

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

INGRID ROSA CARVALHO

**AÇÕES COLABORATIVAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VITÓRIA

2022

INGRID ROSA CARVALHO

**AÇÕES COLABORATIVAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora Professora Doutora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C331a Carvalho, Ingrid Rosa, 1996-
Ações colaborativas em aulas de educação física: :
Possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da
educação especial / Ingrid Rosa Carvalho. - 2022.
122 f. : il.

Orientadora: Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Pesquisa-ação. 3. Inclusão escolar. 4.
Educação especial. I. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física
e Desportos. III. Título.

CDU: 796

INGRID ROSA CARVALHO

**AÇÕES COLABORATIVAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 21/02/2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria das Graças Carvalho
Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Professora Doutora Andressa Mafezoni
Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus, por toda a força e por ter me guiado até aqui.

A minha família, pelos momentos de compreensão da minha ausência.

A meus pais Ascleber e Tânia, por toda a luta e todo o esforço que servem de exemplo para mim. Obrigada por todo o incentivo.

A minha avó Maria da Penha e minha tia Valesca, pelas orações e pelo auxílio durante todo esse processo.

A meus amigos que ouviram meus desabafos e acreditaram que seria possível dar continuidade ao meu crescimento, vocês foram essenciais. Em especial a Daiane, que contribuiu muito para que esse processo fosse mais leve. Meu muito obrigada.

Ao grupo do “churras”, pelos momentos de risadas e compartilhamento de desespero, achei a saída (risos).

Aos “sobreviventes”, obrigada pela parceria e partilha nesses últimos meses;

Aos professores e a toda a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental que participou desta pesquisa.

Ao Mário, à Sônia, à Fran e à Meire, aos quais eu gostaria de ajudar ainda mais, sou muito grata pela solicitude e por essa parceria colaborativa. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível.

A minha orientadora, professora doutora Maria das Graças, por acreditar em mim e por toda a contribuição durante esses longos anos, obrigada.

Ao professor Chicon e à professora Andressa, por todo o apoio durante a pesquisa e por seus ricos ensinamentos sobre a temática inclusiva.

A todos e todas que contribuíram de certa forma para a realização deste estudo, meu muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender e problematizar as possibilidades de ações colaborativas para o processo de inclusão do público-alvo da educação especial nas aulas de Educação Física. Pretende, mais especificamente, contextualizar as relações atravessadoras nos processos inclusivos desse público na escola investigada e problematizar, na perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação, os movimentos que engendram os processos inclusivos produzidos junto às professoras colaboradoras, à professora regente, à pedagoga e ao professor de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada na dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, cuja perspectiva epistemológica promove mudanças em contextos educacionais, a partir de ações de corresponsabilização, adotando, como eixo central das dinâmicas estabelecidas, o meta-olhar crítico-reflexivo sobre si e sobre o contexto envolvido. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no município de Cariacica, e contou com a participação da equipe escolar que compôs o pesquisador coletivo, sendo as duas professoras colaboradoras, o professor de Educação Física, a cuidadora, a pedagoga, o diretor e a pesquisadora. Na referida instituição, é ofertada a educação básica, com as modalidades de ensino fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos. O processo de intervenção e a coleta de dados foram realizados no segundo semestre de 2019, com informações produzidas e registradas por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com os profissionais da instituição — parte do pesquisador coletivo —, além de diário de itinerância com registros produzidos por observação participante e registros audiovisuais. Em 2020, os dados foram transcritos e organizados, passando pelo processo de análise categorial de conteúdos, momento que passou pelo período de pré-análise, quando ocorreu a leitura flutuante e a seleção dos documentos a serem analisados, bem como a formulação de hipóteses e a preparação do material, que foi explorado, codificado e categorizado com recortes das unidades, com os resultados interpretados por inferência. A partir da abordagem em espiral, foi possível empoderar e qualificar movimentos formativos inclusivos, comprometidos com a transformação da realidade investigada, e oportunizar a participação social ativa de todos os estudantes. Os resultados apontam que a experiência de trabalhar na perspectiva do ensino colaborativo permite a ampliação e a ressignificação dos conhecimentos objetivos e subjetivos em relação à prática pedagógica na perspectiva inclusiva, potencializando a participação do público-alvo da educação especial junto a outros alunos sem deficiência ou transtorno. Os movimentos inclusivos produzidos

coletivamente revelaram o trabalho em coensino como uma possibilidade real de sucesso pedagógico mediante o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre a equipe de trabalho, contribuindo assim para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos, por meio da ampliação de conhecimentos referentes a diferentes formas de ensino que visam a objetivos comuns: a qualidade de ensino e a equidade de oportunidades educacionais a todos os alunos. Palavras-chave: Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Ensino colaborativo. Inclusão. Educação Física. Educação Especial.

ABSTRACT

The research aims to understand and discuss the possibilities of collaborative actions for the process of including the target audience of special education in Physical Education classes. More specifically, it intends to contextualize the cross-relationships in the inclusive processes of this public in the investigated school and to problematize, in the collaborative-critical perspective of action research, the movements that engender the inclusive processes produced with the collaborating teachers, the regent teacher, the pedagogue and to the Physical Education teacher. This is a qualitative, descriptive and exploratory research, based on the dynamics of collaborative-critical action research, whose epistemological perspective promotes changes in educational contexts, based on co-responsibility actions, adopting, as the central axis of the established dynamics, the goal - a critical-reflective look at oneself and the context involved. The research was carried out in a public elementary school, located in the municipality of Cariacica, and had the participation of the school team that composed the collective researcher, with the two collaborating teachers, the Physical Education teacher, the caregiver, the pedagogue, the director and the researcher. In that institution, basic education is offered, with the modalities of elementary education I and Youth and Adult Education. The intervention process and data collection were carried out in the second half of 2019, with information produced and recorded through the following instruments: semi-structured interview with the institution's professionals - part of the collective researcher -, in addition to a roaming diary with records produced by participant observation and audiovisual recordings. In 2020, the data were transcribed and organized, going through the process of categorical content analysis, a moment that went through the pre-analysis period, when the floating reading and selection of documents to be analyzed, as well as the formulation of hypotheses and the preparation of the material, which was explored, coded and categorized with clippings from the units, with the results interpreted by inference. From the spiral approach, it was possible to empower and qualify inclusive training movements, committed to the transformation of the investigated reality, and to create opportunities for the active social participation of all students. The results indicate that the experience of working from the perspective of collaborative teaching allows the expansion and resignification of objective and subjective knowledge in relation to pedagogical practice in an inclusive perspective, enhancing the participation of the target audience of special education with other students without disabilities or disorder. The inclusive movements produced collectively revealed the work in co-teaching as a real possibility of

pedagogical success through the sharing of theoretical and practical knowledge among the work team, thus contributing to the improvement of the learning of all students, through the expansion of related knowledge. to different forms of teaching that aim at common goals: the quality of teaching and the equity of educational opportunities for all students.

Keywords: Collaborative-critical action research. Collaborative teaching. Inclusion. PE. Special education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência intelectual
Eade	Escala de Avaliação para Observadores Externos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Laefa	Laboratório de Educação Física Adaptada
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
Pae	Público-alvo da Educação Especial
PCAI	Professor/es/a/as Colaborador/es/a/as de Ações Inclusivas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI-EF	Plano de Desenvolvimento Individualizado no contexto da Educação Física
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO FÍSICA E COMPROMISSO COM A INCLUSÃO	19
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E VESTÍGIOS DE UM “PASSADO” EXCLUDENTE	25
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR: DILEMAS E POSSIBILIDADES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE CENÁRIOS EXCLUDENTES	31
3 O ENSINO COLABORATIVO COMO PRINCÍPIO FACILITADOR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
3.1 O ENSINO COLABORATIVO E O PAPEL DO PROFESSOR COLABORADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	47
3.2 COLABORAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	50
3.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS LEITURAS	53
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	57
4.1 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DO ESTUDO	62
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	65
5 RELAÇÕES ATRAVESSADORAS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	67
6 PESQUISADOR-COLETIVO E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	85
6.1 A PERCEPÇÃO DO GRUPO DE PESQUISADOR COLETIVO A RESPEITO DO ENSINO COLABORATIVO	86
6.2 AS POSSIBILIDADES E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	116
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	118

1 INTRODUÇÃO

Em Barbier (2007), o engajamento pessoal e coletivo de um pesquisador é sempre atravessado por questões, objetivas e subjetivas, de diferentes pertencas (sociais, políticas, históricas, culturais etc.). Tais dimensões compõem dialeticamente o contexto de implicação que moveu a realização deste estudo.

Nesse sentido, para melhor situar as razões que me impulsionaram na realização deste projeto, abordarei brevemente as questões que o originaram, as quais fazem parte de lembranças vividas em meus anos iniciais da Educação Básica, momento em que emergiram minhas primeiras indagações a respeito da inclusão.

Vale destacar que entendemos a inclusão como um compromisso social, que deve garantir que todos tenham acesso e direito à educação e ao desenvolvimento da sua autonomia, aqui compreendida como “[...] a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (SASSAKI, 2003, p. 36). Nesse sentido, a sociedade precisa garantir que a pessoa com deficiência tenha condições de acessar e usufruir ativamente de vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou precise frequentar para atingir seus objetivos. Por esse viés, não é o sujeito que deve se adaptar ao meio, mas o contrário, sendo a sociedade responsável por assegurar a participação social ativa de todos os sujeitos, valorizando a diversidade humana (CHICON; SÁ, 2013).

Posto isso, como aluna do Ensino Fundamental entre 2003 e 2006, guardo a imagem de um colega de classe com paralisia cerebral que utilizava uma cadeira de rodas para locomover-se. Recordo-me que uma assistente¹ destinada à educação desse colega, que o acompanhava em todas as ocasiões e o auxiliava nas atividades de sala, nos cuidados higiênicos e na alimentação. Já nas aulas de Educação Física, eu percebia que esse aluno ficava na arquibancada com atividades muito distintas das que estavam sendo realizadas pelos demais alunos — quase sempre atividades de colorir direcionadas também pela assistente —, enquanto o professor de Educação Física ministrava outra atividade em quadra. Era como se ele estivesse no mesmo espaço que nós, mas não estivesse conosco.

¹ A figura dessa assistente é vista atualmente nos contextos escolares como cuidadora, isto é, o/a profissional responsável por auxiliar os alunos do público-alvo da educação especial nos cuidados de vida diária desses alunos na escola.

A postura daquele professor de Educação Física talvez possa ser compreensível devido a “[...] algumas lacunas que assolam os processos de formação [...] em especial, no que se refere aos processos educativos inclusivos” (CHICON; SÁ, 2012, p. 92), pois, mesmo que ele tenha acessado disciplinas que tratam da inclusão de alunos com deficiência durante sua formação acadêmica, elas não foram suficientes para incluir aquele aluno em suas aulas, transferindo a responsabilidade por ele à assistente. No entanto, não só esse estudante, mas também outros considerados “menos habilidosos” em atividades desportivas, não eram, de fato, incluídos nas propostas desenvolvidas pelo professor de Educação Física.

Vale salientar que a promoção de um ambiente educacional comprometido com o pleno desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial (Pae)² pressupõe mudanças de ordem micro/macroestruturais, tanto no âmbito estrutural da organização dos sistemas de ensino quanto em relação às possibilidades de formação (inicial e continuada) dos profissionais. Ainda se faz necessário pensar e desenvolver processos educacionais na perspectiva da inclusão, estreitando assim os laços entre a academia e a escola, além de colaborar para a formação de professores cujo compromisso principal esteja centrado na responsabilidade com a vida e na reavaliação cotidiana das próprias ações docentes (CHICON; SÁ, 2012b).

A ação colaborativa³ entre os pares, produzida no ambiente escolar, tem se constituído uma ferramenta extremamente potente para auxiliar no desenvolvimento desse ambiente, tanto no que se refere aos contextos coletivos quanto aos diferentes atores presentes na escola — administradores, educadores, alunos etc. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Corroboro as autoras quando afirmam que o movimento colaborativo tem um caráter potencializador para a inclusão dos alunos Pae, posto que tal ação possibilita que profissionais com formações distintas se entrossem e façam trocas de conhecimentos, sempre levando em consideração o objetivo de criar um espaço inclusivo para todos. Essa forma de ensino é potente, mas é necessária a implicação de toda a equipe escolar, trabalhando e se responsabilizando de forma colaborativa por todos os alunos, para que as mudanças ocorram (VILARONGA, 2014, MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

² Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), são considerados alunos Pae as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

³ Entendemos colaboração como uma parceria entre os diferentes atores do ensino regular e da educação especial com corresponsabilização pelo planejamento, pela execução e pela avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Direcionando esse olhar para as minhas experiências formativas no campo escolar, ao fim das séries iniciais do ensino fundamental, recordo-me de quando outro professor assumiu o cargo na disciplina de Educação Física, que, diferentemente do anterior, organizava suas ações tomando por base princípios colaborativos. Esse outro, portanto, buscava conhecer e compreender as especificidades de cada aluno e de cada turma da escola. Para tanto, ele estabeleceu uma relação de aproximação e diálogo constante com a assistente do aluno Pae, no intuito de desenvolverem ações colaborativas para potencializar o processo de aprendizagem desse aluno e dos demais (ALVES; FIORINI, 2018; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Tal movimento colaborativo aproximou o professor de Educação Física e a cuidadora, que começaram a problematizar, junto dos colegas da turma, sobre a não participação do aluno com deficiência nas aulas, o que favoreceu positivamente o convívio entre aluno-aluno e professor-aluno, mobilizando todos na adaptação das aulas para a inclusão geral (OLIVEIRA, 2005; LARA; PINTO, 2016; VILARONGA, 2014). Por esse viés, entendemos a adaptação como o desenvolvimento de estratégias e critérios de atuação docente que adequam a ação educativa escolar, pensada para o coletivo, às maneiras individuais de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender às diferenças.

Essas vivências na educação básica, bem como outras envolvendo as diversas práticas corporais⁴, levaram-me a ingressar no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) em 2014. Nesse lugar, encontrei algumas pessoas, entre professores, mestrandos e estudantes da graduação, de fato seres humanos engajados numa rede de colaboração que gerava “[...] zonas de inteligibilidade [...] entre aqueles que acolhem e compartilham dessa utopia realista, que busca incessante por uma educação pública de qualidade para todos” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 772).

Alguns desses sujeitos partilharam comigo momentos formativos de estimável importância no Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), onde fui bolsista de 2015 a 2018⁵, durante toda a minha graduação. O mencionado laboratório tinha — e ainda tem — por objetivo fomentar o campo de formação em Educação Física Adaptada para docentes e egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da Ufes. As ações colaborativas

⁴ Conceituamos as práticas corporais como qualquer manifestação/expressão cultural que abarca a dimensão corporal nas mais diferentes formas de atividades corporais da Educação Física (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2005).

⁵ Atuei no projeto *Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência*, atendendo jovens e adultos com deficiência intelectual, transtorno global de desenvolvimento, baixa visão e cegueira.

desenvolvidas no laboratório são pautadas nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Para além disso, pelo viés da extensão, presta serviço à comunidade, por meio do atendimento a crianças, jovens, adultos e idosos com cegueira e/ou baixa visão, deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento (TGD) e seus familiares, a partir de práticas pedagógicas inclusivas, ações que dão origem a pesquisas com foco na Educação Física inclusiva.

Assim iniciei minha trajetória acadêmica empenhada em contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária para todos, na busca por equidade⁶ de direitos que contemplasse a diferença, adotando, em nossas ações, “[...] uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva” (CHICON, 2008, p. 28). No Laefa, tive experiências formativas, como bolsista e posteriormente como professora, que me fizeram acreditar ainda mais nas potencialidades desses sujeitos para acesso e permanência em diversos espaços sociais de forma qualitativa.

Tal compreensão foi fortemente influenciada pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (BARBIER, 2007; JESUS, 2008)⁷, cujos movimentos disparados por toda a equipe (professores, alunos, gestores, graduandos) nos impulsionaram a observar, refletir e planejar as futuras ações, tomando por base sempre especificidades de cada aluno.

Posto em prática o que foi planejado, emergiam novas questões passíveis de novas intervenções e novos planejamentos, configurando assim o movimento espiral da pesquisa-ação existencial de Barbier. Esse movimento de ação-reflexão-ação incluía planejamentos e avaliações organizados e realizados de forma colaborativa na tentativa de solucionarmos o/s “problema/s” levantado/s no/pelo grupo, configurando a ideia espiral (BARBIER, 2007).

Em meu período inicial no Laefa, o que mais me instigava e despertava interesse, desde quando ainda aluna da escola, era o desejo de buscar mudanças positivas para públicos minoritários e marginalizados por suas diferenças. Na universidade, onde conheci o laboratório, fui descobrindo as possibilidades de um novo olhar sobre o mundo e sobre os sujeitos que nele

⁶ Entendemos “equidade” como equivalente a “igualdade”, no sentido de igualdade de oportunidades proporcionada a todos de uma forma justa, não igual (PISCO, 2008).

⁷ Item a ser mais bem aprofundado na seção 3 desta dissertação.

habitam, refletindo a vivência de pessoas diversas em ações sociais comuns, por meio de reflexões coletivas e colaborativas.

Essas reflexões me fizeram perceber a importância da formação de professores capacitados e comprometidos com a prática transformadora da realidade, visando ao direito de aprender dos sujeitos, de forma humana e com olhar sensível. Sendo assim, somente visar a transformações na estrutura física das instituições educacionais, investir em espaços especializados e em materiais apropriados, sem focar a formação de profissionais comprometidos, não é o suficiente para que todos os sujeitos participem qualitativamente da sociedade (PEREIRA; LACERDA, 2019).

Pensando nisso, um dos desafios do grupo era atender a todos em suas diferenças em todas as propostas de intervenção, pois, mesmo que os alunos possuíssem Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou deficiência intelectual, se fazia sempre importante lembrar que eles não se resumem a esses rótulos. Não há homogeneidade nem mesmo na forma como a deficiência e o TEA se manifestam nos sujeitos, menos ainda em suas personalidades, seus gostos e comportamentos.

É importante, portanto, entender que cada sujeito apresenta especificidades e características distintas. Foi preciso traçar colaborativamente ações que atendessem todos os sujeitos em suas diferenças, mas que os fizessem sentir-se parte de um mesmo grupo, com foco na multidimensionalidade, desenvolvendo atividades que poderiam ser realizadas de diferentes formas, mesmo que houvesse objetivos em comum, incluindo todos os alunos.

Executar essas ações de maneira coletiva e colaborativa tornava menos árduo e mais rico o processo, pois se tratava de pessoas com culturas e formações distintas (pós-doc, mestrands, professores, bolsistas de iniciação científica, alunos que já estavam concluindo a graduação e iniciantes), bem como com personalidades e processos reflexivos e criativos dos mais diversos, os quais engendraram inúmeras possibilidades de intervenção com o público atendido e múltiplos caminhos que otimizavam o atendimento a esse público.

Tínhamos um aluno que apresentava muita resistência em ficar de pé durante as aulas e participar da atividade proposta (por exemplo, basquete); nesse caso, por meio das nossas trocas em momentos de avaliação e planejamento, surgiam propostas diversas de adaptação de atividades ou elementos atrativos que pudessem garantir a participação qualitativa do aluno.

Um exemplo de atividade pensada em uma dessas reflexões coletivas foi a utilização de uma cesta de lixo, por ser mais baixa, para que o aluno vivenciasse a atividade do basquete de rua, já que ele se recusava a permanecer de pé por muito tempo, para que ele participasse de fato junto aos outros, mesmo que de uma forma diferente.

Após minha experiência como bolsista, fui selecionada para ser professora do laboratório, atuação que exigia ainda mais responsabilidade e em que atuei de 2018 a 2019 com vínculo contratual empregatício. Com esse novo papel, minhas experiências foram muito diferentes daquelas de quando era bolsista.

Um dos maiores desafios vividos nesse período foi a necessidade de entender minhas atribuições nesse lugar que agora eu ocupava, em que era preciso mediar práticas inclusivas, tanto em relação aos alunos da graduação como também e principalmente com os alunos público-alvo do laboratório. Dessa forma, tornei-me responsável por potencializar os processos de aprendizagens ali produzidos. Para tanto, se fazia necessário articular diversos tipos de conhecimentos e experiências (acadêmicas, didático-pedagógicas, administrativas, relacionais, entre outros), com vista a possibilitar que os envolvidos descobrissem juntos outras e novas formas qualitativas de agir sobre o objeto de conhecimento (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 2005).

Nessa direção, mesmo com pouco tempo de formada, tinha a função de nortear reflexões e intervenções junto aos alunos da graduação que compunham a equipe de atendimento a jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo participantes do laboratório. A mediação pedagógica se faz importante para o desenvolvimento intelectual, considerando que a formação de conceitos implica uma intervenção intencional e sistemática (VYGOTSKII, 1998; VYGOTSKY, 2005). No entanto, eu precisava estar atenta às práticas que esses estudantes já dominavam e àquelas em que eles ainda dependiam de ajuda, pois o caminho entre esses dois pontos, chamados de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é o que determina o desenvolvimento dos sujeitos. Foi assim que observei a mediação de uma aprendizagem ativa em vez da passiva, identificando o conhecimento que os graduandos já possuíam para, a partir de então, avançar (VYGOTSKY, 1999, 2005).

Algumas das angústias que me cercavam estavam centralizadas na responsabilidade de coordenar uma equipe de adultos, boa parte com a minha idade ou mais velhos que eu, fomentando as reflexões coletivas junto ao grupo em momentos de planejamento, intervenção

e avaliação. Pensar essa mediação era um desafio, visto que existiam inúmeras demandas, como o planejamento, a execução, a avaliação das aulas e a articulação delas com as questões administrativas do laboratório.

Todo esse tempo vivido no laboratório, tanto como bolsista quanto como professora, transformou meu olhar a respeito da inclusão e da formação docente em Educação Física. Passei a considerar a inclusão como compromisso de toda a sociedade e percebi a importância de uma formação docente pautada na experiência, de forma que, ao chegar no período de atuação em escolas, os professores sintam o desejo e se sintam capazes de incluir todos os alunos, tudo isso de forma dialética, do modo que a pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008) propõe.

O trabalho no laboratório sempre foi pautado em uma ação colaborativa e espiralada. Assim, enquanto eu me encontrava na condição de professora, ensinava e, ao mesmo tempo, aprendia com os processos ali estabelecidos, principalmente na relação com os bolsistas, cujos questionamentos e indicações produzidos ao longo das intervenções/avaliações/planejamentos me impulsionaram a reavaliar a minha prática docente diariamente. Tal experiência era vivida também por todos da equipe, isto é, coordenadores, alunos do projeto, voluntários etc. Essa troca de experiência contribuiu de modo considerável para minha formação acadêmica, docente e humana, e acredito que também para a formação de todos os envolvidos nas atividades desse laboratório.

Sendo assim, o interesse por esta pesquisa emergiu das experiências de mediação produzidas no/com/pelo coletivo de pesquisadores. Esse coletivo era composto por uma professora doutora, coordenadora do projeto de extensão, uma professora graduada, uma mestranda e oito bolsistas de graduação, que, implicados na pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008), partilhavam diversas ideias, instituindo sempre novas possibilidades e utilizando “[...] diferentes lógicas para interpretar, dialogar e instituir mudanças em processo, sempre em uma perspectiva multirreferencial” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 774).

No entanto, mesmo que meus interesses tenham emergido dessas experiências, vale destacar que sentia a necessidade de ampliar minhas experiências formativas no ambiente escolar, visto que, ao terminar a graduação em Educação Física em 2018, já ingressei como professora no laboratório e ainda não tinha atuado em redes regulares de ensino.

Diante dessa condição, passei a me questionar: em que medida os pressupostos que fundamentaram a organização didático-metodológica experienciada no Laefa, pautada na produção de ações colaborativas, poderia se tornar potente também para a produção de ações inclusivas para alunos do Pae no ambiente escolar? Afinal de contas, apesar de serem ambientes educativos distintos, os sujeitos do projeto vivido, em algum momento, também foram e/ou são sujeitos da escola.

Para além disso, acreditamos que pressupostos balizados por perspectivas colaborativas poderiam se constituir ferramentas inclusivas para os processos de escolarização desses alunos, bem como qualificar a formação e a atuação dos profissionais da educação envolvidos, reconhecendo e valorizando a diversidade humana a partir da inclusão sem perder de vista a necessidade de ressignificar olhares e práticas, considerando os novos desafios presentes nos sujeitos escolares.

Ressaltamos, no entanto, a importância de pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica na escola como compromisso ético-político com a sociedade, superando a ideia de uma investigação baseada na supervisão do trabalho da equipe por parte de um pesquisador principal que apenas descreve o que foi feito. Não se trata, portanto, “[...] de produzir mais ‘saber’, mas de melhor ‘conhecer’ a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações” (BARBIER, 2007, p. 115). Essa perspectiva nos faz compreender formas possíveis para melhora dos processos de escolarização dos alunos Pae. Compactuo com Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 772), ao afirmarem que

[...] acolher a Pesquisa-Ação como uma possível forma de produção de conhecimento é em si uma posição aberta a uma postura ética. A Pesquisa-Ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a Pesquisa-Ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença.

Assim, entendendo o meu compromisso com a sociedade de não ter o conhecimento como elemento só meu, neste estudo, pretendemos expandir e compartilhar conhecimentos, ganhando novos e outros horizontes, com especial destaque para a escola, ambiente em que a presente pesquisa se desenvolveu. Apostamos nesta “[...] abordagem investigativa, epistemológica e política de produção de conhecimento para educar na diferença e como aporte para a formação docente” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 771).

Nesse transcurso, esta pesquisa tem por objetivo compreender e problematizar as possibilidades de ações colaborativas para o processo de inclusão de alunos Pae nas aulas de Educação Física.

Pretende mais especificamente:

- contextualizar as relações atravessadoras aos processos inclusivos dos alunos Pae na escola investigada;
- problematizar, na perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação, os movimentos que engendram os processos inclusivos produzidos junto às professoras colaboradoras, a professora regente, a pedagoga e o professor de Educação Física;

Assim, este estudo apresenta inicialmente duas seções de abordagem teórica. Na seção 2, apresentamos uma discussão a respeito do processo de escolarização dos alunos Pae com destaque para as aulas de Educação Física. Na seção 3, discutiremos ações colaborativas como uma possibilidade inclusiva. Depois, na quarta seção, se evidenciam os caminhos metodológicos adotados, baseados na pesquisa-ação colaborativo-crítica, que nortearam as ações que deram origem aos dados e seus movimentos de organização e análise.

Em sequência, apresentamos os dados produzidos no contexto escolar de forma que, na seção 5, abordamos as relações atravessadoras na inclusão dos alunos Pae no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, evidenciando as trocas sociais entre esses sujeitos e outros participantes do contexto da escola e os impactos dessas relações no processo de sua efetiva inclusão, bem como os desafios e as potencialidades presentes no processo de inclusão dos alunos Pae participantes da pesquisa. Para isso, citamos as falas de alguns dos colaboradores envolvidos e os registros do diário de itinerância. Na sexta seção, destacamos os desdobramentos quanto aos efeitos da utilização do ensino colaborativo na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, evidenciando situações em que esses métodos se fizeram presentes nas intervenções realizadas, bem como nas relações estabelecidas entre membros do pesquisador-coletivo em prol da inclusão dos alunos Pae envolvidos. Por fim, na seção 7, destinada às considerações finais, tomando por base a trajetória constituída ao longo deste estudo, expressamos nossa compreensão sobre as possibilidades de ações colaborativas para o processo de inclusão de alunos Pae nas aulas de Educação Física na escola investigada.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E COMPROMISSO COM A INCLUSÃO

Nesta seção, buscamos refletir sobre os desafios e as possibilidades que atravessam os cotidianos das aulas de Educação Física em relação à inclusão de alunos Pae, de forma a garantir a participação efetiva no consumo e na produção da cultura corporal de movimento⁸.

Apontamos, para tanto, as leis que se sobrepuseram ou se complementaram ao longo dos anos, desde que se iniciaram as discussões a respeito de pessoas com deficiência, refletindo, contudo, sobre o modo como a legislação, por si só, não é suficiente para garantir adequações de grande porte, caso não haja comprometimento de profissionais engajados em reconhecer e valorizar as potencialidades dos alunos Pae. Traçamos parte do histórico da inclusão passando pelos princípios de normalização, integração e paradigma inclusivo, explicitando na sequência o que nós compreendemos que seja “inclusão”. Por fim, antes de apresentar as categorias de análise que culminaram nos subitens deste capítulo, situamos o lugar da Educação Física em meio a essas discussões.

Segundo Salles, Araújo e Fernandes (2015), há um longo trajeto para que a inclusão ocorra de fato. Mesmo que muitas escolas caminhem com um olhar mais sensível para os alunos Pae, carecemos ainda políticas públicas que não somente assegurem o direito à educação, como também, e principalmente, garantam o acesso, a permanência efetiva e de qualidade de ensino para esses alunos. A inclusão não se resume a um ensino individualizado para alunos Pae, mas deve ser princípio para garantir qualidade na aprendizagem de todos os alunos, principalmente daqueles que não se adaptam ao padrão convencional de ensino, independentemente de sua condição singular. Sendo assim, não há motivos para segregações dentro ou fora do ambiente escolar.

Sobre isso, Salles, Araújo e Fernandes (2015, p. 13) pontuam que a literatura evidencia demora na efetivação de modificações pró inclusão no sistema regular de ensino e “[...] indica que ainda existe um longo caminho a ser percorrido e preconceitos a quebrar — seja na escola, no sistema educacional ou mesmo na sociedade”. Para que se efetive, portanto, a inclusão de todos os alunos, em especial dos alunos Pae, é preciso criar mecanismos que não só integrem, mas que

⁸ Cultura corporal é aqui entendida como as elaborações que as pessoas realizam a partir de suas práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu contexto social, tais como capoeira, jogos regionais, danças etc. — termo pensado em relação a elementos da cultura corporal brasileira (SOARES *et al.*, 1992). Bracht (2005) prefere a expressão “cultura corporal de movimento”, por compreender que toda cultura é corporal e que a palavra “movimento” identificaria a especificidade da Educação Física.

incluam efetivamente esses alunos, social, educacional e emocionalmente, conectando-os às produções culturais, seja como público, seja como agentes.

Nesse sentido, urge que as instituições educacionais promovam momentos de reflexões e debates, com o objetivo de fomentar essas mudanças estruturais e de atitudes de maneira responsável e coletiva, pois, mesmo que a escola seja um espaço que promova o convívio com a diferença, a inclusão é um desafio de médio a longo prazo. Para fortalecimento das propostas inclusivas e ampliação do conhecimento a respeito das necessidades e possibilidades que tangem a participação efetiva de alunos Pae, as instituições educacionais podem buscar parcerias com universidades e vice-versa, transformando o conhecimento prático e acadêmico em ações e propostas qualitativas de potencialização da inclusão (SALLES; ARAÚJO; FERNANDES, 2015).

Cabe aqui lembrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao tratar dos princípios e fins da educação, em seu artigo 2º:

Art. 2º A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s. p.).

A educação é, portanto, um dever da família e do Estado, cabendo à escola preparar e desenvolver os alunos para a sociedade de uma forma geral. Para isso, a instituição de ensino e seus profissionais precisam estar aptos para receber e oferecer educação de qualidade para qualquer pessoa, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais. Ainda nessa lei, no que compete à educação especial, fica garantido o atendimento educacional especializado gratuito para todos os alunos Pae em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino regular. Em seu Capítulo III, artigo 4º, inciso III, estabelece que é dever do Estado garantir

Art. 4º [...]

.....
 III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Tais orientações legislativas são reflexos da Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1994, que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca, em que foi proposto que as nações adotassem uma educação inclusiva, para que as escolas se moldassem a fim de oferecer a

mesma qualidade de ensino a todos os alunos matriculados, com mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Essa declaração prevê que sejam realizadas adaptações necessárias para os diferentes grupos, garantindo um ensino de qualidade para todos, constituindo-se marco difusor do paradigma da inclusão, período primordial para que as pessoas com deficiência transitassem da exclusão para o início de uma política de aceitação e inclusão na sociedade (CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Voltando um pouco no tempo, é possível perceber que essa preocupação com a inclusão se iniciou há pouco tempo. A partir da década de 40, a expressão “crianças excepcionais” era usada para se referir àquelas “[...] que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94). Isso levava o senso comum a defender que crianças não poderiam estar nas escolas regulares, até mesmo porque a escassez de serviços voltados a esse público, associada ao descaso do poder público, culminou na criação de escolas especiais filantrópicas até hoje conhecidas, como a Sociedade Pestalozzi (1948) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954).

O princípio das ações inclusivas é, portanto, recente, se comparado aos anos de exclusão legitimados por leis e crenças discriminatórias. Somente a partir da Segunda Guerra Mundial, questões a respeito dos direitos humanos começaram a ganhar destaque em diversos países, quando a Organização das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Esse documento previa que as pessoas fossem consideradas todas iguais perante a lei e estabeleceu ações políticas mundiais para garantir os direitos das pessoas com deficiência, inclusive no que se refere à educação (CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Ainda na atualidade, APAE e Pestalozzi são entidades influentes no Brasil e pressionaram o poder público a incorporar a “educação especial” na legislação, o que ocorreu, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência e em seu texto refere-se aos alunos com deficiência utilizando-se do termo “excepcionais” (atualmente, esse termo se contrapõe aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência), propondo que esse público fosse incluído, conforme possibilidade, no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.

O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil foi marcado por uma fase inicial de invisibilidade, exclusão, integração. Essas fases deixaram marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como dependentes, incapazes e/ou doentes. Romper tal visão, que implica uma política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil, mas isso tem sido feito tanto com os avanços da legislação sobre esse tema quanto com a contribuição direta das pessoas com deficiência, por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) pelo país.

Na década de 1980, surgiu uma nova forma de pensar a inclusão, pois o paradigma inclusivo defendeu a ideia de que a sociedade necessita transformar-se e adaptar-se em prol de garantir a participação social ativa desses sujeitos (SILVA; BERTO, 2003). A partir desse paradigma, compreende-se a inclusão

[...] como um processo em que a responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva forme redes de conhecimentos auto/eco/organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes, de forma que todos nos responsabilizemos por nossas decisões e ações (CHICON; SÁ, 2013, p. 385).

O passar dos anos levou o Brasil a refletir a presença de pessoas com deficiência em ambientes escolares, de trabalho e também em outros espaços sociais e de lazer, buscando não restringir a presença desses sujeitos, bem como sua participação, unicamente no espaço familiar ou nas instituições especializadas. Isso aconteceu em função da expansão de leis e decretos principalmente da década de 80. Como afirma Figueira, a situação das pessoas com deficiência ganhou mais visibilidade a partir de 1981, quando inclusive as próprias pessoas começaram a se organizar em grupos ou associações.

Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 — ano internacional da pessoa deficiente —, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. e, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância (FIGUEIRA, 2008, p. 115).

Nesse sentido, a inclusão social aparece como um processo que deve favorecer a possibilidade de construção de uma nova sociedade, a partir das transformações dos espaços físicos e dos sujeitos que nela habitam, ao ressignificar valores e ações, por meio de um olhar sensível às individualidades de cada sujeito (CHICON; SÁ, 2012b; CHICON; SÁ, 2013; SAWAIA, 2001). Busca-se, portanto, uma visão a respeito da inclusão que não compactue com a lógica de dominação hegemônica e colonizadora, que desrespeita direitos sociais e promove economia

excludente. Dessa forma, objetiva-se a ressignificação desses valores, considerando suas individualidades, valorizando e também priorizando a vontade do sujeito “[...] de não só se tornar igual, mas também distinguir-se e ser reconhecido em busca de uma solidariedade desenvolvida a partir dos imperativos da liberdade, da democracia e da cidadania crítica” (CHICON; SÁ, 2013, p. 374).

De maneira geral, as políticas de inclusão seguem pressupostos internacionais, baseadas nos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência, vislumbrando equidade de oportunidades, mas sem garantir efetivamente igualdade de condições. Essa concepção reforça o reconhecimento dos direitos individuais, contudo não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades, reafirmando assim o binômio de inclusão/exclusão, que responsabiliza unicamente o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso”. Isso quer dizer que “[...] enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferecem condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente” (PLETSCH, 2011, p. 39).

A Constituição de 1988 possibilitou a inserção da pessoa com deficiência na escola regular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) redefiniu a educação especial para que ela passasse a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com adequações. São assegurados, no capítulo V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os direitos à educação especial, que deve ser oferecida nas redes regulares de ensino, garantindo, sempre que necessário, apoio especializado no atendimento às especificidades desses alunos, realizado nas classes comuns. Quando necessário, esse atendimento pode ocorrer nas escolas especializadas, começando na educação infantil e se estendendo ao longo da vida estudantil do aluno. Fica garantido também o atendimento com professores especializados, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão de todos os alunos nas salas de aulas (BRASIL, 1996).

No fluxo desses processos, destacamos que os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 (BRASIL, 1988, 1996, 2014; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2001) surgiram com o intuito de especificar e conduzir a educação brasileira na perspectiva inclusiva. Nesse mesmo período, a legislação brasileira confirmou a Educação Física como um dos componentes curriculares obrigatórios do ensino básico nacional, pela Lei nº 10.328, de 2001, exigindo sua adequação aos ideais inclusivos estabelecidos (BRASIL *apud* CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

A partir dessas orientações, os cursos de formação se reorganizaram para construir currículos com objetivo de promover uma prática pedagógica que focasse, segundo Sá, Bonfat, Silva, Chicon e Figueiredo (2017, p. 359), a “[...] diversidade humana e a diferença presentes nos cotidianos escolares, como forma de fomentar um olhar multidimensional das relações humanas e seus atravessamentos aos processos de ensino aprendizagem em contextos inclusivos”.

Essas alterações necessárias nos currículos das unidades de formação de professores respeitam a Resolução nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e abarca fundamentos a serem observados na organização institucional e curricular das instituições de ensino (SÁ; BONFAT; SILVA; CHICON; FIGUEIREDO, 2017), rumo à promoção do ensino voltado para a aprendizagem do aluno, acolhendo e considerando a diversidade humana, por meio de atividades de enriquecimento cultural. Para isso, os professores prezam por práticas investigativas que fomentem o uso de tecnologias da informação e da comunicação, bem como o uso de metodologias, estratégias, materiais de apoio, interdisciplinaridade, colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2001).

Os caminhos mencionados, que abordam a inclusão no âmbito da educação de uma forma geral, são importantes para a compreensão dos processos inclusivos de alunos Pae no ambiente escolar como um todo, evidenciando o direito desses sujeitos de acessarem as instituições de ensino. No entanto, dentro desse processo histórico, ocorreram situações específicas no âmbito da Educação Física, que dizem respeito à história da própria área e, por consequência, refletiram e ainda refletem de forma considerável na atuação dos professores de Educação Física e na participação de alunos Pae nas aulas dessa disciplina.

Sendo assim, diante dessa discussão que concerne à atuação de professores de Educação Física, sentimos a necessidade de resgatar o processo histórico que circundou essa área, em especial no contexto escolar. Evidencia-se assim sua ligação inicial com a perspectiva hegemônica da aptidão física, que, se não questionada, reflete ainda hoje métodos excludentes de ensino em muitas instituições de ensino.

Nessa direção, é importante salientar que a inclusão social e escolar dos alunos Pae não se resume a matrícula e assiduidade desses sujeitos nas aulas da rede regular de ensino. É necessário o desenvolvimento de ações em que a escola busque recursos para que esses alunos tenham acesso a uma educação inclusiva. Afinal, a escola é um espaço onde podem ocorrer o

encontro, a evidência ou a negação da diferença. É preciso, por isso, tomar muito cuidado para não cair na armadilha de uma falsa inclusão, cenário em que, ao chegar à escola, esse aluno é visto com olhar de pena ou incompetência (CHICON; RODRIGUES, 2012). Por esse viés, mesmo com avanços nas discussões e produções acadêmicas a respeito da inclusão escolar de alunos Paae, “[...] ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo era oferecer educação para todos, independentemente de suas diferenças” (CHICON; SÁ, 2013, p. 375).

Quando falamos a respeito de uma falsa inclusão, nos referimos ao fato de que a mera inserção do aluno Paae no ambiente escolar não vai garantir o comprometimento da instituição educacional e dos profissionais com seu processo de aprendizagem. Anteriormente, era mais nítido identificar a exclusão quando esses alunos não eram aceitos nas escolas, mas hoje a exclusão se camufla em meio a matrículas seguidas de aprovações sem compromisso real com o desenvolvimento dos alunos, com o interesse em cumprir a lei apenas. Trata-se de um entendimento irreal sobre a inclusão, que sai do âmbito do não acesso à escola e passa a acontecer dentro da escola (CHICON; SÁ, 2013).

Por esse viés, problematizaremos, a seguir, o modo como diferentes orientações teórico-epistemológicas subsidiaram a forma como a Educação Física foi se constituindo prática corporal ao longo dos anos e o modo como tais orientações operaram em relação aos processos de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência, para enfim pensar “[...] uma concepção de prática pedagógica alicerçada no conceito de práxis com foco na transformação social, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária a todos” (SÁ; BONFAT; SILVA; CHICON; FIGUEIREDO, 2017, p. 358).

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E VESTÍGIOS DE UM “PASSADO” EXCLUDENTE

Segundo Darido (2003), os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo do último século, e todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Por volta do século XIX,

[...] a Educação Física tornou-se obrigatória, mas, apesar desta obrigatoriedade, os alunos que após uma perícia fossem declarados incapazes eram automaticamente dispensados. Esta atitude caracteriza claramente a exclusão das aulas de Educação

Física caso os alunos apresentassem alguma doença ou limitação física. Assim podemos verificar que a exclusão de alunos nas aulas de Educação Física possui um longo passado, o qual se manteve no século XX (MELO; MARTINEZ, 2012, p. 183).

Ferreira Neto (1999) aponta que o Brasil, no período entre 1850-1930, queria superar o modelo agroexportador e inserir-se no modelo urbano-industrial, para a constituição de um “novo homem brasileiro”, no que a Educação Física foi coadjuvante, por meio dos médicos/higienistas e dos militares. Higiene, raça e moral norteavam as propostas pedagógicas e legais em que se inseria a Educação Física escolar inicial.

A Reforma Couto Ferraz, no ano de 1851, tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. Houve contrariedade das famílias quanto ao envolvimento dos estudantes em atividades que para elas não possuía caráter intelectual. No entanto, para meninos, a tolerância era maior, visto que a ginástica se associava às instituições militares; por outro lado, em relação às meninas, houve inclusive proibição de sua participação por parte de seus responsáveis (LIMA, 2012). Nesse período, a Educação Física escolar era fundamentada nos métodos ginásticos europeus e chegou às escolas brasileiras sob a forte influência política e econômica europeia. Baseados no higienismo, esses métodos visavam disciplinar o corpo em seu caráter físico e mental, centralizados na ideia de um corpo que servisse ao capital, saudável e forte, apto para o trabalho e doutrinado para o interesse político (CUNHA, 2014).

Em 1860, com a chegada de muitos imigrantes alemães que viam na ginástica um modo de vida, o método ginástico alemão permaneceu como oficial da escola militar até 1912. Posteriormente o método sueco chegou ao país, tendo Rui Barbosa como um de seus grandes defensores e, mais tarde, Fernando de Azevedo. Em 1880, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o projeto 224 — Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública —, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (CUNHA, 2014). A ideia de manter o corpo saudável e eficiente atividade intelectual não era aplicada a pessoas com deficiência que, nesse período, eram tratadas de forma segregada em relação aos demais, em instituições especializadas. As questões a respeito das pessoas com deficiência começaram a aparecer de forma mais recorrente em função das guerras militares que culminavam no aumento de soldados que, mutilados, acabavam passando por alguma deficiência. O objetivo das instituições era, portanto, atender e reabilitar, por meio da medicina e atividade física, esses sujeitos advindos da guerra.

O método ginástico francês foi implantado em 1921 e obteve maior destaque, pois foi oficialmente inserido no âmbito escolar brasileiro (CUNHA, 2014). Todos esses períodos centralizavam-se na lógica da educação ou endireitamento do corpo. A grande trajetória da história da ginástica no Brasil com seus diferentes métodos ginásticos europeus influenciou significativamente a disciplina de Educação Física escolar no país.

A ginástica oriunda do pensamento médico-higienista carregava consigo uma visão “medicalizada” do ser humano. Dessa forma, possuiu papel determinante nas primeiras definições sobre a “Educação Física”, influenciando decisivamente na concepção de pessoas com deficiência como sujeitos doentes, que precisam de cura e tratamento que os tornem “aptos” a participar da vida em sociedade (CUNHA, 2014). As pessoas com deficiência eram vistas, portanto, como doentes que deveriam ser tratadas à parte, longe do convívio social. Havia associações médicas e hospitais-escolas que buscavam produzir estudos e pesquisas na área de reabilitação e cura desses indivíduos (SASSAKI, 2003).

No início do século XX, ainda levando o nome de ginástica, a Educação Física foi incluída nos currículos de vários estados do Brasil, nessa mesma época, a educação brasileira passava por forte influência do movimento escolanovista, evidenciando a Educação Física como primordial no desenvolvimento humano. Nesse contexto, profissionais da educação discutiram métodos, práticas e problemas relativos ao ensino da Educação Física por meio da III Conferência Nacional de Educação, em 1929.

Na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico de ascensão das ideologias nazistas e fascistas, as idéias que associam a eugeniação da raça à Educação Física ganham força. O exército comanda o movimento em prol do “ideal” da Educação Física com objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. Depois o discurso eugênico cedeu lugar ao higienismo e prevenção de doenças no contexto educacional. Contudo, mesmo com a inclusão da Educação Física nos currículos, sua implementação prática não estava garantida. Estava na lei, mas faltavam recursos humanos capacitados.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. Os anos 30 tiveram ainda por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas

atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade (LIMA, 2012, p. 151).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024), a educação escolar estruturou-se hierarquicamente em primário, ginásio curso colegial propedêutico e os cursos técnicos. Sob essa estrutura vertical, a Educação Física era ministrada pelos regentes. Amparados na LDB e nos movimentos pelos direitos humanos, a população e as associações filantrópicas buscavam a reabilitação dos deficientes mentais e o acesso das pessoas com deficiência nas instituições públicas e o direito à escola. Nesse período, as pessoas com deficiência pararam de ser vistos como doentes e começaram a frequentar as instituições de ensino, mesmo que de forma segregada (AREND; MORAES, 2009).

Na escola primária, o objetivo da Educação Física era a recreação individual e coletiva realizada por meio das atividades naturais, jogos, atividades rítmicas, dramatizações e atividades complementares (SÃO PAULO, 1967), visando à totalidade do desenvolvimento do aluno.

Na década de 60, essa disciplina também se preocupou com a adequação postural, a coordenação sensório motora, o refinamento dos sentidos e o aumento da sensibilidade rítmica, favorecendo também o conhecimento de costumes da época (ARANTES *et al.*, 1991). Embora esse período seja posterior ao início do reconhecimento ao estatuto científico da Educação Física pelo viés biofisiológico, no campo epistemológico ainda havia a compreensão da formação de indivíduos fortes e saudáveis para responder às demandas do mercado produtivo. Assim, não havia espaço para pessoas consideradas não sadias como as pessoas com deficiência.

Quanto às aulas de Educação Física para a juventude, consistiam em ensinar a ginástica formativa, os fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do método “da desportiva generalizada”. Não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem à normalidade. Por meio de exercícios técnicos e treinamentos desportivos, essa disciplina escolar passou a buscar um corpo rumo ao alto rendimento.

A fase da esportivização que surgiu na Educação Física na década de 70 apresentava como objetivo principal o desempenho atlético-esportivo, a seleção dos mais habilidosos, o alto rendimento, a repetição e a perfeição dos movimentos. Desta forma, a proposta desta fase não possibilitava a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, pois privilegiava os alunos com potencial atlético (MELO; MARTINEZ, 2012, p. 183).

Ambos os métodos se mostraram excludentes em relação aos indivíduos que não apresentavam um condicionamento físico e um rendimento considerado padrão (CARVALHO; ARAÚJO, 2018, SILVA; BERTO, 2003). Com objetivo de dar um novo significado para a área, surgiram abordagens da Educação Física com propostas que visavam atribuir novos significados a essa área. O Coletivo de Autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configuraram uma orientação política de caráter nacional para a organização dos currículos das disciplinas escolares, associando os conhecimentos acadêmicos à prática no contexto escolar (CARVALHO; ARAÚJO, 2018). Isso porque, com os avanços nas leis e as lutas pela igualdade de oportunidade para todos, a ideia de inclusão começou a ganhar força, quando as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como sujeitos que possuem direitos na sociedade e que devem não somente estar integrados, mas sim incluídos de fato. Iniciou-se a busca pela construção de uma escola mais inclusiva e uma sociedade justa e preparada para atender a todos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada com fundamento na LDB (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (MEC, 2013) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Trata-se de um documento que determina as competências, as habilidades e os conteúdos que todos os alunos deveriam ter como essenciais ao final da Educação Básica. Sua última versão foi homologada em dezembro de 2018, com a inclusão do ensino médio. O documento prevê a Educação Física como parte da área de Linguagens e como componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas manifestações, considerando o movimento humano inserido no âmbito da cultura.

Tais documentos buscaram superar o foco na aptidão física, pensando no sujeito de forma mais completa, considerando suas emoções, seu contexto sociocultural, entre outras questões transversais ao seu desenvolvimento, que não sua estrutura física (SILVA; BERTO, 2003). Entre esses novos olhares sobre o corpo e as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento humano, definiram-se como conteúdo da área os que envolvem os movimentos corporais criados e transformados pela humanidade, ao longo da história, para expressar sua realidade sociocultural, sendo os principais: dança, esporte, ginástica, jogo e luta (SOARES *et al*, 1992; MEC, 1998). No entanto, leis e orientações não configuram garantia de inclusão efetiva dos alunos porque elas dependem de sujeitos engajados em concretizá-las no cotidiano.

Estudos revelam que o jogo e o esporte são conteúdos desenvolvidos com mais frequência nas aulas de Educação Física, em detrimento de outros movimentos. Compreendemos que centralizar o ensino nessas práticas é ignorar outras formas de expressão. Isso pode estar diretamente ligado à dificuldade do professor em proporcionar vivências diferentes das orientadas pelo desenvolvimento de habilidades motoras esportivas (SEABRA JUNIOR, 2006; BERTO; SILVA, 2005).

Os motivos pela preferência em ministrar aulas voltadas ao esporte podem ser diversos: a formação do profissional; a construção histórica brasileira de uma Educação Física pautada na aptidão física e nas habilidades esportivas; a rejeição de grande parte dos alunos quanto aos novos conteúdos por resistência ao novo, entre outras situações (CARVALHO; ARAÚJO, 2018; SILVA; BERTO, 2003).

As aulas de Educação Física escolar, ao vislumbrarem fundamentações de acordo com perspectivas liberais tecnicistas (LIBÂNEO, 2008) da aptidão física, excluem todos os que não se enquadram em estereótipos padronizados, o que isola inclusive alunos sem deficiência. Existem, portanto, dentro da escola, diversos mecanismos excludentes. Algumas práticas pedagógicas em Educação Física escolar, ao elegerem como finalidades de suas aulas a aptidão física numa perspectiva de rendimento físico/biológico, tornam-se excludentes, por desconsiderar outros conteúdos significativos da cultura em suas diversas dimensões humanas (SILVA; BERTO, 2003; CHICON; SÁ, 2013).

A educação precisa superar ações pedagógicas fundamentadas no dualismo, ou seja, na separação entre corpo e mente, como se a Educação Física fosse responsável pelo desenvolvimento do corpo, enquanto as outras disciplinas se responsabilizam pela mente. As amplas possibilidades de ensino de conteúdos pertencentes à cultura corporal de movimento precisam superar essa visão dualista e biologicista da Educação Física para que a inclusão nessa área também aconteça (SILVA; BERTO, 2003; CHICON; SÁ, 2013).

Devido às características históricas da Educação Física brasileira, pautadas nos ideais higienistas, militaristas, eugenistas e esportivizados, essa disciplina, em muitos momentos, acentua as diferenças de forma negativa, excluindo os menos habilidosos, os que possuem desvantagens físicas e os tímidos. Sendo assim, fica prejudicada a participação de qualquer aluno que não se adapte positivamente ao padrão competitivo, bem como alunos com deficiência. Assim, esses sujeitos enfrentam desafios na tentativa de participar conjuntamente

e de forma prazerosa das mesmas atividades coletivas que os demais alunos de sua turma (ALVES; DUARTE, 2014).

A inclusão efetiva nas aulas de Educação Física exige, portanto, que se rompa o tratamento tradicional dos conteúdos, para deixar de beneficiar alunos com aptidões dentro de um padrão favorável segundo o pensamento higienista. Assim, a inclusão deve se configurar eixo estrutural da ação pedagógica, rumo a uma perspectiva metodológica de ensino que valorize o desenvolvimento da autonomia, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos, por meio da cooperação (RODRIGUES, 2006). Nesse sentido, deve-se garantir, ao máximo, a fruição de todos no que se refere à prática de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, com base no exercício crítico da cidadania (MEC, 1998; GREGUOL; COSTA, 2008; SALLES; ARAUJO; FERNANDES, 2015).

Com base nessas considerações, adensaremos um pouco mais o debate, direcionando nossas considerações a seguir para o binômio dilemas/possibilidades inclusivas em contextos de aulas de Educação Física, com especial destaque para a promoção de possibilidades de práticas corporais que contribuem para a construção de um cenário inclusivo. Nosso foco de análise se dirige às produções acadêmico-científicas que evidenciam experiências exitosas, bem como apontam caminhos favorecedores aos processos de inclusão de alunos Pae no cotidiano das aulas de Educação Física.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR: DILEMAS E POSSIBILIDADES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE CENÁRIOS EXCLUDENTES

Carvalho e Araújo (2018) constataram em sua pesquisa que, mesmo após ter acesso a disciplinas de inclusão durante a graduação, é comum, entre boa parte dos profissionais, o despreparo em atuar acolhendo as diferenças e em incluir ativamente aqueles que se comportam de maneira atípica. Segundo Salerno (2014) e Glat e Pletsch (2010), isso acontece porque as disciplinas destinadas a essa temática desenvolvem-se desvinculadas do restante do curso de formação, além da ausência de vivências reais dos alunos da graduação com pessoas com deficiência.

Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado e Alessandrini (2007) propõem que a teoria no processo de formação inicial seja construída a partir dos casos observados na prática por meio da aprendizagem por problemas, equilibrando aportes teóricos e as experiências práticas da sala

de aula. Por isso, espaços como o Laefa se configuram importantes na quebra da barreira social que existe entre pessoas com e sem deficiência e os desafios de uma educação inclusiva no âmbito da Educação Física. Esse espaço se mostra relevante dentro da universidade, uma vez que os graduandos se tornam profissionais familiarizados com a diversidade humana por meio da prática efetiva, desenvolvendo-se humanamente comprometidos em garantir, a todos os sujeitos, o acesso aos bens sociais e culturais por meio de suas práticas.

Quanto aos profissionais que já atuam no ambiente escolar, estudos apontam que, nas aulas de Educação Física, os professores se sentem despreparados para atuar com alunos Paae, mesmo que tentem não deixar esses alunos fora do processo de aprendizagem. Esses profissionais evidenciam a necessidade de maior suporte de políticas públicas no que diz respeito ao investimento na qualificação dos docentes, como formação continuada, bem como na diversidade dos materiais e do espaço físico.

Os professores de Educação Física já em contexto escolar precisam tornar acessíveis suas propostas de aula, utilizando combinações de facilitadores da aprendizagem, como auxílios físicos, gestuais ou verbais, adaptando o espaço, a metodologia de aula e os materiais, para que todos compreendam e consigam participar ativamente, independentemente de suas condições físicas ou mentais, sem que sejam superprotegidos ou se subestimem capacidades (SOLER, 2005; ROUSE, 2010).

Outro ponto importante é o investimento na contratação de professores colaboradores com familiaridade na área de inclusão nas aulas de Educação Física (SALLES; ARAUJO; FERNANDES, 2015), desde que entre o professor e o professor colaborador exista uma relação de parceria, e não de tutela do aluno, enquanto este se vê em paralelo às atividades desenvolvidas pelos demais. Também é necessário o apoio técnico pedagógico de toda a escola, considerando a inclusão como compromisso social de todos.

Por mais que alguns textos apontem que a inclusão esteja acontecendo, ainda há uma longa caminhada pela frente, pois os alunos com deficiência ou transtornos frequentam as escolas, contudo ainda é preciso pensar estratégias qualitativas de participação ativa desses sujeitos nas aulas. Fiorini e Manzini (2014) constataram em suas pesquisas que alguns professores de Educação Física entendem a presença dos alunos com deficiência como prejudicial à aprendizagem dos alunos sem deficiência, pois, segundo eles, tais alunos podem desestruturar as aulas caso essas sofram alterações que as tornem acessíveis ao Paae, por diminuir o ritmo e

o grau de complexidade já alcançado pelos demais alunos da turma (FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014).

Essa visão ainda é recorrente nas escolas e carrega os resquícios, já tão mencionados neste texto, de uma Educação Física pautada na competição e no rendimento. É preciso que o professor pense em alternativas que não transformem a culpabilização do aluno com deficiência ou com dificuldades em desculpas para não se responsabilizar pela garantia do acesso dos alunos Pae ao ensino de qualidade, o que lhes é assegurado por lei.

Segundo a maioria dos estudos analisados, parte dos professores de Educação Física reconhece que as políticas públicas para os alunos Pae precisam ser revistas e sugere um caminho em que também acreditamos para potencializar os processos inclusivos, que é a presença de um profissional com uma maior familiaridade em inclusão nas aulas (SALLES; ARAUJO; FERNANDES, 2015). No caso dessa disciplina, entendemos que alguns professores sentem dificuldade de proporcionar experiências coletivas inclusivas que englobem todos, considerando também os alunos sem deficiência.

É necessário compreender que esse é um trabalho coletivo, em que todos os membros da escola têm deveres pautados na colaboração. Por esse viés, todos, de uma forma crítica e reflexiva, se empenham em garantir a participação de todos os alunos nas aulas e na sociedade de uma forma geral (JESUS, 2008; JESUS; EFFGEN, 2012; SILVA; BERTO, 2005).

Assim como Fiorini (2011), acreditamos na existência de um indicativo de mudança em relação à forma como a Educação Física vem sendo trabalhada nas escolas, buscando a superação dessa história excludente rumo ao cumprimento prático dos ideais inclusivos, com professores comprometidos em garantir uma Educação Física escolar fundamentada em uma perspectiva inclusiva que respeite as diversidades humanas (MEC, 1998). Portanto, a escola e a Educação Física escolar contribuem, como prática social, para a constituição dos sujeitos, despertando valores éticos, de respeito e valorização do outro. É nesse espaço que eles se relacionam com semelhantes, produzem e consomem cultura.

Entendemos que a inclusão como compromisso social deve acontecer nas aulas de Educação Física, porém nem sempre a demanda da turma ou de alunos específicos é compatível com as condições de atuação do profissional, seja por sua formação, seja pela falta de material, espaço, pelo tempo reduzido para planejamentos, pela ausência de cursos de formação continuada, pela

visão distorcida do corpo escolar quanto ao papel da Educação Física na escola etc. É preciso, portanto, em respeito à diversidade humana e às especificidades de cada sujeito, reestruturar as propostas pedagógicas e o currículo escolar, como também moldar as lógicas do sistema educacional (NEIRA; NUNES, 2009; SALLES; ARAUJO; FERNANDES, 2015).

Neira e Nunes (2009) e Salles, Araújo e Fernandes (2015) pontuam que o diálogo entre todos da turma e as trocas interpessoais contribuem para que sejam valorizadas as suas potencialidades, as diferenças de cada sujeito, a fim de entender suas bagagens históricas individuais. O professor de Educação Física deve atentar para despertar esses aspectos durante suas atividades, pois a socialização e as trocas de experiência são parte do que compõe a personalidade e garantem o desenvolvimento da criança, ou seja, crianças paralelas às atividades coletivas sofrem negligência em seu processo educacional (BORGSMANN, 2010; GOMES, 2007; MANTOAN, 2006; VEIGA, 2002).

A cultura corporal de movimento, presente nas aulas de Educação Física escolar, pode trazer possibilidades qualitativas (em jogos, lutas, esportes, ginástica), na superação desses paradigmas excludentes, de forma que os alunos se conheçam e compartilhem saberes. Se trabalhada nas perspectivas da inclusão, essa disciplina pode desempenhar um papel fundamental “[...] devido ao seu potencial para promover experiências e atitudes positivas em relação à prática dessas manifestações da cultura corporal de movimento” (SALLES; ARAUJO; FERNANDES, 2015, p. 3).

Para intervir qualitativamente no processo de inclusão, é preciso que antes se entenda a necessidade de fomentar uma inclusão integral, de forma que, independentemente do conteúdo escolhido, o processo de ensino-aprendizagem considere as características dos alunos em suas dimensões corporal, afetiva, cognitiva, social, ampliando a participação (MELO; MARTINEZ, 2012). Por isso, é de extrema importância que o professor de Educação Física busque novas possibilidades educativas que priorizem a pluralidade do coletivo que compõe a escola.

A criatividade no trabalho pedagógico pode ser uma ferramenta eficaz no auxílio do planejamento e execução de aulas mais atrativas, prazerosas e acessíveis à diversidade dos alunos. O atendimento à pluralidade do coletivo escolar pode apresentar dificuldades que exigem do professor desdobramento, agilidade na execução de novas atividades devido a situações singulares ou adversas que clamam por novas estratégias e respostas, por vezes imediatas, evidenciando-se neste momento a importância da criatividade no trabalho pedagógico (MELO; MARTINEZ, 2012 p. 189).

Mesmo o esporte como conteúdo educacional não pode ter seu ensino resumido a técnicas de suas modalidades competitivas, mas deve desenvolver conhecimentos socioculturais de maneira crítico-reflexiva, por meio de diversas vivências das variadas modalidades, para o desenvolvimento global dos alunos (MEC, 1998; PAES; BALBINO, 2005; SOARES *et al*, 1992).

O esporte, como unidade curricular da Educação Física na educação básica, se apresenta como uma das práticas corporais mais conhecidas, talvez por sua presença nos meios de comunicação. Essa unidade é orientada pela comparação do desempenho entre indivíduos ou grupos adversários, regido por regras formais orientadas por associações, federações e confederações esportivas. No entanto, seus significados são múltiplos entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto da educação, do lazer ou mesmo da saúde, podendo sofrer adaptações para atender a públicos e situações específicas (MEC, 2018).

Assim, a discussão que apresentamos não visa rotular o esporte como estimulador da exclusão. No entanto, é preciso evidenciar problemáticas referentes à forma de abordar de maneira mecânica e competitiva esse conteúdo, o que se configura como um impeditivo à participação de alguns. Em uma perspectiva inclusiva, as práticas esportivas podem contribuir para o desenvolvimento humano dos sujeitos, sob a perspectiva do respeito e da valorização das diferenças (CARVALHO; ARAÚJO, 2015). Isso é possível na medida em que o trabalho com o conteúdo priorize o trabalho em equipe, valorize as potencialidades de cada aluno em detrimento das dificuldades. Dessa forma, colabora para a melhoria das capacidades físicas, o desenvolvimento da independência e a superação de desafios, a potencialização das relações interpessoais, bem como o avanço de aspectos afetivos (WINNICK, 2004). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física possibilita

[...] enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (MEC, 2018, p. 213).

Seria então de responsabilidade da Educação Física atuar com o movimento corporal como elemento essencial, entendendo as práticas corporais como aquelas realizadas fora das

obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas. Sugere-se, portanto, que os diversos conteúdos da cultura corporal sigam a lógica de inclusão.

A BNCC tematiza as práticas corporais em unidades. A dança é uma dessas unidades e explora o conjunto das práticas corporais de movimentos rítmicos, que podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, e se desenvolvem em codificações historicamente constituídas (MEC, 2018). A dança, como expressão corporal das emoções e dos sentimentos, contempla os aspectos histórico-sociais de suas modalidades, a percepção rítmica, a relação de espaço e tempo, a consciência das potencialidades corporais (MEC, 1998); pode apresentar-se facilitadora da inclusão, estimulando a participação de todos por meio da criatividade e da liberdade de expressão individual e coletiva. Para as pessoas com deficiência, pode estimular a autodescoberta e influenciar na imagem corporal, na autoestima, na socialização e, em alguns casos, no desenvolvimento auditivo, visual, entre outros sentidos.

Brincadeiras e jogos somam uma unidade que engloba atividades que acontecem dentro de determinados limites de tempo e espaço, regidas pela criação e alteração de regras, bem como pelo respeito dos participantes aos combinados coletivos, além do prazer pelo brincar (MEC, 2018). Ao trabalhar os jogos na escola, o professor precisa romper a lógica tecnicista e higienista para caracterizar-se como prática inclusiva, mantendo a finalidade de alcançar um objetivo, dentro de um tempo e um espaço delimitado, como também desenvolvendo, por meio da ludicidade e imaginação, a compreensão das regras sociais, a potencialização da consciência de tomada de decisão e o trabalho coletivo (MEC, 1998; SOARES *et al*, 1992).

Com vistas à inclusão, tais atividades podem estimular a afetividade e a socialização, permitindo maior participação de alunos com deficiência por meio da lógica da cooperação em prol do alcance de um objetivo, com flexibilidade das regras e do local, com adaptação de materiais e inclusive do próprio objetivo de jogo, para ampliar a participação ativa de todos (GIL; SCHEEREN.; LEMOS; FERREIRA, 2002).

As lutas focalizam as disputas corporais com emprego de técnicas, táticas e estratégias específicas de imobilização, de desequilíbrio, objetivando atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, com ações de ataque e defesa contra o corpo adversário, presentes no contexto comunitário e regional, bem como em diversos países do mundo (MEC, 2018). Essa unidade, que pouco aparece nas literaturas como proposta de conteúdo na Educação Física

escolar, está presente como orientação de conteúdo nos PCN (MEC, 1998, 2000) e na BNCC (MEC, 2018).

Esse conteúdo se manifesta na Educação Física escolar como um conjunto de movimentos corporais que integram uma disputa fundamentada em ataque e defesa, podendo explorar os conhecimentos da filosofia que regem as práticas, a análise crítica sobre a diferença entre luta e violência social, outras leituras sobre o conceito de luta, desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras etc. Gomes (2008) sugere que, para efetivar a inclusão por meio desse conteúdo, o professor precisa oferecer diversas possibilidades de execução dos movimentos em detrimento da padronização de padrões comparativos.

Na Base Nacional, a ginástica se divide em Ginástica Geral (para todos), Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal (MEC, 2018). Essa unidade, independentemente da tipologia, deve também se diferenciar da sua concepção inicial, pautada nos padrões de aptidão física e estéticos europeus, que excluía os diferentes. Soares e outros (1992), bem como o PCN (MEC, 1998) sugerem que esse conteúdo nas escolas tenha seus fundamentos associados a ações cotidianas, seja também centralizado nas sensações afetivas e cinestésicas geradas pelo movimento, com práticas individuais e coletivas, almejando a potencialização de capacidades e habilidades físicas ginásticas. Segundo Mayeda e Araújo (2004), a ginástica estimula a criatividade, a cooperação e a afetividade, substituindo a competição excessiva, à medida que desenvolve o respeito das características individuais, as vivências e as criações em grupos, superando atividades segregacionistas.

Acreditamos que um trabalho em conjunto entre o professor de Educação Física e um professor colaborador de ações inclusivas poderia potencializar ainda mais os processos inclusivos a partir das unidades mencionadas, visto que são olhares diferentes e uma construção junto com o outro (BARBIER, 2007; JESUS, 2008).

Embora muitas escolas já contem com professor de educação especial auxiliando alunos Pae nas aulas, raras exceções têm especialidade na área da Educação Física, bem como no domínio didático-pedagógico dos conteúdos orientados pela BNCC. Isso quer dizer que são profissionais preparados e capacitados para incluir todos os alunos Pae, mas não possuem os conhecimentos específicos da área para adaptá-los de forma qualitativa para atender os alunos nas aulas dessa disciplina. Carvalho e Araújo (2018, p. 13) afirmam que, para a Educação Física escolar ser de fato inclusiva, ela “[...] depende, não apenas dos conhecimentos sobre as pessoas com

deficiência e suas necessidades e capacidades, mas também sobre as particularidades da Educação Física como área educacional”.

Entre as estratégias sugeridas pela literatura para promover a inclusão na Educação Física escolar, recomenda-se desmitificar preconceitos que tratem a diferença como aberração, incapacidade ou hiper dependência. A formação permanente não só dos alunos, mas de todos os profissionais envolvidos, também se configura como uma estratégia, bem como a valorização do professor, que precisa estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, para criar e manter uma rede de apoio. Nessa direção, os estudos sobre a inclusão escolar têm evidenciado cada vez mais as potencialidades que circundam o trabalho colaborativo (MADDUX, 1988 *apud* GARGIULO, 2003; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

As equipes colaborativas podem funcionar muito bem na promoção de uma rede interdependente que permita com que os profissionais inclusive descubram seus potenciais criativos para solucionar questões não só referentes à inclusão, mas a todas as situações-problema que possam surgir no cotidiano escolar, dadas as diferentes demandas dos alunos. Esse movimento gera cumplicidade de apoio mútuo e responsabilidade compartilhada de coensino (COOK; FRIEND, 1995 *apud* MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Ao longo das próximas seções, aparecerão as vantagens de uma aprendizagem colaborativa em que os profissionais envolvidos têm a chance de superar situações que muitas vezes não conseguem perceber sozinhos, o que pode promover também o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os participantes, contribuindo para o desenvolvimento de escolas inclusivas no município.

3 O ENSINO COLABORATIVO COMO PRINCÍPIO FACILITADOR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino colaborativo, também denominado de coensino, compreende um modelo educacional em que todos os professores atuam de forma conjunta em relação à responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os alunos da Educação Especial ou não, considerando perspectivas inclusivas. Sendo assim, nessa proposta, o aluno com deficiência não é separado dos demais. Todos os professores trabalham e se responsabilizam juntos, de forma colaborativa, por todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Ainda de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo pode funcionar como apoio pedagógico no compromisso com a aprendizagem dos alunos Pae, bem como daqueles que apresentam dificuldades para aprender em um formato único de ensino-aprendizagem. Pode também aproximar o trabalho de professores especializados no atendimento desses alunos ao trabalho desenvolvido pelos professores regentes de classe e de Educação Física, entre outras áreas de conhecimento. Pode ainda favorecer a interação dos professores na resolução de situações-problema, a partir das potencialidades individuais de cada um e da troca de experiências.

Aprofundando as reflexões sobre o ensino colaborativo, de acordo com os estudos de Friend e Hurley-Chamberlain (2007), essa modalidade apresenta algumas características específicas, entre as quais a referência à necessidade da presença e da participação de dois ou mais profissionais licenciados atuando em parceria, um denominado “educador geral” e outro “educador especial”. Nessa perspectiva, os alunos Pae recebem educação especializada no contexto da sala de aula comum da escola regular, tendo dois ou mais profissionais licenciados atuando como coprofessores e ambos participam plenamente do processo de ensino (FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007).

Ainda de acordo com os autores, nesse modelo de colaboração, os alunos com e sem deficiência formam turmas heterogêneas e ambos os professores trabalham com todos, com foco no potencial de aprendizagem de cada um. Esse modelo possibilita que os professores conheçam as atribuições uns dos outros, compreendendo que não existe um professor principal e seu ajudante, pois, apesar de terem atribuições distintas, os dois se completam por meio de parceria e diálogo constante (FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007).

No entanto, direcionando essas reflexões para o contexto que envolve as aulas de Educação Física, considerando as especificidades dessa disciplina, que em muito difere dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em outros campos, compreendemos que é necessária a participação efetiva de um professor colaborador mais afinado com a área de Educação Física, a fim de suprir demandas que dizem respeito à formação do aluno nessa disciplina.

Em nossa compreensão, por mais que reconheçamos que o trabalho colaborativo fomenta a troca de experiências docentes complementares, podem existir dificuldades, por parte de professores de outras áreas, para pensar ações inclusivas nesse âmbito, não por incompetência, mas por não conhecerem as demandas específicas da Educação Física, visto que a formação desses profissionais destinados a pensar a educação especial não se aprofunda nas especificidades dessa disciplina. Consequentemente é muito comum que a colaboração entre o professor de Educação Física e professor de Educação Especial seja rara ou inexistente no cotidiano escolar (FERREIRA; CHICON; JESUS; SÁ; 2020).

Para Oliveira e Silva (2015), o professor colaborador tem o objetivo de contribuir para/com as ações pedagógicas em sala de aula, realizando intervenções pedagógicas que fomentem a participação dos alunos em todas as propostas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a formação para exercer essa função, tendo em vista que a falta de conhecimentos específicos próprios da área de Educação Física pode comprometer a promoção de ações inclusivas nessa disciplina. Essa situação inibe a formulação de estratégias e metodologias de ensino mais qualitativas para os alunos (COSTA; MANZINI, 2015).

Além disso, a ausência de tempo em comum para a realização do planejamento entre os professores dessas duas áreas de conhecimento constitui-se em outro agravante. Essas barreiras evidenciam a pouca preocupação da gestão escolar em incluir a disciplina Educação Física nos planejamentos e nas práticas coletivas entre os docentes. Isso nos leva a pensar que essa e outras disciplinas de áreas específicas sejam preteridas em relação às outras quanto à importância no desenvolvimento dos alunos.

Klein e Hollingshead (2015) chamam a atenção para a necessidade de os profissionais da escola compreenderem o potencial benéfico das aulas de Educação Física para os alunos. Somente assim reconhecerão a necessidade de fomentar a colaboração entre essa área e a educação especial, que, segundo Silva, Santos e Fumes (2013), pode dar mais qualidade ao planejamento, à intervenção, à execução, à avaliação e ao desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, sentimos a necessidade de melhor compreender como está sendo produzido o estado da arte em relação a essa temática, pois, se na escola há pouca ou nenhuma relação entre as áreas de Educação Física e Educação Especial, como está o cenário de produção acadêmica

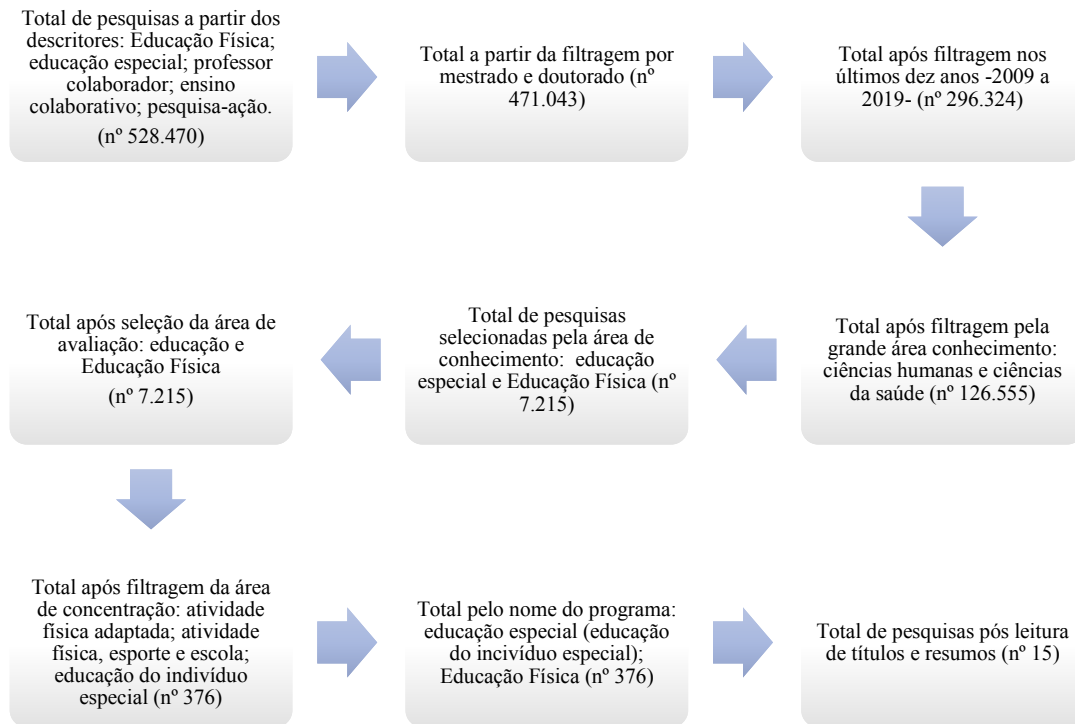
a esse respeito? A fim de justificar, portanto, a relevância deste estudo, tomamos por objetivo, nesta seção, fazer um levantamento de trabalhos no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para identificar como anda a discussão dessa temática na produção acadêmica, principalmente na produção dos cursos de pós-graduação, visto que a presente pesquisa fará parte desse acervo. A revisão de literatura foi realizada entre junho e agosto de 2019.

Buscamos elencar o que já tem sido discutido sobre o assunto e quais pontos ainda apresentam lacunas que podem ser mais bem problematizadas no campo acadêmico. Para tanto, selecionamos os seguintes descritores para subsidiar nossa busca: “Educação Física”; “educação especial”; “professor colaborador”; “ensino colaborativo”; “pesquisa-ação”; “inclusão escolar”.

A partir desses descritores, analisamos dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado, defendidas nos últimos dez anos (2009 a 2019). Na busca e filtragem, selecionamos como grande área do conhecimento as Ciências da Saúde e Ciências Humanas e, como área do conhecimento, Educação Especial e Educação Física; como área de avaliação, escolhemos Educação e Educação Física; como área de concentração, Atividade Física Adaptada, atividade física, esporte e escola, educação do indivíduo especial; por fim, como nome do programa, Educação Especial (educação do indivíduo especial) e Educação Física.

Essa filtragem resultou em 376 textos encontrados. Os textos localizados foram selecionados por meio da leitura dos títulos e resumos. Sempre que necessário, o corpo do texto também era consultado, sendo excluídas as pesquisas que não estavam relacionadas com a temática colaboração, Educação Especial e Educação Física. A partir desse garimpo, selecionamos 15 textos, dos quais seis são teses e nove são dissertações. Filtramos os resultados considerando os títulos e os resumos. Foram excluídos, por fim, textos cujo resumo, em nossa análise, não indicava aproximação com ensino colaborativo, pesquisa-ação, coensino ou Educação Física na perspectiva inclusiva, temas centrais de nosso estudo. Segue o caminho percorrido até a seleção dos 15 textos (Figura 1).

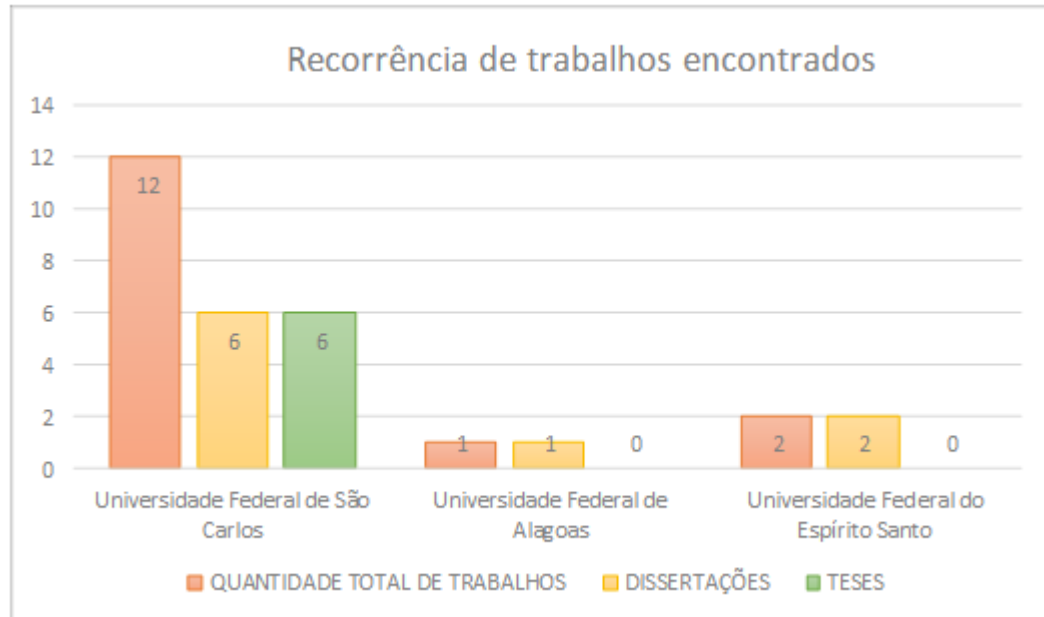
Figura 1 – Caminho percorrido no levantamento de textos para leitura



Fonte: Elaboração da autora (2020)

O gráfico e o quadro seguintes evidenciam que a maior parte das pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que abordam temas relacionados aos descritores e que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, foram produzidas na Universidade de São Carlos (UFSCar), totalizando seis teses e seis dissertações somente nessa instituição. Além dessas, localizamos duas dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e uma da Universidade Federal de Alagoas (UFA), todas defendidas entre os anos de 2014 e 2019. Apresentaremos, em ordem cronológica, as abordagens de cada uma dessas pesquisas dentro de sua respectiva categoria, seguida das análises realizadas a respeito de cada texto.

Gráfico 1 – Recorrência de trabalhos encontrados



Fonte: Elaboração da autora (2020).

A diferença relevante no número de produções científicas entre as universidades no âmbito do ensino colaborativo e da Educação Física inclusiva evidencia a UFSCar como a que mais produz material referente a essa temática na pós-graduação. Esse fator pode ser justificado porque essa instituição possui um programa de pós-graduação específico em educação especial. Desde 1978, a universidade conta com o mestrado em Educação Especial e, desde 1999, com o doutorado no mesmo programa. No âmbito da Educação Física, a UFSCar oferece somente mestrado profissional nas áreas de Educação Infantil, Anos Finais e Ensino Médio, porém professores de Educação Física interessados em Educação Física Adaptada e Inclusiva ingressam no mencionado Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e contribuem com as produções.

Ainda sobre os estudos encontrados, outras duas universidades, além da de São Carlos, apresentam produção na área de ensino colaborativo e Educação Física Inclusiva: a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A Ufal não oferece pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Física, nem na área de Educação Especial. Os assuntos referentes a essas temáticas são contemplados nos programas de educação e formação de professores. A Ufes também não tem um programa específico para a Educação Especial, contudo possui o programa de Pós-Graduação em Educação Física, iniciado em 2006 com o mestrado e complementado com o doutorado em 2014. Nessa universidade, a primeira dissertação de mestrado sobre inclusão e Educação Física escolar foi defendida em 2009. Vale ressaltar que nos programas de pós-graduação dessa mesma universidade há linhas de pesquisa a respeito da educação especial que desenvolvem estudos nessa perspectiva, com

ações formativas potentes que refletem positivamente nos diferentes sistemas de ensino em todo o estado há anos.

Realizadas as leituras e análises dos textos, percebemos aproximações e distanciamentos entre eles, que culminaram na organização de duas categorias. A primeira — **O ensino colaborativo e o papel do professor colaborador na Educação Especial** — utilizou os descritores “educação especial”, “professor colaborador” e “ensino colaborativo”. Reúne oito textos, entre teses e dissertações, em que a discussão se centra na colaboração entre professores do ensino regular e professor de Educação Especial, incluindo aqueles em que aparece a figura do professor colaborador. Uma vez que essa nomenclatura nem sempre se apresenta dessa forma, consideramos outras de mesmo significado, como professor de Educação Especial e professor do aluno PAEE, embora o papel equivalente esteja sempre atribuído a uma figura da pedagogia inclusiva e não da Educação Física especificamente.

A segunda categoria — **Colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor de Educação Física** — foi observada com os descritores “Educação Física”, “educação especial”, “ensino colaborativo” e “pesquisa-ação”. Há cinco textos em que a colaboração aparece como metodologia ou estratégia de ensino na Educação Física com vista a potencializar a inclusão do aluno PAEE nas aulas de Educação Física propriamente dita. No entanto, nesses textos não aparece a figura do professor colaborador de ações inclusivas com formação específica em Educação Física. Isso talvez se deva ao fato de ser ainda uma função em discussão, conforme explicitaremos ao longo do estudo.

Atentamos, portanto, principalmente, em encontrar teses e dissertações em que o trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial (considerando todas as nomenclaturas direcionadas a esse tipo de ação) e os professores de sala de aula e de Educação Física fossem o foco.

Dessa forma, apresentamos um quadro dessas duas categorias como forma de exemplificar os estudos selecionados pontuando o ano, a instituição, o autor, o título, o objetivo e o tipo de pesquisa (Quadro 1):

Quadro 1 – Categoria 1: descritores “educação especial”, “ensino colaborativo” e “professor colaborador”

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO*
2014	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Danusia Cardoso Lago	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Elaboração, implementação e avaliação de um programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com base no coensino	T
2014	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Carla Ariela Rios Vilaronga	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Construir propostas de colaboração em práticas pedagógicas do professor de Educação Especial, no ambiente de sala de aula comum de uma escola regular	T
2014	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Ana Paula Zerbato	A construção do papel do professor de educação especial na proposta de coensino	definir o papel do professor de Educação Especial baseada nessa proposta do coensino.	D
2016	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Melina Thais da Silva Mendes	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	Descrever e analisar as intervenções realizadas pelo professor de Educação Infantil da classe comum junto ao professor de Educação Especial, refletindo sobre a prática desses profissionais antes e depois da formação sobre o ensino colaborativo.	D
2016	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Mariza Carvalho Nascimento Ziviani	Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos	Analisar as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto de escolarização de estudantes com deficiência intelectual.	D
2017	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Vanessa Cristina Paulino	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	Descrever e analisar uma prática pedagógica fundamentada pelo coensino de uma educadora especial e uma professora do ensino regular.	T
2018	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Melina Brandt Bueno	Educação de jovens e adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial	Analisar em conjunto com os professores da Educação de Jovens e Adultos e o da Educação Especial, as concepções e práticas pedagógicas desses profissionais para com os alunos Pae, sinalizando o desenvolvimento de um programa de formação colaborativa entre os docentes.	D
2018	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Rossicleide Santos da Silva	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Analisar as possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e da educação especial.	D

* T – Tese; D – Dissertação.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

O Quadro 1 menciona outros descritores para além do campo da Educação Física. Essa ampliação nos ajudou a compreender como a figura do professor colaborador e suas funções

nas escolas são vistas, considerando que esse profissional não se encontra muitas vezes vinculado ao professor de Educação Física. É importante compreender como esse método de ensino vem sendo encontrado e analisado por estudantes dessa perspectiva colaborativa.

Quadro 2 – Categoria 2: descritores “Educação Física”, “educação especial”, “ensino colaborativo” e “pesquisa-ação”

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO*
2013	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	André Eduardo Marques	Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em Educação Física escolar	Investigar, junto a professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental (em escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo — em salas com alunos com deficiência em processo de inclusão), como vem ocorrendo a inclusão desses alunos.	D
2015	Universidade Federal de Alagoas	Francy Kelle Rodrigues Silva	Atendimento educacional especializado e Educação Física escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual	Refletir sobre saberes importantes para a efetivação de uma educação inclusiva, analisando ações conjuntas entre a Educação Especial e Educação Física, estabelecendo diálogo colaborativo entre os professores dessas duas áreas.	D
2016	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Eliane Mahl	Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	Analisar as contribuições de um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física na (re)construção de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando práticas inclusivas para alunos com deficiência	T
2017	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Ana Carolina Santana de Oliveira	Avaliação de programa de consultoria na Educação Física escolar	Implementar e avaliar um programa de formação pela via da colaboração para os professores de Educação Física de escolas regulares.	T
2018	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Taylor Brian Lavinsky Pereira	Plano de ensino individualizado no contexto da Educação Física escolar	Refletir sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como estratégia pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física escolar, identificando as possibilidades e limitações desse plano e avaliando o processo	D
2018	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Patricia Santos de Oliveira	Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física	Apresentar um modelo de consultoria colaborativa que objetiva ajudar os professores no processo de inclusão escolar dos alunos Paee.	T
2019	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Daiane Matheus Pessoa	Educação Física, linguagem e inclusão: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo	Analisar as múltiplas formas de linguagem presentes em uma experiência de ensino-aprendizagem do hip hop como instrumento de humanização e de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e autismo, fundamentada na pesquisa-ação existencial de René Barbier, em que os membros do grupo participante tornaram-se colaboradores íntimos da pesquisa, implicando-se em relação ao objeto	D

* T – Tese; D – Dissertação.

Fonte: Elaboração do autor (2020).

3.1 O ENSINO COLABORATIVO E O PAPEL DO PROFESSOR COLABORADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas últimas décadas, as políticas públicas em educação têm se direcionado cada vez mais rumo aos princípios de uma educação igualitária para todos, o que interfere positivamente na inclusão de pessoas com deficiência na escola. A partir dos anos de 1990, os direitos das pessoas com deficiência tiveram maior destaque, quando a legislação nacional tomou como base algumas diretrizes de documentos internacionais, proporcionando assim novo cenário para a Educação Especial e para a educação inclusiva no Brasil.

Considerando as reformulações das políticas públicas sobre a Educação e a educação inclusiva, compreendemos que “[...] a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (MEC, 2008, p. 3). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) advém dessas transformações históricas e de políticas da Educação Especial no Brasil em uma perspectiva inclusiva. Nesse percurso, redobra-se a atenção quanto à especificidade do trabalho inclusivo, à formação de professores, à organização e à gestão da instituição, de modo a atender a três eixos: gestão, formação de professores e inclusão escolar (MICHELS, 2009), tendo o ensino colaborativo como um viés importante nessa configuração.

Entendemos que o ensino colaborativo é baseado na existência de uma parceria entre professores do ensino regular e da Educação Especial, que pode favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os alunos Paae, considerando o mesmo currículo para todos, ainda que com adaptações necessárias que contemplem as especificidades.

Nesse bojo, Lago (2014) empreendeu esforços em sua tese para elaborar, implementar e avaliar um programa de AEE com base no coensino (ou ensino colaborativo), no atendimento a alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum em escolas públicas de dois municípios brasileiros.

Para tanto, a autora realizou uma pesquisa participativa, em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal, no ano de 2012, tendo como participantes uma professora de Educação Especial; quatro professoras da sala de aula comum e cinco alunos com deficiência intelectual (DI). Por meio de questionário de mapeamento escolar, questionário de identificação e roteiro de entrevista semiestruturada para os professores participantes, evidenciou a

importância do coensino para os docentes. Os resultados indicaram a ampliação das possibilidades de atuação na sala de aula comum com alunos com DI e a melhor gestão da aula para a professora de Educação Especial.

Em relação aos alunos com DI, Lago (2014) produziu as informações utilizando fichas de anamnese — preenchidas por seus pais ou responsáveis — e avaliação de atividades pedagógicas desenvolvidas com eles. Além disso, utilizou roteiro de observação, registro em diário de campo e a Escala de Avaliação para Observadores Externos (EAOE). Da análise dos dados, constatou mudanças comportamentais nos alunos, como disposição para participar das atividades propostas e respeito a regras de convivência social, registrando o coensino como modelo positivo para a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum.

Em sua tese, Paulino (2017) também apresentou os efeitos do coensino, entretanto com foco na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita, descrevendo e analisando uma prática pedagógica fundamentada pelo coensino entre ela, que é educadora especial, e uma professora do ensino regular. Segundo a autora, a ação de implementar o serviço do coensino potencializou a aprendizagem de um estudante com cegueira congênita no contexto de uma sala de aula regular. Além disso, trouxe pistas importantes na ação de mediação com o referido aluno, detalhando recursos pedagógicos como aspectos sensoriais, explicações verbais e representações bi e tridimensionais. Os materiais utilizados foram selecionados, adaptados e confeccionados pelas profissionais para a inclusão efetiva do estudante com cegueira.

Nessa mesma direção, Zerbato (2014) discutiu, em sua dissertação, o papel do professor de Educação Especial, definindo-o com base na proposta do coensino e valorizando a experiência de vários profissionais envolvidos com o contexto da instituição. A autora inseriu-se no lócus de um município do interior paulista, que oferecia um serviço de apoio baseado na proposta do coensino desde 2011.

O objetivo do estudo foi definir o papel do professor de Educação Especial, com base na proposta do coensino. Essa ação foi realizada a partir do relato de experiência de 21 participantes (seis professores do ensino comum, quatro professoras de Educação Especial, seis pais de alunos com deficiência, três diretoras, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico) de cinco escolas que já trabalhavam na perspectiva do coensino. Os dados da pesquisa de Zerbato (2014) corroboram os resultados dos estudos já citados sobre a potencialidade do coensino, pois os participantes avaliaram esse processo

positivamente, quando se trata do desenvolvimento e inclusão dos alunos Pae no ambiente escolar e não escolar.

No âmbito da formação de professores, alguns autores defendem o ensino colaborativo como método eficaz no processo de inclusão escolar. Silva (2018) analisou, em seu estudo, as possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. Nos resultados, observou que, após a reflexão sobre a experiência formativa com os professores e o assessoramento que realizou nas escolas, foi possível iniciar uma prática colaborativa entre alguns professores da Educação Especial e da classe comum, viabilizando ações na linha da colaboração em consonância com a gestão e a coordenação pedagógica.

Vilaronga (2014), por sua vez, evidenciou caminhos para a formação nas práticas pedagógicas do coensino, ao abordar a colaboração da Educação Especial no cotidiano da sala de aula. Em sua pesquisa, desenvolveu um programa de formação de professores para atuação no coensino, realizando espaços formativos sobre a proposta, tendo por base a pesquisa-ação.

Segundo a autora, o ensino colaborativo é necessário para fortalecer a inclusão escolar, possibilitando que o aluno Pae acesse o direito de aprender com apoio especializado no espaço da sala comum. Entende que a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum é primordial para o desenvolvimento efetivo de um espaço inclusivo que não desconsidere as especificidades de cada profissional.

Mendes (2016) estudou as contribuições de uma formação baseada no ensino colaborativo para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual na educação infantil. Descreveu e analisou as intervenções realizadas pelo professor de educação infantil da classe comum, juntamente com o professor de Educação Especial, refletindo sobre a prática desses profissionais antes e depois da formação sobre o ensino colaborativo. Evidenciou também limites e possibilidades dessa proposta na visão do professor de educação infantil e do professor de Educação Especial. Os resultados apontam contribuições do ensino colaborativo, como organização de estratégias pedagógicas, maior participação, permanência e aprendizado dos alunos com deficiência intelectual nas atividades.

Pelo viés da formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial, Bueno (2018) enfatizou a educação de jovens e adultos. Analisou, em

conjunto com os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o da Educação Especial, as concepções e práticas pedagógicas desses profissionais com os alunos Paee e sinalizou o desenvolvimento de um programa de formação colaborativa entre os docentes em que a reflexão processual da prática potencializa a inclusão.

Trata-se de uma pesquisa colaborativa com oito participantes — uma professora de Educação Especial e sete professores de disciplinas curriculares —, atuantes na EJA de uma escola pública municipal. O autor evidenciou, em seu estudo, a relevância da formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam com alunos Paee, salientando a importância de abranger, além de aspectos teóricos, situações do cotidiano desses professores e suas reflexões sobre elas, entendendo a colaboração como processo necessário.

Ziviani (2016), ao estudar a interdependência e a colaboração em contextos escolares inclusivos, analisou as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Essa pesquisa se fundamentou na pesquisa-ação colaborativo-crítica, valendo-se da construção de práticas colaborativas.

A autora enfatizou a necessidade e a importância de desenvolver uma configuração de ensino que permita aos professores e demais profissionais da escola momentos de discussão e coletividade e denunciou o fator “tempo” como uma das justificativas para as ausências de professores em espaços de formação, o que interfere diretamente na qualidade da educação geral. Reiterou que a implementação de práticas de colaboração entre os professores de ensino comum e o professor especialista tende a contribuir para a constituição de saberes docentes qualificados a fim de atender às demandas da escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

3.2 COLABORAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Daiane Pessoa (2019), em sua dissertação, utilizou a pesquisa-ação existencial de René Barbier para problematizar os diversos sentidos que a linguagem pode produzir na constituição humana de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, refletindo o processo de inclusão desses sujeitos a partir do ensino do *hip hop* como conteúdo da Educação Física, por meio da valorização das inúmeras formas de expressão.

O estudo dessa autora não foi realizado no âmbito escolar, contudo apresenta resultados que apontam possibilidades qualitativas de uma Educação Física inclusiva, baseada na pesquisa-ação e no estudo colaborativo. Ela salienta que trabalhar pelo viés da pesquisa-ação promoveu o compartilhamento de ideias entre os envolvidos, unindo a diversidade de todos os participantes do projeto, o que resultou na valorização da pluralidade presente na singularidade de cada sujeito.

Em sua dissertação, Brandão (2011) realizou um estudo com três professoras de Educação Física do primeiro ciclo do ensino fundamental, tendo por objetivo compreender a experiência de formação dessas professoras. Para isso, teve por base os princípios da pesquisa-ação de Barbier (2002), entendendo que esse modelo de estudo contribuiu para que as docentes se tornassem sujeitos de suas próprias práticas, considerando as condições concretas dos cotidianos escolares.

Martiny (2012), em sua dissertação, discutiu a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes, analisando como fazem a transposição didática dos conhecimentos a serem ensinados durante o estágio supervisionado. O autor se apoia nos princípios da pesquisa-ação crítica de Thiollent (2008), que entende essa metodologia como um tipo de pesquisa social baseada na empiria e concebida de forma associada a uma ação ou resolução de um problema coletivo. Nessa perspectiva, os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Segundo o autor, a convergência entre a reflexão, a observação e a discussão coletiva, elementos constitutivos das práticas pedagógicas, evidenciou a importância da coletividade e da reflexão crítica sobre as ações. A ocorrência da transposição didática dos conteúdos na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado em Educação Física foi identificada como um dos saberes docentes importantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Na tese intitulada *Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física*, Oliveira (2018) apresentou um modelo de consultoria colaborativa que objetiva ajudar os professores de Educação Física no processo de inclusão escolar dos alunos Pae. A autora realizou uma pesquisa de campo do tipo colaborativa que reverberou em um programa de consultoria. Os sujeitos foram três professoras da rede regular de ensino que lecionam para os alunos com deficiência.

O programa de consultoria foi desenvolvido em algumas etapas de aproximação com a comunidade escolar. A partir disso, foram estabelecidos vínculos que contribuíram para a identificação e a definição do problema. Depois, a autora e as três docentes elaboraram planos de ação que repercutiram na implementação da proposta. Por fim, elas fizeram uma avaliação do programa, que revelou o quanto essa experiência pode vir a ser uma “[...] possibilidade viável de estratégia de apoio no contexto das aulas de Educação Física, capaz de fornecer ao professor mais segurança para lidar com os desafios da inclusão escolar” (OLIVEIRA, 2018, p. 130).

A autora salientou que, para efetivar ações inclusivas como essa, é primordial garantir políticas públicas que sustentem estratégias de apoio, fundamentadas na colaboração entre as redes de ensino municipal e estadual, tornando a consultoria colaborativa um serviço permanente que auxilie o professor de Educação Física.

Oliveira (2017) apresentou, em sua pesquisa, o processo de implementação e avaliação de um programa de formação, pela via da colaboração, para os professores de Educação Física de escolas regulares de um município da Bahia. O estudo mostrou resultados promissores, utilizando a colaboração como meio para a promoção da inclusão escolar dos alunos Pae. Os professores avaliaram de forma positiva o programa, mencionando a importância da colaboração no desenvolvimento de suas aulas, compreendendo que os ajustes metodológicos são necessários para uma inclusão escolar efetiva e que a formação continuada é necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas com vistas a garantir a participação de todos os alunos.

Corroborando o pensamento de Oliveira (2017), entendemos que o ensino colaborativo pode alcançar resultados mais positivos nos processos inclusivos do que quando é realizado de forma individualizada, desde que haja envolvimento de todos, de modo que as ações colaborativas contribuam significativamente na superação de obstáculos/desafios referentes à prática da Educação Física, à aprendizagem e à participação do aluno Pae.

Santos (2018), também pelo viés da colaboração, estudou o efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física. Assim, ao invés de se basear no coensino, o autor enfatizou o estudo da tutoria por pares, que é caracterizado pelo auxílio que os próprios estudantes com desenvolvimento típico prestam ao

seu colega com deficiência, para que desenvolva qualitativamente suas aprendizagens (FREDRICKSON; TURNER, 2003).

Pereira (2018) analisou, em seu trabalho, o processo de construção e aplicabilidade do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no contexto da Educação Física a partir da colaboração. O autor buscou refletir sobre o PEI como estratégia pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física escolar, identificando possibilidades e limitações desse plano e avaliando o processo antes e após o emprego do PEI-EF.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede de ensino regular e dele participaram duas professoras de Educação Física, vinculadas à rede estadual de ensino, e três estudantes com deficiência e seus responsáveis. Na pesquisa, o autor constatou que o PEI-EF pode ser apresentado como uma estratégia pedagógica qualitativa para auxiliar o professor de Educação Física a considerar as potencialidades do seu estudante e contribuir para a realização de adequações em seu currículo e prática pedagógica, favorecendo o processo de inclusão.

Silva (2015), em sua dissertação, analisou ações conjuntas entre os professores de Educação Especial e Educação Física para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Para isso, utilizou a pesquisa documental e a sessão reflexiva de autoscopia, que abrange análises e autoanálises de videograções realizadas ao longo do estudo.

Mahl (2016) pesquisou, no seu trabalho, as contribuições de um programa de formação continuada para professores de Educação Física na (re)construção de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando práticas inclusivas para alunos com deficiência. Esse estudo se delineou pelo viés da pesquisa-ação, deixando pistas importantes de que acesso, permanência e oportunidades de aprendizagem de caráter inclusivo dependem de uma ação conjunta entre órgãos governamentais, gestores escolares, professores, famílias, alunos e comunidade.

3.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS LEITURAS

Devido à ausência de professores colaboradores com uma maior afinidade em Educação Física, as leituras que englobam os descritores “educação especial”, “ensino colaborativo” e “professor colaborador”, desvinculados de nossa área específica, nos ajudam a melhor compreender a dinâmica de trabalho de um professor colaborador, figura presente, de fato, somente no âmbito da sala de aula comum. Auxilia também na reflexão a respeito das lacunas existentes nessa

função em relação à inclusão de alunos Pae em aulas de Educação Física, que se desdobra de maneira distinta de outras disciplinas e que, por isso, carece de um professor colaborador mais afinado com essa área do conhecimento.

O eixo *Educação Física, Educação Especial, Ensino Colaborativo e Pesquisa-Ação* elucida estudos da área específica da Educação Física que se valem do ensino colaborativo e da pesquisa-ação para promover a inclusão escolar de alunos Pae, aproximando-nos de resultados que validam nossa hipótese de contribuições qualitativas dos métodos de ensino ancorados na coletividade e na cooperação, propostos pelas referidas metodologias. Esses textos ampliam possibilidades de imaginar um cenário com a presença de um professor colaborador mais afinado em Educação Física e em Educação Especial para atuar nas aulas de Educação Física, contemplando as demandas de ambas as áreas. As leituras dessa categoria, portanto, nos ajudam a compreender as possibilidades inclusivas dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica para os processos inclusivos de alunos Pae em aulas de Educação Física, bem como a presença de um professor colaborador nas aulas de Educação Física, com mais familiaridade na área.

A partir da leitura das teses e dissertações elencadas, podemos perceber, em suma, que o ensino colaborativo, também entendido como coensino, tem mostrado resultados positivos como metodologia e didática inclusiva na educação escolar (LAGO, 2014; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2015; MENDES, 2016; SILVA, 2018; ZIVIANI, 2016). Essa perspectiva, no geral, contribuiu para compreensão e valorização das especificidades dos sujeitos envolvidos e também na ampliação dos conhecimentos para o professor de sala de aula comum, em situação de desafios em lidar com alunos Pae junto aos demais alunos com desenvolvimento típico, e para o professor de educação especial que vive o desafio de potencializar a inclusão do aluno Pae dentro do ambiente da sala de aula comum, valendo-se de suas demandas específicas, em um sistema de coensino e corresponsabilidade junto ao professor da sala de aula comum.

Os textos encontrados também apontam que o coensino gerou significativa parceria entre o professor de sala de aula comum e o professor de educação especial, o que potencializou a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Muitos dos autores se utilizaram a pesquisa-ação e a pesquisa-ação colaborativo-crítica e as identificaram como eficaz na efetivação dos processos de inclusão, evidenciando as potencialidades dessa ferramenta, que se configura também como nossa escolha metodológica e compromisso social (BRANDÃO, 2011; MAHL,

2016; MARTINY, 2011; PAULINO, 2017; PESSOA, 2019; VILARONGA, 2014; ZIVIANI, 2016).

Além disso, o ensino colaborativo também se mostrou favorável à formação de professores, uma vez que, ultrapassando os muros da formação acadêmica inicial, se apresentou como formação continuada ativa que abrange teoria e prática pela lógica da ação-reflexão-ação coletiva. Isso pode ser um caminho quando tratamos da Educação Física, cujos desafios enfrentados são indicados pelos autores como advindos do déficit na formação inicial ou ausência de formação continuada no âmbito da inclusão (BRANDÃO, 2011; MAHL, 2016; MARQUES, 2013; MARTINY, 2011; OLIVEIRA, 2017).

No entanto, a partir das produções encontradas, percebemos que, embora a pesquisa-ação e o ensino colaborativo já tenham sido utilizados no âmbito dos estudos em Educação Física, pouco ainda se discute sobre o uso dessa metodologia em uma perspectiva inclusiva, que atenda de forma qualitativa alunos Pae, isso considerando o banco de teses e dissertações da Capes.

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de ampliar estudos na perspectiva colaborativo-crítica no âmbito da Educação Física, considerando a possibilidade de fomentar práticas inclusivas que sejam elaboradas coletivamente com a equipe da escola e com os alunos. Entendendo que as especificidades da Educação Física não fazem parte da formação acadêmica dos professores de educação especial (denominados professores colaboradores das ações inclusivas em nosso lócus), faz-se necessária a participação de um professor colaborador com uma maior familiaridade nas duas áreas — Educação Física e Educação Especial —, a fim de atender às demandas do aluno em consonância com as especificidades da disciplina (MARQUES, 2013).

Os textos também apontam a forma como os professores de Educação Física escolar se sentem apartados em relação aos demais docentes na escola e evidenciam as potencialidades da pesquisa-ação como método para que esses profissionais reflitam sobre sua prática pedagógica, considerando o cotidiano escolar. Isso pode ocorrer inclusive pela via da consultoria colaborativa (OLIVEIRA, 2018), o que para nós poderia ser efetivado com a presença ativa e colaborativa de um professor colaborador com formação específica em Educação Física inclusiva/adaptada.

Por esse viés, na seção a seguir, delineamos os caminhos metodológicos que percorremos na busca por contextualizar as relações atravessadoras aos processos inclusivos de alunos Pae, com destaque para as aulas de Educação Física, bem como problematizar as relações estabelecidas entre o corpo docente rumo à inclusão por meio da perspectiva colaborativo-crítica; pretende-se ainda conhecer e compreender os limites e as possibilidades durante o processo de inclusão desses alunos.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada na dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo em vista seu compromisso com a transformação da realidade em que ela ocorre (BARBIER, 2007; JESUS, 2008). Trata-se de uma atitude a ser assumida e uma linha de estudo que nos convida a reconhecer no outro simultaneamente identidade e diferença (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Essa perspectiva vai muito além de uma vertente metodológica, pois representa uma verdadeira mudança da maneira de desenvolver pesquisas em Ciências Sociais (BARBIER, 2007). Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 772) definem que a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilita

[...] criar zonas de inteligibilidade entre a academia e as redes públicas como exercício de corresponsabilização pela constituição de outras possibilidades educativas que venham propiciar acesso ao conhecimento com qualidade socialmente referenciada. Essa abordagem investigativa, epistemológica e política tem contribuído para provocar movimentos nas situações que desafiam as propostas de ensino, mas também como um campo teórico sobre a produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender, ao adotar a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção.

Nesse tipo de estudo, os pesquisadores dão destaque a uma epistemologia que proporciona uma intervenção para mudanças realizadas em coparceria, ou seja, os participantes da investigação somos todos nós (escola, alunos, pesquisadores, entre outros) e esse processo se dá de forma colaborativa (ALMEIDA, 2010). Sendo assim, a pesquisa não se finda após a solução de uma questão, pois, quando solucionamos junto ao grupo um determinado problema, sempre traçamos colaborativamente outras/novas linhas de pensamento para a ação. Descubrem-se assim novos caminhos/possibilidades para a investigação (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

No que concerne a nossa ação na pesquisa em tela, buscamos ancoragem nos métodos de Barbier (2007) e suas quatro bases centrais para o desenvolvimento da pesquisa: 1) a identificação do problema e a contratualização; 2) o planejamento e a realização em espiral; 3) as técnicas em pesquisa-ação; 4) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. O autor destaca que o método estará sempre articulado aos próximos acontecimentos, consistindo em uma abordagem em espiral (BARBIER, 2007).

No período de identificação do problema — fase inicial da pesquisa —, os pesquisadores são acolhidos por um grupo que enfrenta alguma questão/problema em sua instituição (BARBIER, 2007). No caso da presente pesquisa, a questão apresentada pela escola pesquisada era a não

participação ativa de alunos Pae nas aulas de Educação Física e a dificuldade de professoras colaboradoras de ações inclusivas na contribuição qualitativa nas aulas dessa disciplina. Seguindo esses pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a problemática a ser estudada emergiu do contexto social em que estávamos inseridas, com foco no coletivo, rumo à promoção de equidade de oportunidades e emancipação social dos sujeitos. Isso não aponta a inexistência de hipóteses, já que elas nortearam os passos iniciais, mas foi na ação coletiva e processual que os problemas foram se materializando. Gradativa e coletivamente, os solucionávamos e, a seguir, novas problemáticas surgiam (JESUS, 2008).

Sendo a escola nosso lócus de estudo, apoiávamo-nos na necessidade de compreender seu cotidiano junto aos sujeitos que dela participavam; de compreender as dificuldades do grupo e do espaço, o que chamamos de “problema” ou “situação”, traçando novas possibilidades de ação para seus enfrentamentos (BARBIER, 2007). Trata-se assim de uma ação coletiva para a formulação do objeto de investigação, o que “[...] empodera a instituição escolar, tendo em vista ela conseguir constituir um meta-olhar crítico-reflexivo sobre si” (VIEIRA; LACERDA; MARIANO, 2019, p. 135).

Dessa forma, estabelecemos o grupo de pesquisadores implicados em mudanças que caracterizassem o fluxo de ação-reflexão-ação, a partir da lógica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, VIEIRA E EFFGEN, 2014, p. 780). Por esse viés, após ouvir o corpo escolar e esclarecendo a proposta de pesquisa em colaboração com a escola e não sobre a escola, elegemos o 4º ano como grupo-alvo do estudo (JESUS, 2008; BARBIER, 2007).

Ao sermos recebidos pela equipe da escola (professores, pedagogo, diretor, cuidadora, colaboradoras), ouvimos suas inquietações referentes ao processo de inclusão de alunos Pae. Uma das problemáticas mencionadas foi a pouca ou nula participação efetiva de alguns desses alunos nas aulas de Educação Física e em outros espaços de socialização. Outra situação-problema levantada se centralizava no fato de que a responsabilidade sobre o aluno Pae era única e exclusivamente das professoras colaboradoras e da cuidadora, o que prejudicava a inclusão desse aluno em atividades com os outros alunos da escola e conseqüentemente influenciava em seu desenvolvimento. Esse tipo de ação coletiva é apontado por Barbier (2007) como eficaz, pois é nas ações do/com o grupo (discussões, planejamentos, intervenções) que as situações-problema e suas soluções emergem.

A partir desse movimento, no mês de julho de 2019, iniciamos nosso processo de observações de campo. Para tanto, buscamos entender as dinâmicas escolares (o comportamento dos alunos no horário de entrada e saída, durante o recreio, na sala de aula; o trabalho pedagógico da equipe docente; a relação entre professores, alunos Pae e outros alunos da escola). Tudo isso a fim de captar pistas que nos ajudassem a produzir coletivamente possibilidades de ressignificar as práticas inclusivas naquele contexto.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilitou mediar o percurso de (re)constituição dos conhecimentos e das atividades da equipe, em diferentes espaços/tempos, ou seja, considerando e valorizando a singularidade de cada sujeito. No entanto, era necessário entender que cada ser tem seu próprio tempo e isso ficava nítido nos encontros para avaliação e planejamento, em que foi possível, por exemplo, notar a importância desse movimento, que fomentou a reflexão crítica dos professores e demais envolvidos sobre sua atividade docente, bem como os fez pensar nos possíveis avanços e desafios. Seguindo esse percurso reflexivo, crítico e dialógico, observamos as contradições e as possibilidades que circundavam o trabalho da equipe no contexto da escola, especialmente no que tange às ações inclusivas. A partir daí, conseguimos traçar caminhos favorecedores da inclusão (JESUS, 2008).

Ilustrando o trabalho em colaboração, a pesquisa-ação acompanha a ideia de um “pesquisador coletivo”, caracterizado como um modo de organização do trabalho que origina a pesquisa. Assumir essa configuração nos assegurou maior participação do grupo envolvido na construção coletiva do processo (BARBIER, 2007). O pesquisador coletivo deste estudo foi constituído por pesquisadores da universidade e por membros da escola particularmente implicados, sendo eles as professoras colaboradoras, o professor de Educação Física, a cuidadora, a pedagoga e o diretor, que compuseram a população vinculada à investigação participativa (BARBIER, 2007).

Com o pesquisador coletivo definido, iniciamos o processo de contratualização dessa equipe, que foi construído sem imposição do pesquisador e com participação recíproca, em que todos se tornaram participantes ativos do processo. Nesse “contrato”, foram especificados os papéis (não estáveis) de cada sujeito da equipe, sem perder de vista o caráter de construção coletiva, para a organização de um contrato aberto, refeito e questionado sempre que necessário. Barbier (2007) destaca que o mais importante nesse contrato é a aliança dos participantes com o pesquisador, para enfim começar objetivamente a pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Entre os acordos firmados, estão o Termo de Compromisso, em que todos os participantes se comprometeram com as aulas e o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito à

participação mais ativa de professores colaboradores nas aulas de Educação Física (o que antes não acontecia com tanta frequência), a troca de experiências frequentes entre os profissionais da escola e a pesquisadora; as reuniões diagnósticas e de avaliação semanais. O termo com essas e outras especificações foi assinado por toda a equipe.

Essa mesma equipe atuou coletivamente na escolha da turma que participaria da pesquisa, após apresentação do nosso projeto em uma reunião inicial com o diretor, a coordenadora, a pedagoga e os professores da escola, em que expusemos nossas pretensões de compreender de que forma a pesquisa-ação colaborativo-crítica poderia se constituir como ferramenta potencializadora dos processos inclusivos dos alunos Pae e nessa instituição (JESUS, 2008).

Para além, a fim de consolidar nosso contrato, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pela pedagoga, pelo diretor, pelo professor de Educação Física, pelas professoras colaboradoras, pela professora regente do 4º ano (turma investigada) e pela cuidadora. Em seguida, o projeto de pesquisa foi enviado juntamente aos termos para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos localizado na Universidade Federal do Espírito Santo (CEP-Ufes), em que obteve aprovação para prosseguir, sendo inscrito no número 18944619.6.0000.5542.

Feito isso, seguimos com o planejamento e a realização em espiral, rumo à busca de respostas para as seguintes questões: como poderíamos solucionar a falta de participação dos alunos Pae na aula? Como evidenciar que a responsabilidade sobre o aluno Pae não era somente de professoras colaboradoras ou cuidadora? Pensamos nessas indagações com especial destaque a aluna Pae do 4º ano, turma investigada.

Nos planejamentos, emergiram hipóteses a partir dessas indagações: uma delas seria investir na colaboração entre os membros da equipe escolar, para efetivar a participação ativa dos alunos Pae em todas as aulas e em outros momentos de socialização na escola junto a outros alunos. Um trabalho baseado na pesquisa-ação colaborativo-crítica também poderia contribuir para a transformação da visão da equipe, uma vez que todos compreenderiam a importância de sua participação nos processos inclusivos, mantendo-se implicados e sentindo-se coletivamente responsáveis pela garantia de equidade entre os alunos em todas as circunstâncias.

Vale destacar que o/os objeto/s se tornou/aram, ao longo do processo, cada vez mais “coconstruído” (BARBIER, 2007), ou seja, construído por todos e não se findou na hipótese,

sendo revisitado e sofrendo novas intervenções a cada planejamento e reflexão da equipe. Esse movimento possibilitou o surgimento de novas hipóteses e novas possibilidades de intervenção, configurando um movimento colaborativo.

Dessa forma, foi necessário investir na compreensão do processo. Atentar-nos às experiências vividas de todos os sujeitos da pesquisa, gerando possibilidades para a ação colaborativa, possibilitou que deixássemos de ser somente um pesquisador que vai a campo para descrever as situações, “[...] para articular projetos e utopias, construir alternativas de sentidos e de práticas, criar condições de pertencimento e de canais de expressividade” (JESUS, 2008, p. 1).

No decorrer deste estudo, utilizamos a observação participante e o diário de itinerância, duas técnicas destacadas na obra de Barbier (2007) como “[...] específicas à pesquisa-ação existencial e integral” (BARBIER, 2007, p. 126). Por meio de uma participação ativa nas aulas, nos momentos de planejamento e em outras intervenções, observávamos o movimento de todos os sujeitos, analisando-os e refletindo sobre eles à medida que também fazíamos parte deles. Tudo era registrado em um diário de itinerância, desde observações simples às mais complexas, como falas, comportamentos, reflexões, pensamentos. Toda anotação se configurou importante registro para análise posterior.

Todas as técnicas de pesquisa são suscetíveis de serem usadas em pesquisas empíricas que empregam a pesquisa-ação, “[...] desde que contribuam para a resolução do problema” (BARBIER, 2007, p. 125). O autor destaca ainda que as técnicas não são neutras, pois o pesquisador em pesquisa-ação tem a preocupação em ser compreendido e compreender o grupo, sendo imprescindível uma escuta sensível para isso. É assim que, ao estabelecer uma confiança no grupo, os pesquisadores se permitirão atribuir sentidos aos dados coletados (BARBIER, 2007).

Após isso, realizamos a teorização e a avaliação para posterior publicação dos resultados que culminaram nesta dissertação. Durante essa etapa, conseguíamos pensar e avaliar nossas práticas, possibilitando, sempre que necessário, novos resultados. Foi também durante esse processo que analisamos coletivamente se as respostas às questões anteriores e aos objetivos tinham sido sanadas ou se seriam necessárias novas pesquisas, reforçando mais uma vez a ideia de uma pesquisa em espiral, ou seja, da situação-problema ao planejamento, à ação, à avaliação e à teorização, sempre em um ciclo, pois a cada fase da pesquisa a avaliação e a reflexão antes e depois estarão juntas (BARBIER, 2007).

4.1 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DO ESTUDO

A escola, foco da nossa investigação, está localizada no bairro Vila Capixaba em Cariacica/ES e foi construída em 1982. O bairro possui um fluxo intenso de carros e caminhões, mas não oferece grande risco aos alunos e funcionários ao atravessarem, pois a rua é bem-sinalizada. A região possui características socioculturais de nível médio e a comunidade atendida pela escola é mista, são filhos de comerciantes, operários/as, empresários/as, donas/os do lar; à noite estudam cabeleireiros/as, motoristas, diaristas, pedreiros/as, aposentados/as etc. (CARIACICA, 2018).

Quanto ao nível de ensino, é ofertada a educação básica, com as modalidades de ensino fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição atende 578 alunos, divididos por 200 no período matutino do 1º ao 2º ano, 228 no período vespertino do 3º ao 5º ano e 140 alunos no período noturno atendidos pelo EJA.

No período vespertino, há 11 alunos Pae, quatro com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quatro com Deficiência Intelectual (DI), um com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dois sem diagnóstico e em investigação médica, mas que são atendidos pelos Professores Colaboradores de Ações Inclusivas (PCAI).

Fez parte deste estudo, mais efetivamente, uma turma de 4º ano, com 27 alunos, sendo uma menina com deficiência intelectual de 12 anos e um menino com deficiência motora de 13 anos. O aluno com deficiência motora não possui laudo e nem apresenta grandes dificuldades de interação e aprendizagem, por isso não recebe acompanhamento especializado. Já a aluna com deficiência intelectual recebe atendimento especializado todos os dias em sala de aula com a cuidadora, que a auxilia nas tarefas.

A escolha por essa turma se deu pelo fato de não haver alunos Pae nas turmas de 3º ano, também pelo período em que foi realizada a pesquisa, considerando que se iniciou no segundo semestre de 2019. Nesse período, os professores do 5º ano, turmas com mais alunos Pae, estavam focados nas provas e avaliações de fim de ano, o que não contribuiu para o seu interesse na pesquisa. Além disso, por se tratar das séries finais, teríamos pouco tempo com esses alunos, visto que o ano letivo acabaria em breve e os alunos estariam em outras escolas no ano seguinte.

Essa turma é bem participativa e comunicativa. Tivemos contato na aula de Educação Física e foi nítido o interesse de ter alguém ali acompanhando-os. Nesse primeiro dia com os alunos, a aluna com deficiência intelectual não estava presente, então solicitamos que os demais alunos falassem um pouco sobre ela e sobre como é tê-la como colega de turma. Alguns alunos mencionaram que a aluna era agitada, bagunceira, gritava, batia na mesa, mas era legal; outros disseram que nas aulas de Educação Física ela não participava muito (questão a ser discutida no decorrer da pesquisa).

Em conversa com a cuidadora, foi-nos informado que a aluna em sala é bem tranquila, quando ela ou a colaboradora estão acompanhando, e que a turma tem muito interesse em ajudá-la em, por exemplo, colar uma tarefa no caderno ou emprestar um lápis. A cuidadora também relatou que a aluna gosta de chamar a atenção dos colegas de turma fazendo bagunça na sala ou gritando e, por consequência, os alunos acabavam se irritando com a situação. No entanto, os alunos mostram-se sempre dispostos a ajudar e compreender as particularidades da referida aluna. Segundo a cuidadora, quando cuidadores ou colaboradores não estão em sala, alguns alunos sempre se sentam em grupo com ela para que ela consiga se concentrar e realizar as atividades propostas na sala.

Fora da sala de aula, a relação dessa aluna com os outros professores, com a coordenadora, com a pedagoga e com as auxiliares de serviços gerais é muito boa, pois com esses funcionários ela consegue estabelecer diálogos de acordo com as suas possibilidades, porém ela interage pouquíssimo com os alunos da escola, o que prejudica sua participação mais qualitativa em espaços como a biblioteca, as aulas de Educação Física e o recreio.

Todos os alunos atendidos pelo PCAI possuem uma ficha de avaliação com registros do planejamento realizado junto ao pedagogo, ao professor regente, à cuidadora e às professoras colaboradoras. Nesse documento, há espaços para que a equipe descreva o desenvolvimento do aluno a respeito de cada disciplina e o seu desenvolvimento em sala; as adequações curriculares e as ações que possibilitaram a participação do aluno nas aulas; os espaços para anexos de provas da turma e a prova adaptada para o aluno Pae; as considerações sobre o trabalho desenvolvido no trimestre; por fim, os espaços para observações a respeito do aluno. Tudo é lido e assinado pelo diretor, pelo pedagogo, pela PCAI e pela professora regente.

Nos registros da aluna com deficiência intelectual, que dá origem a um relatório trimestral, há relatos de que ela possui autonomia considerável no sentido de conversar e fazer algumas

atividades. Conhece as letras do alfabeto, tem independência para registrá-los, conhece bem as cores e escreve o próprio nome, porém é uma aluna que falta muito, o que atrapalha seu desenvolvimento social.

Diante do exposto, fizemos contato com a família, por ligação telefônica, para entender os motivos das faltas dessa aluna. Sua mãe informou-nos que, por vezes, esqueceu-se de buscar, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), o medicamento de que a referida aluna faz uso para não ficar muito agitada e, quando isso acontecia, os pais optavam por não levá-la a escola; outras ausências foram justificadas por falta de alguém que a levasse para a escola. As professoras colaboradoras dizem que todos os dias ligam para a mãe, a fim de explicar a importância da frequência dessa aluna; disseram também que, com frequência, a chamam na escola para conversar e que, certa vez, chegaram a escrever uma carta para o conselho tutelar informando o excesso de falta.

Além da escola, essa aluna frequenta a Apae, onde faz acompanhamento com fonoaudiólogo e psicólogo, além de tratamento medicamentoso. Costuma ser bem curiosa com tudo a sua volta e adora fazer perguntas, mas apresenta dificuldades para manter um diálogo direto. Há relatos de que gosta de interagir fingindo ser professora de seus colegas de sala e constantemente pede para ir ao quadro “passar dever” para os alunos. Ela conhece e nomeia o alfabeto e diversos numerais, adora escrever nomes, principalmente de seus familiares e colegas de turma. Os pais dizem gostar bastante do trabalho que é desenvolvido pela escola com a menina, porém cobram o acompanhamento individual de uma cuidadora, por receio da ocorrência de algum tipo de abuso devido à “inocência” dela. O receio dos pais aumentou após a menarca da menina.

Na ficha também consta que a aluna teve uma regressão na aprendizagem no segundo semestre e começou a apresentar alguns comportamentos atípicos, como necessidades fisiológicas nas roupas várias vezes durante uma aula, gritos exacerbados e, quando ficava agitada, começava a se autoagredir arrancando cabelo, batendo no rosto e puxando o cabelo de alguns colegas. A mãe foi chamada na escola e justificou as faltas da aluna também por esses comportamentos, disse que em casa a menina se agredia a ponto de bater a própria cabeça na parede.

Todas as segundas e quartas, na segunda aula, essa aluna vai para a sala de recursos multifuncionais com as PCAI para realizar atividades que, segundo elas, são mais direcionadas em um formato de reforço de atividades vistas na sala de aula convencional. Isso acontece, a fim de colaborar para a internalização dessa aluna em relação aos conhecimentos por meio de

materiais concretos. Utilizam-se, por exemplo, de atividades como a divisão, com palitos de picolé, e a soma, com fotografias para conhecimentos matemáticos.

Por fim, ressaltamos que, no mês de março de 2020, o andamento da pesquisa foi comprometido devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), quando, sem preparo algum, nos encontrávamos em uma quarentena que perdura até o momento vigente. Com o fechamento dos estabelecimentos, da universidade e das escolas, tivemos que pausar as visitas na escola exatamente quando iniciariamos as intervenções mais efetivas com a turma. Os alunos das escolas começaram a ter aulas remotas, com envio de apostilas. Com aulas à distância e em um momento em que todos estavam se adaptando ao “novo normal”, optamos em finalizar nossa pesquisa com dados coletados até o fim do ano de 2019.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de atender aos objetivos desta pesquisa, em novembro de 2019, realizamos entrevistas semiestruturadas separadamente com o professor de Educação Física, a professora regente, o diretor da escola, a pedagoga, as professoras colaboradoras e a cuidadora, garantindo que a entrevista fluísse sem interrupções, bem como assegurando que um não influenciasse a resposta do outro. Por meio desse instrumento, buscamos compreender o que esses profissionais pensavam sobre a inclusão de alunos Pae na escola, os limites e as possibilidades, a participação da família, a importância que davam à presença de um profissional qualificado para atender esses alunos na escola; procuramos compreender sua visão sobre as relações estabelecidas em torno dos alunos Pae e da inclusão propriamente dita, bem como suas sugestões para melhorar o cenário da inclusão na escola.

Os dados foram coletados em 2019 e no primeiro semestre de 2020 foram transcritos e organizados, no segundo semestre desse mesmo ano as reflexões da pesquisadora em diálogo com a literatura foram acrescentadas aos destaques realizados no que foi produzido. Assim, passaram por um processo de análise, que se configurou em algumas etapas formuladas por Bardin (2009). A Análise de Conteúdo é uma técnica muito utilizada para análise em pesquisas qualitativas, a partir de um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversificados. Na fase de pré-análise, a autora orienta uma leitura flutuante do material para escolha dos documentos a serem analisados (*a priori*) ou selecionar documentos coletados para a análise (*a posteriori*), para assim, com base

na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, formular hipóteses e objetivos, bem como preparar o material.

Outra fase importante desse tipo de análise centra-se na exploração do material em que o material é codificado e categorizado. Na codificação, fazemos o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Já nas unidades de contexto, consideramos a relevância e a pertinência. A categorização ocorre depois da codificação, que segue critérios semântico, sintático, léxico ou expressivo. A interpretação dos resultados obtidos é feita por inferência, que pode apoiar-se nos elementos constitutivos da comunicação: a mensagem (significação e código) e o emissor e o receptor (BARDIN, 2009).

A nossa primeira etapa foi a de pré-análise, em que definimos o material a ser analisado e formulamos as hipóteses. A próxima etapa foi a exploração do material, processo em que os dados foram agregados em unidades análogas. Por último, houve o tratamento dos resultados, momento em que destacamos algumas informações fornecidas pela análise, considerando a frequência de aparição de determinadas informações. Vale destacar que a produção de dados foi feita também por meio do uso do diário de itinerância junto aos registros audiovisuais e todos passaram por essa análise categorial.

O roteiro das entrevistas foi semiestruturado com base nos objetivos, contudo, mesmo que as respostas não correspondessem ao objetivo pré-determinado na pergunta, ela era considerada e cada trecho era destacado de acordo com o objetivo ao qual ele correspondia. Os trechos das respostas que, segundo a análise, não apresentaram nenhum tipo de conexão com os objetivos da pesquisa, também foram separados em uma coluna avulsa para garimpar informações importantes levantadas pelos entrevistados. Assim, foi possível mensurar o material utilizado e garimpar o conteúdo das falas e anotações.

Os dados analisados foram selecionados de acordo com sua relevância em relação à temática e aos objetivos de nossa pesquisa, sendo estruturados em tabelas com trechos na íntegra das entrevistas e do diário de itinerância, seguidos de reflexão da pesquisadora e diálogo com a literatura, inclusive com a transcrição de citações. As categorias e subcategorias foram inicialmente definidas pelos temas pré-estabelecidos no roteiro de entrevistas e nos objetivos da pesquisa e posteriormente reorganizadas a partir da recorrência e da relevância de situações narradas pelos entrevistados.

5 RELAÇÕES ATRAVESSADORAS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1999), o homem se constitui e se desenvolve a partir da sua relação/interação com o outro e com o mundo. O autor entende o desenvolvimento do ser humano a partir da perspectiva sociocultural. Por esse viés, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, interfere diretamente em seu funcionamento psicológico. Assim, o ser humano é constituído por uma dupla natureza, sendo membro de uma espécie biológica que, entretanto, só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

Para Vygotsky (1999), o homem, ao nascer, possui apenas funções psicológicas inferiores, nomeadas também como elementares, que são as de origem biológica, caracterizadas por reações, ações reflexas e associações mentais simples. Segundo o autor, conviver com o meio cultural e social contribui qualitativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, caracterizadas por ações pensadas, intencionais, voluntárias e controladas de forma consciente — funções mentais exclusivamente humanas. Tais processos se desenvolvem, portanto, na história de vida dos sujeitos e nas relações com os outros e com o mundo, por meio da socialização. Sendo assim, “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológica), e depois no plano individual, no interior do sujeito (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 2005, p. 64).

Essa perspectiva teórica aponta que os responsáveis pelo desenvolvimento dos seres humanos não são apenas os aspectos biológicos. Dessa forma, considera-se o potencial de desenvolvimento em indivíduos cuja estrutura biológica não atende aos padrões normativos da sociedade. Isso faz com que a deficiência não se apresente como limitadora do desenvolvimento, a não ser quando o sujeito sofre privação de experiências sociais e culturais por parte da sociedade em razão de sua deficiência. Nesse caso, o fator limitante é o social e não o biológico (VYGOTSKY, 1999). Participar da cultura permite, portanto, incluir as pessoas com deficiência não só por meio da apropriação, mas também pela produção cultural que advém das formas como esses sujeitos se relacionam com a cultura e a transformam ou transformam o meio graças a elas.

Um mergulho nos estudos de Vygotsky (1997; 1999; 2005) nos ajuda a melhor compreender as relações que atravessam a inclusão dos alunos Paee no ambiente escolar e, do mesmo modo,

nas aulas de Educação Física, o que se configura como objetivo central desta seção. Esse mergulho fundamenta também os dados apresentados em diálogo com estudos referentes à Educação Física escolar, pautada na colaboração, método que funciona como potente ferramenta para a inclusão de alunos Pae.

Por esse viés, as relações que atravessam o cotidiano do aluno Pae influenciam diretamente no desenvolvimento e no processo inclusivo ou não-inclusivo vividos por esse sujeito, pois as questões biológicas não são fatores que determinam seu processo de evolução humana. Nesse caso, a deficiência não pode determinar a humanização do sujeito, contudo sua participação social ativa e o acesso a oportunidades e produções humanas, bem como as relações com outros sujeitos e com o mundo, influenciam diretamente em seu desenvolvimento. Sobre isso, Pessoa (2019, p. 29), em acordo com os estudos de Vygotsky, salienta que

[...] indivíduos com comprometimento em sua estrutura psicológica ou biológica, como pessoas com deficiência intelectual e autismo, têm a possibilidade de também emancipar-se e desenvolver-se por meio do conhecimento e domínio da cultura. Isso porque, nesse aspecto, considera-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende principalmente do processo de internalização, e não necessariamente de fatores biológicos; logo, a deficiência não se faz fator limitador do desenvolvimento, mas a segregação social sim.

Segundo a autora, também a personalidade do sujeito se constitui na interação social, a partir das relações que ele estabelece com a história, com as culturas das quais participa e com outros sujeitos. Portanto, a maneira como as outras pessoas entendem o sujeito e como ele próprio se compreende vai constituir sua personalidade, por isso se faz demasiadamente relevante criar um imaginário social positivo em relação às pessoas com deficiência, pois “[...] a identidade desses não depende somente de suas ressignificações sobre o mundo, mas também da maneira como eles são vistos e tratados no/pelo mundo” (PESSOA, 2019, p. 30).

A percepção de Pessoa (2019), fundamentada nos escritos de Vygotsky (1999), reconhece a base orgânica da deficiência, contudo os autores defendem que a questão central se manifesta na maneira como a sociedade trata as pessoas com deficiência. Partindo de uma nova premissa sobre a defectologia, ciência que estudava pessoas com deficiências ou “anomalias, Vygotsky (1999) baseou seus estudos na valorização das potencialidades dos sujeitos, em detrimento do que poderia ser considerado limite. Para ele, a diferença física e comportamental faz com que a criança receba um tratamento diferente das demais, até por parte de seus familiares, sendo esse um problema de natureza social. Deve-se então enxergar o sujeito antes e para além de sua deficiência ou necessidade especial, pois

[...] mesmo que as características de algumas crianças com deficiência sejam similares, cada uma possui suas particularidades e são influenciadas, de formas distintas, pelo meio social (cultura e valores), o qual é responsável por seu processo de humanização. Por esse motivo, o sujeito deve ser enxergado antes da deficiência, considerando-se os fatores históricos sociais que o formam e são capazes de dar a ele uma identidade digna que não o reduza a suas condições biológicas (PESSOA, 2019, p. 34).

Quando se relaciona com o mundo, o sujeito se apropria das questões sociais, desenvolve um modo de ser, de pensar, agir, aprender. Assim, o aluno Pae pode, com estímulos culturais adequados e adquiridos na coletividade, compensar o que lhe falta na dimensão orgânico-biológica (VYGOTSKI, 1997). Conviver em grupo com sujeitos de diversos campos intelectuais torna-se processo essencial para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Faz-se necessário, portanto, transformar principalmente a sociedade e os espaços dos quais esses sujeitos fazem parte, como a escola e onde mais as pessoas com deficiência queiram estar, para uma nova concepção a respeito do desenvolvimento humano e da pessoa com deficiência, desfazendo-se do imaginário de improdutividade (PESSOA, 2019).

Ao considerar as relações que atravessam os processos inclusivos, nos valem das que envolvem alunos Pae com outros alunos e com a equipe escolar, considerando que tais relações podem influenciar de forma positiva, ou não, na consolidação de uma escola de fato inclusiva. Fundamentando então nossos estudos na teoria histórico-cultural, nos preocupamos em conhecer a história dos sujeitos envolvidos (VYGOTSKY, 1999), o que se desdobrou por meio de diálogo e do processo de observação participante (BARBIER, 2007). Na perspectiva histórico-cultural, mergulhar na história dos sujeitos implica identificar as sucessivas transformações no decorrer do desenvolvimento do sujeito e sua relação com o contexto social. Uma história que não é estática, definitiva ou previsível ocorre no movimento e pode sofrer alterações diversas de acordo com as situações com as quais interage, com as produções culturais que acessa e com as que produz.

Esse movimento foi possível acompanhando as turmas em sala de aula, nas aulas de Educação Física, no recreio e nos horários de entrada e de saída. Por isso, as anotações do diário de campo contendo registros das observações, bem como as entrevistas da equipe realizadas no fim do ano de 2019, devidamente transcritas e analisadas, foram fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa. Essas informações nos permitiram compreender o percurso de análise dos dados e de escrita desse texto, visto que tudo que nos ocorre influencia diretamente no nosso desenvolvimento e conseqüentemente no desenvolvimento daquilo que produzimos.

Debruçadas, portanto, na necessidade de conhecer os sujeitos, nos aproximamos do cotidiano da aluna Karla⁹, que, antes de ser Pae, é uma menina cativante e comunicativa. Observamos a aluna em diferentes espaços da escola e percebemos que, na sala de aula comum, se comporta de forma mais agitada que em outros espaços, mesmo com a presença da cuidadora ou das professoras colaboradoras, o que é interpretado pela professora como tentativa de chamar a atenção dos colegas de classe, isto é, estar em evidência.

Acompanhei uma aula na sala de aula comum, que a professora regente tentava ministrar enquanto Karla gritava e batia na mesa. As ações de Karla chamavam a atenção dos demais alunos que a olhavam e gargalhavam, ela sorria de volta como se sentisse aprovação dos outros. A professora, por sua vez, mostrava-se irritada com a situação e em determinado momento solicitou que a cuidadora a encaminhasse para a sala de recursos, pois o comportamento de Karla estaria supostamente atrapalhando o desenvolvimento da aula e, segundo ela, na sala de recursos a aluna aprenderia com mais qualidade. Conversando com a cuidadora, descobri que esses episódios em que Karla é retirada da sala são frequentes e geralmente pela mesma motivação, ela inclusive pensa que a aluna possa agir dessa forma para chamar a atenção dos outros colegas ou por saber que não ficará dentro da sala (RELATO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27 jun. 2019).

Não sabemos se é a intenção de Karla, mas ela, de fato, ganha atenção dos colegas, pois geralmente os alunos se disponibilizam para ajudá-la em alguma tarefa ou dão gargalhadas quando ela grita ou bate na mesa. Nesses momentos ela sorri, como alguém que sente suas ações aprovadas e assim segue com o mesmo comportamento provocando novas gargalhadas. Quando questionada sobre a ação de retirar a aluna Pae da sala de aula em situações como essa, a professora entrevistada menciona que existe uma relação de afeto entre ela e alunos Pae, contudo ela assume não saber lidar com determinadas situações que os envolvem, como em momentos como o relatado, em que Karla chama a atenção da turma com seu comportamento atípico

[...] tenho muito carinho por eles [crianças Pae], mas não sei lidar. Graças a Deus tem as meninas da inclusão aqui para cuidar deles, pois quando ela [Karla] está muito agitada, os alunos não prestam muita atenção na aula, [...] elas levam ela pra salinha delas (sala de recursos) porque lá ela fica mais calma e consegue fazer a atividade (RELATO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27 jun. 2019).

A educação escolar é direito dos alunos Pae e deve ser feita especificamente na escola em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Fica garantido assim o Atendimento Educacional Especializado como parte desses processos, que, segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 14)), precisa ser “[...] realizado, prioritariamente, em uma sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola, não sendo substitutivo às atividades realizadas nas classes comuns”. Isso quer dizer que os alunos Pae devem, durante seu turno, estar em sala com os

⁹ Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

demais alunos, pois isso garante seu pleno desenvolvimento, mas, para que tenham um atendimento educacional de qualidade, eles precisam também, no contraturno, ter um atendimento personalizado nas salas de recurso multifuncionais, o que facilitará seu processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, na fala da professora de sala de aula comum, percebe-se que ela atribui a responsabilidade sobre o aprendizado da aluna Paeé às professoras da educação especial, como se o professor regente devesse preocupar-se apenas com o desenvolvimento dos demais alunos, pontuando a aluna Paeé como um empecilho para o desdobramento de seu trabalho docente.

O professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos Paeé. É ele que, no dia a dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, é ele quem vai colaborar na interação, o da criança com os outros colegas, assim como pensar e criar condições satisfatórias, na medida do possível, para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (LUIZ *et al.*, 2008 *apud* ZERBATO, 2014, p. 33).

Sendo assim, o professor regente não pode enxergar o aluno Paeé como peça dificultadora de seu trabalho docente ou da aprendizagem dos demais alunos. Pelo contrário, deve apropriar-se de uma postura responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos, bem como de agente principal no fomento da inclusão. A mesma atitude cabe aos professores de área, como os de Arte e Educação Física. Nesse sentido, a inclusão social e escolar do aluno Paeé acontece por intermédio de ações em que a escola busque recursos necessários para que esses alunos tenham acesso a uma educação igualitária, sendo a escola um espaço de encontro, evidência ou negação da diferença. Escola inclusiva é, portanto,

[...] aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição de acesso social ou qualquer outra situação peculiar a cada indivíduo. Um ensino significativo, que atenda as demandas dos estudantes, é aquele que garante ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional (ARANHA, 2004, p. 7).

Aranha (2004), nesse sentido, defende uma educação inclusiva baseada no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença se centraliza em garantir direitos justos para atender às necessidades específicas de cada sujeito, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade, que postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas dos que se encontram em situação de desvantagem por qualquer viés.

Em uma pesquisa desenvolvida por Fiorini e Manzini (2014) com professores de Educação Física, evidenciou-se a crença de alguns docentes no fato de que os alunos com desenvolvimento típico podem ser prejudicados quanto ao seu aprendizado quando há alunos Pae na mesma turma. Segundo os autores, na opinião de alguns professores de Educação Física, a atenção dada ao aluno com deficiência “[...] prejudicaria a aula e os demais alunos e, em alguns casos desestruturaria a forma de trabalhar, e por isso precisam diminuir a complexidade e o ritmo das aulas” (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 239). A preocupação com o desenvolvimento de conteúdos específicos com alunos sem deficiência em aulas com a presença de alunos Pae também apareceu na fala do professor de Educação Física de nosso estudo, o qual demonstrou entender a importância de flexibilizar os métodos de ensino para contemplar o processo de inclusão. No entanto, revelou sua dificuldade em realizar tal feito de maneira qualitativa e que de fato contemple a todos os alunos.

[...] o maior desafio é que por mais que eu queira fazer um trabalho de inclusão, preciso fazer dois trabalhos diferentes, por mais que minha turma absorva aquela criança, inclua aquela criança, um trabalho de inclusão não é feito única e exclusivamente para criança especial, eu preciso fazer as atividades que os outros também vão gostar, que os outros vão fazer (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Compreendemos que há um limite entre o ideal e o real quando se trata de atender às necessidades desses alunos em turmas heterogêneas. O professor põe-se à frente de um grande desafio quando o assunto é a inclusão de alunos Pae e isso demanda do apoio de profissionais da área da Educação Especial para a elaboração e a efetivação de práticas inclusivas em sua sala/quadra de aula. No município investigado, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Trata-se de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente para atender alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar, no caso de atendimento em Sala de Recursos Multifuncional e no horário do ensino regular, no contexto da sala de aula, quando se tratar de trabalho colaborativo das ações inclusivas (EDUCAÇÃO..., acesso em 2 jun. 2019). Sendo assim, segundo orientações da Secretaria de Educação do município, a sala de recursos funciona como um serviço auxiliar a ser utilizado somente no contraturno, pois o ambiente principal de ensino-aprendizagem do aluno Pae é a sala/quadra de aula,

O município oferta o Atendimento Educacional Especializado: Em Sala de Recursos Multifuncional no contraturno, ou seja, no horário contrário ao que o aluno estuda no ensino regular; Trabalho do professor colaborador das ações inclusivas no horário que o aluno estuda, colaborando com o professor de sala de aula, de acordo com o planejamento pedagógico para que todos os alunos da escola público alvo da educação especial possam desenvolver suas potencialidades (EDUCAÇÃO..., acesso em 2 jun. 2019).

Rabelo (2012) aponta que serviços profissionais especializados em sala de aula não podem partir de um princípio em que somente as professoras da Educação Especial tratam de assuntos referentes à inclusão, como se outros professores não tivessem responsabilidades ou mesmo os conhecimentos para contribuir para os processos de escolarização ali estabelecidos. Nessa direção, as professoras colaboradoras investigadas revelaram sua insatisfação com a sobrecarga de trabalho que recebem em relação às demandas de aprendizagem de alunos Pae:

[...] Falta ainda um forte trabalho de conscientização, com os professores, de que o aluno não é meu, o aluno é da escola, e que ele precisa permanecer na sala e na aula de Educação Física o maior tempo possível, e que ele é capaz, sempre acreditar nisso (PROFESSORA COLABORADORA F)

Outro aspecto a ser destacado refere-se à falta de compreensão, por parte de alguns professores, sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, especialmente dos alunos Pae, o que dificulta bastante o processo de inclusão desses alunos, conforme relato a seguir:

O maior obstáculo é a questão de estar tentando deixar o aluno o maior tempo possível com os outros, por quê? Porque ele tem a necessidade dele, ele tem o limite dele e muitas vezes a professora regente, em alguns momentos, ela não se sente muito à vontade em estar com esse menino em sala... então pra ela é mais fácil pedir para que a gente aplique a prova fora da sala para ele, do que ela falar um pouquinho mais alto porque ele está se manifestando durante a prova, então assim, um dos obstáculos ainda que eu vejo é a questão dessa interação aí, dessa aceitação de que o lugar dele é ali na sala de aula (PROFESSORA COLABORADORA S).

As professoras colaboradoras fazem um desabafo a respeito da responsabilidade integral atribuída a elas sobre alunos Pae, quando, na verdade, deveria ser responsabilidade de todos. A inclusão desses alunos deveria ocorrer em todos os espaços da escola, uma vez que os professores de inclusão devem oferecer uma coparceria, não sendo função somente dos PCAI cuidar, educar e ensinar os alunos Pae.

Vale destacar que são somente duas professoras colaboradoras e uma cuidadora para atender todos os alunos Pae da escola, o que as sobrecarrega. A falta de compreensão de outros membros da escola de que é responsabilidade de todos a efetivação de um sistema de ensino justo, igualitário e de qualidade para os alunos Pae por vezes se torna cômodo aos docentes.

Direcionando esse debate para o contexto das aulas de Educação Física, também identificamos a não participação da aluna Pae Karla. Em diversos momentos, ela demonstrava muita afinidade com o professor de Educação Física, contudo não havia interação social com os colegas de classe. Diferentemente do comportamento espontâneo da aluna em sala de aula. No entanto, conviver em grupo com sujeitos de diversos níveis intelectuais é essencial para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, principalmente no campo da interação (VYGOTSKI, 1999).

Percebemos pouca interação de Karla com os outros alunos da turma durante as aulas de Educação Física. Em grande parte das aulas que observamos, percebemos que ela realizava atividades distintas das que eram ministradas para a turma. Além disso, sua interação na realização de atividades propostas a ela era resumida à colaboradora, à cuidadora e/ou ao professor de Educação Física, dificilmente a mesma atividade proposta aos outros e raramente junto com os outros alunos, como evidencia o registro a seguir, contido no diário

[...] o professor explicou a atividade do pega-camisa. Diferente da primeira turma (5º ano onde os alunos são muito próximos do aluno Pae, e que o auxiliam a todo momento de forma autônoma) pude perceber que os alunos não são tão próximos da Karla, o que não impede sua participação. Mas durante o jogo percebi que sua interação era somente com o professor. A todo o momento ela se direcionava ao professor para saber se já era sua vez e o que deveria fazer, sem estabelecer comunicação com os colegas, e mesmo com algumas dificuldades para a compreensão do jogo, percebi que era o professor que tinha que explicar ou auxiliá-la (DIÁRIO DE CAMPO, 1º ago. 2019).

Quando questionados sobre essa configuração, os profissionais mencionaram o fato de a aluna possuir muito medo de bola; como as atividades planejadas pelo professor, na maioria das vezes, utilizavam esse objeto, a aluna não permanecia no espaço, mas eles garantiram que, em atividades sem a bola, o professor tentava inseri-la. Ainda assim, o professor assumiu que o processo de real de inclusão ainda caminha a passos lentos:

Eu acho que hoje ainda se vê muita integração. Eu penso que integração não é a solução pra situação, a solução é a inclusão mesmo, o aluno estar participando junto com os outros alunos. Hoje a gente ficou ali brincando com a Karla, toda hora pedia pra um ou outro aluno interagir com ela, mas isso ainda não é inclusão, ainda não está lá no meio de todos. Brinca no meio de todos? Brinca, mas não é sempre, não é o tempo todo [...] a gente engatinha dentro desta questão ainda, as nossas possibilidades são poucas, [...] tudo depende de uma corrente em que todos caminham indo pro mesmo lado pra poder buscar uma melhoria na questão, a gente não vê muito isso não, ainda tem pouca gente ou poucos elos nessa corrente pra poder fazer com que haja uma inclusão real dentro de uma escola pública, mas já caminha bastante pra isso, eu já vejo com outros olhos a questão da inclusão numa escola pública (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Segundo o relato do professor de Educação Física, a integração ainda se faz presente na escola, funcionando como um processo negativo para efetiva inclusão dos alunos Pae. Ele aponta que

a participação desses alunos nas atividades, juntamente com os outros alunos, ainda não se dá de forma espontânea. Aqueles com desenvolvimento típico precisam ser o tempo todo lembrados da presença do colega Pae e sobre a necessidade de sua inclusão nas atividades coletivas. No entanto, o entrevistado enfatiza que, para que as transformações positivas no ensino aconteçam rumo à inclusão, é necessário o envolvimento de todos os agentes que atuam na escola, num trabalho coletivo e colaborativo.

O professor sabe onde o ensino ainda pode melhorar para tornar-se de fato inclusivo, mas reconhece os desafios do processo. O reconhecimento de nossas dificuldades na docência contribui para que pensemos soluções para superá-las em busca de uma prática educativa crítica e criativa (FREIRE, 1983). Segundo Pessoa (2019, p. 52) “[...] o professor deve diversificar as formas de linguagem e de ensino para contemplar as especificidades desses alunos, desviando-se de métodos engessados e homogêneos de educação”.

Sobre a ausência de outros alunos Pae em suas aulas, o professor de Educação Física diz acreditar que alguns deles optam por se excluir da turma ou da atividade

[...] De uma forma geral, eu acho a relação dos alunos excelente, na nossa escola, nossos alunos especiais, nenhum é excluído, assim...cem por cento excluído de uma maneira geral. A não ser aqueles alunos que são bem para dentro deles mesmos, que se excluem. Porque, vou dar só um exemplo, o Eduardo¹⁰ do 5ªA, aquele que tem medo de chuva, quando não está querendo fazer nada ele se senta lá e fica quieto. Na aula passada, ele dormiu, estava cansado, foi lá pro cantinho, se excluiu. Ele se excluiu, mas a turma abraça ele, a turma deixa ele bem confortável pra poder brincar sempre. Então, eu acredito que na nossa escola o aluno é bem recebido, é bem absorvido pela sociedade (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

Notamos que, segundo a fala do entrevistado, os alunos possuem uma boa relação, mas os que são mais introvertidos acabam, segundo ele, excluindo-se dos demais, mas a turma onde há esses alunos respeita o tempo deles. No entanto, quando o professor toma conhecimento das questões que contribuem para a exclusão dos alunos Pae nas aulas de Educação Física, consegue entender as suas demandas, possibilitando sua participação e seu pertencimento, auxiliando-o no entendimento de que o espaço das aulas de Educação Física também é para ele (JAMES; KELLMAN; LIEBERMAN, 2011; ALVES; DUARTE, 2013).

Observamos que, nas aulas de Educação Física, de fato, estão presentes os alunos Pae, os quais realizam as atividades propostas. São aqueles mais autônomos, que oralizam com facilidade, interagem bem com a turma ou que não demandam do cuidador ou do professor de Educação

¹⁰Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

Física integralmente. Esses sim são mais participativos nas aulas e também interagem melhor com outros colegas em momentos como recreio, horário de entrada e de saída. No entanto, a exclusão dos alunos que se comportam de maneira muito distintas da convencional não pode ser justificada pelo discurso de autoexclusão, pois esses alunos podem estar sendo invisibilizados pelos demais, por não oralizarem ou por não se comportarem dentro do padrão social de desenvolvimento típico de pessoas em sua faixa etária.

Segundo Pessoa (2019, p. 148), “[...] a responsabilidade por esse déficit de convivência está principalmente na sociedade e não no sujeito com deficiência”, por padronizar formas de vida e atribuir rótulos que qualificam ou desqualificam pessoas, sem valorizar a diversidade que habita o mundo. Uma das professoras colaboradoras relata que esse incentivo à interação não acontece e precisa partir dos professores, que seriam responsáveis por mediar as relações

[...]nas aulas de Educação Física eu já vejo a... O que falta é... Interagir as crianças junto com eles, porque não tem isso, não acontece isso, as crianças devido às dificuldades deles. E também dos limites, eles acabam não conseguindo realizar as atividades juntos com os outros alunos, por algumas é... Algum medo, alguma dificuldade (PROFESSORA COLABORADORA F).

A entrevistada aponta que os alunos Pae ainda encontram-se isolados nas aulas. Ela destaca que, por eles serem diferentes dos demais, os alunos acabam não interagindo uns com os outros, e que falta articulação e adaptação do professor para que os alunos ditos normais compreendam que os alunos Pae fazem parte da turma e que é necessária a presença dele também na execução das atividades, não somente dos alunos Pae como também dos menos habilitados.

O respeito à diversidade é uma qualidade da escola, porém percebe-se que a relação entre os alunos Pae com os outros alunos ainda tem muito a evoluir, o que pode ocorrer por meio da promoção de ações para potencializar a participação efetiva desses alunos. É preciso conhecer os alunos, acreditar nas suas potencialidades e ter um trabalho pedagógico elaborado e inclusivo (FERREIRA; CARNEIRO, 2016; ARANHA, 2004).

Doulkeridou e outros (2011) salientam que os professores precisam desenvolver comportamentos favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência e que atitudes positivas podem influenciar qualitativamente a inclusão escolar. De acordo com o desenvolvimento do trabalho colaborativo desenvolvido da escola pesquisada, a equipe de professoras colaboradoras passou a estar mais presentes nas aulas de Educação Física, o que contribuiu para que os alunos Pae participassem mais ativamente e qualitativamente das aulas. A parceria que faltava entre o professor de Educação Física e as colaboradoras foi ganhando

espaço ao longo da experiência e promovendo a inclusão, em alguns momentos, dos alunos Pae.

Para Rodrigues (2003), embora muitas crianças com deficiência consigam acessar a escola regular, muitas vezes são dispensadas das aulas de Educação Física. No entanto, estamos em acordo com o autor, ao compreender que a Educação Física na escola deva ser assegurada como direito, evitando a exclusão instantânea dos alunos cujo desenvolvimento cognitivo e social foge totalmente ao padrão, independentemente de ser Pae

Estudos realizados dentro do contexto das aulas de Educação Física escolar indicam que o tipo de interação social estruturada com os colegas é o principal fator responsável pela inclusão do aluno com deficiência. As relações sociais com caráter de suporte e aceitação social são capazes de promover a inclusão, visto que permitem a construção de um senso de pertencimento ao grupo (ALVES; DUARTE, 2013, p. 119).

A interação social com os colegas ainda é um desafio frente à inclusão dos alunos Pae nas aulas de Educação Física. Em algumas falas e pelas observações, é possível notar que, na maioria das vezes, o aluno se encontra no espaço, mas não é incluído nas atividades, seja por falta de compreensão da proposta, por não estar confortável na aula, seja pela ausência de interação dos colegas.

A falta de socialização com outros alunos e a não participação ativa nas propostas de aula prejudicam de forma significativa o que Vygotsky (1999) chama de humanização, que se configura no processo de formação das características especificamente humanas: o controle sobre a própria vontade, a linguagem, o pensamento, a imaginação, o desenvolvimento de uma personalidade própria, o que se dá por meio da interação social e do acesso às produções culturais humanas. Pessoa (2019, p. 48) afirma que

[...] o desenvolvimento humano é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para incluí-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem a sociedade, sendo as funções psicológicas causa e efeito da atividade social humana. Para tornar-se “humano”, de fato, o sujeito precisará ressignificar o que já é aquisição da espécie por meio dos processos de internalização.

A autora ainda assinala, em diálogo com Vygotsky (2011) e Kassar (2013), que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, um ser humano em desenvolvimento, “[...] é sempre em um determinado mundo (no contato com outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui ” (KASSAR, 2013 *apud* PESSOA, 2019, p. 55). É este mundo construído de pessoas e culturas diferentes que o sujeito vai internalizar para constituir-se como ser social. Nessa

direção, Pessoa (2019) acredita que sujeitos privados do convívio público e da participação ativa nas produções desse mundo pela interação com outros sujeitos sociais e com o meio social/cultural em que estão inseridos terão conseqüentemente o seu desenvolvimento prejudicado.

Fiorini e Manzini (2014) identificaram, em seus estudos, alguns fatores relacionados à interação social que professores classificam como prejudiciais aos processos inclusivos. As dificuldades atribuídas aos alunos Pae englobam sentimento de inferioridade, falta de assiduidade nas aulas, limitação para compreender as propostas de aula, desinteresse no conteúdo. Já entre as dificuldades atribuídas aos alunos com desenvolvimento típico estão a exclusão dos alunos Pae por acreditar que atrapalham, bem como resistência em participar de atividades inclusivas (FIORINI; MANZINI, 2014).

Em relação à presença de Karla na escola, a aluna costumava faltar muito, contudo, nos últimos meses da pesquisa, passou a ser ainda menos assídua na escola, ausentando-se das aulas por dias e posteriormente semanas inteiras. Sendo assim, a dificuldade na relação entre Karla e outros colegas pode também estar relacionada à sua baixa assiduidade nas aulas.

De acordo com os relatos da professora colaboradora, mesmo depois da cobrança da escola, inclusive sob a possibilidade de ação dos órgãos competentes, as faltas não cessaram, entretanto a mãe passou a justificar as faltas junto à coordenação da escola. Segundo ela, as dificuldades em manter as presenças da filha centravam-se na falta de passagem para o transporte, pois os benefícios que ela recebia de instituições filantrópicas e de políticas governamentais não eram suficientes para ir à escola e às consultas médicas, por exemplo. Além disso, às vezes faltava um medicamento essencial, o que poderia gerar distúrbios comportamentais quando não administrado com frequência, o que, segundo a mãe, impedia sua participação na escola.

Cabe aqui pensar, além da exclusão dada pela deficiência, também na exclusão promovida por fatores socioeconômicos, que também constituem e influenciam a trajetória dos sujeitos, refletindo a importância das instituições de ensino na autonomia e participação social de alunos que ocupam a margem da sociedade, intervindo na realidade dos sujeitos a partir de uma compreensão sobre inclusão mais ampla, que abarca sujeitos marginalizados por diversas questões que não só a deficiência (PESSOA, 2019). Cabe a nós promovermos uma inclusão que “[...] considera diferentes experiências e realidades sociais, configurando-se em lutas travadas, para que pessoas excluídas por suas diferenças sejam consideradas participantes ativas

socialmente e possam ter suas expectativas e desejos respeitados, bem como possam realizar projetos, participando de atividades comuns à vida coletiva” (GUHUR, 2003 *apud* PESSOA, 2019, p. 12).

A ausência ou ineficácia de políticas públicas que garantam a participação ativa de pessoas com deficiência em espaços sociais é, sem dúvida, um dificultador da inclusão, mas um comportamento que foge ao comportamento convencional de outros alunos da escola não pode, a nosso ver, justificar a ausência da aluna Pae na escola. A dificuldade da sociedade em lidar com comportamentos atípicos e o receio da família em permitir que a pessoa com deficiência participe desses espaços geram exclusão e limitam a aprendizagem desses sujeitos às instituições filantrópicas,

[...] onde só entram em contato com outras pessoas também com deficiência, o que os priva da convivência com sujeitos sem deficiências. Isso pode, além de reduzir a diversidade interativa desses indivíduos, impedir que, em situações cotidianas, os sujeitos sem deficiência aprendam a lidar e respeitar as formas de expressão e as produções culturais desses sujeitos (PESSOA, 2019, p. 18).

Quer nas aulas de Educação Física e na sala de aula comum, quer em alguns outros espaços, no que diz respeito às relações da equipe, percebemos que a forma como alguns professores veem esses alunos ainda é limitada, o que contribui para que o professor colaborador seja visto como o único responsável por esse aluno. Sempre quando abordadas questões referentes à inclusão, todos os entrevistados sempre destacam que a afetividade¹¹ é o que tem de mais forte e potente na escola, mesmo com algumas dificuldades, seja na relação de professor x professor, questões estruturais, ou na relação aluno x aluno. Vygotsky (1999) afirma que não se pode separar o afetivo do cognitivo e que um dos grandes problemas da psicologia tradicional é a ruptura entre o intelecto e o afeto

É, aqui todo mundo tem muito carinho, muito respeito, eu vejo sempre assim uma atitude de cordialidade com eles, eu não vejo assim coisas diferentes dessa não. Eu vejo que todo mundo acolhe bem eles. (PROFESSORA COLABORADORA S).

[...] as meninas da cozinha sabem o que agrada cada um deles, quanto à Karla, quanto ao Marcos, quanto ao Renan¹². Uma coisa que eu como cuidadora que estou aqui há oito meses não sabia, a Karla não come se não tiver feijão, Karla não gosta de merenda doce e, na merenda salgada, se não tiver feijão ela não come. Então quando não tem feijão, que ela insiste em querer alguma coisa, as meninas colocam até menos, por que sabem que ela não vai comer. Então assim, eu acho que hoje, no dia de hoje, todos

¹¹ O termo se refere à “[...] capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento” (MELO; LOBATO, 2016, p. 249).

¹² Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

eles, os nossos especiais, têm um convívio muito legal. É prazeroso ver eles chegarem, cumprimentarem cada um, entendeu? (CUIDADORA M).

Vygotsky (1997) salienta que o afeto pode aumentar ou diminuir a capacidade de nosso corpo em agir e obrigar o pensamento a mover-se em um determinado sentido. Araujo (2019, p. 61) coaduna com o autor ao afirmar que “[...] é na relação com o outro, na criação de vínculos, no inter e intrapsíquico que o sujeito se humaniza, pertence a uma cultura, com todos os afetos, linguagens e conhecimentos próprios dessa cultura”. O desenvolvimento dos aspectos relacionais, segundo os autores, interliga-se com o afeto e o vínculo com outros adultos e crianças que não sejam da família, tornando a criança mais confiante para conhecer o mundo e vivenciar outras relações, pois viabiliza aspectos motivacionais essenciais para o aprendizado de práticas sociais.

Salientamos a importância dos detalhes durante o processo e o envolvimento de toda escola. Se toda a sociedade estivesse engajada nas ações de inclusão da diversidade, esses sujeitos seriam mais bem abraçados pelo cotidiano e conseqüentemente seria possível realizarem tarefas sociais que muitos não veem como possível, como conseguir comprar pão, por exemplo. Se, na escolarização, o atendente da padaria aprendesse a acolher a diferença, seria normalizado em seu trabalho o atendimento a pessoas com deficiência. O mesmo aconteceria em relação a médicos, professores de academias, caixas de supermercado, atendentes de bar, garçons, o quão potente seria uma sociedade engajada em ser, de fato, para todos. No entanto, essa compreensão e o acolhimento na referida escola também não foram instantâneos, uma vez que se trata de um processo contínuo que demanda de muito trabalho, formação e envolvimento de todos. Isso fica evidente no relato a seguir

Então, logo quando eu entrei aqui eu via que existia muito preconceito, eu acho que em questão até das meninas (professoras regentes), eu achava muito complicado. Depois de um trabalho que nós realizamos, eu e a outra professora colaboradora, eu pude perceber que foi quebrando aos poucos essa barreira, mas que ainda existe, né?! Existe muita... Rejeição... Não seria rejeição a palavra correta, mas um bloqueio, porque em um momento que o aluno está irritado, às vezes a professora já está cansada, não quer escutar o grito ou lidar com a diferença, você entendeu?! (PROFESSORA COLABORADORA F).

Percebe-se o desconforto da entrevistada em assinalar pontos que carecem de melhoria no trabalho dos professores de uma forma geral, até por compreender que é um processo que demanda também de formação. A entrevistada relata que, após um trabalho de conscientização e apresentação dos alunos Pae, houve melhor aceitação por parte dos alunos e também dos professores. A relação entre eles melhorou bastante, porém observa que, quando os alunos Pae se comportam de formas peculiares com suas estereotípias, há um olhar de repreensão e

consequentemente de dificuldade de aceitação da presença desse aluno no contexto com os demais.

Esse bloqueio reflete de forma significativa no acesso do aluno ao conhecimento e às situações de interação e lazer promovidas pela escola, como a participação no momento de recreio, que deveria englobar todas as crianças. Segundo nossas observações e relatos das professoras colaboradoras, no entanto, antes do trabalho colaborativo, os alunos Pae passavam o tempo do recreio na sala de recursos, diferentemente dos demais. Uma das professoras colaboradoras mostrou-se incomodada com essa configuração:

Eles têm uma boa interação com todos, aqui na escola, é... A equipe trata eles com respeito, né?! Então procura ajudar ao máximo, então eu acho que eles têm uma boa interação. Mas também têm suas limitações, não é totalmente aberta assim, né?! Um exemplo que eu daria é o seguinte: eu acho que não havia necessidade da gente ficar com as crianças na hora do recreio, eles teriam que participar do recreio junto com as outras crianças, mas a coordenação, desde quando eu vim para cá, ela limita o recreio com eles na sala, então eu me incomodo um pouquinho com isso, eu acho que o recreio... Eles deveriam da maneira deles... Ter criado já uma rotina pra esse recreio, mas não pra ser um recreio isolado, porque a partir do momento que eles são tirados do recreio com as outras crianças e levados para uma sala, ele é isolado, né. (PROFESSORA COLABORADORA F).

Esse é um interessante relato da professora colaboradora, pois, por mais que exista uma boa relação entre equipe e alunos Pae, uma das coisas que muito nos incomoda é a ausência dos alunos Pae no recreio. A professora colaboradora reconhece que esse seria um espaço rico de interação em que possivelmente os alunos com desenvolvimento típico se aproximariam mais dos alunos Pae. Oliveira, Souza e Silva (2016) apontam que o recreio escolar dos alunos com deficiência é um tema pouco abordado em pesquisas, mas evidencia sua suma importância para o desenvolvimento, por fazer parte do cotidiano escolar e das relações entre os sujeitos sociais.

A experiência social no recreio constitui uma aprendizagem preciosa que colabora para transformar os sujeitos atores sociais, criar situações de aprendizado e interação, respeito, comunicação e partilha (DELALANDE, 2009). Visando ao processo de interação, esse momento possibilita o amadurecimento social por meio das diferentes experimentações em grupo, vivências que constituem sua identidade.

Além disso, resultados positivos de processos de colaboração que fomentam a participação ativa desses sujeitos aparecem no relato das colaboradoras, que destacam o trabalho desenvolvido no mês de inclusão, o que potencializou a aproximação dos alunos com a Sara. Nesse mês, setembro, trabalhamos com atividades inclusivas com todos da escola, como o

teatro mencionado no relato, em que os alunos eram os protagonistas das produções, exercendo sua autonomia e criatividade na elaboração e realização dos movimentos culturais e artísticos.

Sara¹³ ela era meio isolada dentro da sala de aula por conta que as outras meninas achavam ela muito chata e ela queria estar no grupo das meninas e as meninas não aceitavam ela muito no grupo, que ela fala demais, que às vezes ela faz ou fala algumas coisas sem nexo assim naquele momento. Então assim achei interessante que a gente conseguiu dentro das atividades que a gente promoveu de socialização e integração, o teatro que a gente fez, as meninas agora têm um olhar diferenciado para Sara, entendeu? então eu acho que isso foi muito positivo, esse trabalho que foi feito facilitou no processo de aceitação e criação de vínculo (PROFESSORA COLABORADORA S).

As alunas supracitadas passaram a ver Sara como parte da turma, fazer questão de tê-la por perto e isso partiu do momento em que viram sua capacidade de realizar as mesmas coisas que elas dentro de suas especificidades. Momentos como esse mostraram-se importantes para compreender que aceitar e aprender a conviver com a diversidade é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. Uma escola inclusiva de sucesso resulta da elaboração de um trabalho para toda a comunidade escolar, da conscientização para valorização das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo (ZERBATO, 2014).

Na fala do diretor sobre as relações entre os alunos, ele aponta que se trata de uma relação amigável, menciona um trabalho já realizado na escola com objetivo de conscientização sobre a permanência dos alunos Paee na escola como pivô da melhoria nessa relação.

[...] os meninos não são muito de discriminar não, apesar de acontecer em alguns momentos. Mas, você trabalhou com os meninos do 5º ano e você viu o Renan (aluno com autismo) numa fase mais calma, o Marcos (aluno com autismo) numa fase mais calma, mas já teve momento de pé de guerra ali na turma com os outros meninos, porque os meninos ditos normais implicavam com eles. Então a gente começou a trabalhar, mas é um trabalho de formiguinha né, você vai colocando isso todo dia, os professores no geral, apesar daquele primeiro choque de quando você não conhece você vê aquilo e se assusta, mas depois você vê que não tem diferença e acabam abraçando a causa. Mas é um trabalho que tem que ser feito todo dia, principalmente com as crianças, porque são meio inconsequentes em alguns momentos. E aí acontece atrito aqui e ali, mas no geral a aceitação e a relação são bem tranquilas de ambos da escola (DIRETOR).

O entrevistado reconhece, portanto, que o trabalho coletivo é necessário e precisa ser diário. Nessa direção o afeto advindo da equipe e dos demais alunos pode levar o sujeito a querer permanecer ou não perto de alguém, a continuar brincando ou não com alguém, a fazer parte da instituição ou deixar de frequentá-la (ARAUJO, 2019). Em sua fala, percebemos que a escola se preocupa com a socialização das crianças Paee com as outras crianças, contudo chamamos a atenção para o âmbito colaborativo, o alerta para que o foco do trabalho não seja unicamente a interação entre os alunos com e sem deficiência, pois, embora seja importante, somente isso

¹³ Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

não garante efetivamente o aprendizado, o acesso e a permanência desse público na instituição escolar (ZERBATO, 2014). É preciso envolver os alunos no processo, conhecê-los e ainda aceitar “[...] seus valores, seus interesses, suas percepções, compreender seus sonhos” (ZERBATO, 2014, p. 49).

Concordamos, portanto, com os estudos de Vygotsky a respeito da educação do aluno com necessidades educativas que, segundo ele, pressupõe a passagem de uma pedagogia terapêutica para uma pedagogia criativamente positiva, que visa ao desenvolvimento do aluno, investindo nas suas possibilidades. Compreendemos assim a importância de constituir a escola como ambiente acolhedor, de fomentar ações que contribuam para a valorização da diferença por meio da mediação entre alunos com e sem deficiência, a fim de incentivar a formação de vínculos entre eles, o que pode garantir melhor desenvolvimento de todos.

A atenção, nesse sentido, é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. Vygotsky (1999) considera que a deficiência, o defeito ou o problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo, o que está diretamente associado às relações que atravessam o cotidiano escolar de alunos Pae. Para além disso, constatamos que o imaginário social da equipe em relação aos alunos Pae precisa estar em constante evolução, para que essas crianças sejam consideradas sujeitos capazes de participar junto aos outros de forma ativa, percebendo-os como parte integrante do coletivo e não como alguém que possa atrapalhar ou tornar mais difícil o trabalho com os demais alunos. Para isso, é necessário o trabalho coletivo e colaborativo, para que a escola caminhe sob uma perspectiva emancipatória.

Dessa forma, na seção a seguir, elucidaremos momentos de colaboração e envolvimento de todos os atores da escola e participantes da pesquisa, bem como os desdobramentos das ações que o ensino colaborativo potencializou no ensino e na aprendizagem dos alunos, principalmente no âmbito da Educação Física. Os dados apresentados a partir daqui evidenciam as transformações que ocorreram ao longo do processo, fomentadas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica e pelo ensino colaborativo, cujos movimentos de ação-reflexão-ação culminaram na potencialização dos processos inclusivos de alunos Pae.

6 PESQUISADOR-COLETIVO E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O trabalho colaborativo desenvolvido pela equipe de pesquisa, fundamentado nas contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008) e pelo ensino colaborativo (VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014) revelaram transformações potentes em relação aos processos inclusivos dos alunos Paee no contexto investigado. Mudanças proporcionadas por movimentos de ação-reflexão-ação culminaram em práticas pedagógicas acolhedoras.

Vale salientar que tal realidade foi fruto de um entendimento construído junto ao coletivo de educadores da escola investigada, em relação à potência que o trabalho coletivo se apresenta na materialização de uma práxis pedagógica emancipatória. Para tanto, se faz necessário que haja uma constante interação entre os sujeitos vinculados aos contextos escolares:

[...] Quando a comunidade está inserida na e com a escola, descobrem-se novos caminhos que com o decorrer do tempo podem se tornar viáveis às experimentações e à participação. Neste sentido, escola e comunidade devem trabalhar em conjunto para que se construa um projeto político-pedagógico que dê base para a tomada de consciência do importante papel que a educação tem a desempenhar (MARQUES; ROMUALDO, 2015, p. 275).

O processo de colaboração pressupõe, portanto, mudança no olhar dos demais atores da escola a respeito da inclusão. No ensino colaborativo, todos são envolvidos e a visão de que os professores da educação especial são os únicos que entendem a respeito é substituída por um olhar mais amplo, valorizando as potencialidades e as fragilidades da equipe. Esse processo constitui-se, portanto, de “[...] um relacionamento que precisa ser construído. Também não acontece de maneira homogênea em todas as experiências, em todas as escolas” (VILARONGA, 2014, p. 22). Trata-se de despertar, em todos os envolvidos, a ideia de que não há uma única pessoa que deva obrigatoriamente supervisionar ou orientar como ou o que fazer para potencialização dos processos inclusivos, mas compreender que todos precisam aprender em conjunto e uns com os outros, partilhando saberes com o foco na aprendizagem de todos os alunos (VILARONGA, 2014).

Sabemos, no entanto, que colocar o ensino colaborativo em prática não é uma tarefa fácil e, mesmo que os professores pertençam à mesma rede ou unidade escolar, isso não garante a efetivação de ações colaborativas. Para que isso aconteça, é preciso despertar aspectos como a comunicação em grupo, criar momentos específicos para as trocas de experiência, fomentar a

confiança e cordialidade entre membros da equipe e promover ações que potencializem a autoconfiança advinda da ampliação do conhecimento. Sobre isso, Zerbato (2014) pontua:

É provável que nenhum curso de formação inicial ou continuada dê conta de abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos. Nesse sentido, o coensino torna-se uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos Pae, pois funciona através da parceria entre dois [ou mais] profissionais (ZERBATO, 2014, p. 52).

Sendo assim, a troca de conhecimentos e vivências, bem como a soma deles entre esses profissionais, podem funcionar de forma relevante no desenvolvimento humano e aprendizado, tanto dos alunos Pae como dos demais alunos da sala de aula sobre inclusão, entre outros assuntos e conteúdos que fazem parte do processo de ensino no currículo escolar. Esse movimento configura o trabalho coletivo e colaborativo desenvolvido ao longo de nossa pesquisa, o que se evidencia nos dados que serão apresentados e revelam as possibilidades do trabalho coletivo entre professores pesquisadores da universidade, o professor de Educação Física e as professoras da educação especial (colaboradoras e cuidadoras). Buscamos compreender que essas ações colaborativas reverberaram no ambiente escolar durante a pesquisa, salientando as concepções sobre colaboração dos envolvidos. Para melhor elucidar esses desdobramentos, a seguir discutiremos a percepção do pesquisador coletivo a respeito da colaboração e, em seguida, destacaremos as possibilidades e potencialidades desse tipo de trabalho para os processos inclusivos por nós percebidos.

6.1 A PERCEPÇÃO DO GRUPO DE PESQUISADOR COLETIVO A RESPEITO DO ENSINO COLABORATIVO

A parceria entre a equipe escolar antes da transformação do trabalho educacional em movimento coletivo e colaborativo acontecia de maneira segmentada, visto que a responsabilidade pela aprendizagem de alunos Pae em grande parte era atribuída às professoras colaboradoras e à cuidadora. Isso foi apontado por alguns professores em entrevista, mas, segundo os mesmos, já havia momentos de colaboração por parte de alguns professores, como é possível observar nos seguintes relatos:

Apesar de que as professoras aqui elas são muito boas assim nessas atividades que elas tem nos ajudado muito, principalmente as professoras do 5º ano têm disponibilizado material para a gente, para a gente estar adaptando, sempre quando a gente pede a colaboração dela no quesito de “o que você tá dando que a gente pode fazer”, às vezes elas vêm e falam: olha, eu já fiz uma adaptação aqui nessa atividade, dá uma olhada, vê o que acha. E isso é importante, mas ainda tem muito o que aprender, e eu sei que

esse trabalho ele é árduo, né? Ele é muito difícil, mas a gente, que gosta de trabalhar com educação especial, que a gente ama essas crianças, é muito difícil às vezes você ver umas coisinhas que acontece assim que não é inclusão, é exclusão por parte de alguns (PROFESSORA COLABORADORA S).

As professoras da educação especial entendem que a proatividade por parte das professoras de sala são aspectos de ensino colaborativo, quando, ao incluir esses alunos como parte da turma, buscam orientação com as colaboradoras para que juntas consigam adaptar as atividades qualitativamente, respeitando as especificidades. Zerbato (2014) afirma que o ensino colaborativo demanda de esforços para que coletivo trabalhe junto e com divisão de responsabilidades. No relato supracitado, as professoras indicam que há contribuição mútua de conhecimentos e partilham a responsabilidade sobre a atividade da aluna Pae de forma conjunta, garantindo sua inclusão efetiva.

Para além da aprendizagem advinda da prática e das trocas entre as experiências docentes, as professoras apontam o âmbito da formação continuada como aspecto essencial no desenvolvimento de habilidades inclusivas e noções importantes do trabalho coletivo, bem como na criação de momentos específicos com o fim de qualificar melhor a equipe de trabalho para a consolidação de uma escola inclusiva, como vemos no relato da professora de educação especial:

Eu acredito que o seguinte: isso deveria vir, como eu comentei o negócio da formação, na minha opinião, que deveria vir direto desde a formação. A formação, acontecer pelo menos uma com a junção do professor regente e o professor colaborativo, o cuidador e a pedagoga e, deveria acontecer quando tivessem os planejamentos, deveria ser tudo junto também, porque, na falta de um, o outro consegue ocupar aquele buraco que vai ficar, porque eu acredito que se fosse feito um trabalho de planejamento, com todo mundo junto, seria mais fácil, seria mais completo, porque o certo mesmo, o importante seria o quê: ah, hoje a professora vai trabalhar em matemática, multiplicação, ah, mas aquele aluno não tem noção de multiplicação, então vai passar uma atividade adaptada. Então, o correto seria o professor colaborativo ou o cuidador desenvolver uma atividade parecida com aquilo ali para o aluno, para o público-alvo assim não se sentir diferente daquilo que estava acontecendo, uma participação melhor, um desenvolvimento melhor, eu acredito que se acontecesse esse planejamento, do pedagogo, com o regente, com o professor de Educação Física, com o colaborativo e com o cuidador, a gente conseguiria desenvolver mais coisas e ainda melhor e os outros alunos aprenderiam também a incluir (PROFESSORA COLABORADORA F).

A entrevistada pressupõe que a colaboração deveria ser uma parceria entre os pares e que esse aspecto deve ser explorado em caráter formativo, pois acredita que a colaboração entre os professores e gestores pode fomentar mudanças qualitativas para todos os alunos, com e sem deficiências. Sobre isso, Oliveira (2018) diz que o processo em que mais de um professor pensa possibilidades inclusivas cria uma teia de suporte e compartilhamento das responsabilidades, caracterizando o ensino colaborativo como potencializador das aulas.

As concepções da equipe a respeito do ensino colaborativo permeiam a ideia de respeito e divisão da responsabilidade sobre os processos educativos dos alunos. Percebe-se a importância de que todos abracem a causa e caminhem rumo à constituição de uma escola mais igualitária, que respeite as especificidades, possibilitando que haja uma aprendizagem mais significativa.

Nessa direção, percebemos em nossas primeiras observações que as trocas docentes entre professor de Educação Física e professor de educação especial aconteciam em raros momentos. Essa situação inibia a formulação de estratégias e metodologias de ensino mais qualitativas para os alunos (COSTA; MANZINI, 2015). A ausência de tempo em comum entre os professores para planejamento também se mostrava um desafio para que essas trocas ocorressem. Além disso, é primordial considerar que as aulas de Educação Física centram-se nas especificidades dos conteúdos que correspondem à cultura corporal de movimento e conseqüentemente exige o domínio de saberes e recursos específicos da área de Educação Física escolar, o que limita as possibilidades de uma atuação mais efetiva do professor de educação especial no contexto dessa disciplina (OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Em relação ao planejamento coletivo entre os professores, as professoras colaboradoras de ações inclusivas apontam que sentem falta de momentos em que haja essa troca, conforme relato a seguir:

A questão que eu vejo é a falta de planejamento com o pedagogo e professores né. Nós, PCAI, não temos esse momento, eu sinto falta, eu acho que o pedagógico tem que andar junto, saber o que está sendo feito, estar inserido totalmente na ação do PCAI e a rotatividade de pedagogos também é muito grande [...] eu acho que falta assim, um pouco mais de planejamento. Porque seriam mais parceiros para Pensando na melhoria da educação e do ensino para aquele aluno, então eu acredito que seria o melhor. Mais gente empenhada para resolução, para essa inclusão, né?! (PROFESSORA COLOBORADORA F).

A professora aponta que faltam momentos de planejamento com a equipe e a rotatividade de pedagogos na escola pode ser um fator prejudicial nessa articulação entre os professores. Para ela, quanto mais profissionais da Educação pensarem e construírem juntos propostas pedagógicas inclusivas, melhor seriam as chances de se superar algumas tensões/desafios atravessadores aos processos inclusivos dos alunos Paee.

Keefe, Moore e Duff (2004), em pesquisa com professores do ensino médio, concluíram que, quando os professores conseguem atingir o estágio de colaboração, eles podem ser capazes de ter experiências de sucesso. Assim, quando os professores se comprometem em trabalhar com a proposta do coensino, encontram tempo para planejar e buscar o desenvolvimento profissional em conjunto. Por outro lado, a imposição do trabalho em coensino aos professores pode ser

extremamente aversiva, pois os obriga a ajustar os estilos de ensino para atender não somente aos alunos da turma como também aos profissionais presentes em sala de aula.

Entendemos, no entanto, que ao se tratar das especificidades da Educação Física, essas não fazem parte da formação acadêmica dos professores colaboradores das ações inclusivas, e talvez o tempo de troca de experiências com o professor de Educação Física não seja suficiente para considerar aspectos importantes dessa disciplina. Consideramos, assim, quão pode mostrar-se potente a contribuição colaborativa de um professor que tenha formação nas áreas de Educação Física e de Educação Especial, mesmo que a segunda tenha caráter de capacitação, especialização ou outro curso complementar de qualidade, a fim de atender às demandas do aluno em consonância com as especificidades da disciplina, garantindo o desenvolvimento de uma Educação Física adaptada em uma perspectiva colaborativa (MARQUES, 2013).

O ensino colaborativo, no Brasil, segundo Zerbato (2014), em alguns momentos, fica restrito a casos específicos ou somente partilhado entre os professores da área de inclusão, sem envolver a todos os atores da escola, desfavorecendo, assim, aos processos inclusivos dos alunos Pae. Quanto à Educação Física, Oliveira (2018) destaca que, mesmo com alguns avanços em relação à produção de materiais que contribuem para um auxílio ao atendimento dos alunos Pae, a produção científica ainda é pouco numerosa.

A partir dessas reflexões, ampliamos estudos na perspectiva colaborativo-crítica e no ensino colaborativo no âmbito da Educação Física, considerando a possibilidade de fomentar práticas inclusivas elaboradas coletivamente com a equipe escolar e com os alunos. Por meio desses métodos, “[...] tem-se oportunidade de ampliar o olhar sobre os desafios, partilhar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e tornar os profissionais mais responsáveis pela escolarização de todos os alunos” (ZERBATO, 2014, p. 38).

As potencialidades da presença de uma professora com formação em Educação Física, mas, com conhecimento na área de Educação Especial aplicada em diversos contextos, foram se evidenciando nos relatos do pesquisador coletivo. Essa nova e temporária configuração, segundo o professor de Educação Física, fez muita diferença em sua atuação profissional, principalmente no que tange à participação mais efetivas de alunos Pae em suas aulas. Além disso, estreitou a aproximação do trabalho dele e das professoras colaboradoras que já atuam na escola

[...] Às vezes uma participação de um professor de inclusão com outro olhar, outra visão e outro pensamento, às vezes uma vírgula que ela coloque na situação ali resolve o seu problema, o problema que naquele momento, aquele problema é seu, você tá dando aula e não tá funcionando e alguém [estala os dedos] dá uma luz, dá uma ideia e que funciona e resolve o problema que é uma situação bem legal. Então, eu acho que a gente tem que estar muito aberto a isso daí, e é o que a gente tá fazendo aqui, né, no seu processo de mestrado, de chamar também as professoras colaboradoras pra estarem mais presentes, o diálogo, agora a gente consegue colocar a Karla pra participar, ah, mas é porque tem alguém do mestrado aqui, não, a questão é de alguém que chega e acende a luz, como eu disse, é de ta ali, vindo de fora, e eu talvez não estava vendo a pouca participação dela, ou as meninas ali é da.. da... inclusão, opa agora eu sei que o professor tá aberto pra fazer algumas adaptações, acho que esse trabalho tá contribuindo para o diálogo nosso, elas me ajudam e eu as ajudo eu tô vendo isso, a escola num geral, né (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Trabalhar em conjunto e construir diálogo são pontos-chaves de um ensino colaborativo. Nesse relato, é possível ver que os trabalhos desenvolvidos têm gerado uma visão mais colaborativa nos processos de ensino dos alunos Pae. A presença de um professor com olhar ampliado e que está implicado no processo, mas consegue enxergar o todo de fora, contribuiu para que a equipe olhasse situações que já estivessem passando despercebidas. A presença dessa profissional foi fundamental também para que o professor de Educação Física reconhecesse o conhecimento das professoras colaboradoras a respeito dos alunos e suas formas de aprendizagem, colaborando para que, com a parceria delas, conseguisse desenvolver melhor suas práticas, afastando-se do estigma de enxergá-las somente como responsáveis pela tutela do aluno Pae enquanto ele está na escola.

O diretor da escola, por sua vez, entende que, para a inclusão acontecer, é necessário trabalhar de forma colaborativa e aponta que o vínculo entre os alunos Pae e os professores colaboradores, bem como a participação ativa desses profissionais também nas aulas de Educação Física junto a esses alunos, são primordiais para que eles se sintam parte da turma e vejam os professores de área também como seus professores

E isso passa uma segurança tanto para o professor quanto para o aluno, né, porque, dependendo da deficiência ou autismo, o que for, tem muito a questão da referência e às vezes um professor de área que passa umas duas vezes só na sala de aula por semana, o aluno vai demorar muito tempo para criar essa referência, para entender que aquele ali é meu professor também, ele fica muito ligado ali no cuidador ou no professor colaborador e isso facilita muito na hora de desenvolver as atividades, já que seja um professor colaborador da escola, ou externo como você estará ali para atuar junto com eles [professores] de uma forma bem conjunta, né (DIRETOR).

A fala do diretor evidencia seu entendimento a respeito da importância de ampliar a participação de professores da educação inclusiva junto aos professores de área, como é o caso da Educação Física, visto que disciplinas como essa ocupam uma carga horária inferior às outras matérias, o que faz com que a relação entre esses professores e alunos se dê em menos dias da semana. Segundo entrevistado, esse tempo espaçado entre as aulas de Educação Física pode levar o

aluno Pae e a não reconhecer o professor da disciplina como seu professor; por ser em ambiente externo, talvez esse aluno também não reconheça o espaço como a sala de aula. Sendo assim, a participação ativa das PCAI também dessas aulas mostraria a esses alunos a ideia de que ao menos uma pessoa de referência estaria acompanhando-o, oferecendo segurança e garantindo sua maior participação.

A partir de todas essas reflexões, podemos perceber o reconhecimento, por parte da equipe escolar, em relação à necessidade de potencializar ações colaborativas na escola em prol da inclusão efetiva de alunos Pae e em todas as aulas. A responsabilidade partilhada sobre todos os alunos, em especial os alunos Pae e, desmitifica a ideia de que estes são orientados e acompanhados somente por professores da educação especial. Diante dessa compreensão de que o trabalho colaborativo pode realmente funcionar na consolidação de uma instituição escolar mais inclusiva, partimos a pensar a forma como isso poderia ocorrer, por meio de ações que indicaram as possibilidades e potencialidades do ensino colaborativo.

6.2 AS POSSIBILIDADES E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A colaboração interna no grupo de pesquisador coletivo evidencia as oportunidades de intervenções, parcerias e atividades que conseguimos desenvolver durante esse período na escola, principalmente nas aulas de Educação Física. Nos diários de campo e relatos da equipe, pudemos ver o quanto a parceria entre a equipe escolar e a professora pesquisadora, que agiu como colaboradora de ações inclusivas na Educação Física adaptada, fomentou aspectos positivos para a compreensão das individualidades dos alunos e conseqüentemente sua inclusão nas aulas.

Corroborando Oliveira (2018), a tarefa de incluir alunos Pae e nos contextos escolares ainda se constitui um desafio, principalmente em virtude da dificuldade de envolvimento de toda a comunidade escolar, haja vista questões de ordem atitudinais, estruturais, formativas e da própria organização dos espaços/tempo escolares. Sobretudo no âmbito da Educação Física, as dificuldades relativas à adaptação e à inclusão dos alunos Pae e nas aulas de Educação Física podem ocorrer por fatores como lacunas no processo de formação inicial ou continuada, como também ausência de apoio de outros profissionais com experiência e formação na área de educação especial e Educação Física adaptada, visto que a quantidade de alunos por turma

muitas vezes excede o que o professor consegue atender com qualidade no ensino. Ainda de acordo com a autora, outro aspecto a se destacar refere-se à falta de serviços de apoio que, quando existentes nos contextos escolares, se direcionam às disciplinas cujos conteúdos são de cunho teórico, sendo raros serviços de suporte à inclusão nas aulas de Educação Física.

A presença e a atuação de mais um profissional nas aulas garante que se somem e traçam objetivos para o planejamento e a execução de aulas inclusivas, atendendo todos os alunos — os Pae e os com desenvolvimento típico —, não de forma fragmentada, mas com maiores possibilidades de intervenção. Oliveira (2018, p. 16) pontua ainda que os professores de Educação Física “[...] acabam por desenvolver seu trabalho de forma solitária e, com isso, seus alunos com deficiência estarão mais propensos a serem expostos a formas de exclusão que podem ocorrer dentro das aulas regulares de Educação Física Escolar”. Sendo assim, a presença de alguém afinado a área de Educação Física adaptada garantiu intervenções mais qualitativas e possibilitou uma melhor aproximação entre o professor de Educação Física e as professoras colaboradoras:

[...] Olha, eu vejo que antes aqui, eu, nós, professores de área né, mas eu atuava mais sozinho, eu achava que não tinha dificuldade para incluir meus alunos com deficiência não, a maioria deles participava das aulas, minha maior dificuldade depois desse processo de parceria aqui, percebi que minha maior dificuldade era de adaptar a aula para aquele aluno com alguma deficiência [...] Com esse pouco tempo que começamos com essa proposta, pude ver o quanto é válida a presença das meninas colaboradoras aqui nas aulas, isso antes não acontecia. Os alunos que não queriam, entre aspas, participar da aula eram levados por elas, hoje não, a gente com você aqui consegue planejar melhor as aulas de Educação Física adaptada, com o conhecimento delas para a inclusão, com o meu da área (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Dentre as dificuldades que um professor Educação Física pode encontrar no âmbito da inclusão, é possível destacar: insuficiência da formação e a ausência do auxílio pedagógico especializado em suas aulas, o que o leva a desenvolver seu trabalho de forma solitária. Com isso, os alunos Pae podem estar mais propensos à exclusão dentro das aulas regulares de Educação Física Escolar. Sá, Covre, Jesus e Chicon (2019), que desenvolveram uma pesquisa no mesmo município em que se encontra a instituição escolar de nosso estudo, apontam ser fundamental que a política de formação docente esteja em consonância com as realidades dos professores, para que seja possível pensar estratégias qualitativas de promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim como os autores, “[...] vislumbramos muitos desafios na materialização de aulas com base inclusiva. É comum encontrarmos nos discursos dos professores o argumento da falta de preparação para atuar na perspectiva inclusiva” (SÁ; COVRE; JESUS; CHICON, 2019, p. 3).

Por outro lado, a partir do relato do professor de Educação Física, percebemos a compreensão do docente a respeito da importância da participação de alunos Pae em suas aulas e suas reflexões sobre as mudanças que a presença da pesquisadora como colaboradora no âmbito da Educação Física adaptada fomentou ao longo do processo. Além disso, passou a reconhecer a relevância da presença e da atuação das professoras colaboradoras de ações inclusivas, partícipes da equipe escolar, junto a ele. Visto que ainda não foi implantada política de contratação de profissionais da Educação Especial com formação na área específica de Educação Física, é primordial que o professor da área partilhe seus conhecimentos específicos com as professoras De Educação Especial e vice-versa, para que essa fusão se configure como uma Educação Física adaptada.

Exemplificando os resultados qualitativos dessa aproximação e atuação colaborativa entre professor de Educação Física e professoras de Educação Especial, temos episódios em que o planejamento coletivo resultou em aulas sem o uso da bola. Como a aluna Karla possui muito medo de bola e as aulas de Educação Física sempre envolviam o objeto, a aluna se retirava da quadra com sua cuidadora. Essa situação emergiu como incômoda ao professor de Educação Física, que não queria deixar de ofertar alguns conteúdos e esportes que utilizavam a bola, porém queria estimular a participação da aluna Pae, mesmo quando a bola estivesse presente. Em reunião para planejamento e avaliações, optamos por realizar uma atividade sem bolas, para que a aluna experimentasse permanecer mais tempo em quadra. Recorremos ao pique-bandeira, que se mostrou uma atividade bem-sucedida da qual a aluna Pae participou junto aos colegas de classe, sem demandar de excessiva intervenção do professor ou mesmo professoras colaboradoras.

[...] Depois do pique-bandeira de que a aluna participou ativamente, os alunos pediram para jogar futebol, percebi que a aluna queria sair do pátio, e perguntei ao professor o porquê. Ele me relatou que percebeu o medo da Karla com bolas e que chegou a comprar uma bola de leite, bola mais leve para ver se ela se adaptaria. E que essa bola ficava guardada no armário, na conversa ele se lembrou da bola. Como a turma foi jogar bola e o professor percebeu que Karla ia sair da aula com a professora colaboradora, foi buscar o objeto e pediu para que ela jogasse comigo, fui brincando com ela um tempinho, ainda estava receosa com a bola. Depois chamou uma professora colaboradora para jogar. Esse momento foi bem rico, pois, além da aluna começar a se aproximar da bola, ela também permaneceu na quadra (DIÁRIO DE CAMPO, 25 jul. 2019)

No pique-bandeira, a aluna Pae participou junto aos outros e mesmo que no primeiro momento da atividade com bola tenha interagido somente com os professores, demonstrou evolução em sua participação nesse tipo de tarefa, visto que o objeto gerava nela uma tensão que a fazia querer sair da aula e dessa vez, ela ao menos fez uso do objeto durante a brincadeira. Essa aula

também corresponde a um marco no início da participação mais ativa das professoras colaboradoras nas aulas de Educação Física, visto que geralmente elas iam para a sala de recursos acompanhando a aluna Pae.

Também sobre a mencionada aula, o professor relatou como a observação da professora pesquisadora fez diferença para efetivar a inclusão da aluna Pae em um tipo de aula que ela geralmente não participa, graças a um detalhe que passava despercebido aos olhos do professor de Educação Física, bem como o mesmo relatou

[...] às vezes passa despercebido, eu não me recordava que já havia comprado uma bola mais leve até você me perguntar, ficamos tão contentes que a aluna ficou durante a atividade do pique-bandeira, que quando os alunos se dispersaram e pediram pelo futebol e eu percebi que ela correu, me frustrou bastante, pois foi uma falta de atenção. Agora esses momentos que temos aqui, de por exemplo você vir e me levar a refletir faz bem, pois eu não imaginava que se corresse lá e pegasse essa outra bola ela poderia continuar aqui com a gente, às vezes é isso que precisamos também de pensar rápido, e com mais de uma pessoa fica mais fácil, pessoas que estão habituadas com a colaboração, com a educação especial, porque eu aqui com 25, 30 alunos deixei passar, acho que esse trabalho tem muito a contribuir para as escolas que possuem os alunos com alguma deficiência (RELATO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO DIÁRIO DE CAMPO, 25 jul. 2019).

A fala do professor evidencia a potência do trabalho colaborativo e do olhar atento a pequenas mudanças que podem favorecer a inclusão. Reconhecer e perceber outros meios para incluir o aluno é uma virtude do processo colaborativo, que é apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como um modelo de prestação de serviço que consiste na ação conjunta entre professor regente e professor da educação especial, de forma que

[...] dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Aulas de fato inclusivas demandam de tempo para que exista esse planejamento em conjunto. Assim como nos estudos de Zerbato (2014), os professores partícipes de nossa pesquisa apontaram a necessidade de existir um tempo para compartilhar e discutir ideias, principalmente quando, na organização da instituição, o professor de Educação Especial não fica o tempo todo na sala. O diretor da instituição acredita que esse compartilhamento de ideias deva ser registrado para que, em caso de entrada de novos funcionários para compor a equipe, o fluxo do trabalho colaborativo não se quebre:

Então se a gente conseguisse fazer uma coisa que fosse um plano já traçado que falasse — olha, isso aqui é nossa base aqui na escola —, como a gente naquela reunião sugeriu, falando: olha a escola trabalha dessa forma 100% do tempo e aí, quando esses novos forem chegando, eles entram na escola já

sabendo do plano e acredito que isso seria mais fácil, esse seria o caminho. Eu gostei da sua proposta da gente tentar construir esse plano moldável, né, porque pode ser que quando cheguem com boas ideias e a gente vai incorporando, mas já seria uma possibilidade esse plano (DIRETOR).

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) apontam os diretores como grandes articuladores da constituição de uma comunidade colaborativa dentro do ambiente escolar, pois são eles os provedores de aspectos necessários ao ensino colaborativo, como a capacitação dos professores, o número de alunos em sala de aula, a definição de horário de planejamento em comum, a parceria com outros serviços de apoio etc. Em seu relato, o diretor fala sobre uma reunião realizada com o grupo de pesquisador coletivo para criar soluções para problemas recorrentes, como a troca excessiva de pedagogos.

No referido encontro, entre várias ideias, foram registrados pontos considerados importantes na visão de cada membro da equipe sobre o funcionamento da escola, sobre cada aluno, turma, recreio, as aulas de Educação Física e as estratégias inclusivas. Essa troca de experiências deu origem ao início de um plano estratégico de ações inclusivas na escola, composto de ideias e sugestões de toda a equipe. Esse foi um dos trabalhos potentes do pesquisador coletivo que fez da participação coletiva um caminho para olhares profissionais mais sensíveis a respeito da inclusão.

Entre as ações desenvolvidas no âmbito das ações coletivas e colaborativas, os benefícios dos desdobramentos da pesquisa-ação nessa experiência se evidenciaram um momento específico preparado coletivamente em razão do Setembro Verde, evento dedicado à inclusão, que representou a culminância do trabalho coletivo colaborativo, conforme relato a seguir:

Começamos a semana com programações para o Setembro Verde; hoje, como planejado anteriormente, foi a abertura. Os alunos com deficiência foram preparados juntamente com alguns integrantes da sala para a leitura de um poema e o canto da música [...] Foi um momento muito rico para os alunos, principalmente para os alunos Pae, pois puderam ganhar visibilidade e sentirem-se pertencentes naquele espaço. Ouvi falas muito importante dos professores, que relataram ser a primeira vez que eles viram os alunos Pae, por exemplo, tão próximos dos alunos “ditos normais” (DIÁRIO DE CAMPO, 6 set. 2019).

Diante do relato, podemos afirmar que, às vezes, o que falta é valorizarmos as potencialidades dos alunos no lugar de olharmos para suas limitações e assim oportunizarmos momentos em que eles se mostrem participantes sociais ativos, que fazem parte do grupo escolar. Segundo Pessoa (2019, p. 151), quando os limites são evidenciados “[...] tolhem-se as possibilidades de participação social ativa dos sujeitos com deficiência e depositam-se poucas expectativas em

suas potencialidades, prejudicando seu desenvolvimento pleno”. Por isso, é importante fomentar momentos em que os alunos possam intervir socialmente, apresentando suas produções culturais.

No entanto, nessa intervenção, a ausência da aluna Pae Karla incomodou a equipe, visto que sua participação na escola é transpassada por diversas faltas ao longo do processo. A baixa assiduidade da aluna, segundo os professores, atrapalha seu desenvolvimento escolar:

No fim das apresentações [...] pontuamos que a falta da aluna Karla foi um ponto bem negativo, pois, além de ser a aluna que por algum motivo a turma é mais distante, é também a única criança com deficiência que faltou. O professor relatou: Esses problemas de falta dela é muito prejudicial, por exemplo, hoje vocês pensaram numa abertura para evidenciar os alunos Pae, e mais uma vez ela não estava presente. O momento de troca de experiências e impressões sobre o evento foi boa, mas, mais uma vez, nossa conversa se deu em torno das ausências da aluna. A professora colaboradora pontuou: Fico bastante triste, pois a gente sempre tenta avançar com ela, toda vez quando planejamos algo ela falta e aí parece que temos que começar novamente, hoje era uma ótima oportunidade para incluí-la com o grupo, pois como estávamos todas lá (as 3 colaboradoras) ela não teria para onde correr [risos]. Aproveitei o momento para tentar provocá-los A pensar para além, tentei perguntar da relação da escola com a família, pois pode ser um meio de entender o porquê das faltas. Após essas reflexões, combinamos que para a semana seguinte eu tivesse a oportunidade de falar para os alunos e professores um pouco sobre o Laefa e a importância desse trabalho para os alunos com deficiência ou autismo [DIÁRIO DE CAMPO, 6 set. 2019].

No relato a seguir, a professora da Educação Especial reconhece a importância de um trabalho colaborativo com outras pessoas que estudam sobre a inclusão. A ausência da aluna na referida apresentação, bem como sua baixa assiduidade em outras aulas do cotidiano escolar, segundo os professores, foi prejudicial a sua aprendizagem e participação social ativa na escola, mas não nos impediu de realizar as atividades organizadas para a semana de inclusão com os outros alunos. O ensino colaborativo pelo viés da pesquisa-ação colaborativo-crítica, desenvolvido na escola, evidenciou-se nesse episódio em que os desdobramentos das ações coletivas apareceram nos resultados do evento planejado coletivamente pelo grupo de pesquisador coletivo implicado em construir ações de transformação da realidade investigada.

Destacamos que a parceria colaborativa com outros sujeitos da escola, bem como com a pesquisadora, contribuiu para ampliar as possibilidades inclusivas, mas salientamos que é preciso que todos estejam engajados com o processo e que principalmente os professores tratem os alunos Pae como seus alunos e estejam abertos a aprender e desenvolver estratégias de garantia de oferta do ensino e de aprendizagem da criança,

A gente fica com essa vontade de querer ajudar mais eles, os professores, mas eu penso que, se todo mundo trabalhasse com vontade, com igualdade, saber que aquela criança tá ali e que ela precisa de mim também e que é um direito dela e que é um dever ver meu de ajudar, eu acho que a gente tem tudo para ser uma escola inclusiva, uma escola que inclui todo mundo, que todo mundo tem direito igual, né, eu penso que tem que ser assim, tem que ter uma rotina, tem que entender que o menino tem que ir para a sala tem que participar [...] eu tô muito satisfeita assim dessa parceria, dessa colaboração entre a

universidade e a escola que a gente teve esse ano, ontem mesmo no seminário nós falamos e mostramos todo o trabalho que foi realizado durante esse ano. Essa parceria para nós foi assim gratificante sabe, assim, eu não tenho como te agradecer, tá, Ingrid, assim, a gente aprende muito com o outro, sabe, eu sei que a gente erra também porque nós não somos perfeitos, mas a gente erra com vontade de acertar. E a gente vê assim que essas crianças precisam muito da gente e que esses pais confiam na gente para essas crianças estarem aqui na escola, que eles têm direito. Às vezes, os professores olham para essas crianças como se ele fossem só mais um dentro da escola, mas não olham ele como um aluno, e ele é um aluno e ele tem direito, sabe. Quando a gente abre um caderno de um menino e você vê que todo mundo tá fazendo a atividade e cadê a atividade do menino? Porque não colou a atividade do menino e aí você tem que ir lá buscar aquela folha e o menino tá lá [na sala] fazendo qualquer outra coisa, menos a atividade, então isso aí é doído ainda, mas eu sei que a gente tá avançando. Você veio para agregar muito aqui (PROFESSORA COLABORADORA S).

O momento de planejamento comum permite ao professor de Educação Especial saber como está o andamento do trabalho em sala de aula quando não é possível acompanhar a aula desse professor, podendo sugerir adaptações e estratégias para o ensino dos alunos do Pae. No entanto, pelo relato da professora colaboradora de ações inclusivas, podemos identificar seu descontentamento em relação a professores que dão pouca ou nenhuma importância ao seu trabalho e à aprendizagem do aluno Pae, que, por vezes, apenas ocupa uma carteira na sala, sem direito a acessar o conteúdo que está sendo trabalhado com os demais alunos da turma. Durante as reuniões de planejamento junto ao professor especialista, os professores podem refletir sobre suas aulas diárias e as adaptações necessárias para os alunos Pae, para juntos definirem responsabilidades do trabalho em conjunto. Por outro lado, para que isso aconteça, todos precisam estar implicados na colaboração em prol da inclusão de todos os alunos.

[...] e a gente, assim, aprendeu muito com você nesse trabalho colaborativo que você tem proposto, você trouxe muitas coisas novas para a gente, não só nas aulas de Educação Física. Às vezes, eu falo assim com a outra colaboradora: Olha, está vendo aquele puxão de orelha que ela deu ali, foi para nós duas, mas tipo assim, é porque você é nova de idade, mas grande de bagagem, então eu vejo você com uma necessidade de mudar muito grande, e isso é muito importante, e eu vejo o quanto que isso aí fortalece a Educação Especial, o quanto nos fortaleceu enquanto equipe. Não só aqui na escola, porque você não vai se restringir somente aqui, quem dera se você pudesse fazer em outras escolas a mudança que nós temos feito com você aqui (PROFESSORA COLABORADORA F).

O trabalho em coensino pode ser bem-sucedido quando currículo e instruções de ensino são compartilhados entre a equipe de trabalho, de modo que todos se familiarizam com os materiais e apropriam-se dos métodos e conteúdos que emergem das reuniões de equipe. A tarefa de ensinar sempre esteve associada a uma tarefa solitária, porém as experiências do trabalho em coensino analisadas mostram que, apesar dos diversos desafios que essa proposta nos apresenta, a experiência de trabalhar em colaboração permite ampliar o conhecimento em relação a novas formas de ensino, ao sentimento de realização e de poder compartilhar erros e acertos em busca de um objetivo comum, que é a aprendizagem de qualidade a todos os alunos (ZERBATO, 2014). Assim, por meio da colaboração, se faz possível contribuir para a aprendizagem dos

alunos com e sem deficiência, como também para o desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA, 2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por conhecer e compreender o cotidiano escolar, junto ao coletivo ali instituído, em relação aos possíveis avanços, tensões/lacunas e/ou desafios na materialização de ações inclusivas em contextos de aulas de Educação Física, destinadas aos alunos Pae, nos possibilitou constatar a potência presente em ações colaborativas, a partir da abordagem em espiral (BARBIER, 2007), ressignificando olhares e possibilidades de práticas, frente aos desafios atravessadores aos processos de escolarização de alunos Pae nas aulas de Educação Física.

Outro aspecto a se destacar refere-se ao fato de que, no fluxo de ação-reflexão-ação colaborativa-crítica, foi possível empoderar e qualificar movimentos formativos inclusivos comprometidos com a transformação da realidade investigada, por meio da ampliação de conhecimentos, saberes e práticas, na direção do reconhecimento e da valorização da diversidade humana, de forma a garantir o direito à educação, previsto em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como oportunizar a participação social ativa de todos os estudantes, tendo ou não deficiência.

No que tange às possibilidades percebidas ao longo dos movimentos produzidos coletivamente, percebeu-se que, apesar dos desafios atravessadores na materialização de trabalhos coletivos em contextos escolares, a experiência de trabalhar em colaboração permitiu a ampliação e a ressignificação dos conhecimentos objetivos e subjetivos em relação à prática pedagógica na perspectiva inclusiva, tornando o compartilhamento de erros, acertos e novas descobertas em combustível para alcançar um objetivo comum na direção da promoção de aprendizagens significativas a todos os alunos.

Nessa direção, vale salientar que os movimentos inclusivos produzidos junto às professoras colaboradoras, à professora regente, à pedagoga e ao professor de Educação Física, problematizados pela perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação, revelaram o trabalho em coensino com possibilidades reais de sucesso quando conhecimentos teóricos e práticos são compartilhados entre a equipe de trabalho, de modo que todos se familiarizaram com os materiais e apropriaram-se dos métodos e conteúdos que emergiram das reuniões de equipe. A experiência de trabalhar em colaboração permitiu, portanto, ampliar o conhecimento em relação a diferentes formas de ensino que buscavam um objetivo comum pautado na qualidade de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Quanto às relações atravessadoras aos processos inclusivos dos alunos Pae na escola investigada, constatou-se que, apesar de reconhecermos que a preocupação com a socialização entre crianças Pae e outras crianças sempre se fez presente na instituição pesquisada, isso não garantia a inclusão educacional de tais alunos. Sendo assim, a partir do trabalho coletivo e colaborativo, a equipe passou a compreender a importância de envolver mais os outros alunos no processo de inclusão, como também atentou mais para buscar conhecer melhor os valores, interesses, percepções e sonhos de todos os alunos, fossem eles Pae ou não.

A partir das intervenções realizadas e das leituras levantadas no decorrer do estudo compreendemos as diversas possibilidades inclusivas do ensino colaborativo, por meio da ação conjunta junto às professoras colaboradoras, à professora regente, à pedagoga e ao professor de Educação Física, como a participação efetiva de alunos Pae durante as aulas no pátio, considerando que anteriormente os alunos Pae ficavam na sala de recursos durante as aulas de Educação Física, tendo em vista o medo inicial por participar dessas atividades. Para além, disso, as trocas entre os profissionais envolvidos garantiu a elaboração de estratégias inclusivas que ultrapassavam a mera presença desses alunos nas aulas, partindo para seu protagonismo e a realização qualitativa das atividades propostas considerando suas especificidades.

Outro aspecto a ressaltar refere-se ao fato de que os diferentes olhares da equipe em relação às especificidades da aluna Karla contribuíram significativamente para a busca de recursos e adaptações que contemplaram situações que, por vezes, teriam passado despercebidas, tais como: 1) como o motivo das faltas da referida aluna; 2) as implicações dessas ausências em seu desenvolvimento; 3) a importância da contribuição das professoras colaboradoras também nas aulas de Educação Física; 4) a importância da formação continuada em contexto para atuação inclusiva mais efetiva nos cotidianos escolares.

Nesse aspecto, a pesquisa evidencia a relevância que o afeto e o olhar sensível (BARBIER, 2007), instituídos nas múltiplas relações estabelecidas pelas equipes escolares, se constituem elementos fundantes para influenciar a participação de aluno Pae nas ações escolares, posto que tais movimentos favoreçam a compreensão sobre como e com quem o sujeito se relaciona, como também quais são suas zonas de potências e de desafios em relação aos processos de apropriação de conhecimento. Consolida-se assim a importância de constituição da escola como ambiente acolhedor, que valoriza a diferença por meio da mediação entre alunos com e sem deficiência, incentivando a formação de vínculos entre eles, rumo ao pleno desenvolvimento de todos.

Entre as ações desenvolvidas no âmbito dos movimentos coletivos e colaborativos, os benefícios dos desdobramentos da pesquisa-ação nessa experiência se evidenciaram em ações preparadas coletivamente, como o mencionado evento em razão do Setembro Verde, que evidenciou as potencialidades do trabalho coletivo na participação de alunos Pae junto a outros alunos sem deficiência ou transtorno. Isso ocorreu por meio do trabalho de diversos profissionais da instituição, empenhados em contribuir na elaboração e execução de um evento em que todos os alunos fossem contemplados e participantes ativos. Ações como essa garantiram a valorização das potencialidades em detrimento de suas limitações e assim foi possível oportunizar momentos em que eles se reconhecessem como sujeitos sociais ativos pertencentes ao grupo escolar como os outros colegas.

Os poucos, porém importantes, momentos de planejamento coletivo que a pesquisa-ação proporcionou nesse período oportunizaram as professoras de Educação Especial conhecerem melhor o andamento do trabalho em sala e quadra de aula, o que foi imprescindível para suprir momentos em que elas não conseguiam acompanhar efetivamente as referidas aulas, para além de garantir melhor conexão entre o trabalho de todos os profissionais em prol da aprendizagem dos alunos. Assim, todos contribuíram para a produção de adaptações e estratégias de ensino que beneficiavam todos os alunos.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica gerou, portanto, desdobramentos favoráveis para a inclusão dos alunos Pae, validando nossas hipóteses de que esse método de ensino, ancorado na coletividade e na cooperação, fez-se ferramenta potente na inclusão desses alunos, bem como na consolidação de uma escola mais inclusiva, com profissionais mais implicados em intervir em contextos não inclusivos.

Por esse viés, cumpre destacar o fato de que a organização didático-metodológica experienciada no Laefa durante meu processo de formação inicial em Educação Física, pautada na produção de ações colaborativas críticas e na mediação pedagógica (VYGOTSKY, 1999; 2005), se tornou potente para a produção de ações inclusivas para alunos Pae no ambiente escolar, contribuindo para a consolidação de uma relação mais ampla entre os atores da escola, de modo que, a cada intervenção, potencializávamos ainda mais nossas ações e nos fortalecíamos como pesquisador coletivo em momentos de reflexão pós-aulas. Relatos da equipe evidenciaram inclusive a relevância do trabalho pautado na pesquisa-ação colaborativo-crítica na escola como compromisso ético-político, rompendo a ideia da presença de um pesquisador externo cuja investigação é meramente baseada na supervisão do trabalho da equipe. Na pesquisa em

questão, a relação horizontal permitiu que todos estivessem envolvidos e implicados no processo.

Direcionando nosso olhar para os desafios percebidos no ambiente escolar, chamaram a nossa atenção as dificuldades de organização escolar em relação à instituição do ensino colaborativo, bem como a ausência de tempo em comum entre os professores para planejamento e avaliação dos processos ali instituídos.

No âmbito das aulas de Educação Física, evidencia-se a dificuldade para a promoção de momentos pedagógicos destinados à partilha coletiva a respeito das especificidades dos conteúdos da cultura corporal de movimento, dos recursos específicos da área de Educação Física escolar, bem como das ações inclusivas para atuação mais efetiva do professor de Educação Especial no contexto das aulas de Educação Física.

Quanto a limites e/ou tensões percebidos no decorrer do estudo em relação à aluna Pae, foco deste estudo, os dados evidenciam que as faltas da aluna Karla foram prejudiciais ao seu processo de aprendizagem e participação social ativa na escola, especialmente pela fato de dificultar o estabelecimento de vínculos entre a aluna, a escola e toda a comunidade escolar.

Importante salientar que, no mês de março de 2020, o andamento da pesquisa foi parcialmente comprometido devido à pandemia da Covid-19, que nos colocou em uma quarentena que perdura até o momento vigente, mesmo que durante o processo algumas medidas restritivas tenham recebido flexibilizações específicas. Com o fechamento dos estabelecimentos, da universidade e das escolas, pausamos as visitas à unidade escolar exatamente quando iniciáramos as intervenções mais efetivas.

Quando as aulas remotas iniciaram nas escolas, o ensino à distância e as adaptações da instituição frente à nova configuração de ensino nos levaram a encerrar nossa pesquisa com dados coletados até o fim do ano de 2019, o que reduziu nossa coleta de dados e assim as possíveis análises que faríamos após esse período. No entanto, essa coleta nos permitiu análises ímpares para a contribuição dos estudos na área de inclusão de alunos Pae, não só nas aulas de Educação Física, mas em vários espaços escolares por meio do trabalho coletivo da equipe.

Por fim, por se tratar de uma pesquisa pautada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, não nos é possível considerá-la como finalizada, visto que, no decorrer de cada ação, surgem novas reflexões e ações, suscitando novas situações-problemas. Esperamos que as questões levantadas

nesta pesquisa contribuam para as reflexões a respeito da inclusão dos alunos Pae nas aulas, para que esse processo seja visto como possível, sendo dever de todos para a construção de uma sociedade mais inclusiva e com um olhar mais ampliado e humano para as diferenças.

Além disso, almejamos que a parceria entre professores de Educação Física e professores colaboradores possa crescer e fomentar ainda mais trabalhos numa perspectiva do ensino colaborativo com vista a potencializar a participação e aprendizagem de todos os alunos. Desejamos despertar interesse na temática de inclusão e ensino colaborativo, para que haja mais produções nesse sentido, visto que ainda temos poucos estudos com a temática de ensino colaborativo e Educação Física considerando os levantamentos feitos neste estudo.

O âmbito da formação continuada em contexto também aparece nos relatos como aspecto essencial no desenvolvimento de habilidades inclusivas e noções importantes do trabalho coletivo, assim como a promoção de momentos formativos com a finalidade de qualificar melhor a equipe de trabalho rumo a consolidação de uma escola inclusiva. Sendo assim, novos estudos que invistam na formação de professores no âmbito da inclusão e da Educação Física na perspectiva inclusiva podem acrescentar positivamente o processo de transformação das instituições escolares em ambientes mais inclusivos, identificando caminhos possíveis para a qualificação de profissionais implicados no processo para que entendam a inclusão de alunos Pae como um dever de todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329-38, 2014.
- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de Educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, 2018.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARANTES, A. C. *et al.* Debate: realidade da educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 28-33, 1991.
- ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2009.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERTO, R. C.; SILVA, M. G. C. Inclusão escolar: um olhar sobre a prática pedagógica em Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: CBCE, 1 CD-ROM, GT pessoas portadoras de necessidades especiais.
- BORGMANN, M. E. **Educação especial**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 3. ed. Porto Alegre: Magister, 2005.
- BRANDÃO, A. M. **Professor/a pesquisador/a**: as (im) possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BUENO, M. B. **Educação de jovens e adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CARIACICA (Município). **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferdinando Santório. Cariacica, 2018.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Esporte: um conteúdo excludente ou inclusivo na Educação Física escolar? **Conexões**, v. 13, n. 4, p. 100-118, 2015.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, e041, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e041>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. S. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte [Online]**, v. 35, p. 373-388, 2013.

CHICON, J. F; RODRIGUES, G. M. **Práticas pedagógicas e pesquisa em Educação Física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, 2012.

CHICON, J. F; SÁ, M. das G. C. S. de. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *In*: CHICON, J. F; RODRIGUES, G. M (Org). **Práticas pedagógicas e pesquisa em Educação Física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, p. 85-108, 2012.

COSTA, C. R.; MANZINI, E. J. Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17., 2015, Marília. **Anais [...]**. Marília. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadeposgraduacaoemeducao/camila_rodrigues_trabalho-colaborativo-entre.pdf. Acesso em 04 jan. 2020.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 357-377, 2014.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

DELALANDE, J. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. *In*: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (Org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**, Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 23-41.

DOULKERIDOU, A. *et al.* Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p. 1–11, 2011.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/paginas/semi-educacao-especial>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a Educação Física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: Facha, 1999.

FERREIRA, E. C. C. B.; CARNEIRO, H. F. A Experiência de inclusão de uma residência terapêutica na comunidade de Garanhuns-PE. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 18, n. 2, p. 185-198, 2016.

FERREIRA, G. S.; CHICON, J. F.; JESUS, D. M.; SÁ; M. G. C. S. de. Avanços e desafios na escolarização de alunos com deficiência na percepção de professores de Educação Física da província de Sassari/Itália. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 186-199, 2020.

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FIORINI, M. L. S. Conceção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; 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.

FREDRICKSON, N.; TURNER, J. Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friends intervention approach. **The Journal of Special Education**, v. 36, n. 4, p. 234-245, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.. O coensino é eficaz? . Conselho para Crianças Excepcionais. 2009. Disponível em: <http://www.cec.sped.org>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction exceptionality**. Thonson Learning: United Station, 2003. p. 217-225.

GIL, J. P. A.; SCHEEREN, C.; LEMOS, H. D. D.; FERREIRA, S. M. O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 20, p. 75-88, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GOMES, M. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino de lutas**: contextos e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 48.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GREGUOL, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão-exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

JAMES, A. R.; KELLMAN, M.; LIEBERMAN, L. Perspectives on inclusion from students with disabilities and responsive strategies for teachers. **J Phys Educ Recreation Dance**, v. 82, p. 33-54, 2011.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., Nova Almeida, 2011. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. p. 1-17. v. 1.

KASSAR, M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: KASSAR, M. **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

KLEIN, E.; HOLLINGSHEAD, A. Collaboration between special and physical education: The benefits of a healthy lifestyle for all students. **Teaching Exceptional Children**, v. 47, n. 3, p. 163-171, 2015.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LARA, F. M.; PINTO, C. B. G. C. A importância da Educação Física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 15, n. 1, p. 67-74, 2016.

LAZZAROTTI FILHO, A. R. I. *et al.* Formação de professores na modalidade à distância: a Educação Física e a sua especificidade. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 9., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. rev. e amp. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

LUIZ, F. M. R. *et al.* A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.497-508, 2008.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, A. E. **Rodas de conversa: uma proposta para aprimorar a prática docente em Educação Física escolar**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. S. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista de Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 269-280, 2015.

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. S. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 269-280, maio/ago. 2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X15707>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MARTINY, L. E. **A transposição didática na Educação Física escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes**. 2012. 173 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, Recife/ João Pessoa, 2012.

MAYEDA, S.; ARAÚJO, P. F. Uma proposta de ginástica geral para deficientes físicos. **Movimento & Percepção**, v. 4, n.4/5, p. 55-73, 2004.

MELO, A. C. R. de; MARTINEZ, A. M. As principais tendências pedagógicas da Educação Física e sua relação com a inclusão. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 180-195, 2012.

MELO, É. S.; LOBATO, V. S. A representação da afetividade em uma turma de 2º ano do município de Abaetetuba-PA. **MARGENS – Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 14, p. 245-261, jun. 2016.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80-93, 2011.

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

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa**: subsídios para a inclusão nas aulas de Educação Física. 2017, 200 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, A. F. R.; SOUZA, J. A.; SILVA, M. C. F. Recreio escolar inclusivo e o aluno com deficiência: uma análise do processo de interação a partir das contribuições de Vygotsky. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6.; CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24735_12372.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

OLIVEIRA, I. M. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista Faced**. Salvador, n. 9, 2005.

OLIVEIRA, P. S. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, P. S.; SILVA, M. T. Educação Física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 2015, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://www.conpef.com.br/anteriores/2015/artigos/23.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 217, de 10 de dezembro de 1948**. Recuperado em 13 de fevereiro, 2017, de <http://app.ocrearj.org.br/poralcreav2midia/documentos/resolucaoonu217aiii.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan, 2005.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, T. B. L. **Plano de ensino individualizado no contexto da Educação Física escolar**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PEREIRA, W. M.; LACERDA, L. R. C. Educação Especial: sua importância nos cursos de licenciatura. *In*: MACHADO, S. G.; LORETE, E. O. (Org.). **Educação inclusiva**: múltiplas práticas e olhares. Venda Nova do Imigrante: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019. p. 95-110.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2007.

PESSOA, D. M. **Educação Física, linguagem e inclusão**: o hip-hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo.

2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PISCO, P. Equidade e inclusão: serão as políticas educativas suficientes? Lisboa, 2008. Disponível em: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779573397487/PISCO.Equidade%20e%20Inclusao%20Serao%20as%20Políticas%20Educativas%20Suficientes.2008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Teias**, v. 12, n. 24, p. 17, 2011.

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

RODRIGUES, D. A. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ROUSE, P. **Inclusion on physical education: fitness, motor, and social skills for students of all abilities**. Champaign: Human Kinetics, 2010.

SÁ, M. G. C. S.; BONFAT, D. L.; SILVA, E. M.; CHICON, J. F., FIGUEIREDO, Z. C. C. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa** [Online]. 2017, v. 12, n. 2, p. 356-372, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89453001004>. Acesso em 10 jun. 2020.

SÁ, M. G. C. S.; COVRE, H. R.; JESUS, D. M.; CHICON, J. F. Perfil socioeconômico e de formação de professores de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.53144. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/53144>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SALERNO, M. B. **A informação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SALLES, W. N.; ARAUJO, D.; FERNANDES, L. L. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 1-21, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8643430/10934>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Programa da escola primária de São Paulo**. São Paulo, 1967.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética da exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. cap. 6, p. 97-118.

SEABRA JUNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, F. K. R. **Atendimento educacional especializado e Educação Física escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. Concepções de formação continuada na perspectiva das professoras do AEE na cidade de Maceió-AL. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP), 3., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2013. 1 CD-ROM.

SILVA, M. G. C.; BERTO, R. C. O paradigma da aptidão física no cotiando das aulas de Educação Física: um mecanismo de exclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: CBCE, 1 CD-RM, GTT8.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOARES, C. L. *et al* (Coletivo de autores). **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro, Brasil: Sprint, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma concepção possível**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, A. B; LACERDA, L. L. R. C; MARIANO, C. A. B. S. Contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na educação especial da rede municipal de Vitória/ES. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 48, p. 132-153, 2019.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 1997. v. 1.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998. p 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; McLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. Barueri, Brasil: Manole, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. _____, foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **As ações colaborativas para os processos inclusivos dos alunos Público Alvo da Educação Especial em Cariacica-ES**, coordenada por Ingrid Rosa Carvalho, RG 3385698, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27)997805120 e Dr^a. Maria das Graças C. S. de Sá (orientadora), RG 587178 - SSP-ES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, fone: (27)988090024.

JUSTIFICATIVA

A não participação de pessoas com deficiência em ambientes sociais diversificados pode ser muito prejudicial para o desenvolvimento humano desses sujeitos. Compreendendo essa premissa, pretendo partilhar minhas experiências adquiridas no processo de formação inicial e continuada no âmbito da Educação Física inclusiva, com professores da rede municipal de Cariacica/ES. Mediando ações inclusivas junto ao corpo docente e pedagógico com foco na participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Conhecer e analisar os processos inclusivos de alunos Público Alvo da Educação Especial, pela via do trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física, a professora regente, a pedagoga e a professora colaboradora, em aulas de Educação Física de uma EMEF no município de Cariacica/ES.

PROCEDIMENTOS

A sua participação no referido estudo ocorrerá por meio de participação nas atividades relacionadas às aulas de Educação Física da escola e suas temáticas. A participação será também por meio de entrevistas, onde precisará responder a questões relacionadas à sua metodologia com os alunos em contexto de aulas e o desenvolvimento dele(a) enquanto participante da pesquisa. coleta de dados se constituirão também de vídeo-gravações, fotografias, diário de campo nos momentos de intervenção.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolverá às nas quintas feiras e sextas feiras, das 13:30 horas às 17 horas, no período de julho de 2019 a agosto de 2020, nas dependências de uma Emef em Vila Capixaba, Cariacica - ES, 29148-150.

RISCOS E DESCONFORTOS

Esta pesquisa não envolve riscos danosos, mas há o risco de algum constrangimento por parte do entrevistado. Caso isso ocorra, os coordenadores da pesquisa estarão atentos para atendimento e suporte do participante que se sentir nesta condição.

BENEFÍCIOS

Possibilidade de contribuir para uma ação educacional que favoreça a inclusão social dos sujeitos PAEE, com especial destaque para os processo de desenvolvimento humano desta população.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa, que acompanham as atividades desenvolvidas e registradas sob a forma de gravação em vídeo e registro escrito, respeitando-se completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

CUSTOS

Não haverá pagamento pela participação na pesquisa e que ela é voluntária, entretanto, caso haja alguma despesa para participar, haverá ressarcimento destas.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa será garantido ao participante o direito de buscar indenização.

OBS. Informo que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em todas as páginas por mim Ingrid Rosa Carvalho e pelo participante, em duas vias de igual teor, sendo uma entregue ao participante e outra ao pesquisador.

Em caso de denúncia e/ou intercorrência consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário/Goiabeiras, sala 07 do prédio administrativo do CCHN/Ufes, Bairro Goiabeiras, Vitória-ES, CEP.: 29.075-910. Fone: 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Pelo presente, reconheço que li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual fui convidado(a) a participar. Entendo que quaisquer informações obtidas são confidenciais e que os registros de pesquisa estão disponíveis para minha consulta. Esclareceram-me que a minha identidade não será revelada em nenhuma publicação dessa pesquisa; sendo assim, consinto na publicação para propósitos científicos. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão.

De acordo com o exposto, eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Vitória, _____, de _____ de 20 ____.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Ingrid Rosa Carvalho (Pesquisadora)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERGUNTAS DIRECIONADAS PARA PROFESSORES COLABORADORES, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFESSORA REGENTE

- 1) O que você pensa sobre a inclusão escolar? **2**
- 2) Em sua opinião quais os limites e possibilidades presentes para a inclusão escolar dos alunos PAEE na escola? **2**
- 3) Pra você, qual o maior desafio (se houver) frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física/Sala de aula? **2**
- 4) De modo geral, como percebe a relação entre os alunos do PAEE com os outros alunos, os coordenadores, os professores e professor colaboradore. **3**
- 5) Como você percebe a relação entre processos inclusivos, família e escola?
- 6)
- 7) Como você percebe a relação entre a SEME e a escola, no que tange aos processos inclusivos do aluno com PAEE?
- 8) Acha necessário a presença de um profissional para acompanhamento do aluno PAEE durante as aulas? Justifique
- 9) Em sua opinião como deve ocorrer o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva nessa escola? Quais seriam os possíveis avanços, limites e, ou tensões percebidos nesses processos?

PERGUNTAS DIRECIONADAS PARA DIRETOR E PEDAGOGO

- 1) O que você pensa sobre a inclusão escolar? **2**
- 2) Em sua opinião quais os limites e possibilidades presentes para a inclusão escolar dos alunos PAEE na escola? **2**
- 3) Pra você, qual o maior desafio (se houver) frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física/Sala de aula? **2**
- 4) De modo geral, como percebe a relação entre os alunos do PAEE com os outros alunos, os coordenadores, os professores e professor colaborador. **3**
- 5) Como você percebe a relação entre processos inclusivos, família e escola?
- 6) Como você percebe a relação entre a SEME e a escola, no que tange aos processos inclusivos do aluno com PAEE?

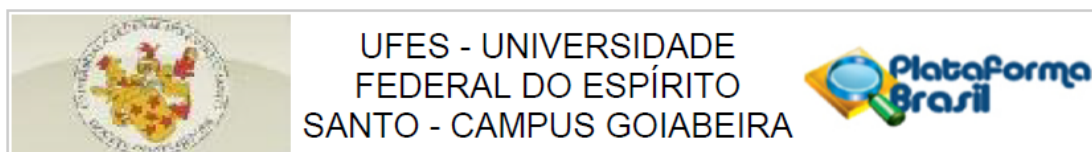
PERGUNTAS DIRECIONADAS PARA O PEDAGOGO

- 1) O que você pensa sobre a inclusão escolar? **2**
- 2) Em sua opinião quais os limites e possibilidades presentes para a inclusão escolar dos alunos PAEE na escola? **2**
- 3) Pra você, qual o maior desafio (se houver) frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física/Sala de aula? **2**
- 4) De modo geral, como percebe a relação entre os alunos do PAEE com os outros alunos, os coordenadores, os professores e professor colaborador. **3**
- 5) Como você percebe a relação entre processos inclusivos, família e escola?
- 6) Como você percebe a relação entre a SEME e a escola, no que tange aos processos inclusivos do aluno com PAEE?
- 7) Acha necessário a presença de um profissional para acompanhamento do aluno PAEE durante as aulas? Justifique
- 8) Em sua opinião como deve ocorrer o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva nessa escola? Quais seriam os possíveis avanços, limites e, ou tensões percebidos nesses processos

COMPREENDER AS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PRODUZIDAS A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA EM CONTEXTOS DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES.

1. Contextualizar as relações atravessadoras aos processos inclusivos de alunos PAEE, com especial destaque para as aulas de Educação Física, em busca de indícios que apontem para os limites e as possibilidades inclusivas desses alunos.
2. Problematicar, na perspectiva colaborativo-crítica, as relações estabelecidas entre o professor colaborador, a professora regente a pesquisadora e o professor de Educação Física no que tange aos processos inclusivos dos alunos do PAEE, pensando estratégias de mediação pedagógica que favoreçam a participação ativa desses alunos nas aulas de Educação Física.
3. Identificar e refletir criticamente sobre possíveis desdobramentos dessa ação colaborativa na efetivação dos processos inclusivos nesse contexto.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As ações colaborativas para os processos inclusivos dos alunos Público Alvo da Educação Especial em Cariacica-ES

Pesquisador: INGRID ROSA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18944619.6.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.589.349

Apresentação do Projeto:

O estudo objetiva compreender e analisar o papel do professor colaborador das ações inclusivas em contextos de aulas de Educação Física no município de Cariacica/ES. Pensando ações inclusivas junto ao corpo docente para a participação efetiva de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas aulas de Educação Física. Visa, também, conhecer e compreender a realidade investigada, em busca de indícios que apontem para os limites e as possibilidades na inclusão desses alunos. Para além, contextualiza as relações que atravessam seus processos de escolarização, com especial destaque para as aulas de Educação Física. Analisa e reflete, também, de forma colaborativo-crítica, as relações estabelecida entre o professor colaborador, o pedagogo e o professor de Educação Física no que tange aos processos inclusivos do PAEE, pensando estratégias de mediação pedagógica que favoreçam a participação ativa desses alunos nas aulas de Educação Física. Pretende identificar e refletir criticamente os possíveis desdobramentos dessa ação colaborativa na efetivação da inclusão. Basea-se, para isso nos princípios teóricos da abordagem histórico cultural de Vygotsky e na dinâmica da pesquisa ação colaborativo-crítica. Os dados serão coletados por meio de entrevistas e de diário de campo, bem como por registros audiovisuais. Esses dados serão, a priori, organizados em categorias e analisados pela técnica de análise de conteúdos de Bardin. Esse processo de análise irá se configurar em etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

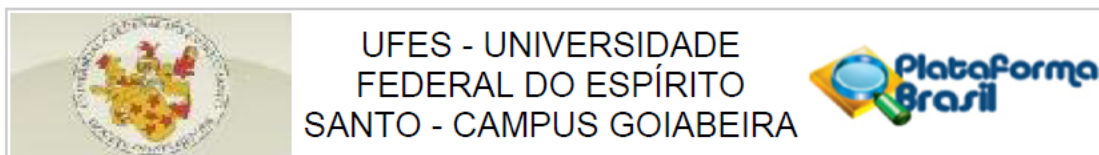
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.589.349

Objetivo da Pesquisa:

- 1) Compreender e analisar o papel do professor colaborador das ações inclusivas em contextos de aulas de Educação Física no município de Cariacica/ES.
- 2) Pensar ações inclusivas junto ao corpo docente para a participação efetiva de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas aulas de Educação Física.
- 3) Analisar e refletir, de forma colaborativo-crítica, as relações estabelecida entre o professor colaborador, o pedagogo e o professor de Educação Física no que tange aos processos inclusivos do PAEE, pensando estratégias de mediação pedagógica que favoreçam a participação ativa desses alunos nas aulas de Educação Física

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e estão relacionados ao desconforto dos participantes em terem as suas práticas cotidianas registradas ou ao constrangimento em responder questões colocadas pela entrevista. Nesses casos, é facultado ao participante o direito de se retirar da pesquisa sem que isso lhe traga qualquer tipo de ônus. Quanto aos benefícios, os resultados da pesquisa poderão contribuir para que o PAEE tenham processos educativos mais inclusivos na escola em que estão inseridos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objeto da pesquisa está bem delimitado e o projeto mobiliza pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte ao escopo do estudo. A pesquisa possui grande relevância social, pois incide sobre um grupo que, historicamente, foi alijado dos processos educativos formais. As atividades previstas no cronograma são compatíveis com o tempo disponível, tornando o projeto exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados (TCLE e TALE) estão adequados às recomendações do CONEP/CEP, pois contemplam os aspectos imprescindíveis para a preservação da integridade física e moral dos participantes, como: apresentação, objetivos e procedimentos da pesquisa; riscos e benefícios; direitos e garantias; ressarcimento e indenização; contatos, em caso de dúvidas ou denúncias.

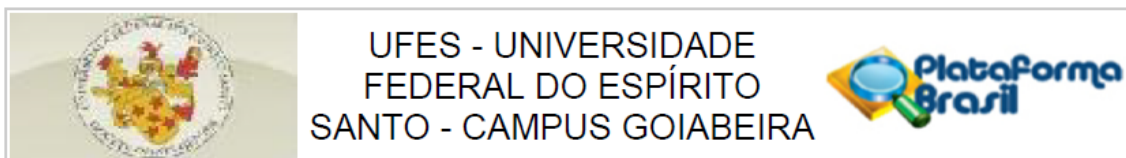
Recomendações:

Numerar as páginas dos termos, da seguinte maneira: 1 de 2; 2 de 2.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está apto a iniciar a sua fase de campo.

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.589.349

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1385189.pdf	07/08/2019 11:12:36		Aceite
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEALUNO.pdf	07/08/2019 11:06:36	INGRID ROSA CARVALHO	Aceite
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFuncionario.pdf	07/08/2019 11:02:41	INGRID ROSA CARVALHO	Aceite
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	07/08/2019 11:02:07	INGRID ROSA CARVALHO	Aceite
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	07/08/2019 11:01:23	INGRID ROSA CARVALHO	Aceite
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPLETO.pdf	27/06/2019 11:14:52	INGRID ROSA CARVALHO	Aceite

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 20 de Setembro de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com