de experiências práticas, mas por meio de reflexões construtivas de sua ação docente perante os alunos com deficiência.

Os dados também apontam a quantidade de alunos com deficiência que estes professores possuem em suas turmas. Nomeadamente, 11 professores de Educação Física lecionam para um aluno com deficiência, seis professores ministram suas aulas para dois alunos com deficiência, dois docentes realizam sua intervenção para três alunos deficientes e um professor para quatro alunos com deficiência. Outros três professores atuam diante cinco alunos com deficiência, cinco docentes trabalham juntamente com seis alunos deficientes, seguidos por um

professor que trabalha com oito alunos com deficiência e por fim, um professor ministra suas aulas para nove alunos deficientes.

Observa-se que a maior parte dos docentes ministra aulas para até quatro alunos deficientes, num somatório entre todas as turmas que atendem, sendo um número pequeno comparado a quantidade de alunos por sala de aula numa escola regular. Sabe-se que o número excessivo de alunos por sala prejudica um atendimento educacional mais individualizado, seja para alunos com ou sem deficiência (FONTES, 2009).

Cabe ressaltar que aqueles professores que mencionaram a atuação com 9 alunos, significa que os discentes estão em distintas turmas, para os quais ministram suas aulas. A segunda professora atua diante de um aluno com deficiência. Na realidade da escola onde houve a observação, retratam-se no máximo dois alunos com deficiência por turma. Dessa maneira, pode-se afirmar que em pelo menos uma das turmas da escola, há um aluno com deficiência, trazendo a este professor uma nova configuração de turma e conseqüentemente de ensino-aprendizagem. A tabela 5 exemplifica os dados, que referem-se a quantidade de alunos que os professores ministram suas aulas.

Tabela 5 – Quantidade de alunos com deficiência que cada professor atua.

Quantidade de alunos com deficiência	Professores
1 aluno deficiente	11
2 alunos deficientes	06
3 alunos deficientes	02
4 alunos deficientes	01
5 alunos deficientes	03
6 alunos deficientes	05
8 alunos deficientes	01
9 alunos deficientes	01

Fonte: autora (2016).

Os dados referentes ao tempo de atuação dos professores no contexto escolar e o tempo de docência junto com alunos deficientes, foi categorizado utilizando a escala de Farias e Nascimento (2012) para o tempo de carreira do professor de Educação Física no magistério.

As fases do desenvolvimento profissional, segundo Farias e Nascimento (2012) estão sistematizadas entre: a) Entrada na carreira (1 a 4 anos de docência) onde o professor depara-se com o choque com a realidade juntamente com a tomada de decisão em permanecer na docência; b) Consolidação na carreira (5 a 9 anos de docência) onde há diversificação das fontes de conhecimento dos professores e conseqüentemente das estratégias metodológicas por eles utilizadas; c) Afirmação e diversificação na carreira (10 a 19 anos de docência) onde há mudanças de trajetórias profissionais (cargos administrativos), bem como a partilha de conhecimento com os pares; d) Renovação na carreira (20 a 27 anos de docência) onde ainda os professores encontram-se encantados com a docência e defensores da causa; e) Maturidade na carreira (28 a 38 anos de docência) onde há os processos de aposentadoria, com sentimento de realização profissional.

Os resultados revelaram que oito professores estão na fase de Entrada na carreira, seguidos por 11 professores que se encontram na fase de Consolidação na carreira, seis na fase de Afirmação e Diversificação, seguidos de dois que estão na fase de Renovação e, por fim, três na Maturidade. Estes dados apontam que a maioria dos professores já ultrapassou a fase de incertezas e inseguranças no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, não prevalecendo os aspectos relacionados ao choque com a realidade e tomada de decisão, características da Entrada na carreira (FARIAS, 2010; FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Ao investigar o tempo de atuação do docente junto aos alunos com deficiência e utilizando a mesma escala de desenvolvimento profissional de Farias e Nascimento (2012), os dados apontam que 24 professores ministram aulas para esta população à menos de cinco anos, revelando que há diferenciação entre o tempo de atuação docente e o tempo de atuação com alunos deficientes. Outros quatro docentes atuam entre cinco e nove anos diante dos alunos e, por fim, dois professores lecionam entre 10 e 19 anos para esta população.

Enquanto, estes professores estão na sua maioria na fase de Consolidação da carreira, no que tange o tempo de trabalho docente, os mesmos encontram-se com características do professor da fase de Início de carreira, quando voltado para o ensino dos alunos com deficiência. Tempo em que os

professores deveriam construir “[...] diferentes estratégias pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na escola” (p. 210), como forma de um aporte pedagógico docente, os mesmos perante o ensino para alunos com deficiência sentem-se inseguros pelas situações não vivenciadas anteriormente (FARIAS, 2010; FARIAS; NASCIMENTO 2012).

Pode-se mencionar que Huberman (1995), contemplando os professores numa forma geral, classifica-os também em fases ou ciclos da carreira docente: a) entrada na carreira (1-3 anos de docência), b) estabilização (4-6 anos de docência), c) diversificação (7-25 anos de docência), d) serenidade e distanciamento efetivo e conservantismo e lamentações (25-35 anos de docência) e, por fim, e) desinvestimento (35-40 anos de docência). A segunda professora, de acordo com seu tempo de docência, está na fase de entrada na carreira com características entusiastas e de exaltação ao ingresso na carreira docente.

Tabela 6 – Ciclo de desenvolvimento profissional docente dos professores de Educação Física em relação ao tempo de prática docente e ao tempo de atuação com alunos deficientes.

Ciclos de desenvolvimento profissional docente	Professores de Educação Física
Entrada na carreira	08
Consolidação na carreira	11
Afirmação e diversificação na carreira	06
Renovação na carreira	02
Maturidade na carreira	03
Ciclos de desenvolvimento profissional docente em relação a atuação com aluno deficiente	Professores de Educação Física
Entrada na carreira	24
Consolidação na carreira	04
Afirmação e diversificação na carreira	02
Renovação na carreira	00
Maturidade na carreira	00

Fonte: autora (2016).

Pode-se estabelecer que os professores cujo tempo de atuação na escola é superior a 10 anos, tem mais tempo de atuação com alunos deficientes. Isto se justifica com o aumento anual do número de alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino, que segundo o censo escolar (INEP, 2014), no início dos anos 2000 eram aproximadamente 13% com alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas, já no ano de 2014 este percentual avança para 79%. Isto pode ser compreendido pela carga horária que este professor tem na escola, sendo que a grande maioria ministra aula para grande parte das turmas da escola, automaticamente, ele lecionará para todos os alunos deficientes matriculados nesta unidade educacional.

O cenário apresentado revela que os professores exibem características particulares à sua formação e trajetória docente. São os legados destes profissionais, juntamente com suas experiências anteriores, cursos complementares e estratégias pedagógicas que dão o suporte para eles realizarem o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

4.2 ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INSERÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As análises dos depoimentos e das respostas emitidas pelos professores foram de suma importância para compreender suas ações perante a inclusão, as suas estratégias pedagógicas, bem como as suas relações e as suas socializações pedagógicas. A formação profissional docente se entrelaça com inúmeras fontes de informações, que possibilitam o avanço no que tange as estratégias de ação no contexto educativo, que se processa, igualmente, de múltiplas formas, considerando os aspectos de experiências vividas, sejam elas de sucesso ou fracasso, pelas trocas de informações com seus pares, ou seja, fortalecendo a socialização profissional.

4.2.1 O conhecimento da formação inicial e da formação continuada para atuação com alunos com deficiência

O professor em formação inicial tende a adquirir os saberes para que possam dar respostas aos seus dilemas, as suas inquietações e as suas ações perante a realidade advinda do universo escolar, buscando a afirmação da sua prática pedagógica. O que se sabe é que muitos professores universitários, apoiados num currículo engessado de formação inicial, não dispõem de respostas imediatas para os dilemas de seus alunos, principalmente quando estão pautados nas questões inclusivas.

É sabido que a formação inicial, é um dos períodos em que floresce o sentimento pela docência, busca-se revelar os encantamentos de ser professor, mesmo quando os obstáculos ou o sentimento de frustração se apresentam. Se por um lado, as práticas inclusivas estão cada vez mais presentes no universo escolar, não podendo ser deixada às margens da formação inicial, por outro lado, estes professores investigados, não tiveram o aporte epistemológico sobre esta temática na sua formação inicial. Neste sentido, Fontes (2009) afirma que “[...] a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas e classes regulares inaugura um novo desafio para a formação do professor, que vem historicamente sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas” (p. 56).

Neste sentido, os professores do estudo quando questionados sobre os contributos da formação inicial no embasamento teórico-prático, dos processos de inclusão escolar, 19 professores de Educação Física afirmaram que a formação inicial não foi suficiente para saciar as inquietações referentes aos processos de inclusão. Justificaram problemas em relação ao currículo e declararam restrições para abordar esta temática, como afirma o PEF 7, o PEF 15 e o PEF 30.

“Não tive formação adequada” (PEF 7).

“(...) durante a minha formação só tive uma cadeira sobre a temática e os demais professores pouco abordavam ou nem abordava, fazendo com que surjam inúmeras

dúvidas ao trabalhar com esta população” (PEF 15).

“A formação inicial que realizei não havia na grade curricular disciplinas que contemplasse o tema” (PEF 30).

As questões destacadas pelos professores expressam que o conhecimento acumulado a partir dos cursos de formação inicial em Educação Física sobre essa temática “[...] carece aprofundar-se tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico” (CRUZ, 2005, p. 64). Corroborando com os achados de Mendes et al. (2006) que ao questionarem discentes e egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública, afirmam que um dos pontos negativos do currículo é o fato dele não ter articulação entre as disciplinas, as restrições de opções de aulas que proporcionasse a integração e a articulação com a futura realidade profissional.

Na grade curricular de cursos de licenciatura em Educação Física, frequentemente, encontra-se no elenco de disciplinas aquelas relacionadas às modalidades esportivas, tais como futebol, basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, natação, entre outros, sem no ementário ou no programa da mesma constar conteúdos ou diferentes métodos para a intervenção com alunos com deficiência. Para suprir esta lacuna, está inserida, em algumas grades, uma única disciplina seja ela nomeada de “esportes adaptados” ou “Educação Física Adaptada”, situada nos últimos semestres ou fases, sem um cunho metodológico prático, reforçando a ideia de uma formação fragmentada.

Além disso, outro fator preocupante na formação inicial em Educação Física é a oferta das disciplinas que irão qualificar e instrumentalizar os estudantes de saberes para a intervenção com alunos com deficiência serem ofertadas posteriormente ou concomitante com as disciplinas de estágio curricular supervisionado, circunstância que gera contradição. Neste caso, utilizando como referência a legislação brasileira que rege a formação de professores (BRASIL, 2002), a qual institui as práticas como componente curricular (que devem ser realizadas desde o início do curso), o conhecimento das diferentes escolas, seja ela regular, itinerante e do campo, é coerente para o conhecimento sobre a atuação com alunos com deficiência. Ao

apoiar-se em Fontes (2009), é possível discorrer que a falta de repertório teórico do docente, seja uma das situações impeditivas do trabalho com esta população, principalmente quando a autora apresenta que,

Talvez parte da resistência do professor em receber alunos com necessidades educacionais especiais, resida no fato de que ele acredita não ter um repertório de saberes, seja teórico, seja empírico, aos quais possa recorrer em situações de incertezas e conflitos. A consequência deste “não saber” – imaginário ou real – é o abandono do aluno em sala de aula e o sentimento de frustração do professor (p. 60).

Entretanto, quando questionada sobre sua formação inicial, a segunda professora enfatiza que há necessidade de ir além do que a universidade proporciona, buscando, muitas vezes pela vontade própria a solução de problemas de inclusão escolar, na perspectiva de estabelecer caminhos que levem a ultrapassar as barreiras por ela encontrada.

“Embora tenha pouca experiência nessa função, meu interesse e dedicação superam as adversidades da profissão” (P2).

Diferentemente daqueles que afirmam ter acesso ao reduzido embasamento teórico-prático na sua formação inicial, estes compreendem a necessidade de buscar diferenciadas fontes de conhecimento para as questões de inclusão escolar. De forma contrária, um dos docentes investigados admitiu que no desenvolvimento da sua prática pedagógica, não entender as questões inclusivas como conhecimento a ser adquirido na formação inicial e continuada, negando os aspectos heterogêneos que estão presentes no cotidiano escolar, alegando que estes fazem parte apenas da sociedade.

O PEF 26, ao emitir as suas respostas demonstra desinteresse nas questões inclusivas, quando afirma que *“Não fiz curso (graduação) pra isso”*. Diferentemente do PEF 18 que justifica a falta de disciplinas de caráter prático que pudessem

contemplar a temática na sua formação inicial. Enquanto, o PEF 26 graduou-se em 1982, no período em que a Educação Física era voltada para questões de sucesso das habilidades esportivas, com caráter tecnicista, o PEF 18 concluiu sua formação inicial em 2005, advindo de uma formação, ainda com resquícios esportivistas, porém mais reflexiva sobre as práticas pedagógicas, fato que pode ser justificado pelos distintos períodos de formação.

Neste aspecto, os relatos dos professores investigados vão ao encontro da pesquisa de Zoboli, Correia e Terra Nova (2014) que ao realizarem um apanhado histórico da Educação Física escolar, tentaram diagnosticar como a disciplina tratava as pessoas com deficiência e o papel delas na escola. Ao realizarem a retrospectiva histórica, observaram que nas décadas de 1970 e 1980 a Educação Física sofria influências militares, onde a formação de atletas de elite ou de soldados era o foco, menosprezando a ideia de participação e inserção dos alunos com deficiência nas aulas. Com o passar dos anos, vinculado a nova LDB e paralelo ao maior número de deficientes matriculados nas escolas, houve uma mudança de ordem conceitual da Educação Física escolar, abrindo possibilidades para a participação de todos.

Para os 11 professores de Educação Física que mencionaram que a formação inicial contribuiu para sua ação pedagógica diante dos processos inclusivos, estes justificaram o aperfeiçoamento situados nas vivências dos estágios curriculares, ações de pesquisa e de extensão que a universidade proporcionou, como justifica o PEF 19 e o PEF 25.

“Durante a minha formação tive matérias a respeito das deficiências sendo elas teóricas e práticas me dando mais segurança para trabalhar com os alunos com deficiência” (PEF 19).

“As experiências (estágios) foram produtivas, obtiveram resultados e metodologia aplicada funcionou” (PEF 25).

Estes aspectos são de extrema importância, quando se reconhece que as ações de pesquisa e de extensão universitária

constituem-se como mediadores que permitem o conhecimento e a inserção do futuro professor na real situação social em que irá atuar profissionalmente. Ultrapassa o que é básico da formação universitária, respirando e absorvendo outros legados proporcionados pelas ações extracurriculares, criando novas formas de interagir com as mais diversas realidades educacionais e pedagógicas.

O ensino colaborativo é uma teoria que vem acrescentar ao professor uma nova configuração de ensino, proporcionando uma estratégia diferenciada para promover a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Esta teoria não é apresentada nos campos pedagógicos da formação inicial, seja na pedagogia ou na Educação Física por não ser amplamente difundida nem mesmo conhecida por parte dos docentes universitários (CAPELLINI; MENDES, 2007; FONTES, 2009). Este enfoque reduzido é entendido pela dificuldade em realizar divisões de tarefas escolares, bem como as socializações profissionais e também pela inclusão ser ainda um ponto delicado no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Educação Física.

Com a crescente predominância de turmas heterogêneas e com reduzido embasamento teórico-prático que são dispostos nos cursos de formação inicial em Educação Física, os professores investigados sentem necessidade de complementar sua formação para atender as necessidades da escola. Por esta razão, a SME de São José oferta aos seus professores um programa de formação continuada, onde busca trazer à tona situações da realidade educacional para subsidiar o trabalho docente. Estas ações ocorrem uma vez por mês de forma presencial para os professores de Educação Física, e, para os segundos professores uma vez por ano *on-line*, podendo estes, sem obrigatoriedade, estarem presente nas formações destinadas aos professores pedagogos dos anos iniciais e da educação infantil.

Visto que as questões de inclusão estão latentes na realidade educacional, os dados do estudo apontaram que 12 professores de Educação Física afirmam não terem tido em suas formações continuadas qualquer ação ou fala voltada à temática de inclusão escolar, não favorecendo estas discussões com o grande grupo. Quando não se propõe debater, neste espaço que deveria ser destinado à busca de alternativas de formação para os professores, os formadores ou a equipe de coordenação

deixam a margem esta demanda educacional, reforçando a lacuna e distanciamento das igualdades. Concorde-se com Fontes (2009), quando afirma que

[...] a formação continuada, valoriza a reflexão do professor sobre sua prática e tem sido apontada como uma alternativa viável para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, ao lado da inserção de conhecimentos relativos à educação de alunos com necessidades educacionais especiais nos currículos de formação profissional, a formação continuada de professores tem sido vista como uma condição fundamental para a implementação de uma educação inclusiva no Brasil (p. 58-59).

Aqueles 18 professores de Educação Física que afirmaram que nos encontros de formação discutiram algum conteúdo relacionado à inclusão, mencionaram que houve apenas pequenos apontamentos por parte dos formadores, não havendo nenhum encontro específico para esta temática. A segunda professora, por sua vez, afirmou que nos encontros que participou, presencialmente, junto com a professora de sala, houveram relatos de experiência por parte de outros profissionais que acabavam encaixando os seus depoimentos na formação, mas o tema proposto para o dia não era especificamente relacionados aos processos de inclusão escolar.

Quando se promove debates ou situações, nos quais os professores possam expor suas vivências e experiências, o momento de troca torna-se rico. Esta prática acaba trazendo ao professor reflexões sobre suas estratégias pedagógicas, estimulando a procura por seus pares para saciar inquietações e trazer à tona a busca por soluções dos problemas, que muitas vezes são comuns à escola. Desta forma, quando este professor sabe que seus anseios são semelhantes aos de seus colegas, há uma grande tendência a buscar ações conjuntas para resolução dos problemas, essência fundamental para o ensino colaborativo.

4.2.2 As fontes de conhecimento para a atuação com alunos com deficiência

Quando perguntados se, por vontade própria, os professores buscam atualizações acerca dos processos educacionais de inclusão, 12 docentes afirmaram que não costumam frequentar outros espaços de discussões para ampliar seus conhecimentos. Entretanto, 18 professores afirmaram procurar por formações complementares e por interesse próprio, almejando conhecer outros aspectos relacionados às deficiências. Os depoimentos dos professores PEF2 e PEF11, reforçam esta afirmação, ao destacarem que,

“(...) encontrar novas maneiras de inclusão escolar com diversos tipos de alunos com necessidades especiais” (PEF2).

“Interesse em aprender mais sobre o assunto” (PEF 11).

Da mesma forma, a segunda professora também afirmou buscar em outros lugares propostas e saberes para a sua intervenção profissional. Ela aponta em seus relatos e durante a observação, que apenas com os conhecimentos advindos da formação inicial e das formações propostas pela SME, não dão suporte ao trabalho que desenvolve na escola, principalmente em auxiliar alunos com deficiência.

“Tenho interesse em aprofundar o conhecimento a fim de promover um melhor atendimento aos alunos” (P2).

Esta necessidade de buscar além do que lhe é proposto, é uma característica – obrigação – de professores que não se sentem satisfeitos com o elementar e querem procurar estratégias para qualificar as suas práticas e intervenções pedagógicas inclusivas. Estes professores, ao alegarem a busca de outras fontes para a suas atualizações no que concerne a

temática de inclusão escolar, apresentaram acentuada preocupação com a qualidade de ensino, com a concretização de um ambiente educacional inclusivo onde todos são capazes de aprender, no intuito de oportunizar o aprendizado de forma coerente, também, ao aluno deficiente.

[...] intensificou o discurso da necessidade de uma atualização permanente, como forma de angariar conhecimentos e competências básicas que ajudassem o trabalhador a adequar-se com mais facilidade às rápidas mudanças do mundo trabalho e, ao mesmo tempo, a adquirir um maior nível de certificação. Esses dois requisitos incorporaram-se como essenciais nas diferentes categorias profissionais que passaram a solicitar a ampliação dos espaços formativos. No que tange ao corpo docente, entendemos que a variedade de funções que a escola passou a desempenhar no contexto da reforma educativa desencadeou novas exigências ao professor, requisitando-lhe um novo tratamento quanto às questões que envolvem o trabalho docente e, conseqüentemente, mais investimentos na formação (SANTOS; BATISTA NETO, 2015, p. 7).

Ainda sobre as fontes de conhecimento que utilizam para manterem-se atualizados, os professores destacaram que buscam como estratégia, além de cursos, seminários ou encontros, a leitura de livros e artigos científicos, além de notícias na *internet*. Estas fontes são de suma importância, pois é por meio dos livros e artigos que também se relata e se torna público a realidade educacional. É possível mencionar que o conhecimento produzido pelos pesquisadores sobre o ambiente escolar, e disponibilizado na comunidade científica, não chegam aos professores que atuam nas unidades educacionais, mas ao menos os docentes revelam que tentam buscar estes estudos como forma de ampliação de conhecimento, apesar de não serem redigidos de forma a atrair o interesse e despertar a curiosidade.

Nomeadamente, 16 professores apontaram que utilizam livros como fonte de conhecimento, 14 professores optam por artigos científicos, 12 docentes procuram por palestras, cursos ou seminários, 16 profissionais buscam notícias na *internet*, 27 professores afirmam que a troca de experiências entre os docentes é uma das fontes de conhecimentos e um professor afirma não buscar informações a cerca da inclusão escolar.

A tabela 7 identifica as fontes de conhecimento indicadas pelos professores de Educação Física. Salienta-se que a segunda professora manifestou também a utilização de todos os itens mencionados.

Tabela 7 – Fontes de conhecimento dos professores de Educação Física.

Fonte	Professores
Livros	16
Artigos científicos	14
Palestras, cursos, seminários	12
Notícias da internet	16
Troca de experiências com outros profissionais	27
Não busca este tipo de informação	01

Fonte: autora (2016).

Observa-se que a fonte de conhecimento que mais obteve destaque, evidenciada por 27 docentes, foi à troca de experiência com outros professores, confirmando a tendência de socialização de informações entre os pares. Estes resultados corroboram com o estudo de Coutinho et al. (2012) que buscaram analisar as percepções de 48 professores de Ciências, Matemática e Educação Física de escolas públicas do município de Uruguaiana-RS, sobre suas práticas educacionais. Os autores questionaram os professores sobre quais recursos que buscam para resolução de problemas em sala de aula e os docentes investigados afirmaram recorrer primeiramente à livros, a *internet*, seguido de troca de informações com outros professores e a busca de artigos científicos.

Esta iniciativa reforça a necessidade dos docentes estabelecerem contato, momentos para conhecer seus colegas e

promoverem a interface entre as disciplinas pedagógicas. Sabe-se que a dinâmica da escola não favorece estes encontros durante o ano letivo, mas podem-se criar alternativas partindo da direção escolar em promover momentos ímpares, durante as paradas pedagógicas, momento em que esses laços podem ser reforçados.

Quando se promove ações conjuntas onde a exposição de experiências são compartilhadas, os docentes em suas especificidades, procuram uns aos outros para obterem informações que possam auxiliar no seu cotidiano escolar. Estas trocas são necessárias e fazem com que haja maiores reflexões para solução de tarefas, uma vez que o professor envolvido na ação de promover a inclusão escolar, cria uma rede de ações para que sejam desenvolvidas nas aulas de Educação Física e também na sala de aula com as demais disciplinas.

Os processos de socialização são essenciais para a perspectiva de um ensino colaborativo como estratégia pedagógica para promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Neles, é possível que os professores de Educação Física reportem ao segundo professor as características e comportamentos do aluno com deficiência, além das suas particularidades que são manifestadas na aula. A manifestação por parte dos docentes em buscar os pares, já é um passo importante para se efetivar o ensino colaborativo na escola.

4.2.3 As experiências anteriores com alunos com deficiência na realidade escolar

Os docentes trazem consigo, além dos conhecimentos adquiridos nas diferentes formações iniciais e continuadas, um legado particular de culturas, experiências pessoais e profissionais que contribuem na construção da sua prática pedagógica. Com a inclusão escolar não é diferente, pois são esses legados individuais que fazem o professor possuir maior bagagem de conhecimento para lidar com as diferenças, explorando e estimulando as potencialidades de cada indivíduo. Este é um dos legados que os docentes sustentam sua prática

pedagógica, além de associar-se com as experiências com pessoas com deficiência fora do ambiente escolar.

Desta forma, quando os professores se deparam com seu aluno deficiente, já possuindo uma experiência e um conhecimento sobre as funcionalidades destes sujeitos, torna-se mais acessível o entendimento e as possibilidades de adaptação para realizar as tarefas propostas na escola. Conforme, Fontes (2009),

É destes anos anteriores à entrada no magistério que o professor carrega imagens e crenças dificilmente abaladas por uma formação inicial. Ao relacionar esta característica à inclusão escolar, é possível compreender o “medo” do professor diante das diferenças gerado pela ausência de referência em sua história com os quais possa orientar sua prática (p. 61-62).

Apesar de 19 professores afirmarem não terem tido qualquer contato com pessoas deficientes fora do ambiente escolar, 11 docentes destacaram suas práticas extraescolares com os mesmos. Destes, três docentes relataram experiências nas APAE's, um professor afirmou ter trabalhado em empresa privada com uma pessoa deficiente e sete professores destacaram que suas experiências em treinamento paradesportivo trouxe um diferencial para sua prática escolar docente, como destaca o PEF 1 e o PEF 16:

“Treinamento de natação, tênis de mesa, atletismo e bocha paralímpica representando o paradesporto de São José e de Florianópolis” (PEF 1).

“Já trabalhei com treinamento paradesportivo com o ciclismo, o goalball, handebol em cadeira de rodas, basquete em cadeira de rodas, bocha para deficiente visual, futebol de 5, bocha adaptada, polibate, atletismo para deficiente visual, físico e mental” (PEF 16).

Com estas experiências, estes professores conseguem transferir para a prática das aulas de Educação Física, novas possibilidades de atividades esportivas, visto que muitos destes docentes ainda trabalham com aulas voltadas para o ensino de modalidades esportivas coletivas. As experiências advindas de trabalho com treinamento paradesportivo, proporciona um leque de oportunidades para ampliar os conhecimentos dos alunos, sejam eles deficientes ou não, fortalecendo ações inclusivas no que tange aos objetivos traçados.

O estudo realizado por Ribeiro (2009), em Santa Catarina, buscou analisar o desenvolvimento e ensino do esporte adaptado como conteúdo da disciplina de Educação Física em instituições públicas de ensino regular, a fim de identificar o modo como o professor realiza suas intervenções com vistas à educação inclusiva. Os resultados identificaram que a inserção destas novas modalidades oportunizou maior participação dos alunos com e sem deficiência, e assim fortaleceu uma prática igualitária para todos os alunos.

Estas propostas de aplicação prática de modalidades esportivas adaptadas, são pouco vistas nos cursos de formação inicial, quando as disciplinas de cunho esportivo não abordam as adaptações para a aprendizagem de todas modalidades. Em alguns casos, este conhecimento fica na responsabilidade de uma disciplina ou outra em apresentar estas modalidades de forma adaptada, não criando uma ponte entre o que se apresenta e o que se pode fazer na realidade escolar (RIBEIRO, 2009; MOURA et al., 2014).

Os 11 professores que manifestaram possuir experiência com pessoas com deficiência fora do ambiente escolar, exaltaram que suas estratégias pedagógicas são baseadas em desafios constantes para obtenção de sucesso destes alunos, buscando formas de incluir todos nas atividades propostas, promovendo a participação através de adaptações do planejamento e dos objetivos das atividades.

A segunda professora, ao ser questionada sobre suas experiências com pessoas com deficiência anteriores à docência escolar, ela relatou algumas práticas dentro da área administrativa, onde atuou antes de se dedicar a escola. Afirmou ter tido contato na área de recursos humanos para selecionar pessoas com deficiência para trabalhar em empresas privadas.

“Na função de analista de RH de treinamento para adultos com deficiência intelectual leve” (P2).

Cabe salientar que a segunda professora, sabendo das potencialidades das pessoas com deficiência, sempre reforça para o aluno com que trabalha, durante as ações práticas nas aulas de Educação Física, a capacidade que ele tem em efetivar suas tarefas. Estes incentivos não foram manifestados tantas vezes pela professora de Educação Física, ficando a cargo da segunda professora em reforçar o estímulo ao aluno.

Os conhecimentos da segunda professora sobre o manejo das ações pedagógicas para os alunos com deficiência, são relevantes ao evidenciar ações pontuais para buscar o desenvolvimento pleno e possível do aluno. Ao exercer sua função juntamente com o professor regente, seu conhecimento proporciona especificidades de cunho teórico e prático no direcionamento das ações para o aluno com deficiência, favorecendo seu aprendizado (FONTES, 2009).

Quando se busca promover a inclusão escolar, neste caso, nas aulas de Educação Física, espera-se que os professores, ao traçarem suas estratégias e suas metodologias de ensino, procurem atender as necessidades de toda a turma, seja ela com a presença ou não de alunos deficientes. Desta forma, se faz necessário compreender que tipo de estratégias utilizar para atender a diversidade encontrada na escola (ABE; ARAÚJO, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014). Corrobora-se com Briant e Oliviver (2012), quanto alegam que deve-se possibilitar a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

As estratégias utilizadas pelos professores na escola e na sala de aula possibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência levantando questões relacionadas ao envolvimento do docente com esse trabalho e à necessidade de equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos os alunos (p. 142).

Ao ter contato com as pessoas com deficiência, antes mesmo da docência, proporciona ao professor oportunidades de maior familiarização e melhor dimensionamento das potencialidades destes sujeitos, visando uma condição positiva na intervenção escolar. Porém, isto não significa que àqueles que não as possuíram, não conhecem as funcionalidades dos deficientes, apenas tiveram menos contato para identificar e aprimorar seus saberes. O resultado de ações com treinamentos paradesportivos ou com práticas favoráveis ao desenvolvimento destas pessoas, desperta no professor o sentido de criar condições para que seus alunos com deficiência realizem as aulas, facilitando o sucesso escolar, estimulando a sua prática.

4.2.4 Estratégias pedagógicas e o planejamento educacional

O planejamento das atividades proposta se constituiu como organização e sequência uma das estratégias para a intervenção junto aos alunos com deficiência prepassada pelos docentes, que requer a necessidade de revisitar o plano de ensino e as atividades propostas, posicionamento evidenciado por 10 professores. Esta iniciativa salienta a necessidade de conhecer as potencialidades dos alunos para que o planejamento não fique aquém das necessidades dos discentes, como destacaram os professores PEF 18, PEF 19, PEF 21, PEF 23

“Adaptar o planejamento e os planos de aula pra que todos sejam atingidos pelos objetivos propostos” (PEF 18).

“Promover aulas e atividades que esse aluno participe assim como os demais alunos” (PEF 19).

“Elaborar conteúdos e projetos eficazes para que os alunos se sintam a vontade e felizes no ambiente escolar” (PEF 21).

“Estratégias são formas diferentes de chegar ao novo objetivo ou até mesmo o objetivo proposto pelo professor. Quando se tem um aluno cadeirante precisamos elaborar uma atividade que este aluno consiga ser parte atuante no processo ativo da atividade proposta.” (PEF 23).

Salienta-se que sete docentes ao destacarem que não realizam alterações no planejamento ou nas atividades propostas, deixam de agregar uma aproximação com os pares ou com a equipe pedagógica influenciando na busca de informações referentes ao aluno, procedimentos essenciais que se tornam um facilitador para construção do planejamento exequível como já comentado anteriormente. Este princípio também é um dos pilares do ensino colaborativo, onde o recolhimento de maior número de informações com os demais profissionais sobre o aluno com deficiência, torna a construção do planejamento e por consequência das atividades mais leve e que atenda a necessidade de todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A segunda professora reforça que suas estratégias pedagógicas variam de acordo com as disciplinas e conteúdos que são abordados em sala de aula. Afirma desenvolver atividades complementares para fixação do conteúdo e estimulação da aprendizagem para que o aluno sinta prazer no que esteja desenvolvendo.

“As estratégias devem ser diversificadas e criativas para promover o melhor desenvolvimento dos alunos. Entendo que primeiramente o aluno deve ser respeitado em todos os aspectos” (P2).

Sabe-se também, que ao mesmo tempo em que 10 docentes apresentam relatos e preocupações ao destacarem estratégias para a participação dos alunos com deficiência em aula, um docente negligencia a presença deste aluno e a necessidade de realizar algum tipo de adaptação. Este fato gera desconforto ao observar que o mesmo docente que afirma “esquecer” do aluno com deficiência, está atuando no contexto escolar há 30 anos. Salienta-se que este mesmo docente, ao destacar os recursos que utiliza para manter-se atualizando a respeito das temáticas relacionadas a inclusão escolar, afirma não buscar este tipo de informação.

“Penso no plano de aula tendo em vista a presença deste aluno, mas não afirmo que isto seja via de regra, pois muitas vezes eu esqueço dele na hora de planejar” (PEF 13).

Na verdade, pelo tempo de intervenção profissional, este professor de acordo com Huberman (1995), Farias (2010) e Farias e Nascimento (2012), deveria ter uma bagagem de conhecimento, a partir das suas experiências pessoais e profissionais que favorecesse o ensino de alunos com e sem deficiência. Assim, este fato pode ser compreendido pela atual fase da carreira docente em que se encontra, ou seja, na maturidade da carreira (FARIAS, 2010), porém num processo de desinvestimento amargo da profissão onde as experiências frustrantes afloram o desejo de aposentadoria, ocasionando reflexões, irritação e afastamento das questões afetivas (HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

Outro dado que ficou evidente foi o de que apesar dos professores se apresentarem preocupados com a inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas, quatro professores destacaram que não é somente uma responsabilidade sua, transferindo para outros setores. Este tipo de posicionamento revela que estes docentes, embora tenham o cuidado de pensar a inclusão como meio do seu trabalho docente, utilizam terceiros como uma forma de se isentar de possíveis falhas que venham apresentar, diante dos processos de inclusão escolar. Destaca-se que é com a participação e envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar que se efetiva o ensino colaborativo, por sua vez, garante o sucesso no que tange os processos de inclusão escolar.

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-las em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33)

Estas ações revelam que os professores reconhecem a importância do trabalho em conjunto e de se ter condições favoráveis para que o mesmo seja concretizado. Não basta somente ter a formação basal, mas toda comunidade escolar deve estar envolvida neste processo, como destacado nos depoimentos dos professores PEF 3, PEF 6, PEF 17 e PEF 27.

“Realizar as atividades tradicionais com o auxílio dos profissionais de toda a escola com o objetivo de desenvolver essa criança da melhor forma possível” (PEF 3).

“As questões de acessibilidade na escola, se existe estrutura adequada ao ir e vir, a equipe pedagógica ter formação específica para atuar com esta população” (PEF 6).

“A equipe pedagógica precisa dar um diagnóstico preciso do aluno, ambiente adequado (adaptações), criar um planejamento que contemple os conteúdos de cada etapa com as adaptações necessárias aos alunos com deficiência, estimular as práticas, dialogar com a turma visando respeito as diferenças, já que somos diferentes” (PEF 17).

“Em primeiro lugar acessibilidade nas escolas, cursos na área para professores regentes e segundos professores” (PEF 27).

Ainda no que se refere às estratégias pedagógicas, cinco docentes possuem uma imagem da pessoa com deficiência incapaz e inferior, não levando em consideração, no momento do planejamento e da realização das atividades, as suas potencialidades. A própria condução das aulas acaba, abaixo das expectativas de aprendizagem, pois o professor não estimula suficientemente o aluno com deficiência para que ele possa se desenvolver no seu tempo e perante suas limitações.

Outros três professores menosprezam os aspectos físicos e biológicos dos alunos deficientes, ao pensarem em suas estratégias, buscam criar facilitadores e focam unicamente em ações de natureza social, participativa e de bem estar. Vinculam as questões de caráter inclusivo às atitudes sentimentais, sem que ações concretas se realizem, partindo para um enfoque emotivo e de caráter a envolver o lado emocional, muitas vezes

infantilizando o aluno com deficiência e não enaltecendo o cognitivo destes.

A pesquisa de Campos (2013) realizada na realidade portuguesa confirma este achado. A autora buscou avaliar a atitude dos professores e dos alunos perante a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e observou que as atitudes de subestimação das capacidades dos alunos deficientes era relevante entre os professores, bem como sinais de menosprezo.

Nas aulas de Educação Física, cabe ao professor trabalhar com todos os alunos de forma global, além de proporcionar o seu bem-estar, como dito anteriormente. Porém, não se deve privilegiar somente as questões de ordem social, mas focar também no desenvolvimento motor e cognitivo, como enaltecido por seis docentes. Este enfoque social é destacado nos registros dos professores PEF 9, PEF 12, PEF 15, PEF 16, PEF 26 e PEF 28.

“As estratégias pedagógicas são métodos, técnicas e tendências de ensino que visam através de metodologias de inclusão aumentar o índice de participação dos alunos com dificuldade de aprendizagem e dificuldade físico-motoras, auditivas entre outras” (PEF 9).

“Utilizo como estratégias pedagógicas todos os meios possíveis para facilitar a relação dos mesmos com os conteúdos, e promovendo a participação com os outros alunos de forma saudável e eficaz” (PEF 12).

“Estratégias são formas de trazer os alunos para este contexto (aula), sem ter perda de conteúdo ou sofrimento neste espaço” (PEF 15).

“Oportunizar a possibilidade de participação do aluno” (PEF 16).

“(…) através das estratégias pedagógicas é que podemos ajudar o aluno deficiente a conviver melhor com sua sala, com seus amigos de sala.” (PEF 26).

“Estratégias pedagógicas é ter um olhar diferenciado para este aluno, pois ele não está em igualdade de condições se referindo aos demais alunos” (PEF 28).

No que concerne às estratégias pedagógicas é a partir delas que se compreende os recursos utilizados pelos professores para a promoção da inclusão escolar de sucesso. Estes manejos das ações da prática pedagógica favorecem a participação de todos os alunos, focalizando nas potencialidades de todos os presentes e assim promover a igualdade de oportunidades e vivências na escola.

4.2.5 Fatores impeditivos para a intervenção com alunos com deficiência

Observa-se que apesar das informações referentes às estratégias pedagógicas, serem refletidas nas adaptações necessárias no planejamento e nas atividades propostas pelos professores, percebeu-se que há fatores determinantes e barreiras para a construção efetiva da inclusão. Para estas barreiras, dá-se o nome de “fatores impeditivos”, situações que não são favoráveis para efetivar as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Nomeadamente, 12 professores relataram que um dos impeditivos (barreiras) para promover uma inclusão escolar de sucesso está relacionado à infraestrutura e condições materiais da escola, seguido de cinco professores que citaram o pouco conhecimento da temática inclusiva e cinco docentes manifestaram que a falta de comunicação entre os pares é um fator impeditivo para inclusão. Entretanto, seis professores afirmaram que não encontram barreiras na sua prática pedagógica para desenvolver a inclusão escolar e outros dois professores não responderam.

Em relação aos determinantes para que os processos inclusivos ocorram na escola, surgiram ações pontuais de ordem particular, como o conhecimento restrito sobre a temática, destacado por cinco docentes. Esta questão, já debatida, pode ser compreendida como pouco embasamento teórico-prático na formação inicial e continuada, bem como a baixa iniciativa em buscar em outras fontes as suas respostas e aos seus questionamentos. Destacam-se os relatos dos docentes PEF 22, PEF 24 e PEF 29, que confirmam o que foi exposto.

“Preciso de mais conhecimento sobre as deficiências” (PEF 22).

“Buscar mais conhecimento através de cursos, pesquisas e livros” (PEF 24).

“Sinto falta de capacitação de professores para o mesmo (processos inclusivos), incluindo para eu mesmo” (PEF 29).

Estes apontamentos, destacados pelos docentes, podem ser solucionados através de iniciativas governamentais de suporte ao professor da escola básica, para que sejam elaborados cursos ou disponibilizados materiais *online* para que os professores criem o hábito de buscar informações. Um convênio, por exemplo, com instituições que promovam ações inclusivas, como as APAE's, pode criar uma ponte entre o que se passa na realidade escolar e o que pode ser feito, com profissionais capacitados para isto.

Estas parcerias sejam com instituições educacionais, com clubes ou associações paradesportivas, podem ser organizadas para proporcionar encontros que promovam a troca de conhecimentos ou até mesmo consultorias para auxiliar os professores da escola básica. Esta consultoria, amparada teoricamente no trabalho colaborativo, pode ser significativa perante os manejos e os processos educacionais inclusivos propostos para uma aula de Educação Física pensada e executada para atender a todos.

Este aspecto é uma das vertentes do trabalho colaborativo, que se divide entre o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa. No que tange a consultoria, o profissional especialista vai até a escola para que haja troca de experiências e possíveis soluções para as questões inclusivas. Ao contrario do ensino colaborativo onde há a presença de um outro professor em sala, na consultoria ora o professor vai ao consultor ora o consultor vai à escola e há a interação fora da sala de aula

A consultoria é uma estratégia de auxílio aos professores de forma indireta. [...] é um modelo de suporte à educação inclusiva, baseado no trabalho colaborativo que envolve educadores das escolas regulares e profissionais especializados. Estes, em conjunto, dividem a responsabilidade de planejar estratégias de

ensino para alunos com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular (Souza, 2008, p. 48)

Outro aspecto relevante, que concerne aos fatores impeditivos, para a inclusão escolar efetiva, refere-se às condições materiais e de infraestrutura que a unidade educacional proporciona, que foi relatado por 12 docentes. Pontualmente, estão ligados às questões arquitetônicas e governamentais, que diferem dos aspectos relacionados a formação ou qualificação profissional, para atender a demanda inclusiva.

Algumas regiões onde estão situadas as escolas da rede municipal de ensino, não foram escolhidas de modo que pudesse atender uma pessoa com deficiência, no entanto, no decorrer dos anos foram recebendo melhorias estruturais para se adaptar às novas demandas. As adaptações realizadas permitem a locomoção de alunos cadeirantes, mas não atendem a todas as necessidades. Da mesma forma, os materiais cedidos pela SME, como bolas, arcos, cones, rede, demarcações, que não atendem, por exemplo, um aluno com deficiência visual, cabendo ao professor adaptar os objetos.

“Acredito que a maior parte dos professores tenha o mesmo problema que o meu, o espaço físico, pois é complicado trabalhar com cadeirantes ou mesmo com outras deficiências” (PEF 11).

“As estruturas não são ideais para trabalhar com esse tipo de inclusão” (PEF 29).

“Na maioria das vezes a escola não possui as adaptações necessárias para a realização de aulas com alunos deficientes ou o material pedagógico necessário” (PEF 25).

Referente as questões de ordem arquitetônicas, o trabalho desenvolvido por Correia e Manzini (2012), objetivou aplicar um protocolo para avaliação da acessibilidade física, em seis escolas de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista. Destacou-se que os itens quadra de esporte, tanque de areia, campo de futebol, piscina e banheiros não possuem lugares nem acessos reservados para cadeirante, o que

ocasiona um afastamento por parte de alguns alunos com deficiência em explorar estes lugares específicos.

Diferentemente, de quando questionados acerca das fontes de conhecimento, em que 27 docentes manifestaram que o diálogo entre os professores era fator determinante para ampliação dos saberes, quando questionados sobre os fatores impeditivos para promover a inclusão, observou-se que cinco docentes relataram que há falta de comunicação entre os professores. Esta ação é considerada um problema quando relacionada às práticas escolares inclusivas.

“(...) mas creio que a maior interação e participação da equipe da escola (pedagógica – professores – manutenção e serviços gerais) buscando realizar situações positivas a fim de melhorar ou aprimorar o convívio seria de suma importância” (PEF 1).

“O segundo professor é incapaz de desenvolver a sua função nas aulas de Educação Física” (PEF 16).

“Falta comunicação entre os profissionais” (PEF 22).

A segunda professora, destacou que no seu processo de intervenção e na atuação com o aluno com deficiência, não vivencia estas situações, visto que o diálogo entre ela e a professora de Educação Física sempre ocorre. Estas trocas são positivas, e foram observadas no período de coleta de dados, pois quando se iniciava uma atividade, a segunda professora automaticamente se inseria para participar, conhecendo os métodos e as estratégias que a professora de Educação Física utilizara. Neste sentido, Rabelo (2012) destaca que “[...] esse tipo de comunicação, reflexões conjuntas e avaliação das práticas foi uma das finalidades centrais que o ensino colaborativo pode proporcionar e que favorece processos de aprendizados para as professoras” (p. 132).

A interação entre os profissionais mediada neste estudo, potencializa o conhecimento do que será realizado em aula, pois a ação da segunda professora, a qual é considerada especialista em relação a aprendizagem e ao atendimento do aluno deficiente, torna-se peça chave para a condução para o sucesso nas aulas. A visão global do professor de Educação Física,

associada ao olhar específico da segunda professora, conduz para que seja efetivado o ensino colaborativo, além da obtenção do sucesso escolar do aluno com deficiência.

“Existe um ótimo diálogo entre a professora de Educação Física e eu. Com isto, nunca houve qualquer impeditivo quanto a alguma nova estratégia para o aluno com deficiência” (P2).

No entanto, seis professores participantes do estudo, afirmam não haver barreiras para promover a inclusão nas suas aulas e no ambiente escolar, destacando plenas condições em realizar as ações propostas, sem impeditivos. Estes profissionais, que expõem não encontrar barreiras em sua prática, são os que além de experiências anteriores com pessoas deficientes, possuem cursos de pós-graduação. Estes fatores podem ser significativos para a prática pedagógica com recursos advindos de experiências práticas ou teóricas complementares, onde o modo como o professor atua “[...] depende do suporte institucional e acadêmico, e também de recursos psicológicos disponíveis para lidar com essa realidade” (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012, p. 2).

“No momento, consigo realizar as atividades propostas sem impedimentos.” (PEF 1).

“Ainda não houve impedimento por parte das escolas onde trabalhei.” (PEF 21)

“Então, não tenho nenhum impeditivo” (PEF 3).

Apesar dos professores terem manifestado impeditivos para intervenção com alunos com deficiência, ainda é relevante salientar que houveram casos que não se apontaram barreiras neste quesito. Este fator é favorável para desmistificação do trabalho desenvolvido com os alunos deficientes bastando algumas adaptações, além do bom convívio com seus pares para fortalecer as trocas e assim, o desenvolvimento de todos.

4.2.6 Agentes promotores da inclusão

Compreende-se que para haver a efetivação da inclusão escolar, é necessário que estejam envolvido, juntamente os

profissionais da escola, e à família, configurando um envolvimento da comunidade escolar. Neste aspecto, esta articulação é favorável para entender os desdobramentos dos agentes para a compreensão e significado que cada um possui no processo educacional.

Desta forma, os professores foram categóricos ao destacarem os agentes promotores da inclusão escolar, mencionando a família, salientado por 29 professores, a direção destacado por 26 professores, os gestores escolares evidenciado por 27 docentes, os funcionários apontado por 27 professores, a equipe pedagógica relatado por 26 docentes, os demais professores e demais alunos, mencionado por 28 professores. Ou seja, todos que fazem parte da comunidade escolar, são fundamentais para que se tenha um diálogo concreto das ações pensadas pelos professores com intenção inclusiva, com fundamentação e aporte em diversos meios facilitadores para aquisição de saberes e socialização.

O ambiente escolar não se restringe aos espaços destinados à educação formal, como as salas de aula e bibliotecas. A escola é um local de convívio harmônico entre as diversas culturas que ali se apresenta, desde a socialização, os diálogos, a inclusão e, o (in)sucesso escolar. Busca-se com a comunidade escolar, estabelecer conversas para que se construa coletivamente um ambiente escolar de sucesso (MARTINS; VIANA, 2013).

A família deve ter uma ligação constante com a escola, que por sua vez, deve repassar os encaminhamentos e as informações aos professores sobre as condutas, manejos, características e condições de saúde dos alunos com deficiência. No entanto, em alguns casos que são declarados na literatura, a família não participa das ações desenvolvidas na escola, tais como reuniões pedagógicas para estabelecer uma comunicação efetiva (BATISTA, 2015).

Os funcionários, a partir das distintas funções que desempenham na escola, estão diretamente ligados aos alunos com deficiência, devem estar inseridos no conjunto das propostas escolares, seja para desenvolver uma alimentação coerente a necessidade do aluno (consistência do alimento por conta de problemas com a deglutição, por exemplo) ou por não instalar algum equipamento que venha prejudicar o ir e vir de alguém.

Os gestores, a direção e a equipe pedagógica devem estar em sintonia e devem ter clareza dos papéis que desenvolvem e por em prática os princípios da inclusão escolar. Os objetivos traçados devem ser construídos de modo a ter uma sequência lógica de hierarquia onde tenha reflexo nas ações dos professores e dos alunos diante da inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Sem contar com o auxílio fundamental dos demais professores e demais alunos que contribuem no processo de construção de uma nova sociedade, com tendências mais humanizadas, de aceitação e o trato com as diferenças. Estes agentes são os que podem transformar as ações da escola, pois por meio dos alunos é que se pode haver diálogos com suas famílias e assim, fortalecer o debate sobre a temática, semeando o respeito perante as diversidades.

Percebe-se, dessa forma, a variedade de serviços de apoio e de profissionais que o atual contexto demanda para a efetivação dos princípios inclusivos; além disso, é preciso ter a clareza do papel de cada ser envolvido para que não aconteçam esquivas em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 42).

Destacam-se nos depoimentos a necessária coletividade para que flua de forma efetiva e saudável os processos de inclusão escolar. Saliencia-se que estes agentes não podem trabalhar numa via de mão única, mas sim estarem sintonizados no mesmo objetivo e engajados na mesma causa, indicando um caminho a ser percorrido.

“Quando todos estão envolvidos no processo o aluno com deficiência se sente mais encorajado nas suas atividades diárias” (PEF 10).

“Todos são de suma importância e representam uma função na vida do aluno que permitirá e ajudará em sua inclusão ou afastamento no ambiente escolar” (PEF 15).

“Todos devem fazer seu papel dentro da escola, pois devemos tratar esses alunos com respeito e fazer com que eles se sintam

incluídos no eixo escolar de forma simples e acolhedora” (PEF 8).

“Acredito que todos têm a função de desenvolver e estimular para o processo de inclusão do aluno com deficiência” (PEF 23).

Salienta-se que a segunda professora é enfática em seus relatos e ações durante as aulas observadas, no que concerne aos agentes de promoção da inclusão escolar. Ela vai além do trivial, buscando sempre refletir coletivamente sobre os aspectos que julga essenciais para o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Como uma forte relação com os aspectos que demandam o conceito da teoria do ensino colaborativo, ela se reporta a todos que fazem parte da comunidade escolar, como sendo agentes determinantes para inclusão.

“A parceria entre os professores, gestores e a família, sem esquecer que o ambiente escolar deve estar preparado para a inclusão das diversas deficiências” (P2).

Desta forma, os envolvidos na comunidade escolar devem compreender seus papéis diante da inclusão, além de traçarem objetivos comuns para a efetivação do trabalho pedagógico. Esta iniciativa, também se configura no ensino colaborativo, quando se procura desenvolver propostas educativas com a presença de outros profissionais tendo a mesma finalidade.

4.2.7 Competências dos professores para o desenvolvimento das estratégias de ensino

Os docentes, no decorrer desta análise apontaram as estratégias pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, as ações estratégicas utilizadas, os fatores impeditivos para inclusão escolar e os agentes facilitadores desta inclusão. Estes aspectos tornaram-se relevante neste estudo, portanto, emerge discutir sobre as suas percepções de competência para o desenvolvimento de todas estas demandas do fazer pedagógico.

Esta temática sobre competência profissional está pautada, segundo Batista (2008), em um conjunto de sentidos e significados complexos e generalistas, regado por diversas definições, nos mais variados campos conceituais e científicos, sendo considerada multidimensional por Nascimento (2002). Destaca-se por ser um conjunto de competências construídas que os professores adquirem na sua formação e ao longo da carreira docente por meio de situações adversas do cotidiano escolar (FARIAS et al., 2012).

Esta significação de competência foi direcionada a percepção dos docentes perante os processos inclusivos, não levando em consideração os aspectos de competência profissional durante sua carreira docente. Ao fazerem esta reflexão, os professores observam o andamento da sua prática docente desde a formação inicial até o momento da coleta de dados.

No entanto, diante das evidências anteriores, quando afirmam que a formação inicial não os subsidiou nem nas questões teóricas tampouco nas práticas, e que a formação continuada não sacia essas lacunas, 14 professores investigados se auto consideraram pouco competentes para docência inclusiva, seguido por seis docentes, que ora se manifestaram como nem competentes nem incompetentes, além de oito professores que se consideraram competentes. Destaca-se que um professor se considerou nada competente e nenhum professor se considerou muito competente diante dos processos de inclusão escolar. Ressalta-se que um professor não respondeu esta pergunta. Este dado demonstra que os docentes sabem que existem falhas nos processos formativos e que isto leva a uma ação pedagógica com poucos recursos didáticos para contemplar a todos os alunos, considerado as suas particularidades.

Estes dados corroboram com os achados de Ramos et al. (2013) cujo objetivo do estudo foi analisar a autopercepção de competência pedagógica de 33 professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, frente ao ensino inclusivo nas aulas de Educação Física regular. Os pesquisadores identificaram que os professores se perceberam com pouca competência em relação aos conhecimentos científicos ou conceituais das práticas inclusivas, alegando que eles almejam no seu fazer pedagógico “[...] uma fundamentação de base científica, ou algum tipo de

preparação mais sistematizada, obtidos comumente em instituições educacionais e, que acrescente segurança e balizamento às suas ações práticas, assim como à construção de novas habilidades de ensino” (p. 9).

O grupo de seis professores, que não se consideram nem competentes nem incompetentes, talvez seja pelo fato de não terem sido postos a prova suas competências profissionais. Estes professores podem ter vivenciado situações onde a deficiência de seu aluno não era fator preponderante para sentirem-se competentes ou incompetentes.

Entretanto, há relatos dos oito docentes que afirmam serem competentes para promoção de ações inclusivas nas aulas de Educação Física. Por sua vez, estes que afirmam competência, estão lecionando a mais de quatro anos, podendo ser fator determinante para a docência, visto que já passaram da fase de entrada na carreira, sendo esta caracterizada pelas incertezas e pelo choque com a realidade (FARIAS, 2010). Assim, eles já adquiriram e reforçam na sua prática cotidiana, um sentimento de competência crescente, pois já apresentam o apoio de seus pares e consolidaram alguns sentimentos negativos.

Cabe salientar que a segunda professora, mesmo sendo considerada especialista em tratar de ações para inclusão escolar, afirmou se sentir com pouca competência diante dos procedimentos de ensino para os alunos com deficiência. Ela destaca que por vezes acaba realizando trabalho assistencialista ao invés de educacional, pois o grau da deficiência gera uma dependência, por parte do aluno em ter um professor que executa ações extra pedagógicas e por esta razão, acaba sentindo-se pouco competente para com as situações adversas.

“Como são várias deficiências dentro do ambiente escolar, de leves a graves, o que leva o professor, em alguns casos, a condição de cuidador, por vezes não conseguindo atingir os objetivos pedagógicos propostos” (P2).

O trabalho desenvolvido pela segunda professora acontece concomitante com professor regente de sala e àqueles professores de disciplinas curriculares, como a Educação Física, a Artes e a Informática. Uma situação que pode exemplificar, é o

fato de que estas disciplinas não desenvolvem seus conteúdos e as suas atividades necessariamente em sala, os espaços pedagógicos de aprendizagem são diferenciados, tal como a sala de aula da Educação Física também é a quadra. Desta forma, a segunda professora é exposta a situação que desconhece e tem que desenvolver tarefas para as quais não recebeu conhecimento na formação inicial, acarretando em práticas que vão além do fazer específico pedagógico, pois esta professora “[...] auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43).

A tabela 8 exemplifica a percepção de competência por parte dos professores de Educação Física.

Tabela 8 – Percepção de competência dos professores de Educação Física.

Percepção de competência	Professores
Nada competente	01
Nem incompetente nem competente	06
Com pouca competência	14
Competente	08
Muito Competente	00

Fonte: autora (2016).

Ao serem questionados por qual motivo se autoconsideravam competentes ou incompetentes, 11 professores justificaram as frustrações no decorrer das tentativas de inclusão e três se basearam nas experiências anteriores, como relataram os professores PEF 19 e PEF 30.

“Me sinto preparada para atender esse aluno porém na prática pode acontecer algumas coisas que não me façam sentir tão competente” (PEF 19).

“(...) tenho tido êxito em situações com alunos com deficiência, mas também ocorrem frustrações, mas esses sentimentos se assemelham com alunos sem deficiência” (PEF 30).

Cabe destacar que estes apontamentos são oriundos de tentativas práticas para obtenção de êxito nas aulas, o que demonstra que estes professores se preocupam em abranger todos seus alunos em seus objetivos e planejamentos. Questões de (in)sucesso fazem parte do contexto do ensino-aprendizagem, que podem ocorrer em diversos momentos, não sendo necessariamente vinculado a presença ou não de alunos deficientes nas aulas de Educação Física.

Em relação ao nível de competência, 15 professores emitiram informações adicionais que complementam a sua percepção quanto a possibilidade de aquisição de competência para a atuação com a população de deficientes, alegando que torna-se necessário a formação permanente com enfoque nos alunos com deficiência, melhora nas condições estruturais e pedagógicas na escola, compartilhamento de informações entre os profissionais, atualizações constantes, entre outros fatores.

“Através de cursos de aperfeiçoamento, vivências em diferentes realidades, aprender o que os alunos com deficiência podem nos ensinar” (PEF 21).

“Sim, fazendo cursos com aulas práticas que direcionam nossa ação frente a esses alunos” (PEF 17).

“O espaço físico/matérias e a comunidade, professores, gestores, diretores podem também influenciar o trabalho” (PEF 15).

“(…) compartilhando informações com meus pares e especialistas” (PEF 30).

“As demandas das crianças são diferentes e necessitam muitos conhecimentos que eu ainda não possuo” (PEF 27).

A reflexão sobre as competências está pontuada no processo de percepção das suas ações nas aulas e como estas ações podem ser qualificadas. A segunda professora também afirmou que pode ampliar as suas competências, diante dos procedimentos de ensino adotados para os alunos com deficiência, pois como os professores de Educação Física, ela acredita que investir em formações complementares para que o professor continue se atualizando é o caminho para atingir os objetivos escolares.

“Devemos melhorar sempre. O professor precisa estar sempre se atualizando e se aprimorando para conseguir superar os desafios diários para atingir os objetivos pedagógicos propostos” (P2).

As respostas dos professores indicam que a atualização profissional é um mecanismo na sua prática cotidiana que promove a aquisição de competências profissionais. Doravante, as iniciativas da SME devem fortalecer esta prática com o objetivo de ampliar as constantes reflexões. Desta forma, observa-se que os professores sabem que é necessário mudanças de ordem pessoal, profissional e também coletiva, compreendendo que todos podem fazer parte dos processos inclusivos.

Estas modificações servem para que as intervenções pedagógicas sejam capazes de atingir todos os alunos, pois a inclusão escolar pauta-se na construção de um trabalho coletivo de sucesso, quando esta articulação proporciona novos aprendizados. Ao mesmo tempo em que o docente é parte do processo, ele também se transforma em sujeito atuante quando há interações e trocas entre os pares, estimulando a união de conhecimentos para ir em busca de um objetivo comum, que é “[...] escolarização de sucesso de todos os alunos” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43).

Um ensino colaborativo é consolidado quando há interação entre a educação especial, aqui retratada como a figura do segundo professor, e o ensino regular, expresso aqui pelo professor de Educação Física. Desta forma, as trocas de informações e as reflexões, aliadas às suas experiências, os caminhos para o desenvolvimento da prática pedagógica e por consequência suas formas e estratégias de sucesso, sustentam maiores possibilidades para o êxito nas ações escolares.

4.3 O ENSINO COLABORATIVO E A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

O trabalho colaborativo desenvolvido entre duas áreas de conhecimento, ou seja, a educação especial, aqui pontuada na figura do segundo professor, e a educação regular, especificamente neste trabalho pela disciplina de Educação

Física, podem exemplificar trocas de saberes, experiências e parcerias, visando o desenvolvimento constante dos alunos com ou sem deficiências. O ensino colaborativo é uma proposta desenvolvida por no mínimo dois profissionais, cujos objetivos são “[...] criar formas de fornecer o atendimento adequado às demandas dos alunos, com vistas ao seu desenvolvimento pleno, e possibilitar também o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos para o aprimoramento do serviço oferecido” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 104).

O princípio do ensino colaborativo é que haja a interação e a socialização entre professores, que nesta investigação se configura na mediação entre o professor de Educação Física e segundo professor, para o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Na perspectiva de Souza (2008), que desenvolveu um estudo sobre o trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física, destaca que,

[...] o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma rede de recursos a ser utilizados pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos com deficiência. A proposta de trabalho colaborativo visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusiva mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação (p. 40).

Na especificidade do ensino colaborativo Keefe, Moore e Duff (2001) esclarecem que para a sua efetivação o professor da disciplina deve dispor de quatro saberes para o seu desenvolvimento, quais sejam: autoconhecimento das forças e fraquezas; conhecer o professor especialista e ter uma boa relação profissional; conhecer os seus alunos; e, conhecer sobre a sua disciplina. A proposta desta última parte do estudo é compreender as relações do professor de Educação Física com os segundos professores que atuam concomitantemente no desenvolvimento da sua prática pedagógica, bem como as mediações elencadas para a otimização da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Entende-se que o sucesso escolar também pode ser compreendido entre o aprendizado, a significação e a inclusão

dos alunos deficientes nas tarefas propostas, ocasionado pelo resultado do “[...] processo de ensino e aprendizagem que proporciona a aquisição de saberes envolvendo todos os seus protagonistas principais e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (AZEVEDO, 2013, p. 42). Nesta perspectiva, salienta-se a necessidade de entender o papel dos agentes escolares nesta configuração para proporcionar e configurar o ensino colaborativo.

4.3.1 O olhar do professor de Educação Física para o segundo professor

Os professores de Educação Física revelaram as suas percepções sobre o papel do segundo professor nas aulas de Educação Física, salientaram ser importante (26 professores), indiferente (quatro professores) ou que a sua presença na aula atrapalha o andamento da sua prática pedagógica. O segundo professor exerce um papel fundamental no apoio educacional aos alunos com deficiência, sendo este profissional o intermediador dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar (SOUZA, 2008; FONTES, 2009; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Os resultados do estudo indicam que dos 26 professores de Educação Física que revelaram que é importante a presença do segundo professor nas aulas de Educação Física, 12 docentes acreditam que há a necessidade da presença deste profissional na condução do aluno e ordenamento da aula, conforme exemplificam os professores PEF 11, PEF 17, PEF 21, quando afirmam que o segundo professor é um facilitador da execução das atividades, pois conduz o aluno com deficiência a realizar as ações propostas.

“Devido ao número de alunos, é quase impossível dar a atenção necessária para que o aluno com deficiência participe da aula. Eu venho com a proposta, faço as adaptações e estímulo, mas é o segundo professor quem acompanha e ajuda o aluno a realizá-lo” (PEF 17).

Esta condução e direcionamento do aluno, enunciados pelos professores de Educação Física e realizados pelos segundos professores, foi verificado durante as ações práticas das aulas observadas. A segunda professora conduz na maior parte tempo o aluno deficiente, não promovendo ações independentes, nem deixa-o que responda a chamada ou manipule seus materiais escolares, ir sozinho ou junto com os demais alunos para o espaço destinado ao desenvolvimento das aulas de Educação Física. Isso não significa uma crítica ao segundo professor, o que se almeja com esta discussão é que, ao aluno deficiente seja estabelecida determinada autonomia para o desenvolvimento das suas atividades da vida diária.

Este comportamento, já relatado, pode ser entendido como uma forma de zelo por parte da segunda professora pelo fato dela sentir-se com a responsabilidade em fornecer os melhores recursos de aprendizagem. Ela procura manter contato para observar as condutas e a tomada de decisão do aluno deficiente perante a dinâmica da turma. No período de observação, cuja turma era de primeiro ano do ensino fundamental, foi possível identificar que as crianças desta faixa etária ainda estão em processo de aquisição de uma nova configuração social, saindo do núcleo familiar e ingressando na escola, aprendendo a compreender a dividir atenção, espaço e tempo dos professores (BATISTA, 2015).

Inegavelmente, os professores de Educação Física reconhecem o valor do segundo professor e da sua capacitação perante os alunos com deficiência, fato que nomeadamente, configura o ensino colaborativo. Neste caso, é coerente reforçar que o conhecimento acerca dos processos de integração escolar, perpassam pela atuação dos segundos professores, no entendimento de que apresentam maior conhecimento sobre as suas particularidades, no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, pois são com estes professores que alunos convivem diariamente.

“(...) eles (segundos professores) me ajudam muito a lidar com meus alunos especiais, a me adaptar ao meio deles” (PEF 8).

“(...) pois tem-se alguém que está com o aluno além do espaço da aula de Educação Física

que compreende a contextualização necessária para se direcionar de que maneira a atividade com esse aluno” (PEF 30).

Da mesma forma, oito professores afirmaram que o segundo professor é um profissional da educação necessário para a execução da cooperação, reforçando a importância deste profissional para otimização e sucesso nas atividades propostas. Nesta perspectiva, Souza (2008) enfatiza que os docentes de apoio “[...] possuem experiência, conhecimentos a respeito desta população e que podem ajudar os professores que estão atuando junto às pessoas com deficiência, mas não tem conhecimentos ou nunca tiveram contato com estes indivíduos” (p. 39). Desta forma, esta relação de ajuda e cooperação, configura-se sendo um dos princípios do ensino colaborativo para o êxito escolar dos alunos com deficiência, destacadas nas respostas do PEF 1, PEF 3 e PEF 27.

“Quando o profissional que acompanha, participa e se interessa o auxílio, a troca de informações é importantíssima e até em determinadas situações para o enriquecimento dos alunos” (PEF 1).

“Então, este profissional auxilia muito durante a aula. Ajuda a entender o que se passa com alunos que tem dificuldade na fala ou se tem alguma paralisia mais complexa” (PEF 3).

“Ele é cooperador com o professor regente no sentido de facilitar a organização das aulas” (PEF 27).

Ainda no sentido de cooperação e reforçando a relevância do trabalho do segundo professor, seis docentes da Educação Física destacam que além de estarem presentes nas aulas, o segundo professor deve estar disposto a auxiliar, sabendo da necessidade da sua especificidade pedagógica junto aos alunos deficientes. Estes comportamentos podem ser diagnosticados como um entrave entre os profissionais, no que se refere ao pertencimento por parte do segundo professor a aula de Educação Física elaborada.

Estas ações não configuram o ensino colaborativo, pois bloqueiam os objetivos da proposta em se obter uma parceria entre os profissionais, e que ambos se responsabilizem pelo

planejamento, execução e avaliação dos alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Com condutas contrárias a estes pressupostos e com ações que não viabilizarem parcerias, as dinâmicas nas aulas de Educação Física ficam carentes, mesmo os professores sabendo a importância do segundo professor nas ações com os alunos com deficiência.

“Quando em conjunto se trabalha com o aluno e a turma, geralmente ele (segundo professor) fica apenas seguindo o aluno e não interage na prática” (PEF 4).

“Acredito que um trabalho em parceria eleva o nível do trabalho a ser desenvolvido com a criança especial, mas isso acontece desde que o segundo professor esteja disposto a desenvolver o seu trabalho” (PEF 9).

“Se esta pessoa realmente colaborar com o desenvolvimento deste aluno também na Educação Física ela tem grande importância. Em muitas aulas falta vontade nessas pessoas para contribuir com o desenvolvimento deste aluno nas aulas de Educação Física” (PEF 16).

Por outro lado, quatro professores de Educação Física manifestaram serem indiferentes a presença do segundo professor nas aulas de Educação Física, no que tange aos processos inclusivos. Salientam, ainda, que não ocorre a participação do segundo professor nas aulas, bem como é destacada a falta de conhecimento para a intermediação com os alunos com deficiência, especificamente nas aulas de Educação Física.

Embora, que nas observações das aulas de Educação Física, e quando se reporta a relação da professora de Educação Física com a segunda professora, este dado não se sobressai. É importante mencionar que para o ensino colaborativo é pertinente o conhecimento do professor sobre a sua disciplina, o que leva a crer que o segundo professor deva ter um conhecimento mais ampliado sobre as áreas de conhecimento inseridas na grade curricular do aluno deficiente.

Por outro lado, o excessivo número de segundos professores não graduados ou somente com o curso de magistério, inviabiliza a atuação e a formação mais ampla para subsidiar a temática inclusiva (SOUZA, 2014). Estes profissionais

acabam por realizarem ações voltadas para o acompanhamento destes alunos, sem interagirem de forma a proporcionar alternativas viáveis para o ensino-aprendizagem (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), ocasionando, por parte dos professores de Educação Física, uma visão de desleixo ou desamparo pedagógico do segundo professor.

“Alguns profissionais não têm experiência na nossa área (Educação Física) para trabalhar com eles” (PEF 5).

“Depende da proposta de aula do professor de Educação Física, as vezes nem existe a necessidade da inserção do segundo professor” (PEF 6).

“Por falta de conhecimento deste profissional (segundo professor) na área de Educação Física” (PEF 13).

“Eles (segundos professores) não participam deixando o aluno a cargo do professor regente” (PEF 18).

Pode ser observado que os professores de Educação Física, apesar de serem favoráveis a participação do segundo professor nas suas aulas, trazem o sentimento de invasão, com a presença de mais um profissional acompanhando-o. De acordo com Fontes (2009), este fato é gerador de desconforto, causado pela intromissão ou divisão de autoridade, resultando na falta de reflexão e parceria que deve ser estabelecida para que haja evolução nos aspectos educacionais e de ensino-aprendizado para os alunos com deficiência.

4.3.2 Papel do segundo professor na vida escolar do aluno com deficiência

Em relação a esta abordagem que refere-se a percepção do professor de Educação Física, sobre a participação do segundo professor na vida escolar do aluno com deficiência, as opiniões dos professores de Educação Física foram praticamente unânimes quando 29 docentes afirmaram ser importante o papel do segundo professor na escola, ao contrário de um docente que

afirmou ser indiferente o segundo professor na vida escolar do aluno deficientes.

Para os que consideraram importante, cinco docentes destacaram que este profissional é um mediador, um especialista para exercer sua função e um agente fundamental para o desenvolvimento do aluno com deficiência, princípio norteador do ensino colaborativo.

“É uma ponte do aluno com os demais professores, onde este nos dirá as dificuldades, pontos positivos e negativos, bem como a troca de experiência sobre as formas de trabalhar e de ensino com este aluno” (PEF 15).

“Ele (segundo professor) auxilia na aprendizagem do aluno e mediação entre o conteúdo e o professor da disciplina” (PEF 22).

“Ele (segundo professor) é um mediador entre o aluno com deficiência com os grupos e demais componentes da comunidade escolar” (PEF 27).

Por sua vez, a segunda professora ao relatar informações dos seus pares e da sua função, ressalta que a importância do segundo professor tanto nas aulas de Educação Física quanto na escola é primordial para proporcionar a este aluno o direcionamento para sua aprendizagem. Destaca que o trabalho que desenvolve é voltado exclusivamente para o sucesso escolar e também pessoal, quando pensa em todas as vertentes humanas.

“A dedicação ao aluno com deficiência é essencial para o melhor desenvolvimento cognitivo, social e afetivo” (P2).

Da mesma forma quando perguntados sobre a importância do segundo professor no contexto das aulas de Educação Física, e, agora a importância do segundo professor na escola, em ambos os casos, o que obteve evidência foi o fato de ter o segundo professor como condutor do aluno com deficiência, sendo destacado por 24 professores, reforçando a ideia de ele ser um suporte, um auxílio fundamental para que o aluno realize as atividades propostas, seja qual disciplina for.

“Auxilia em determinados aspectos, desde questões cognitivas, motoras e psicossociais” (PEF 6).

“Esse professor (segundo professor) em colaboração com os demais existentes na escola, tem papel fundamental para a manutenção e desenvolvimento deste aluno na escola e para mostrar/preparar o ambiente escolar para o ser diferente, com todas as suas características” (PEF 16).

“Este professor (segundo professor) tem que suprir as necessidades, auxiliar, orientar e ser agente importante para esse aluno evoluir, aprender e se desenvolver” (PEF 23).

“Esse professor saberá atender mais da especificidade deste aluno, sendo um suporte necessário para o cotidiano deste aluno tanto fora de sala quanto dentro de sala” (PEF 24).

Nas observações realizadas ficou evidente o reconhecimento das ações e dos espaços onde cada professora efetivava seu trabalho, bem como a relação de confiança e afinidade entre elas. Não sendo identificado, conforme Fontes (2009) “[...] dificuldades nesta relação por receio em invadir a autoridade docente”, mas houve o respeito e o apoio mútuo para que fosse possível desenvolver o trabalho proposto (p. 182).

4.3.3 A equipe pedagógica escolar no desenvolvimento do trabalho colaborativo

Outro aspecto relacionado aos processos inclusivos está direcionado à equipe pedagógica como intermediadora e facilitadora da ação escolar inclusiva. No que tange o papel da equipe pedagógica nos processos de inclusão escolar, 27 professores afirmaram que é importante o papel desta equipe, em contrapartida, dois professores disseram ser indiferente a equipe pedagógica perante os processos inclusivos e um professor não emitiu resposta a este questionamento. Estes dados reforçam a ideia de se ter um trabalho em conjunto, unindo forças para o bem em comum, almejando a perspectiva do ensino colaborativo.

“Quanto mais pessoas puderem acrescentar, ajudar os alunos de inclusão, mais fácil serão atingidos os resultados” (PEF 12).

“Devem cumprir seu papel e cobrar os planejamentos que se adaptem a necessidade de cada turma que tenha alunos com necessidades inclusivas” (PEF 18).

“Fazer o acompanhamento e mediação entre o professor de sala ou da disciplina com o segundo professor” (PEF 22).

“A equipe precisa estar trabalhando junto com o objetivo de sempre melhorar o desenvolvimento desse aluno” (PEF 23).

Salienta-se que uma equipe pedagógica comprometida, preparada para o acolhimento e desenvolvimento destes alunos com deficiência, permite o desenvolvimento da aprendizagem e dos processos inclusivos. Neste sentido, para que se configure o ensino colaborativo na escola, há a necessidade de se ter uma gestão que saiba ouvir e que esteja aberta para atender as demandas educacionais. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a equipe pedagógica deve ser articuladora da comunidade colaborativa na escola, pois estes profissionais que possibilitarão os recursos e o atendimento das demandas que efetivam o ensino colaborativo, além de terem a capacidade de tomada de decisão para a definição de situação sobre “[...] sala de aula adequada, número de professores especialistas, adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento” (p. 33).

Neste aspecto, os professores de Educação Física e a segunda professora destacam o preparo que a equipe deve ter ao lidar com o universo escolar inclusivo, principalmente na articulação da família-escola e entre o grupo de professores, articulando as trocas e propiciando o acolhimento necessário.

“A equipe pedagógica deve estar comprometida com a evolução e o crescimento dos alunos (...)” (PEF 1).

“Desde que a equipe saiba o que esteja fazendo e seja bom profissional” (PEF 11).

“A equipe pedagógica deve auxiliar no processo pedagógico desde que estejam preparados para tal processo” (PEF 9).

“Uma equipe pedagógica preparada para lidar com a inclusão escolar é fundamental para a manutenção da qualidade tanto dos profissionais envolvidos quanto dos métodos e conteúdos adequados para o melhor aprendizado dos alunos” (P2).

Nesta premissa, foi possível observar que os professores de Educação Física acreditam que tanto seus conhecimentos, quanto dos segundos professores concomitante e com o apoio da equipe pedagógica, pode-se promover um trabalho coletivo para o mesmo objetivo. Os professores generalistas (professores de Educação Física) e os professores especialistas (segundos professores), associados a equipe pedagógica da escola confirmam que o ensino colaborativo advém de uma proposta plural e não unilateral, ou seja, a busca de um objetivo comum ao processo de ensino.

4.3.4 Ações compartilhadas dos professores de Educação Física com os segundos professores

Compreende-se que tanto o planejamento como a avaliação, principalmente para os alunos com deficiência são de extrema importância para configurar e delinear os passos para o ensino e aprendizado destes alunos. Ambas ações, aqui denominadas como ações da prática pedagógica, buscam subsidiar o andamento das aulas no decorrer do ano letivo, buscando efetivação no trabalho que está sendo desenvolvido.

Neste sentido, o professor deve sustentar a necessidade de elaborar, executar e avaliar seu planejamento constantemente mediante as reflexões sobre sua prática pedagógica, para assim construir um caminho coerente aos processos de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES; COPPOLA, 2015). Esta construção, quando realizada unicamente pelo professor de Educação Física, desvinculando os saberes dos pares demonstra uma barreira na construção do ensino colaborativo, onde visa um tempo necessário para planejamento e avaliação das ações a serem realizadas no ano letivo em conjunto, ou seja, pelos professores que partilham a docência para a mesma turma (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesta investigação, de modo geral, oito professores de Educação Física afirmam não compartilhar seu planejamento com seus colegas de área, 17 docentes afirmam não dividir seu planejamento com os segundos professores e 14 docentes asseguram não partilhar com os professores de outras disciplinas o seu planejamento.

Nesta perspectiva, 22 professores de Educação Física afirmam compartilhar seu planejamento com seus colegas de disciplina, 13 registraram que dividem seu planejamento com o segundo professor e 14 docentes revelam que buscam compartilhar seu planejamento com demais professores da escola. Por sua vez, quando questionada sobre o compartilhamento do planejamento, a segunda professora, revela que realiza trocas com a professora de sala e com a professora de Educação Física.

Estas iniciativas, mesmo que a passos curtos, indicam que há preocupação entre os docentes em buscar nos seus colegas, soluções para o melhor atendimento aos alunos com deficiência. Por outro lado, 18 professores afirmam solicitar auxílio da equipe pedagógica para construção do seu planejamento em detrimento de 12 docentes que não os procuram. A tabela 9 exemplifica os dados mencionados.

Tabela 9 – Socialização do planejamento por parte dos professores de Educação Física

Socializa o planejamento com os demais professores de Educação Física	
Sim	22
Não	08
Socializa o planejamento com os segundos professores	
Sim	13
Não	17
Socializa o planejamento com os demais professores	
Sim	16
Não	14
Solicita auxílio da equipe pedagógica para o planejamento	
Sim	18
Não	12

Fonte: autora (2016).

Esta barreira em não socializar com seus colegas, nem mesmo solicitar auxílio para os planejamentos anuais e suas propostas de intervenção, se torna um impeditivo, pois os professores acabam por não partilhar dos seus anseios com os demais, fortalecendo uma singularidade.

Esta ação não auxilia os professores a criarem ferramentas para concretizarem um trabalho coletivo ou mesmo buscar junto aos seus pares soluções viáveis para sanar possíveis entraves. Para diminuir a lacuna entre as ilhas de conhecimento, faz-se necessário reconhecimento do saberes do outro para que seja possível estabelecer um debate, e então buscar no coletivo uma possível via para ir a busca do que se deseja no ambiente escolar.

A avaliação é parte dos processos decorrentes das ações e objetivos traçados durante o ano letivo, este processo é tão importante e crucial para perceber se o planejamento caminha com coerência para atender a demanda escolar. Com o avanço nas pesquisas científicas, o conceito sobre avaliação educacional perpassa as ações quantitativas, sobressaindo pressupostos que revelam ações da observação, comparação e interpretação dos atos educacionais (MELO, 2012).

Desta forma, os dados revelaram que 19 professores de Educação Física afirmam socializar sua avaliação com os demais colegas de área, outros 19 professores disseram socializar com os segundos professores e 18 docentes afirmaram partilhar de sua avaliação com demais professores da escola. Entretanto, 11 professores de Educação Física revelaram não socializar a avaliação com seus colegas de disciplina, sendo o mesmo número para os que mencionaram não dividir a avaliação com os segundos professores e 12 revelaram que não socializam sua avaliação com outros docentes da escola.

Os professores de Educação Física também manifestaram não procurar a equipe pedagogia para auxílio na avaliação. Destaca-se, que 16 professores afirmaram que solicitam ajuda à equipe pedagógica para os processos de avaliação e 14 não confirmam auxílio. No que tange a segunda professora, ela afirma que compartilha igualmente da sua avaliação com seus pares na escola. A tabela 10 expõem os dados.

Tabela 10 – Socialização da avaliação por parte dos professores de Educação Física.

Socializa a avaliação com os demais professores de Educação Física	
Sim	19
Não	11
Socializa avaliação com os segundos professores	
Sim	19
Não	11
Socializa a avaliação com os demais professores	
Sim	18
Não	12
Solicita auxílio da equipe pedagógica para avaliação	
Sim	16
Não	14

Fonte: autora (2016).

Conforme apresentado, foi possível observar que embora os professores de Educação Física afirmem que é importante a presença do segundo professor nas aulas de Educação Física a fim de contribuir no processo educacional dos alunos com deficiência, bem como nos processos pedagógicos de uma forma ampla na escola, os mesmos não são totalidade quando questionados a respeito da socialização pedagógica estabelecida dentro dos processos avaliativos e de planejamento.

As características manifestadas sobre a individualidade na construção, desenvolvimento e aplicação do planejamento e da avaliação só poderão ser minimizados quando surgirem espaços favoráveis para que estas práticas se construam. Ao consolidar uma proposta conjunta para estes processos, favorece a procura pelo trabalho coletivo e desenvolve uma postura de ação participativa docente para a melhor construção da prática pedagógica. Desta maneira, viabiliza-se a base para consolidação do ensino colaborativo, com a participação conjunta na organização e reflexão do trabalho proposto para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Ao destacarem a importância, em vários sentidos, da presença do segundo professor como mediador e facilitador dos processos inclusivos, sendo peça fundamental nesta ação, os

professores de Educação Física se mostraram receosos ao solicitarem auxílio a equipe pedagógica para construção do planejamento e avaliação.

Se por um lado, eles apresentam características favoráveis, mesmo que de forma velada, ao trabalho colaborativo, por outro lado, eles apresentam características contrárias. Muito se dá pelo fato da aceitação dos saberes do outro, pela dificuldade em que se têm, em compartilhar as informações com os pares, pois muitas vezes apresentam-se mais preocupados consigo do que por um objetivo maior.

Nos estudos de Fontes (2009) e de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), os pesquisadores são enfáticos ao destacarem as características do ensino colaborativo sendo voltadas para dividir as responsabilidades de planejar, instruir e avaliar, nas quais todos sejam responsáveis pelo processo de inclusão escolar. No entanto, Souza (2008), destaca que além destes atributos, o ensino colaborativo necessita do compartilhamento de informações e de aprendizagem.

4.3.5 Ensino colaborativo e o seu significado para os professores

Como observado até este momento os professores de Educação Física da rede municipal de São José, desenvolvem parcialmente o ensino colaborativo em suas aulas, mesmo sem ter claro do conceito do mesmo. As ações que permeiam este ensino foram identificadas nas observações e nas respostas emitidas nos questionários. Porém, considerou-se relevante averiguar a compreensão e o entendimento dos docentes sobre esta proposta pedagógica.

Assim, 25 docentes foram delicados ao emitirem suas respostas, quer por receio de elucidar um conceito equivocado ou por não terem conhecimento sobre o conceito real. Os relatos situaram-se em três pontos, quais sejam: o não conhecimento da teoria (seis professores); o conhecimento reduzido da teoria (seis professores); e, o conhecimento da teoria a partir do apoio mútuo (13 professores). Entretanto, cinco docentes não emitiram resposta a este questionamento.

Parte dos professores, 13 docentes, afirmaram que o ensino colaborativo é baseado no compartilhamento, seja ele de ações ou de informações pedagógicas para o ensino. Estes dados confirmam que os professores ao identificarem o ensino colaborativo como um apoio mútuo, procuram por parcerias para efetivar os processos educativos, corroborando com a literatura e viabilizando um conceito semelhante, porém superficial, do que se apresenta nas pesquisas (CAPELLINI, 2004; CAPELLINI; MENDES, 2007; SOUZA, 2008; FONTES, 2009, MARIN; MARETTI, 2014; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Por outro lado, aqueles que não emitiram conceito, podemos inferir que seja por falta de conhecimento ou conhecimento restrito, apoiam-se na falta de divulgação da teoria nos campos de formação, reduzindo seu conhecimento (CAPELLINI; MENDES, 2007; FONTES, 2009).

Os seis professores que afirmaram não possuir conhecimento acerca da teoria, nem mesmo quiseram dissertar sobre ela, foram sujeitos que também manifestaram não socializar seus planejamentos e avaliação, nem com os segundos professores e nem com a equipe pedagógica. Esta conduta pode ser entendida como uma inflexibilidade na aceitação dos saberes desenvolvidos por outros profissionais e/ou incompatibilidade das diretrizes e das metodologias desenvolvidas pelos professores.

Esta questão busca compreender que existe a necessidade de haver compatibilidade e harmonia do trabalho desenvolvido por ambos professores, onde trabalhar em conjunto seja além da colaboração, mas sim com todos fazendo parte do mesmo processo, que aqui está compreendido como processo de inclusão escolar de alunos com deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

“Quando há uma colaboração entre os professores para que o aluno não seja excluído das atividades” (PEF 11).

“É a integração entre diferentes profissionais visando um mesmo objetivo: a inclusão e integração do aluno com deficiência e os demais” (PEF 17).

“Quando todos os professores se unem para pensar uma possibilidade de trazer esse aluno

(aluno com deficiência) para dentro das suas aulas” (PEF 19).

“Na minha visão sobre o ensino colaborativo é uma nova visão de colaborar no processo em grupo pedagógico para atingir esse aluno” (PEF 23).

“Onde todos os componentes do processo de ensino estão engajados para que realmente a inclusão aconteça” (PEF 28).

“Um ensino onde todas as partes, professores, alunos e coordenação contribuam para o ensino inclusivo” (PEF 29).

“(…) compartilhar responsabilidades, cada um pode fazer o melhor dentro de suas atribuições” (PEF 30).

A segunda professora, por sua vez, foi na essência da teoria, destacando pontos importantes e necessários para o desenvolvimento do ensino colaborativo, visando o atendimento na íntegra do aluno com deficiência. Por manifestar-se a favor da partilha dos saberes, bem como da avaliação e do planejamento, salientando sempre a troca de experiência como meio fundamental para o sucesso da inclusão, seu relato teórico juntamente com sua prática nas aulas de Educação Física trazem a tona estas características.

“É uma ação pedagógica que precisa ser construída nas práticas cotidianas dos professores regulares e dos professores da educação especial afim de definir com responsabilidade o planejamento e a aplicação das estratégias adequadas aos alunos com deficiência” (P2).

Implicitamente, os professores mencionaram ações fundamentais para a concretização do ensino colaborativo no ambiente educacional, especialmente, quando citam que as ações necessitam do mesmo objetivo. Souza (2008) é implacável ao salientar que se faz necessário unificar os objetivos para o mesmo fim, sendo eles claros e utilitários. Outro destaque se refere a compartilhar as responsabilidades, sendo evidente nos estudos de Fontes (2009) quando ela afirma que não basta só o professor estar envolvido, a equipe pedagógica, a gestão escolar e a comunidade, num todo, deve estar engajada neste princípio.

Desta forma, o ensino colaborativo busca na essência do professor o seu trabalho perante todos os alunos com deficiência ou não. A inclusão é um processo complexo, onde simplesmente deixar a cargo do docente em efetivar, com qualidade, os processos de ensino-aprendizagem não é uma tarefa simples. Quando se proporciona novos recursos e novos saberes associados para o bem comum, torna-se suave os processos inclusivos. O compartilhamento de saberes, associado as formações e legados destes profissionais, redobram as alternativas viáveis em se oportunizar uma educação de qualidade para todos os alunos, com oportunidades igualitárias, respeitando e evidenciando suas potencialidades. Só assim, estes alunos terão um desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo considerável para ampliar sua bagagem de conhecimento bio-psico-social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito a educação não se restringe unicamente ao acesso à escola, mas o direito à apropriação efetiva do conhecimento com os quais todos os alunos possam interagir com a sociedade em que vivem. O modo de como será construída esta educação transcende os aspectos lineares, uma vez que as questões inclusivas, principalmente na escola, ainda são processos complexos que exigem reflexões constantes da prática pedagógica do professor. Neste sentido, o ensino colaborativo vem para auxiliar a demanda educacional a ter outro olhar no que tange a promoção da igualdade de direitos no contexto educacional, revelando que, com o auxílio de todos envolvidos na comunidade escolar, é possível propor estratégias de ensino coerente com as necessidades de todos os alunos, inclusive dos deficientes.

Embora o estudo tenha procurado analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundo professor, frente à inclusão dos alunos com deficiência, no ensino regular, a partir da perspectiva do ensino colaborativo, ficou limitado pelo número de segundos professores restringindo a profundidade das informações adicionais que um quantitativo maior de docentes poderiam ter fornecido, limitação que se deu por conta dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

Nesta investigação que contou com a participação de professores de Educação Física e uma segunda professora vinculados a rede municipal de ensino de São José, traçou-se caminhos para que o estudo tivesse sentido e significado na pesquisa e na prática escolar docente. Desta forma, observou-se que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores restringiram-se a adaptações de seus planejamentos, verificando a necessidade de revisitar o plano de ensino e adequar às atividades propostas, sendo que esta iniciativa salienta a necessidade de conhecer as potencialidades dos alunos para que os planejamentos não ficassem aquém das necessidades dos discentes. Destacou-se, ao final deste estudo, a busca por parte dos professores por formações complementares para subsidiar as práticas pedagógicas, bem como a procura por seus pares para trocas de informações de cunho pedagógico e para o melhor embasamento no manejo com os alunos com deficiência.

Um ponto de relevância no estudo foi a identificação dos fatores intervenientes, dentre os quais podem ser verificados que as condições de infraestrutura e os materiais são fatores recorrentes que influenciam na prática pedagógica docente. Outro fator constatado foi o pouco conhecimento sobre a temática inclusiva tornando-se um fator preponderante e ao mesmo tempo limitador para promoção da inclusão escolar. Fato esse, que pode ser compreendido, considerando as afirmações do reduzido embasamento teórico-prático adquirido na formação inicial e continuada, bem como a baixa iniciativa em buscar em outras fontes as respostas aos questionamentos.

Além destes apontamentos, pode-se concluir que os fatores intervenientes da prática pedagógica para inclusão dos alunos deficientes nas aulas de Educação Física, se configuram também como elementos que venham a tornarem-se facilitadores para atuação docente perante alunos com deficiência. As experiências anteriores favoreceram o manejo nas adaptações necessárias para a condução e desenvolvimento das aulas de Educação Física, visto que professores que assim se declararam terem contato com pessoas deficientes em outros espaços, identificam com maior facilidade as potencialidades existentes nestes sujeitos. Estes indicativos revelaram o percurso e conseqüentemente os legados destes docentes, refletindo nas atuações requeridas por uma prática pedagógica inclusiva.

As fontes de conhecimentos dos professores, investigados neste estudo, ou seja, os meios de aquisição e manutenção dos seus saberes, passam por informações complementares em livros, artigos científicos, notícias na *internet*, seminários e palestras. Entretanto, destaca-se as trocas de informações entre os pares, como a fonte que é mais procurada entre os docentes. Desta forma, os processos de socialização profissional configuram-se um caminho inicial, dentre os princípios necessários para o ensino colaborativo na escola.

Esta necessidade de buscar além do que lhe é proposto, é um indicativo que estes docentes não estão satisfeitos com o corriqueiro e querem procurar estratégias para qualificar as suas práticas e intervenções pedagógicas inclusivas. Estes professores, ao alegarem a busca de outras fontes para a suas atualizações no que concerne a temática de inclusão escolar, apresentaram preocupações com a qualidade de ensino, com a

concretização de um ambiente educacional inclusivo onde todos são capazes de aprender, no intuito de oportunizar o aprendizado de forma coerente, também, ao aluno deficiente.

Evidenciou-se que as relações e as socializações pedagógicas estabelecidas entre os professores de Educação Física, segundos professores e equipe pedagógica para inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física, vem pautadas numa tendência em realizar compartilhamentos, mas ainda necessita de maior cumplicidade entre os pares para que esta troca seja constante. Esta construção, quando realizada unicamente pelo professor de Educação Física, desvinculando os saberes dos pares, demonstra uma barreira na construção do ensino colaborativo, onde um tempo é necessário para planejamento e avaliação das ações conjuntas a serem realizadas no ano letivo, ou seja, pelos professores que realizam a docência compartilhada para a mesma turma.

Os professores reconhecem o papel e a importância dos seus pares e do segundo professor na vida escolar dos alunos com deficiência, e ao mesmo tempo, evidenciam uma tendência em distinguir o trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola. Estas relações de socialização, revelam uma iniciativa de interação do trabalho docente, visando uma busca no melhor atendimento, com múltiplos atores para o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola.

Para efetivação do trabalho colaborativo, há necessidade de realizar trocas e diálogos entre os professores. Observou-se que os docentes buscam esta interlocução, porém, o segundo professor precisa estar mais presente para efetivação do diálogo. Só assim, traça-se uma via para construção do ensino colaborativo que necessariamente tem que ser liderada pela equipe pedagógica.

De fato, compreender os contributos da formação inicial e da formação continuada dos professores, permite averiguar a prática pedagógica do professor e entender alguns comportamentos que podem ou não ser aceitos pela comunidade escolar. A formação inicial deve ter um novo olhar sobre as questões inclusivas, promovendo intersecção entre a teoria e a prática para a inserção do futuro profissional na esfera educacional, contemplando a diversidade existente. Neste ponto, pode-se concluir, que a formação continuada deve e pode atender a demanda e voltar suas ações para apresentação de

novas estratégias para promoção de inclusão na escola, cabendo a SME realizar as capacitações voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência, articulando a teoria e a prática para melhor auxílio aos professores.

Ressalta-se que estas estratégias pedagógicas restringem-se a ações de caráter unilateral, e acabam por não buscar em outros contextos e em outros saberes, a multiplicação das formas e manejos para atuação de um trabalho efetivo, com significações de ordem a proporcionar desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Recomenda-se que a formação inicial trate a temática da inclusão escolar, e todos os fatores agregados à ela, transversalmente em suas disciplinas e nas ações de pesquisa e de extensão, para proporcionar aos futuros docentes experiências advindas de inúmeras realidades educacionais, redimensionando assim, as práticas pedagógicas do professor de Educação Física para estimular a formação permanente. Também aconselha-se formar uma rede de investigação na SME de São José voltada para ações inclusivas e apresentar o ensino colaborativo como uma ferramenta para obter um trabalho pedagógico de maior sucesso e, conseqüentemente, esta ação facilitará a socialização entre os profissionais da educação.

O ensino colaborativo está em processo de desenvolvimento na SME, iniciando de forma tímida e inconsciente, porém com desejo de proporcionar, por meio de práticas constantes de compartilhamento de saberes a possibilidade de trabalho conjunto aos profissionais envolvidos. Além destes aspectos, o ensino colaborativo se efetiva quando há tempo para a construção do planejamento em conjunto, quando há definição de papéis e responsabilidades perante a turma, quando há suporte administrativo e compatibilidade na comunicação e no desenvolvimento das atividades. Estes fatores, só poderão ser alcançados quando apresentarem a teoria como forma sustentadora para alcançar a participação efetiva dos alunos com deficiência, as dinâmicas da escola proporcionarem tempo e estimularem os professores para o desenvolvimento desta iniciativa.

Observa-se que o ensino colaborativo na sua essência, busca nos professores uma prática de diálogo constante, onde as ideias, as frustrações, os desejos e as conquistas sejam partilhados de modo que todos possam agregar conhecimento e

experiências para lapidar o manejo teórico-prático em busca do desenvolvimento integral dos alunos.

Após o período de idealização, construção do projeto, execução e análise, é possível recomendar a realização de outras investigações em realidades educacionais distintas, utilizando como abordagem teórica o ensino colaborativo, para que se possa ter um panorama de aplicação prática da teoria, mas distinguindo as deficiências e procurando distintos períodos escolares para observação da prática docente, pois cada etapa educacional apresenta suas particularidades de intervenção, assim como os diferentes tipos de deficiência exige específicas mediações. Recomenda-se realizar outras investigações com número maior de segundos professores para compreender outras dinâmicas e outras realidades advindas de diversos conhecimentos e legados particulares para ampliar o leque de possibilidades teóricas e práticas dos docentes.

Sugere-se elaborar um curso para a SME de modo a apresentar a proposta do ensino colaborativo, como retorno deste trabalho ao contexto educacional pesquisado para que os professores da rede possam se apropriar da teoria e fazer uma ponte entre o que se busca e o que se faz na essência escolar. Nele será oportunizado trocas de conhecimento, de legados e de saberes para ampliar as oportunidades de ensino-aprendizagem.

Portanto, buscou-se por meio das estratégias pedagógicas, baseadas no ensino colaborativo, analisar como os professores estão atuando perante a diversidade escolar, principalmente, relacionada a inclusão de alunos deficientes na escola regular. Cabe aos docentes, considerarem junto com seus pares redes de compartilhamento de saberes e assim, efetivar uma aula em que a parceria seja aliada aos processos de desenvolvimento integral de todos os alunos, objetivando proporcionar os mais diversos sentidos e significados da Educação Física escolar. Acredita-se que com esta investigação um novo passo tenha-se dado rumo a construção de um novo saber. Sabe-se que a sua contribuição pode ser mínima, mas com certeza foi de grande responsabilidade da pesquisadora, a qual se permite e dedica-se a população com deficiência. Assim, na área de teoria e prática pedagógica em Educação Física, outros estudos poderiam ser desenvolvidos com a meta de garantir um ensino de qualidade e mudança de paradigma educacional.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B.; ARAUJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.283-296, mai./ago., 2010.

ADAMOLI, A. N. Atividade física adaptada e a deficiência visual: o papel da educação física nesse contexto. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 33-46.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, mai./ago., 2005.

ALVES, D. O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 48-55.

ARAGÃO, P.; MORETTI-PIRES, R. O. Técnica de coleta de informações: Questionários. In: SANTOS, S. G.; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 184-187.

AZEVEDO, J. Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (Orgs.). **Melhorar a escola: sucesso escola, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Católica Porto, 2013. p. 39-54.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, mai./ago., 2011.

BARCELLOS, C. S. R. O deficiente e a sociedade. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 47-60.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, P. M. F. **Discurso sobre a competência**: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. 2008. 591 f. Dissertação (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

BATISTA, C. P. Inclusão escolar: a ótica da família sob a perspectiva de pesquisas. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; FERES, G. G. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem na educação básica**: desafios curriculares. 2. ed. Bauru: FC/UNESP, 2015. p. 1473-1483.

BAURU. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Secretaria de educação especial programa de formação continuada de professores na educação especial. 2006.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul./set., 2014.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 223-234, abr./jun., 2014.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in Physical Education: A review of the literature from 1995-2005. **Adapted**

Physical Activity Quarterly, Champaign, v. 24, p 103-124, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez., 2013.

BRASIL, **Decreto Federal nº 44.236, de 1º de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários da Visão. Publicado no Diário Oficial da União de 05 de ago. 1958. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1958vVlp723/parte-4.pdf>>. Acesso em: 04 de setembro de 2014.

BRASIL, **Decreto Federal nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Publicado no Diário Oficial da União de 23 de set. 1960. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1960vVlp965/parte-4.pdf>>. Acesso em: 04 de setembro de 2014.

BRASIL, **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União de 12 e ratificado no de 18 de ago. de 1971. Disponível em:<<http://www2.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/indic.>>. Acesso em: 04 de setembro de 2014.

BRASIL, **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União – DF, 1990.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001b.

BRASIL, Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Publicado no Diário Oficial da União de 03 dez. 1957. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1957vVIIIp727/parte-3.pdf>> Acesso em: 04 de setembro de 2014.

BRASIL, Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. N. 7, ano CXXXIX, 10 jan. de 2001a.

BRASIL, Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1961vVIIp144/indice.pdf>>. Acesso em: 04 de setembro de 2014.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 31 dez. 1996, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL, **Lei Federal nº7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina e a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989, Seção I, p. 19.209-19.211.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, jan./mar., 2012.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 13, p. 4-13, fev., 2013.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 31-47.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, abr./jun., 2014.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.2, p.149-168, mai./ago., 2006.

CAMPOS, M. J. C. **No caminho para a inclusão - Quão poderosa é a educação física?** 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto e Educação Física) – Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez., 2007.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de Conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas.** 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 506-520.

CASTRO, E. M. Uma proposta para a organização curricular da educação física adaptada nos cursos de educação física. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 257-271.

CENTENO, M. A educação física no contexto escolar do deficiente físico. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada.** Pelotas: UFPel, 2003. p. 91-105.

COLLAZO, D. C. Construindo uma sociedade inclusiva. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada.** Pelotas: UFPel, 2003. p. 61-71.

CORREA, P. M. Acessibilidade: conceitos e formas de garantia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.171-172, jan./abr. 2009.

COSTA JUNIOR; A. G., COSTA, C. E. M. **A educação para pessoas com deficiência no Brasil: histórico e conceitos**. 2012. Disponível em: < <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/educacion-deficiencia.pdf>> Acesso em: 19 abr 2015.

COUTINHO, R. X.; SANTOS, W. M.; FOLMER, V; ROCHA, J. B. T.; PUNTEL, R. L. Percepções de professores de ciências, matemática e educação física sobre suas práticas em escolas públicas. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 4, n. 1, p. 1-18, jul., 2012.

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

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Revista de Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.269-288, mai./ago., 2009.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em educação física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Marília, v.14, n.3, p.365-384, set./dez., 2008.

FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 61-80.

FARIAS, G. O; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F. Crenças e expectativas construídas ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 497-509, 2011.

FERRARI, E. et al. Pesquisa Descritiva. In: SANTOS, S. G. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. p. 81-92.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Revista trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, mai/ago., 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set., 2014.

FIORINI, M. L. S.; NABEIRO, M. Treinamento de colegas tutores como auxílio à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 13-18, jan./dez., 2013.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.463-478, set./dez., 2010.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O.; MACIEL, V. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p.101-120, jan./abr., 2011.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa In: MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 67-80.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set., 2013.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar 2014**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pessoa com deficiência no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rj&tema=cen_sodemog2010_defic>. Acesso em: 23 de agosto de 2014.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em**

educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 75-82.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, maio/ago., 2011.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching Exceptional Children**, Reston, v. 36, n. 5, p 36-42, 2001.

KREBS, R. J. **Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil**. Rio Grande do Sul: Editora Pallotti, 1997.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, suplemento n.5, p.31-33, set. 2006.

LEBRES, C. A. D. R. **Atitudes dos professores de educação física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set., 2012.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 21-30, 2013.

MAGALHÃES, S. R. S.; COPPOLA, N. L. Formação docente e o planejamento de sala de aula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 758-772, 2015.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.125-142, mai/ago., 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-30.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 2014, Rio de Janeiro. **Resumo...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1-9.

MARQUES, A. C.; ZIMMERMANN, A. C. Sociedade e Síndrome de Down: um olhar de mãe. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 7-19.

MARTINS, L.; VIANA, I. C. A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar: aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. **Atas...** Braga: UMINHO, 2013. p. 181-191.

MATTOS, D. S. **O ensino colaborativo nas aulas de educação física escolar: uma proposta que pode dar certo**. 2009. 101 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 27-30.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, E. E. B. **Avaliação do contexto escolar**. 30 f. Monografia (Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Medianeira, 2013.

MELO, F. R. L. V.; PEREIRA, A. P. M. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p. 93-106, jan./mar., 2013.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 92-122.

MENDES, M. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais**. 2012. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Serviço Social) – Centro sócio econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; NAHAS, M. V.; FENSTERSEIFER, A. C. B.; JESUS, J. F. Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo Delphi. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 53-64, 2006.

MENDES, G. E.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2014.

MORETI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S. G. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 15-28.

MORGADO, F. F. R., et al. Facilitadores e barreiras percebidos por pessoas com cegueira congênita para a prática de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 379-394, jul./set., 2013.

MOURA, D. L.; CHAN-VIANNA, A. J.; ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. J. G. A disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de graduação no Rio de Janeiro. **Revista Conexões/UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 1-12, abr./jun. 2014.

MUNSTER, M, A. V. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: Adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da SOBAMA**, Marília, v.14, n.2, p. 27-34, 2013.

NASCIMENTO, J. N. **Formação profissional em Educação Física e desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, VII CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 6., 1998, La Coruña. **Actas...** La Coruña: INEF Galicia, 1998. p. 320-335.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In:

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Ed Sulina, 2004. p. 61-94.

NUNES, D. M. Desenvolvendo a comunicação da criança deficiente auditiva através da educação física. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 73-81.

ORLANDO, P. A. **A inclusão e a educação física**: colega tutor como estratégia de ensino. 2007. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

PENA, F. F.; ROSOLÉM, F. C.; ALPINO, A. M. S. Contribuição da fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com distrofia muscular de Duchenne no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.447-462, set./dez., 2008.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 31-73.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C.; BARROS, T. E. S.; BOTH, J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **Revista brasileira de Ciencia e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 123-134, 2013.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, p.293-310, mai./ago., 2008.

RIBEIRO, S. M. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física**. 2009. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, p. 75-88, 2013.

SALERMO, M. B.; SILVA, R. F.; ARAUJO, P. F. Proposta para avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar. In: GORLA, J. I. (Orgs.). **Educação Física Adaptada: O passo a passo da avaliação**. São Paulo: Phorte editora, 2013. p. 139-159.

SANTA CATARINA. **Legislação do Estado de Santa Catarina: Pessoa com Deficiência**. Florianópolis: Comissão permanente de defesa dos direitos da pessoa com deficiência da 17ª legislatura, 2012.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009.

SÃO JOSÉ, **Portaria nº 142d de 29 de janeiro de 2014** que estabelece diretrizes para a contratação de auxiliar de educação especial na rede municipal de ensino de São José. 2014.

SÃO JOSÉ, **Proposta curricular da rede municipal de ensino**. 2000.

SARAIVA, M. Formação do professor: contornos da concepção de Deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 83-91.

SILVA, A. C. Professores iniciantes em educação física. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 21-31.

SILVA, D. B. R.; MARTINEZ, C. M. S.; SANTOS, J. L. F. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.33-52, jan./mar., 2012.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Revista da Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr., 2006.

SOUZA, J. V. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. 2008. 155 f. Tese (Doutorado em educação especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, J. I. **Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014)**: a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, J. V.; COSTA, M. P. R.; DUARTE, E. Atividades aquáticas para crianças com necessidades especiais: possibilidades para a inclusão social. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 272-281.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa e atividade física**. 3. ed. São Paulo, 2002.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, abr./jun., 2012.

TRICHÊS, P. B. M.; SANTOS, S. G. Técnicas de coleta de informações: Observação. In: SANTOS, S. G.; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 170-173.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994.

UNESCO, **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 156-169, abr., 2011.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr., 2014.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, set./dez., 2010.

WEIDUSCHADT, P. Uma ótica inclusiva na educação física escolar. In: MARQUES, A. C.; ADAMOLI, A. N.; NUNES, D. M. (Orgs.). **Realidades, alternativas e oportunidade na Educação Física Adaptada**. Pelotas: UFPel, 2003. p. 107-119.

WEISS, M; LLOYD, J. Conditons for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v. 26, n. 1, p. 27-41, 2003.

ZANATA, E. M. **Praticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZOBOLI, F.; CORREIRA, E. S.; TERRA NOVA, J. V. S. O percurso da inclusão na Educação Física brasileira: alguns caminhos, algumas encruzilhadas. **Revista Corpus et scientia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 28-43, jan./jun., 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Questionário destinado aos professores de Educação Física e
segundos professores da Rede Municipal de Ensino de São
José/SC

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa, que tem por objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundo professor, frente à inclusão dos alunos com deficiência, no ensino regular, a partir da perspectiva do ensino colaborativo. Por favor, para que essa meta seja alcançada, é importante sua participação. Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente, mas em caso de dúvida pergunte ao pesquisador. A sinceridade das suas respostas é fundamental. Os dados obtidos serão sempre tratados estatisticamente, não havendo tratamento e divulgação de dados pessoais.

Grata pela sua valiosa contribuição!

BLOCO A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1 - Idade: _____ (em anos).
- 2 - Sexo: () Feminino () Masculino
- 3 - Estado civil: () Solteiro (a) () Casado (a)
() Outro
- 4 - Qual (is) curso (s) de graduação você já concluiu? Em que ano você concluiu seu (s) curso (s) de graduação?
- _____
- _____
- 5 - Escolaridade: () Superior - completo
() Pós-graduação - completo
() Pós-graduação - Incompleto (ou em andamento)
- 6 - Pós graduação: () Não possui
() Especialização () Mestrado () Doutorado
() Especialização – Incompleto (ou em andamento)
() Mestrado – Incompleto (ou em andamento)
() Doutorado – Incompleto (ou em andamento)

7 - Situação profissional: () Efetivo () ACT

8 - Atividade profissional: () Professor de Educação Física
() Segundo professor

9 - Nome (s) da (s) unidade (s) escolar (es) que atua vinculadas a Prefeitura Municipal de São José: _____

_____ E carga horária de trabalho
nesta (s) unidade (s): _____

BLOCO B – CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS

10 - Há quantos anos você trabalha no contexto escolar?
_____ E na rede municipal de São
José? _____

**11 - Há quantos anos você atua com turmas que tem algum
aluno com deficiência na rede municipal de São
José?** _____

**12 - Para quantos alunos com deficiência matriculados na rede
municipal de São José você está lecionando neste
ano?** _____

**13 - Você já trabalhou em alguma outra ocasião (treinamento,
ambiente não escolar) com alunos/pessoas com deficiência?**

() Sim () Não

Caso afirmativo, em que ocasião e contexto:

**14 - Você frequenta os cursos de formação continuada
promovidos pela Prefeitura Municipal de São José:**

() Sim () Não

Caso afirmativo, a temática sobre inclusão escolar foi abordada
em algum (ns) dos cursos dos quais você participou?

() Sim () Não

**15 - Você já buscou participar, por vontade própria, de algum
curso/ capacitação/ seminário/ palestra/encontro sobre a
temática de inclusão escolar?** () Sim () Não

Caso afirmativo, o que lhe motivou?

16 - Quais recursos você utiliza para manter-se atualizado a respeito de temáticas relacionadas à inclusão escolar? (É possível marcar mais de uma alternativa)

- Livros Artigos científicos
 Palestras/cursos/seminários
 Notícias da internet/TV/jornais
 Não busco este tipo de informação
 Trocas de experiências com outros profissionais
 Outro (s): _____

17 - Com a experiência adquirida na sua formação inicial, em cursos de atualização e a partir dos demais recursos elencados na questão anterior, você se sente preparado para lecionar para alunos com deficiência? Sim Não

Justifique sua resposta:

BLOCO C – SOCIALIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL

18 - Como você compreende o papel do segundo professor nas aulas de Educação Física em turmas que possuam alunos com deficiência?

- Importante Indiferente Atrapalha

Justifique sua resposta:

19 - Como você compreende o papel do segundo professor no cotidiano escolar de seu(s) aluno(s) com deficiência?

- Importante Indiferente Atrapalha

Justifique sua resposta:

20 – Como você compreende o papel das aulas de Educação Física na vida escolar de seu (s) aluno (s) com deficiência?

() Importante () Indiferente () Atrapalha

Justifique sua resposta:

21 – Como você compreende o papel da equipe pedagógica para promover a inclusão dos alunos com deficiência na escola?

() Importante () Indiferente () Atrapalha

Justifique sua resposta:

22 - Em relação ao seu planejamento de aula você:

- Socializa com os demais professores de Ed. Física?

() Sim () Não

- Socializa com os demais segundos professores?

() Sim () Não

- Socializa com os demais professores (de sala)?

() Sim () Não

- Procura a equipe pedagógica para lhe auxiliar?

() Sim () Não

23 – Em relação aos seus processos avaliativos você:

- Socializa com os demais professores de Ed. Física?

() Sim () Não

- Socializa com os demais segundos professores?

() Sim () Não

- Socializa com os demais professores (de sala)?

() Sim () Não

- Procura a equipe pedagógica para lhe auxiliar?

() Sim () Não

24 – O que você entende por estratégias pedagógicas para promover a inclusão dos alunos com deficiência na escola?

25 - Qual a sua definição sobre ensino colaborativo na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência na escola?

26 – Qual (is) estratégia (s) você gostaria de ter e/ou fazer, para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, mas que não consegue por algum (ns) impeditivo (s)? Caso afirmativo, descreva esta (s) estratégia (s) e o (s) impeditivo (s)

27 – Em sua opinião quem são os agentes que podem colaborar com o processo de inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar? (É possível assinalar mais de uma alternativa)

- Demais professores Direção/Gestores
 Funcionários Família Equipe pedagógica
 Demais alunos

Justifique sua (s) escolha (s) acima:

28 - O que você acredita ser essencial para ter uma inclusão escolar de sucesso?

29 - Como você se sente, enquanto professor, diante dos procedimentos de ensino adotado para os alunos com deficiência?

- Nada competente Com pouca competência
 Nem incompetente nem competente Competente
 Muito competente

Por qual (quais) motivo (s):

30 – Você acredita que o seu nível de competência diante dos procedimentos de ensino adotado para os alunos com deficiência pode melhorar? Caso afirmativo, justifique como.

APÊNDICE B - Matriz analítica do questionário

Dimensões	Indicadores	Questões	Fundamentação teórica
1. Dados de identificação	1.1 Idade	1	Não se aplica
	1.2 Sexo	2	
	1.3 Estado civil	3	
	1.4 Formação profissional	4	
	1.5 Escolaridade	5, 6, 7	
	1.6 Situação profissional	8	
	1.7 Atividade profissional	9, 10	
2. Características profissionais	2.1 Experiência profissional	11, 12, 13, 14, 18	Borges 2001 Farias, 2010 Farias e Nascimento, 2012
	2.2 Atualização profissional	15, 16, 17	
3. Socialização pedagógica e profissional	3.1 Relação profissional entre os pares	19, 20, 21	Borges 2001
	3.2 Relação profissional com a equipe pedagógica	22	
	3.3 Tarefas pedagógicas	23, 24	
4. Estratégias pedagógicas	4.1 Inclusão	28, 29, 30	Souza 2008 Fontes 2009 Mattos 2012 Mendes, Vilaronga e Zerbato. 2014
	4.2 Ensino colaborativo	25, 26, 27	

**APÊNDICE C – Concordância e aceite da Secretaria
Municipal de Educação**

Termo de Ciência da Instituição

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Coordenação do setor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de São José/SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa intitulado: **Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Como esta instituição apresenta condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução nos termos propostos.

São José, 04.05.2015

Alzira Isabel da Rosa

Nome Completo

Alzira Isabel da Rosa

Assinatura

Alzira Isabel da Rosa
Educação Física
CREF 00000361

Carimbo do responsável

APÊNDICE D - Autorização para realização da pesquisa

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

A Senhora Prof.ª Ms. Alzira Isabel da Rosa

Cargo da Dirigente: Coordenadora do setor da Educação Física da Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de São José.

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada.

Prezada Senhora,

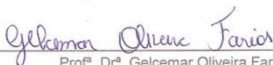
Apresentamos o Projeto de Pesquisa: Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. A pesquisa tem como objetivo, analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundo professor, frente à inclusão dos alunos com deficiência, a partir da perspectiva do ensino colaborativo. Nesse sentido, segue em anexo, para sua apreciação a síntese do projeto que solicita-se a autorização, contendo o objetivo, procedimentos metodológicos e a justificativa do estudo, informações estas que permitem melhor compreensão da investigação.

As informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável Prof.ª. Dr.ª, Gelcemar Oliveira Farias, sendo que será a investigação da dissertação de mestrado em Educação Física da mestranda Marília Garcia Pinto. Para a realização do estudo, será necessária a sua autorização, visto que o mesmo realizar-se-á com professores de Educação Física e segundos professores vinculados a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José.


Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.ª, a autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 466/2012 e 251/1997 e regulamentações correlatas).


São José, 07 de 05 de 2015.



Prof.ª. Dr.ª. Gelcemar Oliveira Farias
Pesquisadora responsável

Parecer da Instituição: (X) Deferido () Indeferido

Assinatura do responsável: 

Alzira Isabel da Rosa
Educação Física
CREF 000000361


APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante da pesquisa,

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Ensino colaborativo: uma estratégia de ensino para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”, a qual servirá de base para a elaboração de uma dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS), ressaltando que a pesquisadora responsável atenderá as exigências deliberadas nesta resolução.

Esta investigação tem como objetivo principal analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundo professor, frente à inclusão dos alunos com deficiência, a partir da perspectiva do ensino colaborativo. Especificadamente pretende-se: averiguar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e pelos segundos professores para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas; identificar os fatores intervenientes da prática pedagógica dos professores de Educação Física e dos segundos professores para a inclusão dos alunos com deficiência; apontar as fontes de conhecimento dos professores de Educação Física e dos segundos professores para aquisição e manutenção dos conhecimentos específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência; identificar as relações e as socializações pedagógicas estabelecidas entre os professores de Educação Física e os segundos professores para inclusão dos alunos com deficiência; identificar os processos relacionais da equipe pedagógica com o professor de Educação Física e com os segundos professores na ação de inclusão dos alunos com deficiência.

Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos na área, assim como no melhor entendimento da inclusão escolar de alunos com deficiência, especificamente nas aulas de Educação Física. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com a produção do conhecimento sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundos professores no que tange a inclusão dos alunos com deficiência, na perspectiva do ensino colaborativo. Para isso, você não terá nenhum gasto, nem receberá compensação financeira, e todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelas pesquisadoras. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro já que a sua participação na pesquisa não acarretará nenhum gasto. Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, pois os procedimentos não ocasionarão constrangimento ao participante. Sua participação implicará em responder, um questionário composto de quatro partes, sendo a primeira

composta pelos dados de identificação, a segunda relacionada às características profissionais, a terceira contendo perguntas acerca da socialização pedagógica e profissional e, por fim, a quarta sobre estratégias pedagógicas dos professores. Posteriormente, será realizada a entrevista semiestruturada, com a utilização de um gravador para registro da fala de cada entrevistado, e a observação das aulas de Educação Física. Destacamos, que será apresentada previamente a matriz de observação, sendo mantida a descrição total no momento da coleta de dados, com os apontamentos realizados posteriormente a execução da aula ministrada pelo professor de Educação Física, com a participação do segundo professor e as informações coletadas serão disponibilizadas os professores investigados, antes da sua análise.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas assinadas pelas pesquisadoras. Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas, serão mantidas em sigilo, e que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo que cada sujeito será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a este dado. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. Não haverá nenhum gasto com a sua participação na pesquisa, sendo que você não terá nenhuma despesa adicional. Caso, para sua participação, você dispender de algum gasto, o mesmo será reembolsado. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

<p>NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Prof^a. Dr^a. Gelcemar Oliveira Farias ENDEREÇO: Itaguaçu, 703 ap. 601 São José – Santa Catarina – Brasil CEP: 88110-790 NÚMERO DO TELEFONE: (48)96605835 e-mail: fariasgel@hotmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UFSC - Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara) R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 Trindade, Florianópolis/SC CEP 88.040-400 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br Telefone: + 55 48 3721-6094</p>
---	--

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSCENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: **“Ensino colaborativo: uma estratégia de ensino para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.”**. Estou ciente que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome por extenso _____

Assinatura

São José (SC) ____/____/____.

Gelcemar Oliveira Farias

Prof^a. Dr^a. Gelcemar Oliveira Farias
(Pesquisadora Responsável/Orientadora)

Marília Garcia Pinto

Marília Garcia Pinto
(Pesquisadora Principal/Mestranda)

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de observação

MATRIZ DE OBSERVAÇÃO

Matriz de observação adaptado do instrumento de Salerno, Araújo e Silva, 2013 denominado *Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar*, que será realizado a partir da observação da pesquisadora no que tange as estruturas físicas e arquitetônicas das escolas onde os professores de Educação Física atuam junto aos alunos com deficiência.

Ficha de observação nº _____ Professor: _____
 Turma _____ Segundo professor: _____
 Aluno com deficiência ____ Tempo observado: _____

Estratégias do professor durante o tempo das aulas

() Professor(a) de Educação Física () Segundo Professor(a)

	SIM (Ocorreu na aula observada)	NÃO (Não ocorreu na aula observada)
Elaborou atividades de que todos participaram		
Incentivou o aluno com deficiência		
Ajudou fisicamente o aluno com deficiência		
Estimulou a cooperação entre alunos		
Estimulou o diálogo sobre as aulas (reflexão)		
Ouviu e aceitou a opinião dos alunos		
Infantilizou o aluno com deficiência		
Propôs atividade paralela para o aluno com		

deficiência		
Colocou o aluno com deficiência na posição de auxiliar		
Compartilhou com seus pares informações a cerca da aula		

Atividades de aula

Local utilizado para a realização das aulas: _____

Tema trabalhado em aula:

() Dança () Esporte () Ginástica () Luta () Jogo () Outro

Caracterização da atividade

	SIM (Ocorreu na aula observada)	NÃO (Não ocorreu na aula observada)
Competitiva		
Cooperativa		
Caráter de vivência		
Caráter de treinamento		
Em grupo		
Individual		
Com momentos de criação		
Utilização de materiais adaptados		
Sem necessidade de uso de materiais adaptados		
Livres		
Dirigidas		
Com uso de texto individual		
Com uso de texto em grupo		
Com uso de texto com a sala como um todo		

ANEXO B – Protocolo de autorização de pesquisa do CEPESH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

Pesquisador: Gelcemar Oliveira Farias

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 45570015.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.187.472

Data da Relatoria: 10/08/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina Mestranda: Marília Garcia Pinto ,Orientadora: Profª. Drª. Gelcemar Oliveira Farias.

Pretende analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física e segundo professor, frente à inclusão dos alunos com deficiência, a partir da perspectiva do ensino colaborativo. A investigação se justifica por compreender que a intersecção das estratégias dos professores de Educação Física e do segundo professor na perspectiva do ensino colaborativo permitirá um novo olhar e uma proposta interdisciplinar da socialização profissional na escola, para aprendizagem dos alunos com deficiência. A pesquisa descritiva realizar-se-á em duas etapas, sendo que na primeira, haverá uma coleta de informações com os professores da rede municipal de São José, que aceitarem participar do estudo, na segunda será selecionada a escola com a presença de mais alunos com deficiência para que seja realizada uma entrevista com os professores desta escola, bem como observação das suas aulas, para uma maior profundidade na análise das informações.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R. Desembargador Vitor Lima,
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br