

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ensino Colaborativo e Educação Física: Contribuições à Inclusão Escolar

VALÉRIA MANNA OLIVEIRA

UBERLÂNDIA, MG
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA MANNA OLIVEIRA

Ensino Colaborativo e Educação Física: Contribuições à Inclusão Escolar

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (curso de Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo
Miranda

UBERLÂNDIA, MG
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48e
2014 Oliveira, Valéria Manna, 1964-
 Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar
 / Valéria Manna Oliveira
 -- 2014.
 185 f.

 Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Professores de educação física - Teses. 3. Inclusão em educação - Teses. 3. Educação física - Educação permanente. Teses.
 I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

VALÉRIA MANNA OLIVEIRA

Ensino Colaborativo e Educação Física: Contribuições à Inclusão Escolar

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (curso de Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: saberes e práticas educativas

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Orientadora

Profa. Dra. Joslei Viana de Souza
Universidade Estadual de Santa Cruz

Profa. Dra. Marli Nabeiro
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Às minhas filhas, Thaysa e Bruna,
amor enorme, inspiradoras das
conquistas em minha vida.

Ao Júnior, meu amor, companheiro,
amigo e apoiador dos meus sonhos.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por sempre me dar forças, por me manter forte o suficiente para chegar a mais esta conquista.

À minha família: minha mãe, por sempre me apoiar e ajudar a ser quem eu sou hoje; ao meu querido pai, que não está conosco mais e não teve a oportunidade de participar, comigo, desta caminhada do doutorado. Mas, com certeza, me ensinou a ter humildade e esperanças de alcançar meus ideais.

Ao meu companheiro, Júnior, por me incentivar em todos os momentos da minha vida. Obrigada pela paciência e pelo amor!

Às minhas adoradas filhas, Thaysa e Bruna, por serem tão queridas. Vocês me fazem tão bem... Amo muito!

Aos meus irmãos, Ricardo e Rogério, que sempre me apoiaram, apoiam e estão comigo em minhas escolhas. Admiro vocês demais!

Às minhas amigas e aos meus amigos, pela amizade, presença, carinho e por me ouvirem nos momentos difíceis.

À querida orientadora, Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. Obrigada por me aceitar, por assumir a orientação desta tese, pela paciência e pelo cuidado comigo!

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que contribuíram ricamente para minha formação e a realização deste sonho do doutorado.

Agradeço às professoras Lazara e Maria Irene, pelos ricos ensinamentos e pela participação em minha banca de qualificação e defesa com significantes contribuições a esta tese.

Às professoras Joslei e Marli por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa deste trabalho.

Minha gratidão a todos os meus colegas de doutorado do PPGE, pelo companheirismo e pela amizade. Especialmente: Úrsula, Geovanna, Valeska, Neil, Viviane, Serigne, Serginho, Cidinha.

À Faculdade de Educação Física da UFU, que me oportunizou cursar este doutorado. Aos meus colegas de trabalho, que sempre me deram força e acreditaram na possibilidade desta conquista.

À Secretaria de Educação de Uberlândia, ao CEMEPE e ao NADH pela abertura à pesquisa na escola municipal.

À Diretora da escola pesquisada, pela acolhida no início e no decorrer da pesquisa. Seu interesse foi fundamental!

Um grande agradecimento aos professores que participaram da pesquisa sempre com vontade e dedicação. Muito obrigada por acreditarem na proposta do ensino colaborativo e entrarem de cabeça comigo nesta possibilidade de avançar pela educação inclusiva.

Muito obrigada ao professor de Educação Física que foi o foco principal deste estudo, pelo interesse e pela disponibilidade em compartilhar seu conhecimento com curiosidade em aprender mais.

Aos alunos da escola, sobretudo aqueles com deficiência, por participarem da minha pesquisa. Vocês foram muito importantes e maravilhosos!

Ao Edinan, que revisou, normalizou e formatou a tese.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim nesta caminhada.

As pessoas não se precisam, elas se completam... não por serem metades, mas por serem inteiras dispostas a dividir objetivos comuns, alegrias e vida.

• MÁRIO QUINTANA

Resumo

OLIVEIRA, Valéria Manna. **Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar.** 2014. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

O público-alvo da educação especial no Brasil (alunos com deficiência sensorial, motora, intelectual, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades) desafia os professores em geral e o professor de Educação Física em particular. O processo de inclusão preocupa e gera debates sobre problemas que afetam a participação desse público em práticas escolares de Educação Física. Esta tese materializa uma pesquisa que investigou essa questão mediante um trabalho em conjunto do pesquisador com o professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo. A investigação partiu da questão: Quais são as contribuições da realização de um trabalho colaborativo entre educador pesquisador em Educação Física e professor de Educação Física em salas de aula comuns que têm alunos que são público-alvo da educação especial? O objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia. Delimitamos nossa opção metodológica como abordagem qualitativa do tipo participante (reconhece a relação entre ciência social e a intervenção na realidade social), que se desenvolveu em três fases: construção da pesquisa, intervenção e avaliação/diagnóstico. Como estratégias de coleta de dados, foram usados a entrevista semiestruturada, o questionário, a observação participante e a entrevista coletiva. Assim, os dados advieram de relatos orais, assim como do trabalho dos participantes diretos: pesquisador, professor de Educação Física de classe comum e três professoras do atendimento educacional especializado. Carmo e Miranda (2001), Mantoan (2001), Duarte e Santos (2003), Mittler (2003), Rodrigues (2006) e Bueno (2008) embasam o conceito de inclusão que permeia este estudo. Capellini (2004) e Mendes (2009) subsidiam o enfoque no trabalho colaborativo. Os resultados apontam não só condições iniciais de angústia, dúvida e dificuldade, mas também a vontade de discutir mais os entraves à atividade pedagógica cotidiana do professor de Educação Física. Igualmente, indicam o interesse dos professores participantes na formação continuada associada com o ensino colaborativo para a inclusão. As análises confirmaram o valor do ensino colaborativo como estratégia para a Educação Física escolar no contexto inclusivo.

Palavras-chave: Professores de Educação Física; Inclusão escolar; Formação continuada; Ensino colaborativo

Abstract

OLIVEIRA, Valéria Manna. **Co-teaching and physical education**: contributions to school inclusion. 2014. 184 pp. Thesis (Doctorate in Education) - Education College, Federal University of Uberlândia, state of Minas Gerais, 2014.

In Brazil, special education public is a challenge to all teachers, especially to Physical Education ones. Among others, it encompasses students with disabilities, students with intellectual giftedness, and students with pervasive developmental disorder. Besides posing challenges, the inclusion process causes worry and generates debates on problems that impede the full partaking of such pupils in schooling practices related to physical education. This thesis presents a research that focused on these matters by means of co-working involving the researcher and the Physical Education teacher in regular classrooms following co-teaching perspective. The starting point of the research is the following question: what contributions co-working involving Physical Education teacher and researcher may provide to people with disabilities and to Physical Education teacher in regular schools attended by students who are the special education's target? The research aimed at discussing and analyzing the development of such co-working activity involving the researcher and Physical Education teacher. It followed co-teaching perspective and was put into practice in a public school in Uberlândia, state of Minas Gerais. Participant qualitative approach, which recognizes relations between social sciences and intervention in social reality, was the methodological choice to develop the research in three phases: 1) making the research; 2) intervening in social reality; 3) assessing/diagnosing it. Strategies to gather data included semi structured interview, questionnaire, participant observation, and group interview. Data come, above all, from oral accounts as well as from the work by the group of participants of the research, which means, researcher, Physical Education teacher who works at regular schools and three teachers who deal with AEE (*Atendimento Educacional Especial*), a special educational teaching program. The concept of inclusion is discussed accordingly to authors such as Miranda (2001), Mantoan (2001), Duarte and Santos (2003), Mittler (2003), Rodrigues (2006), and Bueno (2008). The conception of co-working is developed in the light of studies by Capellini (2004) and Mendes (2009), among others. Results point out not only initial conditions of anguish, doubts and hardships, but also a will to debate difficulties Physical Education teachers face in their daily pedagogical activities at school. Likewise, results showed that teachers who took part in the research are interested in continuing their training in connection with co-teaching as strategy to teach physical education at inclusive schools.

Keywords: Physical Education teachers; School inclusion; continuing education; co-teaching

Lista de abreviaturas e siglas

AEE . Atendimento Educacional Especializado
APAE . Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP . Centro de Excelência Esportiva
CNE . Conselho Nacional de Educação
CORDE . Coordenadoria para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI . Deficiência Intelectual
FENASP . Federação Nacional das Associações Pestalozzi
IES . Instituições de Ensino Superior
LDB . Lei de Diretrizes e Bases
MEC . Ministério da Educação e Cultura
PAPD . Programa de Atendimento a Pessoa com Deficiência
PCN . Parâmetros Curriculares Nacionais
PCTP . Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico
PNE . Plano Nacional de Educação
PNEE . Plano Nacional de Educação Especial
PP . Projeto Pedagógico
PPGED/FACED/UFU . Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PPP . Projeto político pedagógico
SEESP . Secretaria de Educação Especial
UFSCar . Universidade Federal de São Carlos
UFU . Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO . Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNICAMP . Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO/PR . Universidade Estadual do Centro Oeste . Paraná
UNORP . Centro Universitário do Norte Paulista

Lista de quadros

QUADRO 1 . Perspectiva de um corpo de conhecimento para a profissão de professores.	58
QUADRO 2 . Descrição dos encontros de estudos, planejamentos e reflexões	97
QUADRO 3 . Caracterização da escola escolhida como lócus da pesquisa. . .	105
QUADRO 4 . Caracterização dos alunos público-alvo da educação especial. .	107
QUADRO 5 . Caracterização dos alunos pesquisados.	107
QUADRO 6 . Caracterização dos alunos com deficiência.	108
QUADRO 7 . Caracterização dos alunos com deficiência.	109
QUADRO 8 . Caracterização dos alunos com deficiência.	110
QUADRO 9 . Caracterização dos alunos com deficiência.	111
QUADRO 10 . Categorias de pesquisa resultantes da análise dos dados.	114
QUADRO 11 . Planejamento de Educação Física: 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental (2013).	131

Sumário

Apresentação.	13
Introdução.	17
1 Direitos à educação no Brasil: inclusão escolar.	38
1.1 Bases históricas do início da educação especial.	38
1.2 Educação inclusiva: reflexões atuais.	44
2 Desafios da formação do professor de Educação Física.	54
2.1 Realidade atual da licenciatura em Educação Física.	54
2.2 Avanços e entraves na formação docente em Educação Física no contexto inclusivo.	66
3 Ensino colaborativo como estratégia de ensino.	80
3.1 Distinções elementares entre colaboração e cooperação.	80
3.2 Ensino colaborativo: ação docente do professor regular com o professor do atendimento educacional especializado.	81
3.2.1 Trabalho colaborativo entre professor regular e o professor do atendimento educacional especializado.	85
4 Percurso metodológico da pesquisa: trajetória do trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física.	91
4.1 Desenvolvimento da pesquisa.	94
4.1.1 Fase 1 - Construção da pesquisa: procedimento ético e diagnóstico inicial.	94
4.1.2 Fase 2 - Ensino colaborativo/intervenção.	95
4.1.3 Fase 3 - Avaliação/diagnóstico final das experiências de ensino colaborativo.	99
4.2 Instrumentos de construção dos dados.	99
4.3 Contextualização do estudo.	103
4.4 Descrição dos participantes.	105
4.4.1 Perfil dos professores	106
4.4.2 Perfil dos alunos participantes da pesquisa.	106
4.5 Materiais utilizados para pesquisa.	111
4.6 Análise dos dados.	112
5 Resultados e análises.	116
5.1 Delineamento da dinâmica do coletivo no contexto do ensino colaborativo.	116
5.1.1 Desejo, medos e desafios.	116

5.1.2 Sentidos apresentados e construídos.	126
5.2 Coensino.	130
5.2.1 Movimento do planejar: o antes e o depois.	130
5.2.2 A ação: uma fotografia do momento da aula.	136
5.3 Possibilidades de ensino colaborativo na formação continuada de professores de Educação Física.	145
5.3.1 Sentidos da política de formação continuada: da realidade à potencialidade	145
Considerações finais.	148
Referências.	152
Apêndice 1 . Termos de consentimento livre e esclarecido.	171
Apêndice 2 . Roteiro de entrevista coletiva.	175
Apêndice 3 . Questionário para a caracterização da escola.	176
Apêndice 4 . Questionário para professor.	177
Apêndice 5 . Roteiro para observação de prática pedagógica.	178
Apêndice 6 . Questões da segunda entrevista coletiva.	180
Apêndice 7 . Roteiro para obtenção de dados no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH).	181
Apêndice 8 . Questionário para caracterizar perfil e trajetória profissional dos professores de Educação Física e do AEE.	182
Apêndice 9 . Questionário para caracterizar alunos do público alvo da educação especial da escola. ...	183
Apêndice 10 . Roteiro para planejar atividades de coensino.	184

Apresentação

Experiências e escolhas, pessoais e profissionais

Meu¹ interesse em ensinar tem suas raízes em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Nasci em uma cidade pequena, mudei-me para Uberlândia (MG), em 1979, e fiz graduação em Educação Física na Universidade Federal dessa cidade, a UFU, concluída em julho de 1987. Por representar práticas sociais com interesses e enfoques filosóficos, científicos e pedagógicos diferenciados, a Educação Física me oportunizou conhecer vários campos de atuação. Escolhi o campo educacional, por entender que é uma área do conhecimento incorporada às ciências da educação dada sua natureza, eminentemente pedagógica. Em 1987, ainda como graduanda, comecei a trabalhar na reabilitação física de pessoas com deficiência. Isso contribuiu muito para complementar minha formação inicial e a inserção na docência, além de motivar a escolha da educação especial como campo de atuação profissional.

Eram muitas as dúvidas e as dificuldades; assim como era enorme a vontade de saber mais sobre essas pessoas. Não tive em minha formação acadêmica fundamentação teórico-filosófica que me possibilitasse, na época, refletir e entender claramente questões sobre a aprendizagem e o desempenho delas na escola. Não existiam conteúdos nem disciplinas que tratassem dessas questões. Assim, eu me via em situações desafiadoras, que pareciam quase impossíveis de ser superadas

Foi então que surgiu a oportunidade de ingressar no primeiro curso de especialização na área de Educação Física voltada a pessoas com deficiência no Brasil, em 1988. Realizado pela Faculdade de Educação Física/FAEFI, da UFU, em parceria com a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o curso objetivou implementar a política de formação docente para garantir condições de acesso à escola. Vieram professores brasileiros e estrangeiros

¹ Como esta introdução apresenta informações relativas às minhas motivações particulares para trabalhar educacionalmente com pessoas com deficiência, tomar as decisões profissionais que tomei e desenvolver as pesquisas que fiz, pareceu-me coerente usar a primeira pessoa do singular em passagens que tratam diretamente das minhas experiências que permeiam a reflexão coletiva feita nesta tese, resultante de um diálogo que combina as vozes da pesquisadora, da orientadora, dos participantes, de pesquisadores e de teóricos que tratam das questões abordadas nesta tese.

para ministrar disciplinas básicas e específicas sobre educação, Educação Física e deficiência. Para mim foi de extrema relevância pessoal e profissional, pois me despertou mais desejo de ampliar meus conhecimentos na área.

Também participei como docente de experiências com o público-alvo da educação especial,² tais como avaliações psicomotoras, eventos esportivos e elaboração de vídeos didáticos sobre metodologias aplicadas à Educação Física e deficiência. Organizei e participei de eventos científicos, cursos de extensão e de pesquisas na área de Educação Física adaptada³ no Brasil, que foram me envolvendo e conduzindo meu norte para a educação.

Ao longo de minha vida profissional, minhas preocupações e atividades estiveram relacionadas à educação de pessoas com deficiência com foco nas questões ligadas à Educação Física escolar. As preocupações se intensificaram por ocasião de minha atuação como coordenadora de atividades psicomotoras no Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência da Faculdade de Educação Física/PAPD, da UFU,⁴ a partir de 1990. Sou concursada e tenho a função de técnica educacional. A experiência na coordenação de monitorias e o estágio com os alunos do curso com o professor da disciplina Educação Física Adaptada me mostraram que o ~~como fazer~~ era o impasse maior.

À época, por volta de 1990, estudantes da educação especial já se encontravam nas salas de aulas comuns. Se, por um lado, isso representava avanço, por outro significava desafio aos professores, cuja maioria não se considerava preparada para enfrentar as dificuldades que se apresentavam cotidianamente em meio a tais discente. Durante os anos 1990, o discurso da inclusão permeou as atividades desenvolvidas em congressos e encontros sobre educação especial; ainda assim eram poucas as pesquisas na área da Educação Física.

² O termo *público-alvo da educação especial* significa: os alunos com deficiência sensorial, motora e intelectual, com transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades.

³ Educação Física Adaptada é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para pessoas com deficiências e que desenvolve metodologias de ensino para suprir as necessidades de cada uma dessas pessoas (DUARTE; WERNER, 1995, p. 9).

⁴ O PAPD é desenvolvido desde 1982, com ações voltadas a pessoas da comunidade de Uberlândia e região. Seu principal objetivo é propiciar oportunidades de acesso às atividades físicas, quer seja como contribuição ao processo de reabilitação ou como educação, recreação, lazer/participação esportivas. Frequentam o programa quase 200 alunos com tipos e graus variados de deficiência, com idade entre 6 meses e 65 anos, nas seguintes atividades: natação, psicomotricidade, atletismo, *goalball*, futebol, hóquei sobre piso e recreação.

Minha ação docente e minha expectativa relativa a esses alunos estavam regadas de dificuldades. Sobretudo, em saber que tipos de atividades seriam interessantes para uma turma de alunos no contexto inclusivo. No ano de 1998, em busca de mais elementos que subsidiassem minha prática pedagógica e compreensão das questões que envolviam a educação escolar de pessoas com deficiência, ingressei no curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ali, as análises e discussões sobre o contexto social e educacional brasileiro me possibilitaram ver com mais clareza o quanto nossa sociedade está estruturada em bases desiguais; não por acaso segmentos como o dessas pessoas são frequentemente excluídos. Concluí o curso de mestrado com a dissertação *O Jogo no contexto da Educação Física como estratégia de intervenção pedagógica para a pessoa deficiente mental*. Esse estudo objetivou contextualizar e analisar o jogo como atividade humana através da implementação de uma estratégia orientada para o contexto escolar.

Como docente de uma instituição de ensino superior de Rio Verde (GO), no período 2001. 2, coordenei um programa de atendimento à pessoa com deficiência como projeto de extensão da Faculdade de Educação Física. Ali, pude orientar graduandos em grupos de estudos e trabalhos de conclusão de curso, participar de reuniões periódicas com professores nas escolas onde o público alvo da educação especial estava presente, além de supervisionar estagiários no referido programa. Foi uma experiência riquíssima, pois tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar de uma faculdade e, mais especificamente, com a formação inicial.

Desde 2002, trabalho com disciplinas diferentes em uma instituição de ensino superior particular de Uberlândia. Dentre elas, destaco uma disciplina que trata diretamente de questões afeitas à Educação Física para as pessoas com deficiência e duas que permitem aos estudantes vivenciarem experiências de estágio nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Procuo levar para nossos encontros temas que os instiguem a pensar nos desafios que têm de enfrentar e superar no interior das instituições. A própria vivência dos alunos no estágio é fértil e útil, tanto para refletirmos sobre a situação de muitos alunos que compõem o público-alvo da educação especial inserido nas escolas comuns quanto para, a partir daí, construir com eles estratégias de ensino no cotidiano dos estágios que facilitem sua prática e não permitam a exclusão de nenhum educando das aulas de Educação Física Escolar.

No Programa de Atendimento a Pessoa com Deficiência (PAPD), no qual sou técnica em assuntos educacionais e desde 1991 venho acompanhando os estagiários (acadêmicos da Educação Física) com o docente da disciplina Educação Física Adaptada, tendo em vista orientar a metodologia voltada às atividades psicomotoras do programa. Tenho a função de coordenar o laboratório de estudos psicomotores (LADEP), que faz parte de um dos laboratórios da FAEFI.

Um fato marcante, para mim, foi ministrar aulas em cursos de especialização na área de educação especial em várias cidades do Brasil. Constatei que mesmo os profissionais, embora se considerassem comprometidos com o trabalho com o aluno com deficiência, em muitos momentos mostravam-se desmotivados e até desorientados quanto a sua prática pedagógica.

A participação em eventos científicos, as publicações em artigos, as pesquisas e as discussões sobre escolarização da pessoa com deficiência, dentre outros aspectos, têm me ajudado a compreender a complexidade da questão e, sobretudo, inquietando-me sobre a inclusão dessa população no contexto escolar. Mas como compreender o fenômeno da inclusão como um princípio norteador das políticas públicas sociais e educacionais?

Introdução

Diante das preocupações com o ensino e a formação de professores que atuam no ensino comum, surgiram algumas inquietações: em que medida os cursos de formação docente em Educação Física têm abordado temas associados com a preparação dos formandos para trabalhar com as pessoas com deficiências nas aulas conforme exige a perspectiva da inclusão escolar? As propostas educacionais que proclamam a inclusão estão considerando as diferenças na escola: não só o público-alvo da educação especial, mas também os demais excluídos? Essas propostas valorizam e reconhecem essas pessoas como condição para que haja avanço, mudança, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação física escolar?

Partindo de uma preocupação com as questões de formação docente e estratégias de ensino, verifiquei na literatura científica uma estratégia em ascensão para favorecer a inclusão em escola regular: o trabalho colaborativo.⁵ Assim, procurei conhecer esse assunto um pouco mais de perto. Em 2008 comecei a participar de um grupo de estudos sobre ensino, tutoria e consultoria colaborativa no programa de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde me matriculei como aluna especial da disciplina e pude compartilhar experiências e discussões, com professores e alunos, sobre o trabalho colaborativo. Dissertações e teses sobre ensino colaborativo e consultoria colaborativa eram então discutidas no grupo de estudos; mais na área de psicologia, pedagogia e fisioterapia, e menos na de Educação Física. Era um trabalho sobre consultoria.

Considerando a carência de estudos sobre o ensino colaborativo em contextos inclusivos no âmbito da Educação Física escolar brasileira, essas

⁵ O trabalho colaborativo visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas, pois propõe parceria de trabalho entre professor da educação especial ou especialista e professor da educação comum. O objetivo desta parceria de trabalho é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares e modelos de avaliação, mais adequados para o sucesso da aprendizagem (COOK; FRIEND, 1995, p. 4).

experiências despertaram meu interesse em aprofundar o conhecimento na área da educação, o que me levou ao Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia . PPGED/FACED/UFU. A linha de pesquisa escolhida foi Saberes e Práticas Educativas por estar voltada aos estudos e pesquisas acerca das temáticas políticas educacionais; gestão, organização e avaliação dos sistemas e instituições educativas; formação, profissionalização, saberes e práticas docentes; currículos, ensino e aprendizagem. Esse envolvimento colaborou para desenvolver esta pesquisa que tem o foco de discutir os desafios postos pela temática sobre inclusão de pessoas com deficiência e a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com a Educação Física escolar.

Contextualização do problema, objetivos e relevância do estudo

Existem muitos problemas, de natureza diferente, quanto à participação do público-alvo da educação especial nas práticas de Educação Física. Os professores não têm dúvidas quanto às possibilidades de esse público praticar atividades físicas ou esportivas; mas, historicamente, os ideários perversos da aptidão física e da máxima *mens sana in corpore sano*,⁶ combatidos longamente por Castellani (1988), Soares (1994), Coletivo de autores (1992) e outros, deram lugar, há algum tempo, a outra concepção de homem, de corpo e de movimento. Falamos aqui da pessoa com deficiência e da diferença⁷ (CARMO, 2002).

Segundo Skliar (2006), o conceito de diferença sempre está ligado ao negativo, ao mal, ao estrangeiro. O diferente é o que não deu certo no processo de reprodução da natureza. O que precisaria ser acabado para não contaminar nem gerar diferenças. É um ~~eu~~ carregado de imperfeições que não se assemelha aos outros ~~aus~~

⁶ A máxima do *mens sana in corpore sano* valoriza e confirma a ideia de superioridade do espírito sobre o corpo. ~~o~~ significa que a Educação Física rigorosa põe o corpo na posse de saúde perfeita, permitindo que a alma se desprenda do mundo do corpo e dos sentidos para melhor se concentrar na contemplação das ideias. Caso contrário a fraqueza física torna-se empecilho maior à vida superior do espírito.+(MARTÍNS; ARANHA, 1996, p. 311).

⁷ Ao longo da história da filosofia, esclarece Deleuze (1988), a diferença foi continuamente vista como o mal mais terrível dos males (no mínimo, provocava estranheza e mal-estar, por sua capacidade de furtrar-se a qualquer tipo de modelo ou regra preestabelecida). Ou então era ~~o~~ o além celestial de um entendimento divino inacessível a nosso pensamento representativo, ou o alguém infernal; para esse autor, ~~o~~ a questão é exatamente poder tornar a diferença objeto do pensamento. Ao invés de colocá-la como algo negativo para o conhecimento. Pensar a diferença requer que a própria razão ultrapasse a si mesma, rompendo com o modelo representativo e com sua estrutura absolutamente lógica. É a diferença e não a semelhança a ~~lei~~ mais profunda da natureza (~~uma~~ uma folha é completamente idêntica à outra; afirma Nietzsche, F. e reitera Deleuze, G. Trad. Schopke, R. 2004)+

estabelecidos antropológicamente como o positivo, o belo, o bom; o que precisaria ser preservado na espécie humana. Para Deleuze (1988), cada pessoa é diferente por natureza. É não uma cópia de outra pessoa, mas um ser que se produz e que, à medida que se constitui, produz novas diferenças que não são cópias, mas um novo ser com características próprias. É uma relação entre um e outro, uma repetição.

Nosso entendimento de diferença não a concebe pejorativamente, mas como condição manifestada de formas e situações diversas. Seja diferenças de corpo, de aprendizagem, de etnia, de gênero ou de classe social, dentre outras, a diferença é natural à condição humana. Mas reconhecê-la requer não só um olhar específico para pessoas com deficiência, como também dedicação a fim de perceber experiências únicas para o seu desenvolvimento integral. No dizer de Silva (2009, p. 64),

A diferença não pode ser compreendida como fator limitante, mas realidade, que se apresenta de forma concreta e não necessita de permissão para adentrar-se à sala de aula. Ela desafia o educador a compreendê-la a mobilizar saberes com os conceitos alienados que poderão impedir o ser humano de humanizar-se em todas as suas potencialidades, sem subordinar a sua diferença ao idêntico que se apresenta.

Acreditamos no propósito de privilegiar a diferença na perspectiva desta máxima defendida por Santos (1999, p. 46): “[...] temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza!“. Essa afirmação aponta a necessidade de transformar a escola de modo a considerar as especificidades de todos os alunos. O professor precisa rever e recriar suas práticas que se associam com o desafio de concretizar as mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças.

Estudos de Glat e Nogueira (2002), assim como os de Ferreira, Nunes e Mendes (2003), Jesus (2006), Martins (2006), Mendes (2006) e Bueno (2008), demonstram o despreparo dos docentes para trabalhar com a diferença. Destacam tanto a falta de preparo teórico-metodológico para incluir a pessoa com deficiência quanto as expectativas desfavoráveis relativas à sua capacidade de aprender. Nesse sentido, a compreensão dessa pessoa e suas diferenças é um processo complexo que passa pela sensibilização do docente, o qual para isso precisa compreender e implicar-se com esse sujeito; reconhecer sua diferença.

A pesquisa que esta tese materializa se embasou nos conceitos de inclusão construídos e discutidos por Carmo (2001), Mantoan (2001), Rodrigues (2006),

Duarte e Santos (2003) e Mittler (2003). Para esses autores, a inclusão é um processo intencional, planejado e fundamentado em conhecimentos teórico-práticos que, embora determinados por uma etiologia, não dispensam a complexidade cultural, étnica, de gênero, de classe e econômica que torna cada situação singular e passível de análise e estudo. Compartilhamos do pensamento defendido por esses autores de que a inclusão é, também, uma questão política e social e que sua efetivação depende de um planejamento de políticas públicas não só comprometidas e desenvolvidas por meio de ações eficazes, mas também desencadeadas nas várias instâncias do poder público e privado.

No âmbito da Educação Física, a inclusão precisa oferecer oportunidade a todos que tenham algumas desvantagens, tais como as pessoas com deficiência e as que apresentam diferentes dificuldades na realização da prática de atividades físicas no mesmo espaço escolar. O ensino da Educação Física escolar no Brasil se vê ante o desafio de encontrar alternativas que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos em suas instituições educacionais. Para isso, a escola precisa cumprir uma política de educação e desenvolver culturas e práticas que valorizem o educando.

O movimento pela educação inclusiva é mundial e nos últimos anos tem produzido uma discussão abundante sobre suas possibilidades e os modelos de implementação. É um dos movimentos mais dinâmicos do debate educativo contemporâneo. Rodrigues (2006) destaca duas dimensões do conceito de inclusão que têm tempos de implementação e metodologia de atuações distintas: a inclusão essencial e a inclusão eletiva. As duas, segundo o autor, complementam-se. A inclusão essencial é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os níveis e serviços; pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso à educação, à saúde, ao emprego, ao lazer, à cultura etc. É uma questão relacionada com os direitos humanos e uma concepção básica de justiça social. Em contrapartida, a dimensão eletiva da inclusão assegura que, independentemente de sua condição, a pessoa tem direito a se relacionar e interagir com os grupos sociais conforme seus interesses. A inclusão essencial é a base para que se possa falar numa real inclusão eletiva.

Para esse autor, a educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida, por isso motiva tantas paixões e assume características

tão ~~monoclastas~~ e radicais. Ele considera que a proposta de educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma estratégia de melhoria da escola; antes, constitui a formulação da educação em novas bases que rejeitam a exclusão e promovem uma educação diversa e de qualidade a todos. De acordo com Mantoan (2003, p. 45), ~~po~~ a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do estudante diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.

Eis por que se pode dizer que a educação escolar se democratizou ao se abrir a grupos sociais distintos, embora não tenha se aberto a novas práticas pedagógico-docentes que tais grupos demandam. Ela tem diante de si o desafio de encontrar alternativas que respondam à questão não só do acesso e da permanência dos educandos nas suas instituições educacionais, mas também, e sobretudo, da aprendizagem discente. Sanfelice (1989) afirma que conseguir uma igualdade real de oportunidades exige uma ação pedagógica diferenciada. Para ele, em uma escola que preveja as diferenças, o desafio maior é encontrar métodos, suporte filosófico-científico e lucidez para saber começar uma relação pedagógica formal com um alunado tão distinto. Para que a escola regular consiga atender o público-alvo da educação especial, é importante rediscutir conceitos, o tempo de aprendizagem, as propostas teórico-práticas compatíveis com a realidade escolar, os novos referenciais teóricos, os conteúdos prioritários e os critérios de avaliação.

A partir da década de 1990, o Brasil se apropriou do discurso internacional e nacional relativo à inclusão e tem se envolvido em reflexões sobre esse assunto que se amparam em dispositivos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001b), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), dentre outros.

Alguns pontos passaram a integrar o debate sobre o tema. Destacam-se a política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber alunos oriundos da educação especial (pessoas com deficiência sensorial, motora, intelectual, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades etc.), além de técnicas e recursos úteis à ação inclusiva. Ganharam

ênfase os educadores como agente principal desse processo de inclusão e sua formação. Porém, por envolver planos de ação vários e diferenciados no que se refere à natureza do professor (política, administrativa e técnica) dada sua complexidade, recomenda-se que ele “[...] deve ser paulatinamente conquistado” (CAPELLINI, 2004, p. 56). É uma tentativa de modificar o paradigma de uma cultura que ainda não está habituada a conviver com a diferença.

Como os movimentos sociais provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena, a inclusão seria uma denúncia ao que, segundo Mantoan e Prieto (2006, p. 17), Hannah Arendt chamou de “abstrata nudez”, pois “[...] é inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal”. São as peculiaridades das espécies (o sexo, a etnia, a origem, as crenças etc.) que definem o sujeito, e não a universalidade. No dizer de Michels (2006, p. 413), “Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo”, e tais diferenças seriam determinadas, também, por questões sociais, e não só por diferenças individuais, segundo o autor.

Nesse caso, a escola regular precisa se organizar para receber todas as crianças cujas diferenças sejam explícitas ou não; porém, analisando o sistema educacional brasileiro, Carmo (2001, p. 103) afirma que a escola comum, partindo do princípio da igualdade entre os homens,

[...] agrupa os alunos em classes ditas homogêneas, em seguida dissemina os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e através da avaliação torna explícitas as desigualdades e diferenças, quando no processo avaliativo todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos e o produto final é expresso em valores numéricos, distintivos com ênfase no desempenho individual de cada aluno e na comparação dos resultados entre si, a partir de uma referência padrão. Este mecanismo seletivo é um dos mais importantes utilizados pela escola para excluir, diferenciar e explicitar o fracasso de seus alunos.

Mais de dez anos após a publicação dessas ideias, as considerações desse autor continuam pertinentes. Para ele, a forma como a inclusão escolar e social está sendo proposta no Brasil apresenta contradição interna profunda: entre seu ideário e a realidade objetiva. “Se por um lado a inclusão parte de concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas

[...], por outro, desconsidera o caráter excludente da organicidade social e igualdade entre os homens.+ (CARMO, 2006, p. 51). Isso decorre da forma de organização de nosso sistema escolar, em que prevalecem o regime de seriação, a hierarquização e a homogeneização dos conteúdos e das estratégias de ensino; isto é, não se consideram muito as necessidades nem o ritmo de aprendizagem de cada educando, mesmo que cada um apresente alguma deficiência.

Essa organicidade não tem contribuído para a construção de sistemas escolares inclusivos porque se apresenta

[...] associada às concepções igualitárias de educação, de série, de gradualidade de conteúdos, de idade mental e cronológica e de desempenho escolar do aluno, tem contribuído para que a culpa pelo fracasso escolar recaia sobre os ombros do educando perpetuando, assim, o ciclo da reprodução do fracasso escolar. (CARMO, 2006, p. 67).

Nessa perspectiva, implantar políticas educacionais para garantir o acesso e a permanência escolar na trajetória regular de ensino é fundamental. A proposta de inclusão supõe mudanças na concepção de educação e de escola. É o que aponta Mittler (2003, p. 16):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Conforme Silva (2009), é necessário rever o modelo educacional, que historicamente vem trabalhando com arquétipos homogeneizadores, padronizadores, nos quais todos os alunos precisam ser capazes de realizar, concomitantemente, um grupo de atividades com índice igual de aproveitamento. Se assim o for, então são necessários estudos sobre a implementação de políticas educacionais e estratégias de suplementação no contexto das possibilidades da inclusão escolar. Tais propostas precisam fazer parte, necessariamente, do projeto político pedagógico da escola. O estudo apresentado nesta tese se propôs a suprir tal demanda, com foco no contexto do lugar das aulas de Educação Física nas

escolas quanto às condições de participação de alunos que são público-alvo da educação especial

Na relação entre a política de inclusão escolar e a área de Educação Física, convém destacar dois aspectos que envolvem especificamente as pessoas com deficiência. O primeiro se refere aos conhecimentos disponíveis no campo da subárea denominada como Educação Física adaptada; o segundo, a um entendimento histórico dessas pessoas que a sociedade construiu na área da educação especial (CARMO, 2002). A Educação Física brasileira passa por um desafio central em sua trajetória histórica: a realidade da política de inclusão escolar. Sua história nas últimas quatro décadas, em que pese seu intenso envolvimento com as mais diversas formas de esportes e jogos adaptados desde os anos de 1970, apresenta problemas distintos, como qualquer outra área do conhecimento, sobretudo no tocante ao atendimento, ao ensino e à pesquisa voltados para pessoas com deficiência (CARMO, 2002). O desafio se revela ainda na superação de práticas docentes que guardam resquícios, para não dizer influências, de propostas pedagógicas e legais de uma Educação Física escolar do passado, guiada pelos preceitos da higiene, da etnia e da moral.

No dizer de Soares (1994, p. 142), o pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica⁸, atravessou o pensamento pedagógico e influenciou fortemente a construção e estruturação da Educação física no Brasil. Betti (1998) corrobora essa discussão ao afirmar que a ideia de que a melhoria e o aperfeiçoamento da nação brasileira poderiam ser alcançados por meio de uma prática sistemática e orientada da atividade física foi um dos princípios fundadores dessa disciplina no país; em seu raciocínio, a Escola de Educação Física do Exército foi o centro divulgador dessa função eugênica, a qual, muitas vezes, confundia-se com a função de preparação guerreira e patriótica. A escola de Educação Física do Exército, sendo o formador principal de professores de Educação Física, confirma-se que os professores formados com base nessa formação colocavam-se em prática, nas aulas de

⁸ Eugenia é [...] a ciência ou disciplina que em por objetivo o estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras, ou outras palavras, o estudo das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações (SOARES, 1994, p. 143. 4).

Educação Física realizadas no contexto escolar, não aceitando alunos com deficiência e deixando à margem os alunos menos habilidosos/aptos.

Segundo Soares (1994), [p. 1] a busca de status científico para a Educação Física não pode ser tratada como via de mão única e positiva. Se, de um lado, essa busca contribuiu para conferir credibilidade e aceitação para a área, seja no âmbito escolar ou fora deste; de outro lançou as bases para a elaboração de uma concepção de Educação Física biologicista e medicalizada, cujo objeto de trabalho é um corpo biológico destituído de historicidade. É possível perceber que os métodos de ensino utilizados na Educação Física (método ginástico e do esporte de *performance*) não favoreciam a participação de quem apresentava pouca habilidade motora ou algum tipo de deficiência nas aulas. Isso porque eram voltados predominantemente ao fazer segundo uma concepção de homem/corpo orientada para a eugeniação; isto é, numa perspectiva biológica, ahistórica, acrítica e seguindo princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Os trabalhos de pesquisadores da educação física que apresentam os termos do projeto político-pedagógico, proposta pedagógica, planejamento escolar, planejamento curricular, projeto e formação docente, considerando a escola como seu espaço de desenvolvimento, merecem destaque porque são fundamentais ao avanço do conhecimento na área. No entanto, a maioria dos estudos não teve como objetivo central relacionar Educação Física com a escola, com o professor e com questões referentes à pessoa com deficiência. Consideramos importante apontar aspectos desses trabalhos porque contribuem para dar relevância ao que apresentamos neste estudo.

Freire (1997), em sua obra *Educação de corpo inteiro*, cuja proposta encontra espaço, sobremaneira, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, destaca como finalidade a construção do conhecimento pelo educando; assim como destaca o lúdico, a cultura popular, a brincadeira e o jogo como temas centrais a ser considerados e desenvolvidos na proposta pedagógica da escola. Em seu entendimento, se a escola tem uma proposta pedagógica, os conteúdos do jogo e do brinquedo não podem ser desconsiderados. A proposição apresentada permite uma integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de escolarização. Ele defende o desenvolvimento das habilidades motoras, porém salienta a importância de observar

as consequências cognitivas, afetivas e motoras. Eis por que a Educação Física precisa atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela.

Em *Metodologia do ensino de Educação Física*, o grupo de professores Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (COLETIVO DE AUTORES, 1992) enfatizam a importância de uma Educação Física escolar comprometida com um projeto político pedagógico capaz de transformar o homem e a sociedade mediante a reflexão sobre a cultura corporal e numa perspectiva crítico-superadora. O objetivo da proposta é facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos docentes do magistério, do ensino fundamental e médio. Os autores apontam o currículo como a materialização do projeto político pedagógico nas práticas dos componentes curriculares. A legitimidade ou relevância de um componente curricular só se constitui na perspectiva de um currículo que permita levar o aluno a refletir sobre o objeto de estudo de cada área. Logo, não perseguir essa capacidade de reflexão compromete a perspectiva de totalidade do trabalho desenvolvido.

Esses autores destacam que os conhecimentos são os temas da cultura corporal tratados na escola através do jogo, do esporte, da capoeira, da ginástica e da dança; expressados de maneira significativa, dialética e intencional, como forma de compreender e transformar o homem e as estruturas sociais. Para o Coletivo de autores (1992), as implicações metodológicas do fazer coletivo, considerando a avaliação dos conteúdos em toda a instituição, precisam estar submetidas aos princípios do projeto político pedagógico. No planejamento e na tomada de decisão coletiva, os responsáveis pela prática pedagógica precisam estar envolvidos no processo avaliativo da Educação Física, buscando a coerência das ações com o projeto pedagógico da escola.

Kunz (1994) reconhece o aumento significativo na produção científica; mas critica a falta de propostas teórico-práticas no cotidiano escolar. Para supri-la, propõe superar o interesse técnico do ensino da Educação Física pelo interesse crítico-emancipatório, isto é, transformar as disciplinas escolares em áreas de pesquisa. Sua proposta é preparar o aluno para competências: a competência objetivo-prática ou instrumental, a social e a comunicativa. Esse autor afirma ainda que a competência instrumental ou objetiva é desenvolvida basicamente por meio da categoria trabalho; e possibilita ao educando, com base em seus conhecimentos e suas habilidades desenvolvidas em contato direto com o mundo, uma transcendência de limites: ele ultrapassa seus limites pelo controle racional e planejamento

cooperativo de suas ações. No esporte, isso significa que, pela melhoria das habilidades práticas, o aluno pode aumentar, também, seu espaço de atuação e suas possibilidades de auto e codeterminação nas atividades de ensino (KUNZ, 1994).

A competência social é desenvolvida pela tematização das relações e interações sociais. Essa tematização tem de ser problematizadora, para que o discente seja levado a compreender e distinguir interesses individuais e subjetivos de interesses coletivos e objetivos (KUNZ, 1994). A competência comunicativa o autor relata que precisa ser desenvolvida pelo falar, pelo expressar sobre fatos, coisas e fenômenos, de forma a relacionar, analisar e compreender tais fatos, coisas e fenômenos num percurso que vai do contexto imediato à abstração hipotética e teórica (KUNZ, 1994). A proposta crítico-emancipatória se resume a uma tentativa de introduzir na escola uma nova maneira de tematizar o ensino da educação física ou movimento humano, sobretudo os esportes. Essa proposta trouxe para a área grandes contribuições.

A fim de entender como a produção teórica dos anos 1980 e início do decênio de 1990 tratou da educação física como componente curricular, Caparroz (1997) aprofundou seus estudos para identificar as abordagens metodológicas, o contexto e os paradigmas dessas produções. Destacou que existe uma identificação conceitual da Educação Física; que a literatura não distingue se esta é prática social ou área do conhecimento de um campo de interesse científico. Também disse que houve mudanças significativas nela ao longo dos anos, sobretudo pelos autores que incorporaram a cultura corporal em suas obras.

Em seu livro *Janela de vidro*, cujo objetivo foi, por meio da hermenêutica, interpretar o discurso da televisão sobre o esporte mediante uma reflexão crítica sobre suas repercussões na Educação Física, Betti (1998) faz uma pergunta que contribui para este trabalho: que projeto de Educação Física essa interpretação nos autoriza a conceber? Segundo o autor, desde os anos 1980, o debate sobre o que é Educação Física é intenso; após a diminuição do impacto das concepções militar e médica e o surgimento de propostas associadas com o processo de redemocratização do país, novas ideias, novos fundamentos e novas proposições pedagógicas ocuparam espaços e agitaram a área. Nesse trabalho, o autor recorre a uma das matrizes, que gera entendimentos relativos à Educação Física: a matriz pedagógica. Para ele, a Educação Física tem de ser entendida e concebida como

prática pedagógica. Tal matriz tem de ser considerada quando se faz um questionamento sobre o papel social atribuído à área.

Nos PCN (BRASIL, 1998), a autonomia da escola em construir sua própria proposta pedagógica é ressaltada tendo em vista que seu contexto é amparado pela LDBN (BRASIL, 1996) e que orienta a necessidade de a Educação Física estar integrada à proposta da escola. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a Educação Física tem uma história de, ao menos, um século e meio no mundo ocidental moderno; tem uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à dança, à luta e à ginástica: conteúdos com os quais se tem procurado formular um recorte epistemológico próprio, em que se organizam os elementos da cultura corporal de movimento.

Palafox (2002) procurou construir e implementar uma proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar fundamentada na concepção crítica emancipatória de educação. O autor denominou sua proposta de "Planejamento coletivo do trabalho pedagógico", que objetivou não só estabelecer uma relação dialética de indissociabilidade entre teoria e prática, mas também a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos professores no contexto escolar. Esse planejamento coletivo seria um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que se denominou, didaticamente, de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida tendo em vista sua transformação (CAPARROZ, 1997).

Bracht (2003) procura identificar os elementos que fizeram da Educação Física um constituinte do projeto educacional liberal burguês e discute elementos para sua possível inserção em um projeto pedagógico de caráter crítico. Os elementos de sustentação da Educação Física segundo o autor incluem: a) a aptidão física como garantia de uma maior produtividade no trabalho; b) as questões de saúde, em que o Estado passa a ser o grande responsável pelas campanhas de massificação esportiva como o programa Esporte para Todos, cuja finalidade era diminuir os custos do sistema de saúde; c) visão médica do corpo, cuja comparação deste com a máquina fez inserir a biologização do corpo e estabeleceu o entendimento oficial na sociedade; d) a ideia de trabalho em oposição ao lazer, sendo este apenas uma recompensa do primeiro e uma ocupação saudável do tempo ocioso; e) o esporte, elemento mais recente em virtude da sua relevância social e importância política e econômica.

Ainda conforme Bracht (2003), a Educação Física é responsável por inserir as pessoas no universo da cultura corporal de movimento para que possam atuar de forma autônoma e crítica também nos espaços de lazer. Isso, conseqüentemente, torna-se uma questão importante no âmbito educacional. Como componente curricular, a Educação Física precisa possibilitar que os alunos tenham as experiências mais significativas para que, com base nelas, compreendam a linguagem corporal, respeitem o outro e a si próprios. Dessa forma, o professor precisa propor um plano que considere as características e necessidades dos estudantes relativamente aos princípios do projeto pedagógico de cada escola.

Dessas obras citadas, vimos que as preocupações centrais dos autores foram o ambiente escolar e as metodologias de ensino utilizadas na Educação Física. A questão dos saberes curriculares, em especial os que envolvem essa área (objetivos e conteúdos relacionados com a pessoa com deficiência), não foi discutida; assim, um dos focos deste trabalho é ir à frente na pesquisa sobre a possibilidade de somar os objetivos da inclusão escolar com as funções atribuídas à Educação Física e à escola no Brasil na perspectiva do ensino colaborativo.

Não tem sido fácil para os docentes da Educação Física ministrarem aulas para uma turma de muitos alunos que inclua crianças com diferentes tipos de deficiências. Nesse sentido, cabe reiterar o pensamento de Sherril (1995, p. 82):

O princípio básico da Educação Física para pessoas com deficiência é a atitude, a maneira de ensinar, em contextos inclusivos, que está refletida nas crenças e nas práticas de professores que ajustam as experiências e aprendizagem para atender às necessidades individuais e assegurar sucesso.

Entendemos que o desafio está em assumir uma filosofia baseada nas diferenças individuais. Nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira. Cada aluno tem de fazer as atividades físicas do seu modo. As estratégias metodológicas necessitam ser desenvolvidas de acordo com a turma. Mesmo a Educação Física Adaptada, que tenta suprir dificuldades com programas de atividades adequadas a pessoas com deficiências, tem gerado não só dúvidas e questionamentos entre os professores, mas também debates em busca de orientação e informação sobre como fazer e o que fazer nas práticas escolares. Vários estudos de revisão sobre inclusão escolar no âmbito da Educação Física têm objetivado verificar o norte das pesquisas e identificar que contribuições proporcionam à área de educação especial.

Desses autores, merecem destaque Lopes (1996; 1999), Palla (2001), Bailão (2002), Souza (2002), Monteiro (2004), Silva (2004), Seabra e Araújo (2006), Silva, Souza e Vidal (2008), Munster e Bianconi (2009), Vaz e Santos (2009) e Cruz (2011).

Ao investigar fatores que influenciaram na participação de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física matriculados em escolas da rede pública de Manaus (AM), Lopes (1996) detectou que a participação deles estava comprometida por fatores que permeiam a situação da Educação Física nas secretarias de Educação e na escola, pela falta de autoconceito da pessoa com deficiência ante suas capacidades e pela falta de ação do professor como facilitador do aprendizado. Em sua tese de doutorado, Lopes (1999) procurou identificar a viabilidade ou não da prática da atividade física regular pelo aluno incluído com colegas de sala de aula. Concluiu que a participação deste era mais efetiva nas atividades individualizadas. Também assinalou a necessidade de criar espaços dentro da escola para a discussão e compreensão, pelos educandos, dos aspectos referentes à deficiência.

O estudo de Palla (2001) avaliou as atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de pessoas com deficiências e verificou que os docentes estavam despreparados em razão do conteúdo programático nos currículos e da falta de contato com o aluno com deficiência na formação acadêmica. Esses fatores poderiam estar dificultando a elucidação de atitudes favoráveis ao ensino de tais educandos. Essa autora diz que vivemos um período de desafios na área da Educação Física; por exemplo: dificuldades de objetivar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico útil a todos e a própria lógica excludente que vigora nas instituições escolares, que somente será superada com esforço coletivo.

Por sua vez, Bailão (2002) procurou evidenciar a compatibilidade entre os princípios educacionais da educação inclusiva e os da teoria das inteligências múltiplas. Para isso, analisou as conexões, interpretando as relações positivas entre ambos e ressaltando os benefícios que as crianças com deficiência poderiam usufruir. Concluiu ser possível utilizar essa teoria como instrumento que favoreça a inclusão na rede regular e beneficie sua educação.

Em sua pesquisa, Sousa (2002) estudou a situação vivenciada pela pessoa com deficiência na Educação Física escolar do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual de Uberlândia e constatou que a perspectiva que se apresenta para esse aluno nas aulas de Educação Física na cidade de Uberlândia

estava distante de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar. A autora mostrou que não estão garantidas as condições básicas de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física.

Com efeito, o acesso e a permanência dependem da possibilidade da criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante; na qual cada sujeito seja valorizado. Esses valores têm de ser compartilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores, funcionários e gestores). Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência com reconhecimento das diferenças, pois implica o desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todas as crianças.

Monteiro (2004) avaliou a dificuldade de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares do município do Rio de Janeiro e percebeu que as dificuldades maiores apontadas foram a falta de embasamento teórico, de assessoria de profissionais competentes e de conhecimento da legislação específica e de documentos inerentes à prática pedagógica. Nessa mesma perspectiva, Silva (2004) identificou possibilidades de inclusão na Educação Física escolar no município de São João Del Rei (MG), mas verificou que a proposta de inclusão não tem se concretizado e afirmou a necessidade de mais apoio político-pedagógico.

Seabra Júnior e Araújo (2006) discutiram o tema *A Educação Física e inclusão: considerações sobre a ação docente no ambiente escolar* em um trabalho que envolveu ações inclusivas. Os autores priorizaram a ação docente como influenciador no processo de inclusão de alunos com deficiência ou não. Fundamentaram-se nos relatórios da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Educação Física do Centro Universitário Norte Paulista (UNORP). O estudo teve como lócus escolas públicas de São José do Rio Preto. As observações e análises dos autores permitem constatar que a ação pedagógica do professor refletiu diretamente no processo de inclusão quanto à participação ou ao distanciamento dos discentes nas aulas de Educação Física.

Resultado de estudos e pesquisas realizadas por um grupo de professores de Educação Física que discutiram a inclusão escolar de estudantes com deficiência mais precisamente a inclusão nas aulas dessa disciplina, o trabalho de Silva, Souza

e Vidal (2008) abordou temáticas como: princípios que orientam a educação especial; dados e correntes de pensamentos que têm orientado o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil; os dilemas e as perspectivas da Educação Física nesse contexto. Constataram que, para ser inclusiva, precisa estar envolvida numa prática sociopolítico-pedagógica capaz de materializar-se em uma nova Educação Física escolar e em novos caminhos, subsidiados pelo investimento na formação profissional e nas condições de trabalho.

O estudo de Munster e Bianconi (2009) teve como objetivo desenvolver uma estratégia inclusiva para auxiliar o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física na rede escolar pública de São Carlos. A estratégia aplicada foi a tutoria colaborativa, que mediante treinamento dado a um colega tutor permitiu subsidiar um aluno com deficiência para que resolvesse eventuais problemas durante as aulas. O estudo concluiu que a estratégia contribuiu para uma participação dele nas aulas. Mostrou que o sistema educacional precisam oferecer condições que possibilitem a inclusão efetiva por meio de capacitação docente, recursos materiais acessíveis e instalações físicas adequadas.

Vaz e Santos (2009) desenvolveram uma pesquisa de campo crítico-descritiva cujo lócus foi uma escola da rede regular de Catalão (GO). Com o tema *Inclusão e Educação Física escolar: realidade e possibilidade para o aluno com autismo na escola comum*, analisaram as ações pedagógicas para o atendimento de um educando autista. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com a Diretora, a coordenadora pedagógica e a professora de Educação Física. Identificaram a concepção de inclusão e autismo desses sujeitos e verificaram as implicações para a prática pedagógica na escola em geral e na Educação Física em particular. Os resultados da análise dos dados mostraram a urgência de momentos oportunos de formação docente que prevejam a inclusão como objeto de estudo e análises. Os autores demonstraram pela pesquisa que professores e dirigentes têm consciência e clareza da importância de práticas inclusivas no interior da escola, mas entendem que há incoerência com o que a lei preconiza e a realidade materializada no contexto escolar.

O trabalho de Cruz (2011) objetivou analisar a licenciatura com foco na atuação profissional em contextos inclusivos. Consistiu da análise do projeto pedagógico do curso de Educação Física ofertado na Universidade Estadual do Centro-oeste/Unicentro, no Paraná. O estudo foi permeado pelo diálogo com as

Diretrizes Curriculares Nacionais e concluiu que constitui um grande desafio para as licenciaturas a construção de planos que promovam uma formação profissional que, de fato, habilite o licenciando para trabalhar com pessoas com deficiências e estabelecer estratégias capazes de suprir essa demanda.

Com base nesses estudos, percebe-se que, embora tenham trazido contribuições importantes, apontam falta de aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas ainda a permanência e o sucesso de alunos com deficiências em classes comuns. Há necessidade, por exemplo, de produzir conhecimento sobre a realidade desses estudantes, de implantar e avaliar políticas de inclusão nos sistemas públicos de ensino; além de estudos a necessidade de formação continuada dos docentes e de estratégias de ensino para garantir a inclusão com qualidade. Buscamos pesquisas na área de formação de professores para subsidiar este trabalho. Afinal, como afirma Oliveira (2003, p. 67),

Toda e qualquer transformação, tem de passar pelo professor, pois ele é responsável direto pela formação do aluno e é ele que se coloca, cotidianamente, diante dos desafios da aprendizagem escolar, no confronto direto com cada aluno e com cada história, diversa por natureza, o que torna o ato pedagógico, no interior das salas de aula, um fenômeno ao mesmo tempo, coletivo e individual.

Para esse autor, está em pauta uma formação segundo um novo paradigma: considerar a convivência das diferenças, de qualquer ordem, e propiciar uma nova dinâmica pedagógica, denominada pedagogia inclusiva, que

[...] está pautada em uma concepção diferenciada de escola e aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica em uma aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola, na busca dessa nova consciência coletiva. (OLIVEIRA, 2002, p. 240).

É uma pedagogia de suporte que pressupõe a inserção do público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular a fim de que as diferenças não sejam pretexto para a não aprendizagem.

Freitas (2006) entende que o enfrentamento dos desafios propostos à educação de um modo geral implica uma prática pedagógica que priorize a realização de planejamentos em conjunto, criando um espaço organizado de trocas de experiências, de ideias e de dificuldades em que os educadores colaborem

mútua e cooperativamente com seus pares. Embora seja importante e necessário o apoio do professor de educação especial aos professores da educação comum, ainda há perguntas sem respostas em nossa realidade. Os questionamentos indagam sobre as implicações da implementação de tal colaboração e sobre sua efetividade para melhorar a prática escolar e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Quanto ao ensino colaborativo, a pesquisa de Lytle, Robinson, Lavay e Huetting (2003) sobre ensino colaborativo e Educação Física na escola, realizada nos Estados Unidos. O estudo tratou do ensino colaborativo e de técnicas de consultoria para professores de Educação Física Adaptada. Os autores mostraram a importância de desenvolver, no interior da universidade, pesquisas e atividades que ajudem futuros docentes a se relacionarem com alunos com deficiência por meio do ensino colaborativo.

As pesquisas sobre ensino colaborativo e Educação Física no âmbito internacional deixam entrever contribuições importantes, mas poucas tiveram como propósito analisar o ensino colaborativo na escola. No Brasil, verificamos que cinco estudos são destaque em trabalhos colaborativos: Alpino (2008), Pereira (2009) e Toledo e Vitalino (2012), nas áreas de psicologia, pedagogia e fisioterapia, respectivamente; os de Souza (2008) e de Orlando (2010), na área de Educação Física.

Alpino (2008) apresentou seu estudo na tese *Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão*. A autora constatou que a presença do profissional especializado na escola regular, em particular o fisioterapeuta, é importante para caracterizar efetivamente as necessidades de apoio ao atendimento educacional de alunos com paralisia cerebral; conhecer as condições de acessibilidade ao currículo e ao espaço físico escolar; identificar as dificuldades dos educadores; planejar coletivamente as ações e intervir no ambiente escolar com a possibilidade de acompanhar as modificações ambientais implementadas.

O estudo de Pereira (2009), *Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para a inclusão escolar*, investigou as práticas psicológicas no ambiente escolar para favorecer a inclusão pela consultoria colaborativa. Participaram da pesquisa seis educadores de três classes comuns dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública. A consultora observou as aulas

quinzenalmente por quatro meses. Quanto às habilidades e competências do psicólogo como consultor, suas conclusões revelam esses apontamentos: ter competência política para negociar com os administradores da rede escolar; saber relacionar com sentimentos negativos do professor gerados pelo medo de ser julgado e com possíveis resistências ao processo de mudança; revelar uma realidade, mesmo que contrária à anunciada, para que possam ser planejadas mudanças.

Toledo e Vitalino (2012) objetivaram investigar a eficácia de um programa de formação docente numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Paraná tendo em vista a melhoria do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Os pressupostos teóricos seguiram fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação às práticas pedagógicas; enquanto o método seguiu a sistematização da pesquisa colaborativa. Foram participantes duas professoras, cada uma com um discente nas turmas às quais lecionavam.

Os procedimentos para coletar os dados ocorreram em três fases: 1ª) levantamento de conhecimentos sobre o processo de inclusão desses estudantes entre as participantes e observações em sala de aula de suas práticas; 2ª) desenvolvimento de procedimentos de intervenção: ciclos de estudos sobre inclusão educacional, análises reflexivas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em aulas e a participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando no trabalho com discentes com DI, baseados na pesquisa colaborativa; 3ª) entrevista com as participantes para avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Ficou claro no estudo de Toledo e Vitalino (2012) que o trabalho colaborativo entre educadores é efetivo.

A pesquisa de doutorado de Souza (2008) teve como objetivo analisar os efeitos de um programa de formação de tutores sobre a participação de um estudante com deficiência intelectual associada ao autismo nas aulas de Educação Física. Os resultados mostraram que a tutoria como estratégia de ensino foi eficaz para aumentar a participação. Houve envolvimento dos colegas tutores. Quanto à formação da tutoria, os dados demonstraram que, para ser mais efetiva, requer um tempo maior de pós-formação para a intervenção dos tutores; fazer o mesmo estudo com tipos diferentes de deficiências; trabalhar com um tutor para cada tipo de

atividade; identificar a opinião dos colegas de turma que não participaram do estudo; estabelecer a generalização da tutoria em outros ambientes da escola (pátio, sala de aula); enfim, aplicar esse tipo de estudo nas redes escolares estaduais e particulares.

Em sua dissertação de mestrado, Orlando (2010) objetivou verificar, em um grupo de discentes do ensino comum, como se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiência no ensino comum em aulas de Educação Física. Participaram cinco educandos sem deficiência como tutores, dois com deficiência visual, mais 27 de uma turma. Também participaram o docente de Educação Física e o pesquisador. Para a coleta de dados foram utilizados equipamentos de mídia eletrônica, computador, programa de formação de colegas tutor, sistema de observação do tempo de instrução da aptidão. Os dados analisados apontaram envolvimento dos colegas tutores e isso fez aumentar a participação discente nas aulas de Educação Física.

Os resultados dessas pesquisas reforçam a necessidade de avançar mais no conhecimento das práticas inclusivas que estão sendo materializadas na área da Educação Física, sobretudo na formação docente; assim como de ampliar os estudos sobre o ensino colaborativo em contextos inclusivos nessa área. As expectativas relativas aos estudos apresentados aqui são de trazer contribuições para subsidiar o interesse na formação continuada entre professores de Educação Física na perspectiva inclusiva; isto é, apontar estratégias formativas que as experiências de ensino colaborativo propiciam segundo a avaliação dos participantes. Quanto ao presente estudo, a expectativa é que contribua indicando novos caminhos para a formação de professores nas licenciaturas das universidades e para o sistema educacional (ensino fundamental e médio) na promoção da inclusão escolar mediante parceria colaborativa para suprir suas necessidades com garantias de sucesso acadêmico e superar problemas que o público-alvo da educação especial enfrenta.

Eis a questão central da pesquisa descrita nesta tese:

Quais são as contribuições da realização de trabalho colaborativo entre educador pesquisador em Educação Física para pessoas com deficiência e professor de Educação Física em salas de aula comuns que têm alunos que são público alvo da educação especial?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o pesquisador e o professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia.

Os objetivos específicos do estudo são:

- identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do professor de Educação Física no ensino colaborativo em salas de aula freqüentadas pelo público-alvo da educação especial;
- descrever a proposta do ensino colaborativo para a Educação Física em escola comum;
- avaliar os resultados do ensino colaborativo na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Educação Física;
- pontuar indicativos para a construção de políticas de formação de professores de Educação Física considerando a realidade do cotidiano escolar na perspectiva do ensino colaborativo.

A busca de respostas para as indagações apresentadas levou à realização do presente estudo, que neste relato encontra-se estruturado em capítulos.

O capítulo 1 trata da inclusão escolar e dos direitos à educação no Brasil, além de apresentar tanto o percurso histórico e as formas de tratamento social a que as pessoas com deficiência foram submetidas quanto uma reconstrução histórica com base em fatos destacados na literatura sobre educação especial.

O capítulo 2 aborda as relações entre formação docente e Educação Física, contextualizadas com a Educação Física e Educação Física Adaptada.

O capítulo 3 focaliza o ensino colaborativo nas aulas de Educação Física, buscando retratar a colaboração como aspecto fundamental nas práticas dos professores e nas estratégias de ensino para essa prática.

O capítulo 4 enfoca a abordagem metodológica para desenvolver a pesquisa subjacente a esta tese.

O capítulo 5 apresenta a análise dos dados.

1 Direitos à educação no Brasil: inclusão escolar

Há uma literatura ampla sobre o surgimento das preocupações educacionais com pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. Para os fins deste estudo, buscamos apresentar brevemente propostas e práticas que têm marcado o movimento associado à inserção dessas pessoas na escola pública brasileira.

1.1 Bases históricas do início da educação especial

No Brasil, só no século XX iniciativas oficiais de âmbito nacional marcaram o início da educação de parte das pessoas com deficiência. Foram campanhas nacionais destinadas à educação de surdos (decreto federal 42.728/57), ao ensino e à reabilitação de deficientes visuais (decreto federal 44.236/58) e ao atendimento educacional de deficientes mentais (decreto federal 48.961/60), ao lado da criação de instituições privadas filantrópicas de atendimento a essas pessoas, tais como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP). O acesso à educação foi conquistado lentamente: à medida que se ampliavam as oportunidades educacionais à população em geral. A institucionalização da educação especial brasileira tem pouco mais de três décadas.

Nos anos 1970, iniciou-se um processo de centralização administrativa e coordenação política do governo federal. Na legislação, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDB 4.024/61, onde se lê que a educação da pessoa com deficiência intelectual deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. A lei 5.692/71 previu o tratamento especial para alunos que apresentassem deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, assim como para os superdotados. Expressava-se a preocupação em garantir o acesso das crianças com deficiência à escola, com forte ênfase em técnicas de ensino orientadas pelo princípio da análise aplicada ao comportamento. Ainda nessa década foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao MEC, para centralizar e coordenar ações de política educacional. Esse órgão existiu até 1986 e manteve, em

sua trajetória, uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros às instituições privadas.

A criação de um órgão específico para a educação especial condiz com nosso modo de organização capitalista. De acordo com Januzzi (2004, p. 143),

O aparelho administrativo público é dividido em ministérios em nível federal e secretarias nos estados e municípios, que se encarregam dos setores: político, econômico, militar, social, onde geralmente situam educação e saúde. Cada um recebe dotação orçamentária, mas a supremacia cabe à área econômica. Este órgão nasceu forte e esteve sempre ligado ao MEC, transformando depois em Secretaria de Educação Especial (SEESP). A responsabilidade do Estado com o ensino especializado, a educação especial, se deu por meio das classes especiais, que deveriam funcionar anexas as classes comuns, legitimando-se, desta forma, a segregação do aluno.

Um marco importante foi o princípio da normalização, que chegou ao Brasil no fim dos anos 1970 e início da década de 1980. Criticada não só por causa da incompreensão de que se tratava de uma teoria científica, mas também em razão do filosófico de valor, cuja finalidade era usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis (MENDES, 2006). Não era algo para tentar normalizar⁹ uma pessoa, mas um princípio que fornecia critérios para planejar e avaliar serviços.

A terminologia normalizar/normalização, segundo Januzzi (2004, p. 180), impôs-se na legislação em 1959, na Dinamarca, onde

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes nas sociedades em que vive.

Esse princípio se tornou, então, o eixo central do paradigma da integração, que trouxe acoplado o princípio denominado *mainstreaming*: ações que possibilitam colocar as pessoas com deficiência na corrente principal da vida (ou seja, na *main*

⁹ Deno (1970, p. 25) afirma que ~~o~~ ato de normalizar é enquadrar um sujeito que está fora da norma, do padrão, demonstra um exercício de poder, neste caso, político, exercido por quem no momento está realizando esta tarefa+

stream): levá-las a ter uma vida próxima da desfrutada pelos indivíduos não deficientes (MANTOAN, 1997). Nesse sentido, a política de integração escolar foi influenciada pelo movimento da normalização difundido na América do Norte e Europa.

A filosofia divulgada mundialmente sobre a proposta da integração escolar propunha que esta teria de ser feita por meio do sistema de cascata,¹⁰ que se constituía por níveis de integração: primeiramente, o aluno tinha de passar por ambientes segregados para, então, ser matriculado na classe comum (MENDES, 2006). Para a política da integração escolar, Ferreira (2006) utilizou o termo *“pedagogia terapêutica”*, que expressava nos anos 70 e 80 o enfoque tecnicista-funcionalista, que defendia uma percepção idealizada ou abstrata da educação escolar e das políticas e práticas educacionais. Essa era a visão da escola como mediação necessária para atingir a integração social. No entanto, essa escola convivia com uma profunda crise decorrente da ampliação do acesso às séries iniciais sem a contrapartida dos investimentos necessários. A educação especial foi defendida como modalidade à parte da educação, constituída por um sistema paralelo quanto aos conhecimentos, às práticas pedagógicas e aos recursos humanos.

O movimento de normalização e integração ganhou força com a promulgação da Carta constitucional (BRASIL, 1998), cujo artigo 208, no inciso III, prevê *“Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”*. O Ministério Público Federal compreende que é no contexto do curso *“livre”* que a Constituição admite que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, pois seria apenas um complemento (BRASIL, 2004, p. 8).

Como se lê, a partir da década de 1970 houve uma mudança filosófica rumo ao paradigma da integração: escolas comuns passaram a aceitar a ideia de incorporar crianças ou adolescentes com deficiência em classes regulares ou, pelo menos, em classes especiais, em ambientes menos segregados do que as instituições especializadas. Contudo, mesmo com base no paradigma da integração,

¹⁰ O sistema cascata foi proposto por Deno (1970) e era baseado em diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

a escola regular continuava a segregar esse aluno em seu interior, seja através do fracasso acadêmico ou do espaço físico a eles destinado. Além disso, o ensino regular começou a se valer das classes especiais para se livrar de crianças não enquadráveis em seu sistema. Esses espaços tornaram-se depósitos de estudantes equivocadamente diagnosticados como deficientes, dando continuidade ao modelo paralelo de atendimento educacional, agora, nas escolas regulares (FERREIRA; GLAT, 2003). Só eram passíveis de integração discentes que conseguissem se adequar às normas de funcionamento de uma classe comum e acompanhar o nível de ensino oferecido à turma; portanto a integração não pressupunha modificações no sistema educacional para recebê-los na escola. Isso gerou a exclusão de quem não conseguia se adaptar a sua estrutura. A integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada (MENDES, 2006), mas como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para suprir as necessidades dos estudantes. Esse nível seria aquele que favorecesse mais o desenvolvimento de cada aluno em dado momento e contexto.

No decênio de 1990, reformas estruturais e educacionais foram encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos; e assim se impôs o termo inclusão. Dessa forma, integração e inclusão, segundo diz Ferreira e Glat (2003, p. 380), configuram duas propostas educacionais essencialmente diferentes:

No primeiro caso, prevê-se que os alunos com necessidades especiais sejam integrados na sala regular na medida em que demonstrarem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio; no segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser incluídos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades.

Integração e inclusão se baseiam no modelo psicossocial da deficiência. Pressupõem uma política de educação que reúna pessoas com e sem deficiência no mesmo espaço escolar. Porém, é preciso ressaltar que na integração o problema está nos sujeitos com deficiência e não na sociedade e na escola, que aceitam recebê-los desde que sejam capazes de desempenhar as mesmas funções que outras pessoas desempenham. Na proposta da inclusão, por outro lado, as barreiras atitudinais, físicas e curriculares precisam ser eliminadas para receber e atender a

todas as pessoas, reconhecendo suas diferenças e oferecendo oportunidades distintas de participação social e aprendizagem de acordo com suas necessidades.

As discussões sobre educação inclusiva começaram com a assinatura de documentos como a Declaração de Salamanca. Assinada na Espanha, em 1994, simbolizou um marco nos debates da proposta de inclusão voltada para a área educacional; proclama todas as escolas como meio mais eficaz de combate à discriminação; determina que as escolas devam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO, 1994). Esse documento compõe uma agenda de discussão que se afirma desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, resultou na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, elaborada para servir de referência a governos, organismos internacionais e a quem se compromete com a educação. O objetivo principal foi garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos fossem consideradas no contexto escolar, respeitando-se a diversidade do alunado e sem tender à padronização. Essas necessidades precisam ser supridas diversamente: conforme os países, as culturas, o gênero, a religião ou a fé. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.+ (UNESCO, 1990, p. 4).

Mendes (2003, p. 28) cita as experiências do sistema educacional norte-americano para consolidar a proposta da educação inclusiva:

O princípio da inclusão nasceu na perspectiva do sistema educacional norte americano quando estes começaram a sentir o fracasso da integração e o insucesso da escola pública. Na tentativa de melhorar a educação da população de risco, elencaram algumas formas para a conhecida escola de qualidade, que acabou sendo o alicerce da proposta da inclusão escolar. Estas novas medidas contemplavam: menor burocracia, gestão descentralizada, maior flexibilidade para as escolas, respeito à diversidade, o que contribuiu para que a escola respondesse melhor às necessidades de seus diferentes estudantes provendo recursos variados, centrados na própria escola.

O sistema educacional dos Estados Unidos, ao tentar encontrar soluções para o insucesso dos alunos ante a demanda escolar das escolas públicas, definiu

medidas como a flexibilização escolar e o respeito à diversidade, que se transformaram em alguns princípios filosóficos da inclusão escolar. No Brasil, os princípios contidos na Política Nacional de Educação Especial foram reafirmados em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9.394), que especifica diretrizes para a educação especial como modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino. Tais diretrizes têm sido criticadas porque não apresentam dispositivos mais propositivos e que assegurem uma prática educacional que incorpore o público da educação especial (SAVIANI, 1997; FERREIRA; GLAT, 2003).

As pesquisas de Glat et al. (2003), Góes e Laplane (2004) e Miranda (2005) sugerem que os problemas de acesso à educação de pessoas com deficiência permanecem. Legislação e políticas públicas educacionais inclusivas, quando analisadas nos últimos anos, apresentaram avanços; mas persiste a distância entre a prescrição legal e a concretização do que foi prescrito nas práticas cotidianas da realidade escolar. Glat et al. (2003) pesquisaram, em âmbito nacional, escolas que apoiam seu discurso sobre a inclusão e verificaram que, embora essas instituições relatem que são adeptas da aceitação das diferenças, na realidade realizam a integração, pois não se modificam para se ajustarem às particularidades de todos os alunos. Com isso, relegam aos professores dos atendimentos educacionais especializados¹¹ a aprendizagem e o desenvolvimento de quem apresenta qualquer deficiência.

Miranda (2005) estudou professoras que tinham em suas salas de aula crianças com deficiência intelectual, com base em dados advindos de observações em aula e entrevistas. Ela concluiu que o planejamento utilizado pelas docentes era o mesmo para todos os alunos; isto é, quem apresentava deficiência permanecia à margem do processo educativo, pois desconsideravam as especificidades e necessidades de cada estudante. As propostas de atividades eram descontextualizadas, com marcas da memorização e repetição, alheias a noções

¹¹ De acordo com o decreto do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), este “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. São objetivos do atendimento educacional especializado: Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino+”

como propósito, finalidade, objetivo, resultado, significado, sentido etc., próprias da atividade didático-pedagógica. As docentes relataram que houve falhas na sua formação inicial e que a prática no contexto escolar era diferente do que aprenderam na teoria. Também Góes e Laplane (2004) defendem que a escola inclusiva surgiu para atender a todos os excluídos que se encontravam fora da instituição educacional; mas esclarecem que as escolas têm mostrado condições precárias, correspondentes àquelas oferecidas a quem já se encontrava nela, as quais se guiam por um ensino igual a todos.

O reconhecimento social e o atendimento educacional de pessoas com deficiência tiveram influência de paradigmas variados ao longo da história: da prática da exclusão na Antiguidade ao discurso de inclusão do presente, ainda marcado por práticas excludentes. Para Mazzotta (2005, p. 201), “[...] é no contexto da educação geral que precisam estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de Educação Especial”. Também os debates e as discussões da educação inclusiva acontecem num contexto da exclusão social, o que aumenta os desafios para garantir os direitos das pessoas com deficiência em nosso país. Com efeito, a educação inclusiva é um desafio-chave do sistema educacional, pois se há correntes e argumentos diferentes de como implementá-la, também há dificuldades em construir uma escola inclusiva numa sociedade excludente como a nossa.

1.2 Educação inclusiva: reflexões atuais

Para Mendes (2003), a educação inclusiva tem como princípio o processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes possam ter acesso com qualidade a toda gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas, o que inclui: currículo, avaliação, registros e relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos; as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento de discentes nas escolas ou nas salas de aula; a pedagogia e as práticas de sala de aula e os serviços de apoio.

A proposta da educação inclusiva é alicerçada em concepções que possam almejar uma escola para todos, em que haja equiparação de oportunidades com reconhecimento político das diferenças. No dizer de Rodrigues (2006, p. 301. 2),

A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Desse modo, a proposta de inclusão escolar pode ser considerada como um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, em que os alunos sejam aceitos e respeitados. Acreditamos que a escola precisa garantir a permanência e o sucesso de todos, assim como proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. A inserção do aluno-alvo da educação especial em classe comum não pode ser confundida com inclusão. A escola precisa assumir princípios inclusivos nas suas características e no seu funcionamento para que todos sejam acolhidos, e não só buscar arranjos especiais determinados pela presença de algum discente na qual a adequação seja feita para as necessidades particulares dele. Portanto, falar sobre inclusão pressupõe uma reflexão acerca da ideia de exclusão social.

De acordo com Carmo (2006, p. 40),

No início do século XX, os excluídos eram os ignorantes. Em meados desse mesmo século passaram a ser os não especialistas, os incompetentes e destreinados. Atualmente, no século XXI, os excluídos são os diferentes e os desiguais. [...] fato este que denuncia a pouca mudança ocorrida no processo segregatório e distintivo dos estratos sociais, que sempre permeou as relações humanas ao longo da história.

Como se deduz, as distinções entre incluídos e excluídos mudaram de forma e critérios segundo o modelo econômico dominante em cada época. Segundo Michels (2006), no Brasil a discussão sobre exclusão e a ~~urgente~~ inclusão dos grupos minoritários em serviços e espaços vem ganhando relevância. Para Martins (2000, p. 11),

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos.

Consideramos, então, que a exclusão e a inclusão são ~~representações~~ dos processos sociais típicos da sociedade capitalista; que uma só existe em função da

outra. Como diz Michels (2004, p. 31), a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão; só pode ser vista como possibilidade para os excluídos em uma sociedade excludente. Quando lidamos com a exclusão sem sujeito histórico, como a reforma educacional atual propõe, esta se esvazia de sentido e de luta.

Sobre a inclusão escolar, podemos mencionar que há formas distintas de se apropriar desse assunto. Há divergências na apreensão da política de inclusão, de acordo com Michels (2006). Essa autora relata que há, ao menos, duas tendências no debate: a perspectiva propositiva e a analítica.

A perspectiva propositiva compreende as produções que: a) Tomam a inclusão como um modelo predefinido; b) propõe indicações explícitas de como deve ocorrer a inclusão; c) a partir da sensibilização dos professores indicam que estes devem ter desenvolvido suas competências para incluir os mais diferentes alunos; e d) discutem a inclusão sem levar em conta as suas reais possibilidades. (MICHELS, 2006, p. 34).

A perspectiva analítica tem como foco: a) analisar a possibilidade de inclusão levando em consideração as questões sociais mais amplas (história, política, economia); b) discutir a educação especial articulada com o debate da educação geral; c) investigar a proposição inclusiva para a área mediante uma análise crítica desse momento histórico (MICHELS, 2006). Nessa perspectiva, a materialidade das condições históricas e sociais para a inclusão é que possibilita a discussão sobre ela. Mas, em se tratando da reforma educacional iniciada nos anos 1990, podemos dizer que esta se aproxima da perspectiva propositiva, pois, em sua essência, mostra a manutenção da exclusão social ao abandonar a forma objetiva (vide a evasão e a repetência) e priorizar a exclusão subjetiva (atribuir ao excluído a responsabilidade por sua condição).

De acordo com Michels (2006), a escola precisa (re)organizar-se tendo a flexibilização¹² como diretriz. Esta se expressa no currículo, na avaliação, na arrecadação de recursos, na formação de professores, entre outros elementos que dão contornos à organização escolar. Também diz que a base onde esta se assenta pode ser apreendida segundo três eixos centrais: gestão, formação docente e

¹² O modelo de flexibilização como diretriz na escola é entendido aqui como um novo modelo de gestão da educação pública. Descentralizada, a gestão deve assumir uma forma flexível, participativa (MICHELS, 2006).

inclusão. Veiga-Neto (2002, p. 45) se refere às relações entre exclusão e inclusão nesses termos:

Os processos de inclusão e exclusão acabam sendo muito parecidos entre si, sendo então a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social. A inclusão, em termos amplos, e não em termos de escolarização, pode-se pensar, então, como primeiro passo necessário para a regulação e o controle da alteridade. Fica claro que o sistema educacional, político e cultural que produz a exclusão produz também a ilusão de um território inclusivo, ou seja, é nesse espaço onde é exercida a expulsão de todos os outros que são produzidos como anormais.

Esse pensamento parece reverberar nas ideias de Skliar (2006, p. 28), para quem “[...] a inclusão assim exerce uma lógica bipolar dentro da qual todos os outros, são forçados a existir. A inclusão e a exclusão ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro, acabam sendo somente um único lugar. Ainda nesse sentido da semelhança, isto é, do que faz exclusão e inclusão se assemelharem, os estudos desenvolvidos por Gofredo (1992), Silva (2000), Glat e Nogueira (2002), Mendes (2002), dentre outros, apontam o despreparo dos professores para trabalhar com a diferença dentro de um currículo engessado e planejado para turmas homogêneas; isso seria obstáculo central à proposta de educação inclusiva.

Segundo Candau (2005), são consideradas pessoas com deficiência aquelas que, por suas características sociais e/ou étnicas, não se adequam a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo. São os “perdedores”, os “descartáveis”, que veem, a cada dia, negada sua cidadania, seu “direito a ter direitos”.

Conhecer as diferenças supõe lutar contra as formas de desigualdade, preconceito e discriminação. Nesse sentido, há necessidade de rediscutir a escola e seu papel na sociedade do século XXI, bem como conhecer o que ainda é desconhecido e tem historicamente contribuído para engendrar o medo e, logo, o preconceito associados com as pessoas com deficiência. Há que considerar a oportunidade de sujeitos com níveis de aprendizagem mais elevados viabilizarem o desenvolvimento cognitivo de sujeitos com menos experiência em certos domínios da cultura (escolar), a exemplo da socialização com pares, mediante a convivência e

as trocas sociais possibilitadas pela interação em âmbito escolar, como já observado por Vygostsky (2000).

No Brasil, a educação inclusiva ainda requer muita atenção. Ainda carece da renovação do olhar para o outro, para aqueles a quem se destina a educação especial; uma maneira nova de se ver, de ver os outros e de ver a educação. Incluir todas as pessoas exige mudar a sociedade com base no entendimento de que esta tem de ser capaz de suprir as necessidades de seus membros; preparar a escola para incluir nela o aluno-alvo da educação especial a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a educação: alunado, professorado e a sociedade em geral (FREITAS, 2006).

Em que pesem os problemas mencionados, o ideário inclusivista representa avanço nas relações estabelecidas até hoje nos campos social e educacional. Ainda assim, valores e princípios que têm norteado a sociedade e a escola regular terão, necessariamente, de ser revistos e superados.

Os desafios da sociedade e da escola, em face da relação inclusão e deficiência, não se resumem ao entendimento de que os homens são diferentes e diversos entre si. É preciso também, desenvolver nas mentes das pessoas a capacidade de colaboração de uns com os outros, visando ao benefício de todos. Assim, como as guerras têm início nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz têm que ser construídas. (CARMO, 2006, p. 51).

Sempre que possível e independentemente de dificuldades, talentos, deficiências, origem socioeconômica etc., todos os alunos precisam aprender juntos em escolas e salas de aula. Esse é o princípio fundamental da diferença na escola. Stainback e Stainback (1999, p. 45) afirmam que, “[...] para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, têm de se aliar em um esforço unificado e consistente”. Se a diferença tratada na escola pode ter como princípio a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos como coletividade ou como indivíduo, cabe dizer que interpretar quem somos como coletividade ou como indivíduo supõe reconhecer o que nos é dado pelos outros.

No entanto, ser reconhecido pelos outros é necessidade humana. O dado humano do animal homem só existe na dimensão social de sua vida. Segundo Taylor (1994, p. 58), “[...] um indivíduo ou um grupo de pessoas pode sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele”. A

imagem que construímos das pessoas com deficiência e de grupos minoritários, pobres, negros, prostitutas, homossexuais, muitas vezes, tem tom de desdém ou de humilhação, a ponto de causar sofrimento no sujeito representado em tal imagem, ainda mais porque tais representações negativas são construídas quase sempre para legitimar a exclusão social e política dos grupos discriminados. Taylor (1994, p. 58) defende que “[...] a projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada; igualmente, [...] dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão”. É preciso que todos na escola sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito para que haja reconhecimento à diferença.

Todavia, é necessário questionar mecanismos sociais como a propriedade e mecanismos políticos como a concentração do poder, que hierarquizam as pessoas com deficiência em superiores e dominantes, para não nos restringirmos a uma concepção liberal de reconhecimento. Assim, entender que dependemos do reconhecimento que nos é conferido significa reconhecer que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada; isso nos torna mais críticos e reflexivos sobre a forma como contribuimos para formar as identidades dos nossos alunos (PRAXEDES, 2004). Quando frisamos que “[...] todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito” (TAYLOR, 1994, p. 65), isso não pode significar que necessitam deixar de considerar as inúmeras formas de diferenciação que existem entre os indivíduos e grupos. Por isso, precisamos fornecer o apoio e os recursos necessários para que não haja assimetria, desigualdade nas oportunidades e no acesso aos recursos.

Ainda à luz de Taylor (1994, p. 64), “[...] Para aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais”. As pessoas são diferentes, as sociedades são heterogêneas, compostas por interesses diferentes, classes e identidades culturais em conflito. Segundo Praxedes (2004, p. 2), “[...] Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. Assim também as escolas”. Nessa perspectiva, a escola é para todos, porém o acolhimento à diferença dos educandos tem sido desafio para a comunidade em geral.

Assim como um ser histórico, as ações e os pensamentos mudam no tempo à medida que se enfrenta não só a vida coletiva, como também a experiência pessoal. Nesse momento de ações que modifica o comportamento, a educação exerce papel

fundamental. No contexto da escola, pulsa a necessidade de ressignificar a dinâmica interna, as concepções, os processos de avaliação, a formação de professores, as práticas e repensar sua função ante as mudanças citadas. O não reconhecimento da diferença como recurso existente na escola e o ciclo constituído pela rotulação, discriminação e exclusão contribuem para aprofundar as desigualdades educacionais; portanto, apenas garantem o acesso às escolas regulares, ou seja, não contribuem de fato para ressignificar a escola e fazê-la cumprir sua função. No presente, ou a escola muda, ou continuará a enfrentar conflitos cotidianos que poderiam ser anulados, caso ela não traduzisse na prática escolar uma educação meritocrática, elitista, monocultural; que valoriza a idealização do aluno e desconsidera e exclui quem não corresponde a padrões preestabelecidos. A organização e cultura da escola reproduzem os prejuízos para todos os envolvidos nela. Como afirma Sacristán (2002, p. 83),

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo normalizando-o e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação.

O pensamento de autores como Foucault (1987) e Bauman (1999) é importante para articular as questões sobre normal e anormal como construção discursiva moderna; isto é, da modernidade: do tempo em que a ordem deixou de ser vista como algo natural. No dizer de Bauman (1999, p. 14), “[a] a existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos+. E caos, portanto, é aquilo que está fora da ordem: o negativo da ordem; “[a] o caos é condição necessária à ordem; essa só se identifica com ela mesma se for colocada à frente com o seu outro que é o caos+(VEIGA-NETO, 2001, p. 112). Na perspectiva de Foucault (1987), esses entendimentos embasaram as condições para se estabelecer um conjunto de práticas cujo alvo era o imprevisível, a indefinição.

A inclusão nessa linha de pensamento pode ser vista numa operação de ordenamento. A aproximação com o outro é necessária para estabelecer algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Quando há alguma diferença, estabelece-se estranhamento: como diz Veiga-Neto (2001, p. 67), “[...] se o normal depende do anormal para a sua satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência”. Além disso, como afirma Bauman (2007, p. 10),

A virtude que se proclama servir melhor aos interesses do indivíduo não é conformidade às regras (as quais, em todo caso, são poucas e contraditórias), mas a flexibilidade: a prontidão em mudar repentinamente de táticas e de estilo, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento - e buscar oportunidades mais de acordo com sua disponibilidade atual do que com as próprias preferências.

A concepção da prática inclusiva é socialmente construída. Por isso mesmo, é atravessada por tensões, contradições, ambiguidades e conflitos de valor. Mas, quaisquer que sejam os obstáculos, tanto na urgência das circunstâncias quanto na incerteza dos contextos, acima de tudo ela é eticamente comprometida e necessária quando percebemos a possibilidade de conviver com pessoas com deficiência. Salienta-se o que afirma Freire (1992, p. 98):

[...] somos todos diferentes, e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos; é por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de construir o conceito de igualdade. Se nós fossemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil.

É à luz da concepção política e ética que percebemos a possibilidade da prática social da inclusão na escola, e não só da frequência ou integração parcial a esse lugar; é aí que vemos a possibilidade de os alunos experimentarem processos educativos. Por isso precisamos garantir que a escola se configure como espaço de aprendizagem a todos; situação ainda não respondida pela educação no país. Dentre os inúmeros movimentos a serem feitos, torna-se necessário formar professores que investiguem e busquem construir olhares e saberes docentes segundo a lógica da inclusão; isso ajudaria a criar movimentos para assegurar o vínculo social dos estudantes, porque a finalidade da escola não é, portanto, uma partilha de humanidade através de uma cultura, mas o desenvolvimento técnico,

social e profissional de grupos sociais (JESUS, 2010). Nessa perspectiva, a escola se torna um espaço de formação.

O momento demanda o encontro dos saberes e fazeres de todos os atores envolvidos no processo educacional: professores, pedagogos, gestor escolar e demais funcionários: cada um é peça fundamental na escola. Diríamos que é uma construção feita a muitas mãos, em que não há descarte de ninguém: todos têm de participar, trazendo anseios, conhecimentos, conflitos e possíveis soluções. É preciso tecer uma rede de encontros que abordem reflexões sobre o contexto, as metodologias, as estratégias de ensino, os recursos e as perspectivas avaliativas; é no entremeado dos fios que vai se construindo uma cultura de colaboração, inovação e transformação. Esses fios são como elos, fortalecendo os profissionais da educação.

A tessitura apresentada é importante, pois nos espaços de reflexão são reconhecidas as diferenças entre os próprios professores, sua trajetória, as marcas dos processos sociais, culturais e econômicos que podem favorecer a produção de vários conhecimentos os quais ajudarão a dar novos sentidos ao ato de ensinar e ao de aprender no contexto da diferença. Nesse espaço, estamos construindo sujeitos coletivos e ativos, abertos ao diálogo. Como afirma Arroyo (2000, p. 150):

A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura do trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar.

Nessa concepção em que mundo, sociedade, homem e educação estão em constante transformação, não temos a pretensão de afirmar que o professor estará apto a atuar em meio aos novos desafios e que tudo será resolvido. Nas palavras de Freire (1997, p. 54), ~~N~~ Nunca estaremos aptos e, ainda, pouco saberemos o que nos aguarda nas relações com as diferenças. O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abirmos para esta maravilha que é o encontro com o outro+. Acrescente-se a isso a falta de uma política de qualificação do docente para trabalhar com a pessoa com deficiência.

Ainda caminhamos a passos lentos rumo a uma escola inclusiva. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, que concretize a lei na prática escola, então urge que seus planos se redefinam na direção de uma escola voltada para a cidadania livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

Os argumentos nos quais a escola tradicional embasa sua resistência à inclusão são conhecidos e refletem sua incapacidade de atuar em situações complexas,¹³ com a diferença, a variedade, com o que é real nos seres humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados.+(MANTOAN, 2006, p. 197). Mais que isso, esses estudantes produzem valores, conhecimentos, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Não são criações da nossa razão. Evoluem.

Acreditamos que as condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos disponibilizam a propor uma escola para todos em que a cooperação substitua a competição, em que as diferenças se articulem e os valores e as potencialidades de cada um se sobressaiam. A certeza de que a inclusão, conforme diz Laplane (2004), representa não só a única, mas a melhor solução para a sociedade, os professores, os pais e os discentes deixa claro que o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Assim, refletir sobre as dificuldades de implementação da educação inclusiva exige reconhecer que os problemas desafiadores estão não só na formação de docentes do ensino comum, mas também em sua forma de atuação. O capítulo a seguir trata da formação de professores da Educação Física no contexto da inclusão escolar.

¹³ A complexidade se revela, por um lado, no mundo empírico, da incerteza, da incapacidade de estar seguro de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta; por outro, de algo lógico, quer dizer, da incapacidade de evitar as contradições (MORIN, 1990).

2 Desafios da formação do professor de Educação Física

Uma preocupação e um debate centrais para os professores de Educação Física têm sido como ensinar alunos com deficiência em suas turmas comuns. Essa realidade impõe perguntas: qual é a formação necessária para os professores de Educação Física? Como o currículo de licenciatura em Educação Física pode contribuir para suprir a necessidade de formação deles tendo em vista a inclusão escolar? Qual é a formação oferecida nas licenciaturas para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial? Como pensar nessa formação? Tendo em vista essas indagações, este capítulo discute a formação docente em Educação Física ante os desafios da inclusão escolar. Primeiramente, delineamos a situação atual da Educação Física no Brasil como área do conhecimento que se submete às diretrizes curriculares; depois, sua relação com a educação inclusiva.

2.1 Realidade da licenciatura em Educação Física

Para iniciar a discussão, partimos do princípio de que os estudos sobre a formação de professores em Educação Física têm se intensificado ao longo dos últimos anos e consolidando como uma importante linha de pesquisa. Pode-se dizer que esse debate foi alavancado em meados dos anos 1980, quando vários autores começaram a questionar a perspectiva conservadora da área, que se materializava no estigma do desenvolvimento da aptidão física. Nessa década iniciou-se uma fase de muitas críticas a esse padrão consolidado durante o último século e baseado nos ideais liberais de sociedade, dentre os quais se incluem as tendências higienista, militarista, pedagogicista e competitivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). Esse padrão influenciou os cursos de formação docente e a Educação Física Escolar.

As tendências que contemplaram a Educação Física até a década de 1980 partiram de planos elaborados para tipos específicos de formação ideológica e corporal que correspondiam às expectativas da sociedade capitalista. Entretanto, ambas são concepções não críticas por fazerem da Educação Física um simples instrumento de reprodução da sociedade em que ela se insere. O aspecto não crítico

dessa área nesse período elencava alguns fins para essa disciplina, os quais tinham seus pressupostos da sociedade capitalista condicionada pelos princípios positivistas.

Em seu processo histórico, a Educação Física assumiu essas tendências, que objetivavam a dois pontos em comum: 1) dominação do corpo (pelo exercício físico, eugenia da raça, identidade relacionada com a ordem moral e cívica, melhoria na força de trabalho, controle do comportamento com vistas à saúde pública, preparação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, recuperação e manutenção da força de trabalho); 2) manipulação ideológica (referente à segurança e defesa da pátria com a colaboração civil por meio do esporte, senso de superioridade, obediência, consciência, homogeneização das mentes, transmissão de certos valores sobre a população, caráter e qualidades mínimas de um bom membro de família e bom cidadão, preparação vocacional). Cabe dizer que a Educação Física teve caráter de direcionamentos políticos e ideológicos definidos que visavam construir dada estrutura social que produzisse uma visão de mundo e de sociedade na lógica da manutenção e perpetuação das relações sociais capitalistas.

Segundo Taffarel (2007), essa herança tecnicista e positivista começou a ser questionada radicalmente, pois era necessário romper com suas origens e as perspectivas que referendavam a formação acadêmica no Brasil. Apesar do significativo avanço teórico na área, o fato é que, no âmbito da ação pedagógica, os avanços ainda têm se mostrado limitados. A precarização do ensino público, a incongruência na formação docente e a desvalorização e o desprestígio profissional têm sido uma realidade. Os cursos não estão formando docentes para enfrentar tal realidade.

No dizer de Santos Júnior (2005), nenhuma licenciatura forma profissionais com potencial para enfrentar a complexa situação no campo e na cidade; porque a Educação Física não está sendo estruturada na perspectiva do território, mas na perspectiva do local e do mercado de trabalho (em academias, clubes, escolas etc.). A discussão é saber sobre quais bases formar educadores para uma realidade complexa e contraditória que exige a formação humana na perspectiva da omnilateralidade,¹⁴ da emancipação humana e da transformação social; ou seja, na perspectiva da construção de um projeto histórico que vá além do metabolismo social determinado pelo capital para organizar a vida e a formação humana (TAFFAREL, 2006).

¹⁴ Termo apontado por Karl Marx como o sujeito constituído em suas amplas potencialidades, pleno na perspectiva da completude.

Temos hoje um paradoxo que são as propostas de reforma curricular dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) em Educação Física com base nos ordenamentos legais estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação na resolução 7, de 31/3/2004, e na definição de novas diretrizes curriculares para a formação docente (licenciatura) na educação básica (resolução CNE/CP 1, de 18/2/2001, e 2, de 19 de fevereiro de 2002, que separam a formação do professor de Educação Física da formação do graduando em Educação Física). Como existe necessidade de mais docentes, desqualifica-se a formação, separando-a artificialmente em %licenciatura+, voltada ao sistema formal de ensino, e %bacharelado+, voltado aos demais setores. De acordo com essas resoluções, houve estabelecimento de novas orientações para a formação, por exemplo:

Cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovem e adulto; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação; conteúdos das áreas de conhecimentos que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência; conhecimento de processos de investigação; comprometimento com os valores da sociedade democrática; domínio dos conteúdos a serem socializados; domínio do conhecimento pedagógico; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional+ (BRASIL, 2002, p. 45).

No geral, essas diretrizes buscaram dar coerência e continuidade à formação, garantindo sua necessidade e propondo a prática como componente curricular com uma carga horária de 400 horas, distribuídas ao longo do curso.

Outro aspecto que merece atenção é a preocupação da resolução CNE/CES 7/2004 com apresentar uma proposta que caminha, na devida proporção, integrada às resoluções 1 e 2 no que se refere à prática como componente curricular e ao estágio profissional curricular. Por exemplo:

A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. [Sendo assim], representa um momento da formação em que o graduando deveria vivenciar e consolidar as competências exigidas para o seu exercício acadêmico profissional. (BRASIL, 2004, p. 4).

Ante essas duas propostas, o que se tem é a prática pedagógica permeando todo o currículo de formação e trazendo consigo uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente. Uma questão que teria de ser tomada como relevante é a evidência de que foi garantido um núcleo básico de conteúdos propostos para a graduação em Educação Física também contemplados, na quase totalidade, na formação do professor de Educação Física, procurando garantir um conhecimento nuclear interdependente. A luta pelo espaço e pela legitimação da área foi estruturando e organizando seu corpo de conhecimento para, de fato, prestar serviço à sociedade como profissão. Os saberes docentes começam a ser valorizados, na visão de Tardif (2002), que os estrutura como: *de formação profissional* (adquiridos pela instituição de formação e que se incorporam à prática); *disciplinares* (advindos dos diversos campos de conhecimento e integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas); *curriculares* (correspondentes à organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias e outros que se apresentam concretamente nos programas escolares e, que, por sua vez, os professores precisam saber aplicar); enfim, os *saberes experienciais* (que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente em seu cotidiano). Desse modo, pode-se observar que há a transposição de um novo quadro de saberes que pode dar novo significado ao corpo de conhecimento da área da docência em Educação Física (QUADRO 1, a seguir).

Nota-se que essa estruturação dos saberes pode ser vista como desdobramento da diretriz e aponta uma perspectiva de um corpo de conhecimento mais sistematizado e embasado para a prática profissional. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes valoriza sua subjetividade e possibilita legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino com base no que são, no que fazem e no que sabem para a elaboração de programas de formação.

No entanto, as últimas diretrizes aprovadas (2002 e 2004) trazem traços particulares das competências e da visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na junção da relação teoria com prática, inclusive as necessidades sociais. Sobre esse ponto, Rios (2002, p. 159) observa que

Usa-se a palavra competência para designar uma multiplicidade de objetos/conceitos. Isso reduz a sua compreensão, deixando-nos frente a uma questão que não é apenas de caráter lógico, de terminologia, e que envolve efetivamente o sentido da formação e da prática dos professores. O termo algumas vezes substitui, isto é, toma o lugar de %saberes+, %habilidades+, %capacidades+, que designam elementos que têm de estar presentes na formação e na prática dos profissionais da educação..

QUADRO 1

Perspectiva de um corpo de conhecimento para a profissão de professores

CATEGORIA	EIXO CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Saber da formação profissional	Conhecimento relacionado às ciências da educação. Ideologia educacional e saber pedagógico.	Envolve a cultura geral e profissional; esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais.
Saber disciplinar	Conhecimento biológico do corpo humano e da relação ser humano/sociedade	Conhecimentos de mecanismos e processos relacionados a psicologia, filosofia, antropologia, sociologia e história. Referem-se a disciplinas voltadas ao conhecimento de fatores biológicos, desenvolvimento e habilidades que afetam o ser humano e seus movimentos.
Saber curricular	Dimensão cultural, didático-pedagógica e técnico-instrumental do movimento	Disciplina da cultura motora, como esporte, ginástica, lutas, dança, jogos e recreação; abrange o conhecimento de princípios gerais e específicos da gestão e organização do processo ensino-aprendizagem. Tratam do domínio do saber-fazer, implicando em procedimentos técnico-metodológicos; planejamento (organização de seleção de conteúdos, métodos, estratégias); trabalho pedagógico (conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos para se atingirem objetivos).
Saber experiencial	Conhecimento advindo da experiência	Socialização primária e profissional dos estudantes e/ou profissionais, podendo ser compreendida de duas formas: quando os alunos, ao chegarem para o curso de formação inicial, já sabem sobre o que é ser professor por meio de sua experiência; e quando os saberes da experiência se referem àquilo que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo de permanente reflexão sobre sua prática, nascida de sua experiência profissional.

Fonte: BRASIL, 2004.

A formação de professores em geral vem seguindo a concepção denominada pedagogia das competências, inserida por esses documentos oficiais. Segundo Ramos (2002), a educação baseada nesse princípio, mesmo sendo enunciado como formativo e adequado à flexibilidade e complexidade atual dos processos de trabalho, reduz a atividades profissionais prescritíveis, encaixando-se dentro dos padrões de produção e compreensão de uma formação de caráter técnico instrumental. Desse modo, a partir dessa formação instrumental, todas as medidas precisariam certificar se o docente, tendo como pressuposto o cumprimento de uma carga horária, atingiu uma avaliação positiva e se é proficiente para continuar na carreira. Assim, ele passaria a ser premiado ou punido pelas suas ações.

Todavia, Rios (2002, p. 78) alerta para o risco de uma análise superficial do assunto, apontando que:

A competência se revela na ação · é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revelam o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom · por que e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões · não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente.

Como se lê, Rios (2002) defende que é necessário verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dê consistência. É por isso que se fala em saber fazer bem. Mais que isso, afirma que a ideia de considerar a competência como totalidade não implica cristalização ou enrijecimento num modelo, mas indica a impossibilidade de mencionar uma competência parcial representada apenas por alguma de suas dimensões. Ainda revela que dizer que um professor é competente significa considerar a dimensão técnica, ou seja, o domínio do conteúdo de sua área específica de conhecimento; a dimensão estética (ter compreensão do diálogo entre o intelectual e o afetivo; a dimensão política da participação na construção coletiva da sociedade e no exercício de direitos e deveres; por último, a dimensão ética) a orientação da ação baseada no princípio do respeito e da solidariedade na realização de um bem coletivo. Esse tema demanda discussão porque não é objeto consensual e porque influencia decisivamente na estruturação

dos currículos segundo um rol de competências, estando na origem da tendência pragmática da proposta governamental.

Para Nóvoa (1992), Schön (1992) e Tardif (2002), as competências são importantes, não como um fim em si mesmo, mas como mediadoras do processo de formação, porque são de natureza político-social e técnico-profissional. Para autores como Frigotto (1995), Ferreti (1997), Tanguy (1999) e Ramos (2001), a pedagogia das competências consiste numa metamorfose do conceito de qualificação cuja formação de cultura geral sofre uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista; também entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força de trabalho. Taffarel e Santos Júnior (2005) sublinham que o projeto de educação baseado nessa pedagogia está articulado com o plano econômico por meio da reestruturação produtiva, calcado nos princípios políticos do neoliberalismo.

Na formação em Educação Física, segundo Nozaki (2005, p. 45),

[...] o conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado.

A formação baseada nesses moldes tem precarizado o trabalho docente escolar, na medida em que o domínio das habilidades técnicas e instrumentais por si só não é suficiente para a dimensão social e política do mundo escolar. Embora o objeto de estudo seja focado pela lógica da atividade física/movimento e classificado dentro das ciências da saúde, a formação atual em Educação Física prioriza o conhecimento esportivo e biológico e põe em segundo plano a gama de conhecimentos das práticas educativas e pedagógicas, inerentes e fundamentais para a atuação docente, seja qual for seu espaço de trabalho.

As novas diretrizes apresentadas não deixam de evidenciar avanços importantes no norte da profissionalização docente e de sua identidade. Do mesmo modo, não deixa de causar preocupação com o excesso de competências técnicas descritas, passando a impressão de que agora o que se prioriza é o primado do ~~Saber-fazer~~ saber-fazer. O grande desafio a ser vencido consiste em aprender a trabalhar com a diferença buscando uma formação mais completa e menos individualista.

A temática sobre a formação docente inicia-se nos debates sobre a formação inicial em Educação Física. Apresentaremos reflexões sobre as dificuldades relativas às mudanças sociais que influenciam a formação e o trabalho docente para atuar ante a política nacional de inclusão. Essa formação no Brasil não contribui o suficiente para que os alunos tenham sucesso na aprendizagem escolar e, sobretudo, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (BRASIL, 1998, p. 17).

O panorama que se configura em razão do processo de internalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses sociais tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos, como o individualismo, a intolerância e a exclusão, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas e sem alternativas fáceis. Nesse contexto, Molina Neto (2005), ao se referir aos professores de Educação Física, afirma que estes se encontram perplexos ante as mudanças sociais e culturais, o que tem produzido um distanciamento entre o que a área tradicionalmente construiu como tarefa primordial na escola (ensino das manifestações da cultura corporal do movimento humano) e as demandas de ordens como a gestão de conflitos e o atendimento de tarefas advindas de inovações curriculares. É possível pensar que esses acontecimentos refletem parte de um processo mais complexo, que tem promovido uma mudança nos padrões de socialização e dos papéis da escola e dos educadores.

Essa perplexidade vivida pelos professores de Educação Física nos tempos atuais ocorre em virtude da transformação dos fundamentos que orientavam e legitimavam sua prática. Fundamentos que a escola, como produção do iluminismo, incorporou ao ser engendrada como espaço e veículo de um ideal de civilização, de ensino, de transmissão do conhecimento e de conformação do sujeito; e os professores são considerados agentes desse ideário (GOMES, 1998). Sobre isso, Molina Neto (2012, p. 76) defende que, “[...] na atualidade, os problemas político-

econômicos se aliam à evolução científica e tecnológica, refletindo-se em mudanças nas formas de ser e viver dos homens, desconcertando a quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes+.

De acordo com Hargemeyer (2004, p. 68), os elementos mais comuns que contribuem para a perplexidade do professor numa sociedade em constantes transformações são:

Ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos (cujos impactos no alunado se dão de forma tão ou mais significativa, quanto à intervenção dos docentes); a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência.

Hargreaves (1996) ajuda a entender esse quadro de tensões e mudanças ao pontuar duas forças poderosas derivadas das condições presentes na atualidade cada vez mais pós-moderna e pós-industrial, ou seja, caracterizada por transformações aceleradas, por uma intensa compreensão de tempo e espaço, diversidade cultural, complexidade tecnológica, insegurança nacional e incerteza frente à ciência. Também um cenário em que o sistema escolar moderno segue buscando finalidades anacrônicas, sustentadas em estruturas opacas e inflexíveis. O autor diz que grande parte das escolas com princípios modernos e pré-modernos é governada por relógios e campanhas e organizada em níveis e turmas; nela se veiculam conhecimentos memorizáveis com formas de avaliação tradicionais. Persiste no moderno o tradicional, o convencional, através de ações profissionais e administrativas arraigadas na certeza das tradições e das rotinas, em vez de se dirigir às preocupações dos estudantes, das famílias e das comunidades. Nesse caso,

[...] o trabalho [docente] perdeu a centralidade que se lhe atribuía no mundo dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado. O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida. (BAUMAN, 2001, p. 160)

Bauman (2001) afirma ainda que, como outras atividades, o trabalho adquiriu uma significação, sobretudo, estética. Em sua análise, o trabalho seria satisfatório por si e em si; ou seja, não pode ser avaliado exclusivamente por seus efeitos específicos ou objetivos maiores+ a que se proporia dentro de um projeto de

humanidade. Ele recorre à metáfora dos líquidos para descrever as condições atuais da vida social e política: líquida e muito mais dinâmica que a modernidade sólida, a que superou. Para o autor, a fluidez ou liquidez são as metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2001, p. 9). Os líquidos, por não manterem sua forma com facilidade, não fixam o espaço nem prendem o tempo. O autor busca contextualizar a contemporaneidade com essa ideia de fluidez associada à mobilidade e a inconstância manifestas pelos sujeitos nas múltiplas experimentações possíveis dos tempos e espaços, nas flexibilizações das rotinas nas organizações, na carência e desconfiança dos laços humanos, na ênfase nas práticas individualistas. Segundo Bauman (2001, p. 32), os medos, ansiedades e angústias contemporâneas são feitos para serem sofridos em solidão. Essa afirmação consta no mesmo rol de outras características que ele apresenta dos laços humanos no mundo fluido e líquido em que vivemos. Noutros termos, precariedade dos laços afetivos, vulnerabilidade das relações e falta de garantias são marcas sociais da contemporaneidade.

Os professores (da educação geral e da Educação Física) têm vivido essa realidade, refletida em sua atividade pedagógica. É o que têm revelado as pesquisas de Nóvoa (1995) e Bueno (2002) sobre a vida dos docentes, sua formação e sua carreira. No âmbito brasileiro, destacam-se estudos recentes de Bracht e Almeida (2009), Bossle e Molina Neto (2009), Machado et al. (2010) e Figueiredo e Oliveira (2010), os quais abordam a temática. Bracht e Almeida (2009) analisaram a trajetória de vida de duas professoras de Educação Física escolar, uma com quase 30 anos de carreira, outra novata, com quase um ano e meio, dos ensinos fundamental e médio da rede pública de São Carlos (SP).

A pesquisa dos autores seguiu a abordagem qualitativa e usou, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. A análise dos dados conduziu à elaboração das seguintes categorias: 1) a infância e os possíveis reflexos na atuação profissional, que apresentou a escola e a relação com os pais como grandes responsáveis pela transmissão de valores referentes ao significado de ser professor; 2) visão de curso/universidade, destacando o apreço ao período acadêmico na visão das duas entrevistadas; 3) dificuldades/reflexões sobre a vida docente, que revelou os obstáculos encontrados por uma delas em seu início de

carreira e as artimanhas utilizadas pela outra ao lidar com as incertezas que envolvem a prática docente.

Concluíram que as trajetórias de vida dos professores quando analisadas como perspectiva metodológica podem apresentar aspectos importantes para futuros profissionais e auxiliá-los durante suas intervenções pedagógicas, pois o docente que relaciona e reflete sobre sua trajetória de vida com sua atuação na escola pode reconstruir suas intervenções e tornar-se um profissional cada vez mais exemplar quanto a cumprir os propósitos da educação escolar.

Figueiredo e Oliveira (2010) buscaram compreender a significação da disciplina Educação Física conforme as práticas de docência de uma professora, bem como seu olhar sobre estas. Ante os dados coletados, identificaram quatro elementos de significação: a relação entre professora e aluno, o contexto socioeconômico, a identidade e o comprometimento do docente com a profissão, com ele mesmo e com a área. Concluíram que muitos foram os limites da pesquisa quanto a entender a valorização de crenças e de valores do pensar no fazer e no processo de construção dos educadores na prática docente.

Trabalhos dessa natureza são importantes porque desenvolvem estratégias para que os educadores analisem e reflitam sobre sua vida e seu trabalho, de tal modo que possam encontrar alternativas mais profícuas ante a complexidade do mundo da educação socialmente construído. Ao questionar sua prática, mexe-se com os valores fortemente arraigados na cultura do professor, colocando em discussão sua própria identidade. É assim que Nóvoa (1995, p. 25) defende que o desenvolvimento da profissão docente passa pelo desenvolvimento do professor como pessoa, por isso [...] urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação. O entendimento da cultura desse profissional e do espaço escolar é importante porque,

[...] a escola é uma instituição cultural, no sentido pleno dos termos, e os professores são seus principais atores. A demonstração desta afirmação repousa sob três argumentos principais: a) a cultura não se reduz a uma soma de conhecimentos que devemos possuir ou ensinar; b) os professores têm a incumbência de velar cotidianamente pela aprendizagem cultural dos jovens que lhe são confiados; c) quer queira quer não, os professores são intelectuais, ou seja, são profissionais cuja missão é a de serem depositários, intérpretes e críticos da cultura. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 537).

Para esses autores, existem duas culturas distintas: a antropológica e a clássica ou humanista. Ambas constituem uma espécie de registro com múltiplas entradas e possibilidades de atuação que proporcionam, ao indivíduo e à coletividade, códigos de leitura e compreensão (língua, conhecimento, experiências vividas etc.) daquilo que o outro é: se é semelhante ou diferente do ~~eu~~, de seu meio natural (mundo), social, cultural e/ou histórico.

A cultura reside ao mesmo tempo nesse vínculo que nos une a nós mesmos, aos outros e ao mundo e naquilo que permite construir esse mesmo vínculo. [...] a cultura não é apenas um produto, mas ao mesmo tempo, como matéria prima elaborada ao longo da história humana e indispensável a sua construção. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 537).

Falar da escola é dizer da cultura, de várias culturas. Para Pérez Gomez (2001, p. 12), a ~~po~~ escola pode ser entendida como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados+. Mas existe diferença entre a cultura da escola e a cultura escolar. Para Forquin (1993), a ~~po~~ cultura escolar+ diz respeito ao conjunto de conteúdos e símbolos que participam do currículo escolar oficial; ~~po~~ cultura da escola+ repousa, dentre outros, em saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores etc. que regem o cotidiano escolar e é formada pela história pessoal de cada um de seus sujeitos; é também o contexto simbólico no qual o homem nasce e por meio do qual direciona seu olhar. Ao mesmo tempo em que é produto da interação humana, a cultura é produtora do homem e de toda a rede de significados com os quais compreende e interage no mundo (GEERTZ, 1989; WALLON, 1995; VYGOTSKY, 2000; VEIGA-NETO, 2003).

É possível, então, pensar em culturas inclusivas na Educação Física escolar no atual cenário de exclusão? Pérez Gómez (2001) defende que a cultura é um texto ambíguo e inacabado que requer constante interpretação; as redes de significados que compõem a cultura podem ser questionadas, reproduzindo comportamentos, rituais, preconceitos. O papel da escola é questionar esses valores, pensar sobre si mesma, assumindo as diferentes culturas e a cultura da diferença nelas inserida (MOREIRA; CANDAU, 2003). Esse contexto apresenta grandes desafios na escola para os professores de Educação Física, responsáveis por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e apreendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade.

A formação nos cursos de licenciatura no âmbito do ensino superior representa grande influência na prática pedagógica desses docentes, sobretudo ante a política de inclusão escolar.

2.2 Avanços e entraves à formação docente em Educação Física no contexto inclusivo

O decreto 6.755/2009 reafirmou as recomendações legais para pessoas com deficiência, firmou o papel da universidade pública como responsável pela formação inicial dos professores, instituiu a política nacional de profissionais do magistério da educação básica e estabeleceu como objetivo ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2009). Nesse sentido, os cursos de graduação em Educação Física das Instituições de Ensino superior (IES) precisaram reformar suas matrizes curriculares para estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela lei 10.172 de 2001, que preconizou a responsabilidade pela formação inicial dos profissionais da educação básica (BRASIL, 2001b). Portanto, na formação inicial do professor, de modo geral, têm de ser incluídos programas/conteúdos que desenvolvam alternativas para ele atuar em situações singulares.

Para entendermos qual é a formação ofertada nos cursos de licenciatura em Educação Física no tocante ao público-alvo da educação especial, buscamos informações mais precisas: projeto pedagógico, fichas das disciplinas, objetivos, ementa e conteúdos para o aluno incluído no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Existem em Uberlândia três faculdades que oferecem curso de Educação Física; selecionamos a graduação da UFU, cujo currículo tem várias disciplinas voltadas a essa temática. Os princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica para formação do profissional de Educação Física, previstos no projeto pedagógico do curso preconizam que

Os conhecimentos veiculados e as relações interpessoais que deverão ocorrer durante o curso levarão em conta as diferenças biológicas de natureza individual e as desigualdades coletivas de natureza social. Para tanto, os docentes necessitam tratar em todas as disciplinas dos conhecimentos relativos aos alunos, atletas, idosos, gestantes, deficientes e não deficientes, pessoas com altas habilidades, cardiopatas, asmáticos, dentre outros, levando-se em consideração as diferenças individuais e as desigualdades sociais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU, 2006),

Os alunos terão de ser estimulados a adotar princípios éticos como referência capaz de imprimir identidade e orientar ações educativas, independentemente do recinto onde a educação acontece (UFU, 2006, p. 56). O projeto pedagógico prioriza a necessidade da formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica e de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. O profissional formado estará suficientemente preparado para enfrentar qualquer tipo de situação na realidade escolar, na qual estão inseridas as pessoas com deficiência, podendo estas desfrutar de todos os direitos dos demais alunos matriculados na escola (UFU, 2006, *on-line*). O projeto pedagógico aborda questões relativas à pessoa com deficiência, por exemplo, sua inclusão no ambiente escolar.

Entretanto, com frequência e sob influência do próprio processo escolar e das representações sociais, quem inicia um curso de formação traz consigo uma ideia preconcebida de estudante. Conforme Freitas (2006, p. 170), “[...] na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diferença é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional”. Normalmente, os cursos de formação não priorizam tais questões e acabam por valorizar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão+idealizado”. Por isso, segundo Freitas (2006, p. 170),

Vários professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola.

A formação teria de prever a superação dessas representações e a discussão sobre a função social da escola e a importância do trabalho docente, além de considerar as diferenças entre os alunos e a complexidade da prática pedagógica. Nos cursos, identificaram-se as seguintes disciplinas que abordam conteúdos voltados à pessoa com deficiência: Educação Física e Diversidade Humana, Prática Pedagógica em Educação Física e Diversidade Humana, Educação Física e Esportes Adaptados, Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada e Esporte e Deficiência. Apresenta-se a seguir cada disciplina no intuito de demonstrar o conteúdo abordado e seus objetivos.

Educação Física e Diversidade Humana, ministrada no segundo período do curso, é uma disciplina que trata da inclusão social numa perspectiva teórico-prática.

Aborda questões de gênero, etnia, sexualidade e geração com o objetivo de possibilitar que os alunos as compreendam relacionando-as com a Educação Física (UFU, 2006a, Mas não aborda nenhum aspecto específico da escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

A ementa de Educação Física e Esportes Adaptados tem questões

[...] relacionadas às Pessoas Portadoras de Deficiência, por meio da análise da literatura acerca dos principais tipos de deficiência, suas causas e consequências, bem como as abordagens político-pedagógicas. Aborda aspectos teóricos e práticos das atividades físicas, recreativas e esportivas direcionadas à PPD. Elucida aspectos teóricos e práticos da técnica e manejo em cadeiras de rodas. (UFU, 2006b, p. 14).

A prioridade dos conteúdos se relaciona com aspectos neuropatológicos da deficiência e atividades esportivas adaptadas, mas não envolvem necessidades reais da prática pedagógica, pois estão restritos aos aspectos técnicos e instrumentais dos esportes adaptados. Não são desenvolvidas estratégias de ensino e metodologias que considerem as questões da inclusão escolar.

Prática Pedagógica e Diversidade Humana (PIPE 4) faz parte do núcleo de formação pedagógica do curso, que, lê-se no projeto político, [...] abrange aquelas disciplinas que darão sustentação didático-pedagógica-metodológica aos estudantes podendo ser teóricas, práticas ou mistas (UFU, 2006c, p. 12). Oferecida no terceiro período, sua ementa trata da perspectiva prática da inclusão, na Educação Física, de diferentes grupos minoritários (UFU, 2006c), Seu objetivo é proporcionar aos alunos do curso de Educação Física experiências práticas em locais com pessoas deficientes, na perspectiva de entender as necessidades especiais de cada segmento da sociedade em relação das atividades físicas (UFU, 2006c, p. 3). Essa disciplina tem como foco principal proporcionar conhecimentos específicos de grupos de deficientes [...] Pensar práticas pedagógicas com grupos de pessoas deficientes; Possibilitar o conhecimento das atividades adaptadas a cada grupo (UFU, 2006c, p. 1). Seus objetivos não se voltam à necessidade de pensar em perspectivas e estratégias de ensino para a inclusão escolar. Além disso, não estão claras as atividades adaptadas a que se referem; infere-se que sejam motoras ou esportivas. Embora se mencione a diversidade humana, reduz-se às questões sobre deficiência, o que torna incoerentes sua denominação ou sua ementa e objetivos.

A disciplina Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada (PIPE5), ministrada no quarto período, trata [p.a.] das questões relacionadas à atividade física e esportiva com as pessoas deficientes considerando a necessidade de lidar com os diferentes tipos de deficiência e as adaptações necessárias para as diversas áreas de atuação do profissional+ (UFU, 2006). Não estão claras as adaptações necessárias às diversas áreas de atuação do profissional de Educação Física. Seu objetivo é proporcionar aos alunos,

[...] experiências práticas em locais não formais, na perspectiva de entender as necessidades especiais das pessoas com deficiência e a sua relação com a atividade física e esportiva como parte da reabilitação, iniciação esportiva e da melhora na qualidade dessa parcela da sociedade. (UFU, 2006d).

Esse objetivo aponta não as práticas pedagógicas no âmbito escolar, mas lugares não formais como clubes e academias de ginástica. Dessa forma, tanto essa disciplina quanto o PIPE 4 contrariam a orientação geral do projeto institucional de formação e desenvolvimento do profissional da educação da UFU, instituído por meio da resolução 3/2005 para o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE).

No projeto político do curso, dentre os objetivos do PIPE consta promover a interação entre os diferentes espaços educativos (escolas de educação básica, escolas especiais e outros diversos), possibilitando o diálogo entre discentes, professores e profissionais da área sobre a prática pedagógica em Educação Física (UFU, 2006). Por se tratar também da formação do licenciado, as disciplinas PIPE 4 e PIPE 5 teriam de incluir a Educação Física Escolar para abarcar o ensino formal.

A disciplina Esporte e Deficiência, ministrada no sétimo período do curso,

Trata do estudo da prática do esporte relacionado às Pessoas portadoras de Deficiência, por meio da análise da literatura acerca dos principais tipos de deficiência, suas causas e consequências, bem como o estudo também das regras de classificação e legislação esportiva adaptada. (UFU, 2006e).

Essa ementa coincide com parte da ementa da disciplina Educação Física e Esportes Adaptados, com mudança apenas nas regras de classificação e legislação esportiva adaptada. O objetivo da disciplina é propiciar informações básicas sobre a prática da atividade física de pessoas com deficiência, competitiva ou não, bem como o conhecimento de regras de classificação esportiva e a legislação das

competições. É voltada ao esporte para esse público sem nenhum conteúdo sobre inclusão escolar.

As disciplinas voltadas às pessoas com deficiência, apesar de desenvolverem conteúdos importantes para a atuação do profissional, apresentam lacunas quanto à discussão sobre aspectos como estigma, preconceito e relações entre os diferentes sujeitos do cotidiano da educação básica. Contudo, pesquisas recentes puderam contribuir para a reflexão do tema. Hort (2012) identificou que a disciplina Educação Física Adaptada na Licenciatura em Educação Física da Associação Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) propiciou condições para que os egressos sejam incentivadores da inclusão escolar, promovendo meios para que o professor consiga identificar deficiências, síndromes e necessidades específicas dos alunos e trabalhar essas situações com uma postura inclusiva. Entretanto, há a necessidade de a disciplina aliar mais a prática à teoria. Para o autor, a educação física pode ser um instrumento de inserção social e escolar, sobretudo no caso de pessoas com deficiências e/ou síndromes. Daí ser importante a formação inicial do docente na graduação.

Silva (2011) analisou a caracterização da disciplina Educação Física Adaptada de três universidades estaduais paulistas com uma nomenclatura que a identifica e constatou dissenso nos conteúdos ministrados e consenso quanto às estratégias de ensino, com ênfase na extensão universitária. Verificou que no currículo não há interação entre a referida disciplina e as demais. Sobre a formação, intervenção e preparação para o mercado de trabalho, os professores participantes apresentaram uma preocupação com a necessidade de preparar o aluno com perfis diversificados.

Vieira (2011) desenvolveu uma pesquisa que objetivou analisar a formação inicial de professores na graduação em Educação Física da UFU para atuar com público da educação especial na educação básica. Também verificou se os futuros docentes estavam preparados para atuar com esses alunos e as disciplinas que contribuíram para sua preparação. A autora apresentou como resultado da pesquisa a evidência de que o desenvolvimento dos conteúdos não colabora para que o acadêmico se sinta orientado e seguro no seu trabalho por estas razões:

[...] a) os conteúdos sobre a Educação Física com alunos com deficiência são tratados em apenas cinco disciplinas; b) durante a graduação o acadêmico vivencia experiência com alunos com deficiência em situações que não envolvem alunos sem deficiência além de não serem voltadas para a educação básica; c) os componentes curriculares carecem de reflexões que superem apenas adaptações, arranjos e improvisações dos conhecimentos básicos sobre atividades físicas e esportivas existentes para permitir sua prática pelos alunos com deficiência. (LIMA, 2011, p. 9)

Constata-se a necessidade de repensar e reorganizar o currículo da graduação em Educação Física para se estabelecer conexões entre as disciplinas hoje isoladas. O estudo de Silva (2011) propõe o trabalho com as questões referentes à inclusão escolar do aluno com deficiência na escola e em específico nas aulas de Educação Física, conforme está previsto no próprio projeto político pedagógico. Os cursos de graduação em Educação Física, especialmente os de licenciatura, precisam instrumentalizar o futuro profissional para trabalhar com esses alunos utilizando novos conhecimentos que garantam a participação efetiva deles na Educação Física escolar e contribua para a construção de um modelo de organização escolar que consiga tratar o uno e o diverso simultaneamente.

Borella (2010) analisou as características das disciplinas que compõem a área atividade física adaptada contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil e propôs a reestruturação curricular da disciplina que se relaciona com pessoas com deficiência. Para ele, a tarefa da disciplina não é só formar profissionais na perspectiva inclusiva, mas também expor que existe a exclusão e buscar soluções didático-pedagógicas para o ensino das pessoas com deficiência, ainda que caiba aos docentes o desenvolvimento de competências que lhes permitam aceitar a diversidade em seus ambientes de atuação.

Segundo Borges (2008), há ausência do tema inclusão nos documentos das IES públicas de Goiás, porém há ações no processo de formação que abrangem a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência sem deixar de priorizar a formação para os esportes adaptados. Os resultados mostram, também, que os coordenadores de curso são favoráveis à discussão do tema nos cursos.

A pesquisa de Palla (2001) avaliou atitudes de professores e estudantes de Educação Física na educação de pessoas com deficiência em ambientes segregados e inclusivos. Constatou que ambos têm intenções e expectativas positivas em ensinar essas pessoas nos dois ambientes. Afirmou que não se sentem

capazes de ensinar a esses alunos sem passar por cursos de formação continuada. Mesmo depois de uma década, essa pesquisa apresenta-se atual em relação às inovações e mudanças nas estratégias de ensino dos professores de Educação Física. Isso evidencia que a precariedade de disciplinas no interior das universidades pode dificultar a disseminação de conhecimentos disponíveis sobre pessoas com deficiência e a inserção, nos currículos dos cursos de formação inicial, de debates que norteiam essa questão. Talvez, também, por isso haja uma lacuna nas formações inicial e continuada e despreparo entre professores de Educação Física escolar.

A formação desses profissionais tem sido marcada pelo aligeiramento e pela fragmentação do conhecimento, embora as diretrizes para essa formação apontem o desenvolvimento de competências no exercício técnico profissional, no saber fazer no professor prático reflexivo (MENDES, 2006). No entanto, para as práticas inclusivas no tocante à escolarização de estudantes do público alvo da educação especial, as disciplinas precisam abranger, além da produção científica da área, conhecimentos sobre as especificações do desenvolvimento do público-alvo da educação especial, bem como a capacidade do educador de ativar %seus recursos intelectuais [...] para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos+ (PÉREZ GOMÉZ, 1995, p. 102. 3), dentre outros. Os conteúdos ministrados nos cursos de formação precisam superar a situação presente na área da Educação Física que trabalha com alunos com deficiência, pois se restringe aos esportes adaptados, o que, segundo Carmo (2012), é por uma atividade segregadora e incompatível com as ideias inclusivistas.

Mesmo que a disciplina Educação Física Adaptada esteja na grade curricular do curso de Educação Física na tentativa de suprir a lacuna com programas de atividades adequadas às pessoas com deficiências, os professores ainda têm dúvidas e questionamentos, por isso promovem debates na busca de orientação e informação de como fazer e o que fazer nas práticas escolares inclusivas. Assim, é preciso valorizar aspectos importantes ao elaborar um programa de Educação Física: estabelecer objetivos, conteúdos e desenvolvimento de estratégias e recursos adequados para aplicá-los, considerando os interesses dos alunos. Objetivos e conteúdos para pessoa com deficiência não diferem de conteúdos e

objetivos para pessoas sem deficiência; só as estratégias metodológicas diferem, ou seja, a forma de trabalhar.

Segundo Sherril (1995, p. 68)

O princípio básico da Educação Física para pessoas com deficiência é a atitude, a maneira de ensinar, tanto em contextos exclusivos como em contextos inclusivos, que está refletida nas crenças e nas práticas de professores que ajustam as experiências e aprendizagem para atender às necessidades individuais e assegurar sucesso.

Para a autora, o desafio está em assumir uma filosofia baseada nas diferenças individuais, pois nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira. No entanto, Carmo (2001, p. 38) diz que “[...] os professores de Educação Física têm preferido fazer arranjos, adaptações e improvisações nos conhecimentos já existentes, do que gerar novos conhecimentos”. Esses profissionais se mostram inseguros e despreparados, cientes de que a inclusão não é fácil de ser trabalhada e vivenciada no contexto escolar. Os mais otimistas têm tentado de todas as formas possíveis adaptar metodologias, mobiliário e materiais didáticos para cumprir os objetivos e fins da inclusão.

Carmo (2001) relata que, no cotidiano da escola brasileira comum, tem sido possível trabalhar com casos isolados envolvendo a pessoa com deficiência nas aulas de várias disciplinas (Matemática, Ciências, História e outras) no mesmo espaço e tempo e com pequenos arranjos metodológicos ao longo dos últimos 30 anos. No caso da Educação Física, as atividades têm sido desenvolvidas em espaços e tempos diferentes. Esse fato pode estar ocorrendo ainda porque o conhecimento veiculado por essa área ao longo dos tempos foi edificado para validar concepções unas de saúde, de corpo e homem; desconsiderou-se que a realidade em que vivemos é diversa e formada concretamente por homens diferentes em cor, sexo, habilidades, capacidades, dificuldades e possibilidades (CARMO, 2001).

Os conhecimentos profissionais não são estáticos, eles evoluem e incorporam experiências, tecnologias e saberes construídos no campo de atuação. Assim, os professores buscam uma formação continuada que supra suas necessidades, incorporando a reflexão sobre os desafios da prática não incluídos em seus cursos de formação inicial (FONTES, 2009). O tema formação/preparação docente para atuar com pessoas com deficiência não termina ao fim da graduação;

tampouco a pós-graduação será redentora de uma formação lacunar, nem a experiência profissional por si só o fará. Por mais que verifiquemos avanços no campo de atuação profissional definido pela Educação Física, não podemos perder de vista a distância que persiste entre o conhecimento produzido na academia e os serviços ofertados para as pessoas com deficiência. Essa afirmação é particularmente preocupante se considerarmos que a Educação Física adaptada é um campo de atuação profissional que se apoia em conhecimentos básicos de natureza interdisciplinar, assim como a própria Educação Física comum, da qual aquela não pode se desvincular.

O embate entre o caráter de disciplina acadêmica e o de profissão acompanha a Educação Física já há algum tempo. À parte as diferenças conceituais e epistemológicas de quem o aborda, ele permeia invariavelmente o processo de formação profissional em nível de educação superior, segundo Cruz e Ferreira (2005), para quem as discussões sobre Educação Física precisam ser aprimoradas e se aproximar mais de questões vivenciadas no dia a dia da intervenção profissional. Especificamente nas pesquisas na área da Educação Física Adaptada, tem de se abordar mais o campo de atuação profissional. Não se pode ignorar que parte dos professores atuantes nas escolas não teve, durante sua formação, acesso a informações sobre o assunto deficiência, sobretudo aqueles formados até o fim da década de 1980.

Para desenvolver um programa de Educação Física no contexto da inclusão, Cidade e Freitas (1997) defendem a importância de o professor de Educação Física ter conhecimentos básicos sobre seu aluno como: tipo de deficiência que apresenta, a idade em que se iniciou a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se transitória ou permanente, as funções e estruturas do corpo que estão prejudicadas. O educador precisa se atentar a aspectos do desenvolvimento biológico (físico, sensorial e neurológico), considerando a interação social e afetivo-emocional. Em seu trabalho sobre jogos nas aulas de Educação Física com crianças com deficiência intelectual, Oliveira (2000, p. 124) diz que

Um programa de jogos para criança com deficiência não difere em seus princípios e conteúdos, mas sim nas estratégias metodológicas utilizadas e estas deverão priorizar as necessidades e interesses dos alunos determinadas pela realidade histórica e pelo meio sociocultural.

A criança com deficiência intelectual tem condições de se desenvolver nas aulas de Educação Física quando se proporcionam meios favoráveis, ou seja, com ênfase nas estratégias trabalhadas. São importantes também as mediações sociais realizadas de forma coletiva. Ao enfatizar as ações da criança, os jogos lúdicos permitem criar situações imaginárias quando essas mediações são feitas por um parceiro mais experiente ou por, pelo menos, um professor.

Costa e Bittar (2002, p. 86) defendem que “[...] os objetivos que orientam a prática pedagógica da atividade físico-esportiva no contexto inclusivo devem ser construídos levando em consideração as limitações e as potencialidades individuais dos alunos”. No desenvolvimento do trabalho na Educação Física com o discente incluído, não basta conhecer as características dos seus aspectos físicos; torna-se necessário ainda entender a fundo as relações dele com os demais colegas por meio das atividades físicas e/ou esportivas, bem como o significado destas para o aluno.

Pedrinelli (2006, p. 218), no âmbito da sua experiência na área da Educação Física inclusiva, propõe, para os cursos de formação continuada, ações a ser desenvolvidas no primeiro encontro entre o professor e o aluno com deficiência:

- agir naturalmente;
- acolher e receber a todos com o mesmo nível de atenção;
- responder naturalmente;
- dar atenção e prestigiar;
- não superproteger nem exceder na atenção a alguns, pois todos os outros vão reclamar;
- garantir a participação de todos, desafiando cada um a realizar seu melhor, considerando suas potencialidades; cada um se ajusta a suas possibilidades de ação motora;
- realizar adaptações compartilhando opiniões: regras sempre podem ser combinadas e recombinações, inventadas e reinventadas; jogos cooperativos são uma excelente opção para viver em comum-unidade;
- promover e adequar desafios, incentivando e ajudando a superar dificuldades;
- não subestimar: procure aceitar formas diferentes de execução de movimentos;
- promover sucesso para desenvolver a autoestima.

- garantir autonomia;
- avaliar se espaço, local e materiais estão adequados;
- avaliar a necessidade de estruturar esquemas de apoio (colega/tutor, famílias/babás, auxiliares, suporte técnico, parceria com profissionais).

Independentemente das dificuldades impostas pela deficiência de uma pessoa, ela pode desenvolver numerosas possibilidades de movimentos novos que, muitas vezes, não se desenvolvem por falta de compreensão de suas capacidades e de experiências ou estímulos nas atividades físicas. Souza (2009) afirma que o docente precisa estimular seus discentes com deficiência através de atividades adequadas ao nível de desenvolvimento deles, observando a individualidade de cada um. Portanto, as respostas e metas podem se diferenciar para cada estudante. Por exemplo: o professor pede uma corrida inicial e finaliza com um arremesso na tabela; o aluno que tem dificuldade para correr fará a atividade andando. Adaptar não é criar ou remover obstáculos é, sobretudo, encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa independentemente dos seus níveis de desempenho.+(RODRIGUES, 2006, p. 45).

O docente precisa ter a sensibilidade de identificar as dificuldades e potencialidades em seus alunos. Para Mauerberg (2005, p. 29),

Tais profissionais devem saber escutar, observar, argumentar, discutir registrar e estar aptos a adaptar seus estilos de comunicação para indivíduos de diferentes idades, níveis educacionais, níveis socioeconômicos, gênero, grupos étnicos, culturas e idiomas.

O professor de Educação Física pode adotar abordagens e estilos de ensino benéficos, proporcionar instrução e oportunidades individuais e personalizadas, adotar uma abordagem de elogio e incentivo e também criar um ambiente positivo, no qual os alunos poderão obter sucesso. Precisa focar seus esforços no uso do movimento corporal para fazer o indivíduo se desenvolver mais por meio de exercícios em grupos. Também investir na metodologia e nas estratégias de ensino, pois o conteúdo não é diferente. Garantir oportunidades de participação. Manter o foco nas capacidades, e não nas limitações. Promover a conscientização por meio da convivência e criar mecanismos de sensibilização para a convivência (SOUZA, 2009).

Pedrinelli e Verenguer (2005, p. 11) defendem que

Olhar para pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas e perceber não a limitação, nem a desvantagem, mas suas capacidades, possibilidades, potencialidades, ou seja, sua essência contribui para um efetivo processo a fim de assegurar os direitos humanos e os sociais e melhorar a qualidade de vida.

O diálogo com os alunos sobre as diferenças e sobre como reconhecê-las faz parte da atividade pedagógica do professor. Nessa linha de pensamento, Carmo (2010, p.142) nos afirma o seguinte:

O professor deve selecionar exercícios e jogos que envolvam os participantes, no mesmo espaço e tempo. Parta de atividades mais amplas, gerais, como exercícios respiratórios e termine com exercícios musculares específicos e direcionados. Associe os movimentos com as atividades de vida diária, como, por exemplo, pegar e segurar objetos, sentar e levantar, rotação de tronco dentre outros.

O olhar do docente nesse processo é importante para desenvolver sua prática com base na identificação das virtudes e dificuldades do grupo de alunos. Ao perceber que algum estudante tem dificuldades em fazer movimentos propostos, o professor tem de modificar a estratégia e propor outra atividade; e isso não pode ser razão para separar os alunos, mas para facilitar a aprendizagem e o bem-estar na aula. Pode também trabalhar com experiências corporais, materiais e sociais em grupos pequenos ou grandes.

Nessa perspectiva, Carmo (2001) nos leva a refletir sobre “[...] o quanto os profissionais envolvidos com a Educação Física Adaptada necessitam produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o contexto atual social em que vivem as pessoas com deficiência+ (CARMO, 2001, p. 9). Para tanto, será preciso repensar o tipo de formação oferecida (inicial e/ou continuada em serviço), a fim de “[...] estabelecer redes com todos os campos de conhecimentos produzidos na/pela cultura, visto que, para compreender esse contexto, será preciso localizar essas pessoas em todas as suas dimensões/tempo/espaço+ (CHICON; SILVA SÁ, 2011, p. 47).

O debate sobre os processos de ensino que permeiam as paisagens escolares no que tange às relações de saber-poder que ali se estruturam, em especial com referência aos alunos que apresentam deficiências, vislumbrou no lugar ocupado pelos professores de Educação Física um importante laço das teias

que ligam o inconsciente à realidade vivida de seus alunos. Nessas realidades, além de os professores usarem os conteúdos e as metodologias de ensino, dentre outras estratégias, opera-se o campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar quanto ser passíveis de formar laços de criação de vida (SILVA, 2003).

O nosso entendimento de Educação Física no contexto escolar, em acordo com Rodrigues (2004), é o de encontrar formas de romper a perspectiva linear de conceber a construção do conhecimento. Para tanto, é preciso considerar os vários caminhos cujas entradas e saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade, como um caleidoscópio.

Pensar na Educação Física nesse contexto pressupõe vislumbrar a transgressão como possibilidade de pensar na vida. Bauman (2006, p. 67) afirma que

[...] os processos educativos se estabelecem na educação numa perspectiva caótica, volátil, flexível e suscetível a múltiplas ambiguidades, no sentido de se valorizar as emoções, instintos e sensações presentes nas relações humanas, ou seja, uma educação que não faça metástase, mas sim metamorfose.

É necessário então que o professor reflita sobre sua prática de forma que não seja solitária, porque demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Em meio às discussões sobre a formação de docentes para a educação inclusiva, Bueno (1999) aponta a necessidade de formar dois tipos de profissionais: os docentes de ensino regular, que denomina de ~~“generalista”~~ e os especializados. Os primeiros teriam de aprender em sua formação básica conhecimentos para lidar com a diferença; os segundos trabalhariam como equipe de atendimento e apoio ao educador e ao educando do ensino regular. Fica claro que a simples inserção de estudantes com deficiência sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso. Isso porque esses alunos apresentam problemas de aprendizado que se expressam pelos altos níveis de repetência, evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999). Isso significa que o professor precisa reconhecer as necessidades de seus educandos criando meios de aprendizagem fundados na reflexão constante sobre sua prática e na busca de suportes no ensino especializado.

Segundo Bueno (2008), a educação inclusiva exige não só que o docente do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para lidar como público-alvo da educação especial, mas também que os professores do AEE ampliem suas ações, as quais, em geral, são centradas nas características peculiares dos discentes. Assim, o ensino colaborativo como estratégia para a educação inclusiva tem se consolidado como possibilidade viável, mesmo que a presença de um segundo educador em sala de aula seja uma experiência nova para os docentes de Educação Física. É nesse sentido que Mendes (2006) defende o ensino colaborativo: modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um professor comum e um especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. Esse modelo emergiu como alternativa para suprir as demandas das práticas de inclusão escolar, como mostramos no capítulo a seguir.

3 Ensino colaborativo como estratégia de ensino

Concretizar a prática da inclusão nas aulas de Educação Física é uma das preocupações dos professores atualmente: como fazer isso? Quais estratégias de ensino são mais eficazes. Neste capítulo, discutimos o ensino colaborativo como estratégia que objetiva contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes.

3.1 Distinções elementares entre colaboração e cooperação

Segundo Capellini (2007), a literatura estrangeira aponta a colaboração entre professores da educação comum e da especial com possibilidade de refletir sobre a atividade pedagógica e ampliar as possibilidades de atender o público-alvo da educação especial em salas de aula comuns, além de permitir um desenvolvimento profissional centrado na escola. De acordo com a autora, a colaboração tem sido o elemento-chave no trabalho em equipe, pois requer relações de respeito mútuo e conviver com diferenças. A colaboração consiste num processo flexível e de negociação constante que amplia os conhecimentos dos profissionais envolvidos em razão da troca de experiências, além de auxiliar na resolução de problemas de aprendizagem escolar.

A colaboração é definida por Friend e Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes engajados num processo conjunto de tomada de decisão e trabalhando em prol de um objetivo comum. Para esses autores, as condições necessárias para ocorrer a colaboração incluem: existência de um objetivo comum; equivalência entre os participantes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades; compartilhamentos de recursos e voluntarismo.

Planejar a colaboração, segundo Wood (1998), envolve o compromisso dos professores que vão trabalhar com os gestores e a comunidade; assim como apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência. O desafio maior consiste em arranjar tempo para planejar, desenvolver e avaliar em conjunto. O estudo desse autor, sobre implementação de ações educacionais inclusivas, descreve padrões do modelo de colaboração entre educadores envolvidos no processo de inclusão

(educadores da educação comum e especial) e indica que, no início do ano escolar, não eram bem claras a divisão de trabalho e os limites da ação de cada envolvido, mas que, com o passar do ano letivo, as percepções de suas funções tornaram-se menos rígidas, enquanto a equipe se tornou mais cooperativa.

O significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneira controversa na literatura. Para alguns pesquisadores, *cooperação* supõe ajuda mútua, mas com distinções hierárquicas; enquanto *colaboração* supõe objetivos comuns entre pessoas que trabalham em um grupo não hierárquico. Segundo Garrido (1999), grupos colaborativos incluem todos os componentes que compartilham as decisões tomadas, além de serem responsáveis pela qualidade da produção do grupo, conforme suas possibilidades e seus interesses. Para designar o trabalho em grupo, os estudos usam esses dois vocábulos como sinônimos.

Contudo, diz Costa (2005), embora tenham o mesmo prefixo (co-, que indica ação conjunta), os termos se diferenciam porque o verbo cooperar deriva do latim *operare*: operar, executar, fazer funcionar conforme o sistema; enquanto colaborar deriva de *laborare*: trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista dado fim. Para esse autor, na *cooperação* há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades em geral não sejam fruto de negociação conjunta do grupo: pode haver relações desiguais e hierárquicas entre seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam uns nos outros para alcançar objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações.

Neste trabalho, optamos por usar o termo colaboração; isto é, adotamos como estratégia de inclusão o modelo de ensino colaborativo entre o professor de Educação Física comum e do especialista nessa disciplina.

3.2 Ensino colaborativo: a ação pedagógica do professor regular com o educador especialista

Fullan e Hargreaves (2000, p. 71) estudaram as características que as possíveis culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas; segundo eles, [...] a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração+(grifo dos autores). Descrevem formas alternativas de colaboração que, embora envolvam trabalho conjunto, não

constituem culturas colaborativas de fato porque apresentam subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas diretamente pelas instituições.

Weiss e Loyd (2003, p. 98) apresentam dois modelos de colaboração: 1) a consultoria colaborativa: o professor de educação especial presta assistência ao do ensino regular fora da sala de aula (serviço indireto); 2) o ensino colaborativo ou coensino: o professor de educação especial presta serviços diretos em sala de aula no trabalho com o docente da educação regular. Ambos são formatos possíveis para o desenvolvimento profissional. No ensino colaborativo, os docentes partilham a responsabilidade de ensinar juntos; na relação de consultoria, encontram-se forma pontual para resolver um problema (FRIEND; COOK, 2000).

A proposta de trabalho colaborativo na escola visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e os da educação comum. O objetivo da parceria de trabalho é desenvolver metodologias de ensino (por exemplo, a flexibilidade curricular) e criar modelos de avaliação mais adequados ao sucesso na aprendizagem e socialização do aluno com deficiência incluído na escola regular (COOK; FRIEND, 1995).

Gately e Gately (2001, p. 41) definem o ensino colaborativo como,

[...] a colaboração ocorre entre professores e professoras de educação especial juntos, com a mesma responsabilidade ensinando a todos os estudantes da sala de aula. Para que possa ocorrer a colaboração deve haver igualdade entre os profissionais envolvidos e a colaboração voluntária. Ambos os profissionais envolvidos devem estabelecer objetivos esperados para o aluno, aceitação mútua de responsabilidade e o julgamento comum das decisões principais, ou seja, o professor de educação especial e professor de classe comum se responsabilizam pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo misto de estudantes com alunos com deficiência incluída.

Também Fuchs e Fuchs (1994) se referem aos termos colaboração ou cooperação e ressaltam que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre aprendizes (de aluno com aluno) e entre os professores. Tal abordagem tem sido apontada como forma de possibilitar aumento significativo da autoestima de crianças com deficiências e se apresenta como tutoria, trabalho em equipe e pequeno grupo colaborativo. À parte as diferenças teóricas e práticas, Torres, Alcântara e Irala (2004) salientam que cooperação e colaboração derivam de dois postulados

principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização; e não só *pela* aprendizagem, mas também, e sobretudo, *na* aprendizagem. Para esses autores, a colaboração pode ser entendida como filosofia de vida, enquanto a cooperação poderia ser vista como interação para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Países como Estados Unidos, Espanha e Inglaterra têm demonstrado que as práticas inclusivas apontam o trabalho colaborativo e/ou cooperativo no contexto escolar como estratégia efetiva para solucionar problemas diversos do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, assim como promover o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Baseado em amplo estudo realizado na Inglaterra, Daniels (1998) apresenta evidências de que as escolas onde predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes; também ilustra os benefícios de uma cultura escolar colaborativa. Hamil, Jantzen e Bargerhuff (1999) entrevistaram 111 professores objetivando identificar quais competências os educadores julgavam ser necessárias para atuar em escolas inclusivas; para 74%, a colaboração/cooperação e/ou os trabalhos em equipe foram considerados mais importantes das sete categorias que nomearam. Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo é como uma rede de recursos a ser utilizada pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos com deficiência.

Rausch e Schlindwein (2001, p. 121) investigaram os efeitos das discussões sobre as práticas grupais entre professoras:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Ao se considerar que as escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, então se nota que, das estratégias diversas para remover barreiras da

aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido significativa. Independentemente das diferenças nessa instância, o trabalho colaborativo (consultoria colaborativa, ensino colaborativo e aprendizagem cooperativa) tem sido apontado pela literatura estrangeira como promissor ao processo de inclusão escolar (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989; SELF; BENNING; MARSTON; MAGNUSSON, 1991).

Os estudos de Zanata (2004) e Loyola (2005) são outros exemplos de investigações cujos achados indicam o trabalho colaborativo entre docentes como importante e eficiente espaço de aprendizagem, que permite identificar forças, fraquezas e dúvidas, tendo em vista uma reorganização das condições de ensino; difundir conhecimentos; formar a identidade grupal e transformar suas práticas pedagógicas. Como a colaboração pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, então a motivação, o comprometimento pessoal e a participação voluntária são ingredientes para o sucesso.

Vygotsky (1989) defende que na escola as atividades realizadas em grupo e de forma conjunta oferecem vantagens não disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Segundo esse teórico russo, a constituição dos sujeitos, seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos) são mediados pela relação com outras pessoas (processos interpssicológicos). Essa relação produz modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

A colaboração é importante para as escolas porque, também, cria condições para que cada educador use sua experiência em prol da resolução de problemas de aprendizagem mais sérios; mas há professores que parecem incomodados com a possibilidade de compartilhar conhecimentos. Além disso, embora se fale muito sobre colaboração na educação, em muitas escolas cada docente parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso escolar de seus alunos; mas há situações em que os problemas se tornam tão difíceis de ser resolvidos, que o docente tem de delegar a responsabilidade de sua resolução a terceiros. Isso sugere que ainda se sustenta, na cultura das escolas, a tese de que minimizar problemas cabe ao professorado.

3.2.1 *Trabalho colaborativo: professor regular e o professor do atendimento educacional especializado*

O trabalho de Mendes (2006) relata uma experiência vivenciada no estágio em uma disciplina do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo objetivo foi descrever a relação entre um profissional da educação especial e uma professora do ensino regular que enfrentava problemas para incluir um aluno com deficiência. O estudo foi feito em uma escola da rede municipal de São Carlos (SP). Os dados foram coletados através da observação direta e registrados em diário de campo. O acompanhamento da professora ocorreu durante três meses no primeiro semestre do ano de 2010, mediante a visita semanal de uma estagiária à escola. Os resultados apresentam todo o desenvolvimento da parceria estabelecida por meio do ensino colaborativo entre a docente do ensino regular e o profissional da educação especial. Com base nos dados, foi possível observar que a parceria atingiu o nível de colaboração.

A autora apontou que o trabalho colaborativo não é fácil de ser bem-sucedido porque supõe não só adaptação, mas também a superação de três estágios: 1) superar a resistência e os limites ao estabelecimento de relações profissionais entre os docentes; 2) tornar a comunicação mais aberta e interativa, o que é útil à construção da confiança; 3) assegurar a comunicação e interação com mais conforto e segurança. Há dificuldades em tipos distintos de formação de docentes da educação especial, as quais denotam interesses particulares nas formas individualizadas de ensinar. Além disso, por vezes, os docentes se posicionam como *experts* na área, o que dificulta uma possível atividade em parceria.

O sucesso do trabalho colaborativo na educação demanda compromisso, envolvimento e persistência. Compromisso com a pesquisa, com mudança de paradigma do ensino tradicional: da segregação para a coletividade. Os professores precisam deixar de exercer um papel tradicionalmente exercido de forma individual e passar a atuar com o compartilhamento de metas, decisões, responsabilidades e da avaliação de aprendizagem (MENDES, 2006). Talvez o desafio maior para os educadores quanto a desenvolver práticas inclusivas seja saber compartilhar tal papel.

A proposta de inclusão demanda serviços de apoio: o auxílio de profissionais atuantes e experientes na educação escolar de pessoas com deficiência; isto é, professores com conhecimento dessa população e competência para ajudar os

regentes que não tiveram contato com ele antes. Com a colaboração, os professores podem expandir seus repertórios e fornecer serviços eficazes para todos os estudantes. Assim, caberia dizer que ambientes mais colaborativos pressupõem ambientes mais inclusivos para a comunidade escolar (PRICE, 1991; FRIEND; COOK, 1990).

Para o ensino colaborativo ser efetivo, os professores precisam refletir e ser flexíveis; reconhecer a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos; manter relações positivas uns com os outros e ajustar as expectativas na classe comum para os estudantes com deficiência. Segundo Mendes (2006), nesse modelo de ensino, dois ou mais educadores que têm habilidades de trabalho distintas juntam-se de forma coativa e coordenada. Em cenários inclusivos, ambos compartilham a responsabilidade de planejar e implementar as estratégias de ensino na aula, em um trabalho sistematizado, com funções pré-definidas para ensinar grupos heterogêneos nos assuntos acadêmicos e nos comportamentais. Cada profissional envolvido pode aprender os saberes dos demais e deles se beneficiar. Assim ganham o professor e o aluno.

Dieker e Barnett (1996, p. 7) defendem que,

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação comum e especialistas devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, aprendendo uns com os outros, garantindo com relação positiva a satisfação das necessidades de todos os alunos.

Ainda sobre o ensino e a consultoria colaborativos, outro estudo de Mendes (2006) revela que o envolvimento de professores do ensino comum e do especial, de pais e dirigentes depende da formação dos docentes envolvidos. Por exemplo, na formação continuada, existe, segundo Lacerda (2002), diferença entre aquela organizada pelo próprio professorado, em conjunto, e aquela derivada de cursos organizados por órgãos administrativos, os quais, em geral, não consideram os educadores como produtores de conhecimento e são estruturados como fontes de transmissão de informações. Essa autora escreve sobre os ganhos resultantes de um grupo de estudos organizado por docentes e acredita que todos os profissionais da educação, quaisquer que forem suas concepções teóricas e práticas, suas

trajetórias pessoais e seus conhecimentos, podem se organizar e gerir seu processo de formação continuada.

Zanata (2004) se propôs a avaliar um programa de formação continuada com base no trabalho colaborativo. Com duração de 20 semanas, o estudo envolveu o planejamento colaborativo, a implementação e o acompanhamento com três professoras de turmas inclusivas de alunos surdos. As aulas foram filmadas e, depois, exibidas para elas a fim de que fossem, então, analisadas e, se necessário, replanejadas. Os resultados apontam uma gama de possibilidades nas atividades conjuntas entre professores do ensino regular e do especial. Para as três participantes da pesquisa, a intervenção da pesquisadora em sua prática oportunizou uma formação continuada. Também foi possível observar que as estratégias implementadas em sala de aula favoreceram *todos* os estudantes. Entretanto, a pesquisa concluiu que, embora a intervenção colaborativa tenha melhorado a qualidade do ensino, não foi suficiente para romper barreiras de comunicação entre a professora do ensino regular e o discente surdo.

A pesquisa desenvolvida por Capellini (2004) difere dos estudos de Zanata (2004), pois sua intervenção foi baseada no ensino colaborativo. Seu estudo discute a mudança na formação inicial e continuada de educadores dos ensinos comum e especial a fim de prepará-los para atuar em colaboração. Discute a redefinição do papel do docente de educação especial para apoiar as atividades desenvolvidas em classes comuns; e não só em serviços especializados. Semanalmente, a pesquisadora acompanhou em sala de aula comum alunos com deficiência intelectual a fim de verificar as implicações do ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e do especial. O estudo foi desenvolvido em duas escolas, com quatro turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Os resultados apontam a evolução do desempenho acadêmico e social de seis estudantes; ainda que a evolução fique distante do rendimento médio da turma. Para as professoras, esse tipo de ensino possibilitou seu desenvolvimento pessoal e profissional, apesar das dificuldades no trabalho conjunto em sala de aula.

Ferreira et al. (2007) desenvolveram um estudo a respeito do ensino colaborativo que objetivou descrever a experiência de ensino de um aluno de 12 anos de idade e com deficiência visual inserido em uma classe comum de uma quinta série com 37 crianças da mesma faixa etária. Participaram uma professora de Língua Portuguesa da escola, os pais da criança e três docentes do programa de

pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A princípio, a educadora especial teve contato com cinco professores do aluno; quatro docentes entenderam seu papel como o de estagiário que auxiliaria exclusivamente no trabalho com o aluno com deficiência visual; uma professora que compreendeu a proposta do trabalho colaborativo se disponibilizou a fazer uma parceria para maximizar os ganhos e minimizar as perdas do aluno em sala de aula. Desde o começo, a relação de parceria possibilitou trocar experiências e expectativa, assim como planejamento de atividades; além da adaptação de materiais para a participação efetiva do estudante nas atividades propostas. A parceria de colaboração foi possível graças ao envolvimento da Diretora escolar, da professora de português e da sala de recursos, da educadora especial e dos pais.

Segundo Fontes (2009 p. 80), “[...] a indefinição de papéis a serem desempenhados pelo docente do ensino regular diante do professor especialista e vice-versa tem contribuído para a permanência de processos segregativos dentro da sala de aula”. Na área da Educação Física não é diferente; nas escolas da rede pública de Uberlândia (MG), o professor de Educação Física do atendimento educacional especializado (AEE) trabalha conteúdos da psicomotricidade com pessoas com deficiência, enquanto o de Educação Física enfoca turmas regulares em tempos e espaços diferentes. Enquanto houver desarticulação entre as funções deste professor e daquele, o aluno continuará a ser visto como responsabilidade exclusiva da educação especial ou do educador do AEE. A presença de alunos público alvo da educação especial em aulas de Educação Física regular no mesmo tempo e no mesmo espaço dos demais alunos pode ser uma realidade, mas a participação efetiva deles aí ainda exige atenção. O ensino colaborativo tem mostrado ser não só uma forma de dar essa atenção devida, mas também de garantir uma participação cada vez mais integral.

Com base na abordagem etnográfica, Fontes (2009) desenvolveu um estudo à luz das políticas de inclusão e da cultura escolar objetivando analisar as práticas pedagógicas de alunos com deficiência que frequentavam turmas regulares de duas escolas da rede pública. Segundo a autora, a análise da dimensão referente a essas práticas revelou que os professores são os agentes centrais da inclusão. Por isso, cabe dizer que o que define um projeto educacional é não um conjunto de leis, mas sim a forma como esses dispositivos são operacionalizados no contexto escolar.

Observou-se a existência de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais ao acesso e à permanência daqueles e de outros estudantes na escola regular.

A falta tanto de planejamento¹⁵ colaborativo entre docentes e equipe técnico-pedagógica na escola quanto de adaptações curriculares constitui um entrave importante ao processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência.

No Brasil, os estudos apontam o ensino colaborativo entre o professor da educação regular e o docente especialista como estratégia fundamental para fazer a educação inclusiva acontecer (MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; BEYER, 2005; MENDES, 2006; FONTES, 2009). Em sua revisão da literatura estrangeira, Capellini (2004) concluiu que o ensino colaborativo envolve vantagens e dificuldades à proposta inclusiva. As vantagens incluem melhorias na aprendizagem discente e crescimento profissional docente entre professores com formações distintas. As dificuldades, segundo pensa a autora, supõem problemas como a instalação de ambientes de tensão entre esses profissionais, motivada pela indefinição de papéis em sala de aula. Mas alguns desses autores veem essa fragilidade teórica na área como entrave ao processo colaborativo. Assim, superar os medos inevitáveis e as tensões associadas com as mudanças nesse processo supõe que educadores se sintam envolvidos e responsáveis pela transformação, além de ser capazes de perceber que seu sucesso ou fracasso se relacionam diretamente com sua ação.

Caso se possa dizer que a pesquisa científica brasileira sobre ensino colaborativo na Educação Física ainda carece de aprofundamento, não se pode negar que a literatura já produziu conhecimento suficiente para irmos além do discurso ideológico da inclusão escolar; agora cabe produzir conhecimentos sobre práticas inclusivas no cotidiano da escola pública brasileira. É preciso ter certezas mais fundamentadas de qual é a prática efetiva e necessária; e uma forma de obtê-las seria produzir conhecimento sobre como formar os professores de Educação Física para uma prática de inclusão que assegure a participação integral de todos os

¹⁵ Sobre o planejamento colaborativo, cinco temas importantes foram identificados por professores atuantes em programas de ensino colaborativo: 1) confiança nas habilidades dos envolvidos; 2) determinação e envolvimento ativo para gerar ambientes propícios a docentes e discentes, visando à aprendizagem; 3) criação de ambientes pedagógicos em que as contribuições de cada pessoa sejam valorizadas; 4) desenvolvimento de rotinas efetivas para favorecer um planejamento detalhado; 5) aumento progressivo de produtividade, criatividade e colaboração (WALTHER-THOMAS; KORINNEK; MCLAUGHLIN, 2006, p. 23).

alunos nas atividades escolares. A pesquisa apresentada nesta tese teve o propósito de apresentar um modelo de formador de professores baseado na ação colaborativa entre eles. Acreditamos que seus resultados possam ajudar a gerar novas reflexões e responder às inquietações do contexto da educação, sobretudo da Educação Física atual. O próximo capítulo apresenta a sistematização dos dados e nossa análise.

4 Percurso metodológico da pesquisa: trajetória do trabalho colaborativo nas aulas de Educação Física

A busca por apresentar um olhar sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto escolar nos impulsionou a realizar a pesquisa que se refere esta tese, onde buscamos discutir e analisar o desenvolvimento do trabalho; isto é, do ensino colaborativo entre quem pesquisa e quem leciona Educação Física em salas de aula comum numa escola da rede municipal de Uberlândia (MG). A investigação seguiu a abordagem qualitativa, ou seja, uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Essa abordagem, que tende a ser descritiva e interpretativa, mostrou-se útil e viável porque permite obter dados da trajetória formativa do docente no contato direto com sua realidade e retratar sua perspectiva e buscar as relações que os sujeitos estabelecem entre o contexto social de formação e o de atuação profissional; ou seja, uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTI, 1991, p. 79).

A investigação aqui descrita segue a abordagem qualitativa do tipo participante por descrever um tipo de pesquisa que reconhece a relação estreita entre ciência social e intervenção na realidade com vistas a promover a superação das dificuldades de dado grupo social. Afinal, a ciência serve ao questionamento sistemático para conhecer o cotidiano e o destino humano (MINAYO, 2004). Crítico-dialética, a pesquisa participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. A pesquisa é com o envolvimento do sujeito-objeto (DEMO, 2004, p. 18). Assim, não só o pesquisador passa a ser objeto de estudo, mas também o sujeito-objeto (docente de Educação Física) torna-se pesquisador; e ambos identificam problemas, buscam conhecimentos sobre os problemas, discutem soluções, partem para a ação e avaliam resultados obtidos.

Para a pesquisa participante, aquilo que a comunidade científica chama de senso comum e que, muitas vezes, despreza torna-se um saber construído no cotidiano da vida comunitária importante à construção do conhecimento (BRANDÃO, 1988). Brandão (1988) a define como pesquisa da ação voltada às necessidades

básicas do indivíduo (operários, camponeses, agricultores e índios, classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas etc.), considerando suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) de quem pesquisa partindo de suas bases e de uma relativa independência do exterior. Para esse autor, a pesquisa participante é uma forma de praticar a ciência sem valores absolutos no conhecimento científico porque este varia conforme os interesses e objetivos dos indivíduos, ou grupo de indivíduos, envolvidos na construção e acumulação do conhecimento. Nesse sentido, quem a pratica tem de estabelecer comunicação coerente com o nível de desenvolvimento político e educacional dos grupos de base tomados como fontes. Como Demo (2004, p. 16) ressalta,

Nada de linguagem rebuscada, erudita, que foge à compreensão dos indivíduos envolvidos na pesquisa. A comunicação deve ser simples para ser acessível a todos e todas. O pesquisador deve aprender a ouvir os discursos com diferentes sintaxes culturais e adotar a humildade daqueles que desejam aprender a aprender.

A pesquisa participante reconhece que o problema a ser conhecido para ser solucionado começa na comunidade; daí a finalidade de mudar estruturas. Assim, pode-se melhorar a vida dos indivíduos envolvidos (DEMO, 2004). O pesquisador não é só aquele que teve formação especializada, mas também os indivíduos do grupo que participa da construção do conhecimento, tendo como princípio filosófico a conscientização do grupo, de suas habilidades e recursos disponíveis.

Se a pesquisa precisa ser pensada com base nas necessidades das comunidades, uma questão primeira que se impõe é a necessidade da prática da exploração: investigar na comunidade o ponto de partida do pesquisar tendo em vista um problema a ser solucionado. Ao se identificar um problema, fixa-se um objetivo e começa-se a construção das variáveis e dos instrumentos de pesquisa. A delimitação do espaço a ser investigado é importante. Em seguida, estabelece-se uma aproximação com os indivíduos da área selecionada. Esse contato é fundamental e estabelece uma situação de troca. O grupo a ser estudado precisa se esclarecer do que se propõe a pesquisa para construir um jogo colaborativo (MINAYO, 2004).

Assim, para a pesquisa participante, os saberes dos indivíduos construídos no cotidiano da vida comunitária é parte importante no processo de construção do conhecimento. Identificar o problema supõe elaborar uma teoria de causalidade em conjunto com os atores envolvidos na pesquisa. Trata-se de fundamentar a questão

para compreender as causas e formular propostas aplicáveis à mudança da situação. De maneira transparente e democrática, começa o processo de realizar as ações que pretendem solucionar o problema. Aqui, a participação colaborativa do grupo é fundamental para assegurar a eficácia esperada.

A pesquisa participante insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p. 21) para fins de sistematização. Segundo esse autor, ela [pa.] é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção, neste sentido não esconde sua ideologia sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico+. Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância da investigação na perspectiva de intervir na realidade social.

Segundo Hall (1981, p. 7. 8), [pa.] a pesquisa participante é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação+. Par esse autor, as características do processo são:

O problema se origina na comunidade ou no próprio local de trabalho; A finalidade última da pesquisa é a transformação estrutural fundamental e a melhoria de vida dos envolvidos; e os beneficiários são os trabalhadores ou o povo atingido; A pesquisa participante envolve as pessoas no local do trabalho ou a comunidade no controle do processo inteiro de pesquisa; A ênfase da pesquisa participante está no trabalho com larga camada de grupos explorados ou oprimidos; migrantes, trabalhadores, populações indígenas, mulheres; É central para a pesquisa participante o papel de reforço à conscientização no povo de suas próprias habilidades e recursos, e o apoio à mobilização e à organização; O termo "pesquisador" pode referir-se à comunidade ou às pessoas envolvidas no local de trabalho, como aqueles com treinamento especializado. Embora aqueles com saber/treinamento especializado muitas vezes provenham de fora da situação, são participantes comprometidos e aprendizes em processo que conduz mais à militância, do que ao distanciamento. Embora quem tenha saber e treinamento especializados, muitas vezes, provenha de fora da situação, ainda é um participante comprometido e aprendiz em processo que conduz mais à militância, do que ao distanciamento.

O ensino colaborativo é uma filosofia e modalidade de trabalho tomada como essência a pesquisa aqui referida, em que professores e pesquisador compartilham um trabalho de planejamento, estudos, reflexões e de intervenção na realidade das aulas de Educação Física com alunos público alvo da educação especial. Esse processo foi observado e analisado de forma colaborativa, pois a pesquisa não foi *sobre* os professores, mas sim *com* eles. O projeto de colaboração envolveu a

pesquisadora e os professores na condição de coautores do processo, que traz uma concepção de pesquisa e formação. As experiências de colaboração se estruturaram em três pontos principais: grupo geral: encontros colaborativos com participação do professor de Educação Física e dos professores do AEE da escola; grupo específico: estudo e planejamento de intervenções com o professor de Educação Física da escola; colaboração no processo de ensino nas turmas em que os alunos participantes do estudo eram atendidos nas aulas de Educação Física.

4.1 Desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa teve três fases: 1) construção da pesquisa (procedimento ético e diagnóstico inicial); 2) intervenção (ensino colaborativo); 3) avaliação/diagnóstico final das experiências de ensino colaborativo.

4.1.1 Fase 1 · Construção da pesquisa: procedimento ético e diagnóstico inicial

Inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia. Uma vez aprovado, foram adotados os cuidados para garantir uma pesquisa que preserve a integridade e elimine possibilidades de identificar os participantes e os locais de pesquisa. Para assegurar o cumprimento dos procedimentos éticos, foram agendadas reuniões com professores e coordenação pedagógica da escola, nas quais se apresentou o Termo de Consentimento Livre e demais esclarecimentos sobre a pesquisa e sua finalidade. Em seguida, foram entregues os termos de consentimento para a Diretora da escola selecionada, para o professor e para os pais dos alunos da sua sala de aula (APÊNDICE 1). Professor, Diretora e pais autorizaram a pesquisa. Em sua recepção, a Diretora me apresentou aos funcionários, docentes e discentes. Informou alguns dados da instituição, tais como número de alunos, rotina e o funcionamento das atividades da escola. Em todos os momentos ela nos deu apoio e se mostrou envolvida e atenta às questões principais deste trabalho: formação docente, inclusão e Educação Física.

Posteriormente, promovemos o encontro para a entrevista coletiva com o uso de um roteiro (APÊNDICE 2) construído para identificar expectativas, concepções, valores, opiniões e reflexões dos professores sobre a proposta de ensino colaborativo e escolarização dos alunos com deficiência; assim como o levantamento de dados sobre a educação do município, da escola, do perfil e da formação do professor de Educação Física, da caracterização do trabalho pedagógico e do perfil dos alunos.

Também foi feito um roteiro com questões para a primeira entrevista coletiva, de que participaram um docente de Educação Física e três professoras do Atendimento educacional especializado/AEE (professora de psicomotricidade/P1, professora P2 e professora P3), a Diretora da escola e nós.

Baseado na entrevista coletiva, o debate trouxe uma afirmação da resolução do CNE/CEB 2, de 11 de fevereiro (BRASIL, 2008) sobre a necessidade de desenvolver experiências de colaboração entre professores do ensino comum de Educação Física e do ensino especial para a inclusão escolar. O objetivo foi resgatar expectativas, reflexões, interações e diálogos entre os participantes sobre o tema central do encontro, para colocar em foco as compreensões iniciais antes de desenvolver a experiência de ensino colaborativo.

Em seguida, foi feita a coleta de dados para caracterizar a escola, o que demandou observações no espaço escolar e aplicação de um questionário com perguntas sobre as repartições da escola, seus funcionários e sua organização (APÊNDICE 3). Levantamos o perfil dos professores de Educação Física e do AEE, depois de se identificarem as características da escola, por meio de questionário com perguntas de identificação pessoal, dados profissionais, tempo de experiência na docência e formação (APÊNDICE 4).

A caracterização do trabalho pedagógico do docente de Educação Física e das professoras do AEE foi feita através do levantamento inicial das práticas pedagógicas: concepção de ensino, planejamento, metodologia adotada, processo de avaliação e como os professores interagiam com os estudantes, em especial com os alunos público alvo da educação especial. Tais práticas foram observadas e registradas em diários de campo. A caracterização deles se embasou em dados, cedidos pelos professores, do Plano Individual Atendimento Especializado (fichas e relatórios) onde constam dados pessoais, avanços e dificuldades, além de sessões de observação em diários de campo (APÊNDICE 5).

4.1.2 Fase 2 · *Ensino colaborativo/intervenção*

Nessa fase, desenvolveram-se experiências de ensino colaborativo como estratégia de formação de professores de Educação Física e de apoio à inclusão escolar. As atividades foram desenvolvidas em três pontos de ação detalhadas a seguir.

Ensino colaborativo/intervenção I Os encontros

Foram realizados nove encontros de estudos, planejamentos e reflexões com o grupo geral (todos os professores participantes) que funcionou como espaço de formação continuada e como componente de intervenção baseada no ensino

colaborativo. O primeiro encontro da *entrevista coletiva* com o grupo geral, na fase diagnóstica, constituiu a primeira etapa de contato entre os participantes. Foram destacadas as limitações as quais afirmavam existir em sua capacidade de lidar com público-alvo da educação especial; avaliações que faziam com os alunos; contribuições que poderiam fornecer a essa relação de aprendizado e trabalho conjunto para haver melhoria nas aulas de Educação Física; seus sentimentos diante das exigências impostas a seus papéis de educadores; sua visão de como precisaria ser o trabalho colaborativo; os objetivos e as expectativas de cada um em relação à pesquisa proposta. O levantamento de dados foi feito com base na primeira entrevista coletiva e visou ser confrontado depois com os dados da segunda entrevista coletiva (APÊNDICE 6). O Quadro 2, a seguir, descreve os encontros de estudos, planejamento e reflexões coletivas.

Os encontros foram realizados em uma sala de aula da escola, onde foram gravados e transcritos em diário de campo. Estabelecemos o horário das reuniões nos intervalos disponíveis e comuns de cada professor para que os alunos não fossem prejudicados. Os encontros aconteceram quinzenalmente; cada um teve duração de quase 1 hora e meia. Quatro encontros foram realizados no período da tarde; um no período matutino, no dia de módulo do professor de Educação Física.

Ensino colaborativo/intervenção: planejamento, intervenção e avaliação

Nessa linha de intervenção, houve encontros de colaboração conforme o horário das aulas do professor de Educação Física. O objetivo foi desenvolver ações de colaboração com foco na intervenção com o estudante; no planejamento de atividades; em intervenções propostas; na atuação do docente e do pesquisador nas atividades; e na proposta de avaliação das atividades. Doze encontros quinzenais se alternaram com reuniões do grupo geral, em uma sala de aula da escola. Os encontros organizados em dois momentos: 1) da discussão do planejamento e conteúdo da aula a ser dada (antes da aula); 2) da discussão posterior à aula dada. Um encontro aconteceu num quiosque, pois não havia sala disponível no dia. Os encontros foram registrados em diários de campo.

Houve atividades de planejamento e seleção de ações com o professor de Educação Física que serviram para trocar experiências, planejar e refletir sobre como escolher as atividades para que o aluno com deficiência pudesse participar com sua turma. O critério de seleção dessas atividades baseou-se na prioridade das necessidades de desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo das turmas, com base no conteúdo discutido em parceria com as docentes do AEE nas reuniões gerais.

QUADRO 2
Descrição dos encontros de estudos, planejamentos e reflexões

ENCONTRO	TEMÁTICA	DESCRIÇÃO
1º	Entrevista coletiva	Nessa entrevista foram discutidas expectativas, concepções, dilemas, dificuldades, demandas e o que os professores dispunham para oferecer na parceria colaborativa.
2º	O caso dos alunos participantes e as práticas do docente de Educação Física e das professoras do AEE	Foi discutido cada um dos casos dos alunos alvo, as práticas realizadas pelas professoras e suas dificuldades. Além de se propor intervenções didáticas com os alunos alvo a partir do que se conhecia sobre suas potencialidades.
3º	A inclusão escolar do aluno com deficiência	Discutiu-se sobre a inclusão escolar de forma mais ampla, trabalhando informações e orientações da política nacional de educação inclusiva (presentes nas legislações e demais diretrizes), dando ênfase nas possibilidades de inclusão na Educação Física escolar. Foram discutidos os planejamentos, avaliações e encaminhamentos de atividades conjuntas entre professores do AEE e professor de Educação Física quanto ao conteúdo.
4º	Ensino colaborativo como proposta de apoio à inclusão na Educação Física escolar	Utilizou-se a referência de dois textos ¹⁶ que foram trabalhados para aprimorar a compreensão dos professores sobre a proposta de colaboração.
5º	Estratégias de ensino para pessoas com deficiência	Esse momento foi dedicado ao estudo das estratégias de ensino para pessoas com deficiência no contexto inclusivo; foram trabalhados principalmente conteúdos relativos à Educação Física que fazem parte do contexto das professoras do AEE (jogos, expressão corporal, elementos psicomotores).
6º	Estratégias de ensino em Educação Física para pessoas com deficiência	Ocorreram sugestões sobre relatos de práticas e reflexões; também a conversa sobre as atividades sugeridas na reunião anterior.
7º	O AEE e a Educação Física	Possibilidades e entraves dessa parceria.
8º	O AEE e a Educação Física	Sugestões de mudanças para o contexto da escola na perspectiva do ensino colaborativo.
9º	Entrevista coletiva final	As expectativas, concepções, dilemas, dificuldades, demandas e o que os professores perceberam depois do trabalho colaborativo.

Fonte: dados da pesquisa

¹⁶ Cf. Coderman, Bresnahan e Pedersen (2009) e Gately Jr. e Gately (2001). Os textos foram traduzidos para o trabalho com os professores.

Foram debatidos temas da Educação Física com base no planejamento anual proposto pelo professor e as alterações necessárias nos momentos das aulas, visando à participação e ao interesse de todos os estudantes. O planejamento estabelece o processo de avaliação através de observações sistemáticas do dia a dia acerca de como realizam as atividades propostas e do nível de progresso no desempenho dos exercícios físicos. Também foi observada a participação discente na cooperação e socialização, assim como na responsabilidade na realização das tarefas e na independência na atuação das atividades propostas. Nota-se que o planejamento do professor de Educação Física não é sistematizado e periodizado (inicia e termina os conteúdos de acordo com as necessidades dos estudantes). O docente relatou que muda os conteúdos a cada dois meses, aproximadamente.

Ensino colaborativo/intervenção: aulas de Educação Física em parceria com professor de Educação Física

Quanto às experiências com docente e discentes, foram considerados os seguintes itens: objetivos de aprendizagem, atividades propostas, desenvolvimento das atividades e os resultados no desenvolvimento do público alvo da educação especial junto com crianças da escola comum. Foram desenvolvidas 24 sessões de ensino colaborativo com o professor de Educação Física (PEF), seis sessões em cada turma. Essas experiências de intervenções colaborativas promoveram a interação e intensidade na comunicação do pesquisador nas aulas: todos os educandos aceitaram a participação sem resistência. Quatro encontros tiveram a participação de P2 (AEE) e quatro, da P3, além do PEF e da pesquisadora. As aulas tiveram duração de 50 minutos cada e aconteceram no pátio, no quiosque e na sala de aula.

As aulas foram observadas e registradas em diário de campo nos itens a seguir.

- Contexto da turma/sala (horário de início das atividades, quantidade de estudantes no dia, comportamentos e ações gerais).
- Atividades propostas (descrição e elaboração de objetivos com os alunos).
- Encaminhamentos das atividades junto com os discentes (o que foi solicitado, quais as estratégias didáticas para assegurar a participação deles, que recursos foram utilizados, que agrupamentos foram feitos, como o material foi adaptado).

- Descrição da atuação do educando: ele realizou a atividade? Como procedeu? Por quanto tempo se concentrou na atividade? O que produziu? Atingiu os objetivos? Como se comportou? Interagiu de que maneira? Como foi a parceria entre os professores: houve planejamento conjunto das atividades? Distribuíram-se as responsabilidades considerando as habilidades de cada um? O que poderia ter sido diferente?
- Avaliação do dia: que conhecimentos os alunos mobilizaram nos dias de aula? O que demonstraram aprender de novo? Como interagiram? Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Que modificações no planejamento precisam ser feitas? O que precisa ser melhorado nas intervenções didáticas?

4.1.3 Fase 3 - *Avaliação/diagnóstico final das experiências de ensino colaborativo*

Na conclusão das experiências de ensino colaborativo foram considerados dois pontos de ação, utilizados também como instrumentos para coletar dados sobre as possíveis contribuições e dificuldades na formação de professores de Educação Física, referente ao apoio à inclusão escolar dos alunos que são público alvo da educação especial. Instrumentos e técnicas foram desenvolvidos e aplicados assim: os dados registrados foram analisados nos diários de campo; os relatos das professoras foram gravados. Avanços, conquistas e dificuldades encontradas e a ser superadas foram observados e analisados durante o acompanhamento dos alunos nas aulas de Educação Física. A segunda entrevista coletiva serviu para avaliar os resultados efetivos.

4.2 Instrumentos de construção dos dados

Para cumprir os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumento de construção dos dados com os professores a entrevista em dois momentos essenciais da pesquisa: um levantamento inicial e um momento de avaliação final das experiências de ensino colaborativo. A opção pela entrevista se justifica porque se trata de uma estratégia dominante nas investigações qualitativas e porque se associa com outras técnicas de coleta. Configura-se como um instrumento ou método de

coleta de informações amplamente utilizado em pesquisas em Educação [...] e [...] uma forma de interação social+ (MANZINI, 2003, p. 11; 12).

Conforme Lakatos e Marconi (1993), a entrevista inclui, como conteúdos a ser investigados, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Minayo (1996, p. 108) refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre os de natureza objetiva, fatos concretos, objetivos, que podem ser obtidos por outros meios e os de natureza subjetiva (atitudes, valores, opiniões etc.) que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. A entrevista tem sido considerada como um encontro de duas ou mais pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre dado assunto mediante uma conversação de natureza profissional (LAKATOS, 1993).

Concordando com Szymanski (2010, p. 14), a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza o recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, permeados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. O momento de reflexão dá oportunidade ao entrevistado de organizar seu pensamento de uma forma diferente; e até de se surpreender.

Szymanski (2010) comenta que a reflexividade é a ferramenta que pode auxiliar entrevistador e entrevistado a contornar dificuldades passíveis de encontro face a face. Defende-se que esse tipo de entrevista objetiva refletir a fala do entrevistado, expressar a compreensão do entrevistador e submetê-la ao entrevistado para aprimorar a fidedignidade. Utilizamos a entrevista coletiva reflexiva inspirada no grupo focal. Kitzinger (1994, p. 116) revela aspectos relevantes que acontecem pelas interações ocorridas em grupos focais, tais como:

Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes; encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo; ajudar a identificar as normas do grupo; encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas; facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

A composição do grupo focal requer um número mínimo de participantes. Segundo Gatti (2005, p. 22), visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas+. Trabalhamos com um número de participantes menor que os critérios adotados para o grupo focal: cinco pessoas. Como o trabalho colaborativo requer compromisso, apoio mútuo, flexibilidade e partilha de saberes, consideramos que a entrevista individual não supriria as reais necessidades de interação e aprofundamento do tema. Também os participantes precisavam sentir confiança para expressar opiniões e participar ativamente. Por isso, foi criado um instrumento de coleta de dados que recorreu à técnica dos grupos focais e da entrevista, importante para abranger os objetivos deste estudo.

Esse instrumento contribuiu para a consecução dos objetivos da pesquisa conforme os seguintes dados: levantamento do que pensam, percebem e esperam o professor de Educação Física e as professoras do AEE quanto à proposta de ensino colaborativo (percepções sobre dificuldades e facilidades na prática pedagógica, metodologia, adaptações com o público-alvo da educação especial); trabalho em parceria do docente de Educação Física da educação comum com o professor pesquisador; depois, avaliação das experiências de colaboração desenvolvidas ao longo da pesquisa. Foi um movimento de ação, reflexão, ação.

Também usamos a observação participante como instrumento. Como técnica científica, a observação

[...] pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados. (VIANNA, 2007, p. 14).

Segundo Flick (1999), é frequente o uso da observação participante em pesquisas qualitativas. É uma atividade que combina análise documental com entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e influencia o que observa graças à sua participação. Esse procedimento, como acentuam McMillan e Shumacher (2001), possibilita ao pesquisador obter as

percepções e expressões das pessoas em sentimentos, pensamentos e crenças. É importante, desse modo, que ele tenha o domínio dos padrões linguísticos e das variações da linguagem das pessoas observadas, a fim de poder registrar com fidedignidade os elementos levantados e interagir com elas.

Nesse propósito, além de as percepções apresentarem-se sob a forma verbal, procuramos observar construções não verbais: expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social que sugerem significados de linguagem. Vianna (2007, p. 55) diz que “[...] o conhecimento tácito, que é pessoal e intuitivo, é dificilmente articulado pelos indivíduos, mas que pode ser demonstrado pelas ações dos mesmos”. Em nosso trabalho, a descrição das práticas observadas foi motivada por regularidade, contradições, fatos relevantes e não relevantes para responder a questões como: Quem? O quê? Quando? Onde? Qual? Como?

Foram utilizados ainda os instrumentos a seguir.

- Questionário para o NADH: coleta na gestão municipal (APÊNDICE 7). Este instrumento foi sistematizado para coletar informações gerais sobre os dados específicos da educação especial e inclusiva. O número de escolas urbanas, rurais no município, o número de alunos do público da educação especial. Foi respondido por um funcionário do NADH.
- Questionário de caracterização da escola: coleta na gestão da instituição. Este instrumento inclui questões sobre o estabelecimento escolar: organização, recursos materiais e humanos, infraestrutura e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Foi respondido com preenchimento manuscrito pela Diretora facilitando o diagnóstico inicial da pesquisa.
- Questionário de caracterização de perfil e da trajetória profissional do docente de Educação Física e das professoras do AEE: coleta entre os professores (APÊNDICE 9). Este instrumento aborda informações pessoais, experiência na docência, formação inicial e continuada na área de educação especial e inclusiva. Foi aplicado com o professor de Educação Física e os professores do AEE permitindo verificar seu perfil. Foi preenchido de forma manuscrita.
- Análise de documentos sobre dos alunos: coleta de dados sobre os alunos (APÊNDICE 10). Os dados foram colhidos por meio da coordenadora pedagógica e de professores da escola, a fim de

verificar dados pessoais, tipos de deficiência, dificuldades e potencialidades dos alunos que são público-alvo da educação especial. Aqui se verifica o histórico dos estudantes nas áreas de socialização, linguagem, cognição, autocuidados e habilidades na área motora.

- Quadro com planejamento anual do professor de Educação Física: coleta de dados sobre planejamento docente. Esse quadro mostra: eixo temático, objetivos, conteúdos e capacidades esperadas dos alunos nas aulas de Educação Física.

Utilizamos ainda, os roteiros:

- Roteiro de diário de campo para registrar observações das atividades de Educação Física.
- Roteiro de diário de campo para registrar observações nos encontros específicos com o professor de Educação Física.
- Roteiro com questões da entrevista coletiva aplicada no início da investigação para levantar expectativas quanto à pesquisa.
- Roteiro com questões da entrevista coletiva aplicado ao fim da pesquisa para avaliar as experiências de ensino colaborativo.

4.3 Contextualização da escola

O universo da pesquisa aqui descrita abrange uma escola municipal de Uberlândia com turmas de 1º, 2º e 3º anos cujos estudantes apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O fato de fazer parte da comunidade de Uberlândia nos fez interessar e, cabe frisar, indagar sobre o que acontece em relação às questões sobre o ensino dos professores de Educação Física. A rede escolar desse município inclui 40 escolas do meio urbano, 13 no meio rural de ensino fundamental e 64 de educação infantil.¹⁷ Os alunos que têm cegueira, baixa visão, surdez, deficiência física, intelectual, múltiplas, altas habilidades e autismo somam mais de 1.350 estudantes (PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2013).

¹⁷ Dados colhidos através do questionário feito para a pesquisa.

O município mantém o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), que comporta um programa de atendimento educacional especializado: o Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas (NADH). O núcleo tem como princípio norteador garantir o acesso e a permanência do educando na escola regular, bem como o processo ensino. aprendizagem. Tem como meta efetivar uma política de educação especial fundamentada na proposta de uma sociedade que não só reconhece e trabalha as diferenças, com também valoriza a diversidade dos sistemas educacionais. Suas atribuições incluem: fomentar políticas de educação inclusiva por meio de assessoramento pedagógico e psicopedagógico ao município-polo (Uberlândia) e municípios de sua abrangência (17); realizar pesquisas, projetos e publicações pertinentes à área; atuar no âmbito da avaliação diagnóstica nas escolas da rede municipal de Uberlândia; viabilizar formação e informação aos profissionais da educação da rede municipal de Uberlândia; realizar diagnóstico, avaliação, intervenção e encaminhamentos; oferecer cursos de Braille, Libras e soroban (ábaco japonês) para profissionais da educação e comunidade. (PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2013).

No Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área de Educação Física, o professor trabalha individualmente com o aluno que tem algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em horário extraturno, em geral com atividades de psicomotricidade. O critério adotado para escolher a escola que seria lócus da pesquisa realizada foi onde houvesse o número maior de alunos do público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns do 1º ao 5º ano. Outro critério foi a anuência da Diretora e dos professores para participarem do estudo. Quando apresentamos a proposta na escola que obedecia inicialmente aos dois critérios, a Diretora da escola nos deu abertura e liberdade total para realizar a pesquisa. quando fomos iniciar o trabalho, os professores de Educação Física tiveram resistência e negaram a possibilidade de integrar o trabalho. Justificaram falta de tempo, desinteresse, desânimo pela profissão e pelo contexto escolar atual. Procuramos a outra escola que apresentasse os critérios para a concretização da pesquisa.

QUADRO 3
Caracterização da escola escolhida como lócus da pesquisa

LOCALIZAÇÃO	BAIRRO PERIFÉRICO
Número de alunos	450 · 224 de manhã; 226 à tarde
Número de alunos com deficiências	14 · 9 de manhã; 5 à tarde
Nível escolar atendido	1º. 5º ano do ensino fundamental
Salas especiais	2 salas de apoio pedagógico 1 sala de professores 1 sala biblioteca 1 sala do AEE 1 laboratório de informática
Outros espaços	Cozinha Refeitório Pátio descoberto Quiosque coberto Área livre para recreio e teatro
Equipe docente	37 professores (manhã e tarde) 20 professores regentes 4 professores AEE (arte terapia, psicomotricidade/regente) 2 professores de Educação Física (1 matutino; 1 vespertino) 2 professores de Literatura 4 professores 1 professor de Ensino Religioso
Equipe técnico-pedagógica	1 diretor-geral 2 vice-diretores Supervisor educacional 4 secretarias 6 assistentes

Fonte: dados da pesquisa.

4.4 Descrição dos participantes

Os participantes da pesquisa são a pesquisadora (docente de Educação Física especialista em Educação Física Especial), um professor de Educação Física de classe comum (turno vespertino, pois o docente do matutino não é efetivo), três professoras do AEE: em turmas do 1º, 2º e 3º anos. Cada turma tem média de 25 alunos; deste, 5 têm deficiências distintas. De acordo com os dados da escola, a faixa etária discente média é 8. 12 anos e o número de estudantes nas salas varia de 25 a 30; a turma de Vítor, 1º

ano, tem 26; a de João, Laura e Ana, 29; e a de Maria, 25 alunos.

4.4.1 *Perfil dos professores*

Professor de Educação Física de classe comum. Tem 27 anos de idade e é efetivo na escola municipal. De acordo com as respostas da entrevista, ele se graduou em numa instituição particular em Uberlândia, em 2010. Cursou a disciplina Educação Física Adaptada (direcionada a pessoas com deficiência) e participou de palestra nessa área. Está se especializando em Fisiologia do Exercício e Treinamento para Grupos Especiais.

*Professores do atendimento educacional especializado/AEE: P1, P2, P3.*¹⁸ P1 é professora de Educação Física (Psicomotricidade) na UFU. Formada em 1984, tem especialização em Metodologia em Educação e Reeducação Psicomotora e mestrado em Educação, ambos pela UFU. Cursou Psicanálise Clínica e é professora do AEE e exerce atividades de psicomotricidade, desde 2012, na escola-lócus da pesquisa. Trabalha só nas tardes de quarta-feira. A professora P2 tem graduação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e em Supervisão Escolar de 1º Grau, ambas feitas na Faculdade de Educação, Ciência e Letras de Uberlândia e concluídas em 1991 e 1988, respectivamente; especialização em Psicopedagogia, pela UFU (1993); e mestrado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2007), além de Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado/AEE, pela Universidade Federal do Ceará (2012). Cursa especialização em Pedagogia Empreendedora, pela Universidade Federal de São João Del Rei. Atua como no AEE e na regência de uma turma do 5º ano na escola pesquisada. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação (GEPaHS). Tem experiência no ensino superior. A professora P3 atua do 1º ao 5º ano há 14 anos e, há 2 anos, no AEE dessa escola. Tem magistério, licenciatura plena em Pedagogia, especialização em Ensino e Aprendizagem, Educação Especial, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Diretora e demais funcionários envolvidos na escola tiveram o conhecimento desta pesquisa, que apresentamos em reunião para esclarecer a proposta e a possível contribuição do trabalho em suas práticas.

4.4.2 *Perfil dos alunos participantes da pesquisa*

¹⁸ P1, P2 e P3 são os professores do atendimento educacional especializado que participaram desta pesquisa.

A fim de facilitar a leitura, nos quadros a seguir dispusemos dados que caracterizam os estudantes com deficiência. Os quadros contêm dados biográficos e sobre comportamento, motricidade e família, dentre outros (ver APÊNDICE 9).

QUADRO 4
Caracterização dos alunos público-alvo da educação especial¹⁹

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	DIAGNÓSTICO	TURMA
João	10	Masculino	Autismo	2º ano A
Ana	11	Feminino	Deficiência físico-motora	2º ano A
Laura	11	Feminino	Deficiência intelectual	3º ano B
Vítor	8	Masculino	Deficiência físico-motora	1º ano
Maria	10	Feminino	Deficiência intelectual e motora	3º ano A

Fonte: dados da pesquisa

QUADRO 5
Caracterização dos alunos pesquisados

IDENTIFICAÇÃO ALUNA: ANA	
A aluna nasceu em 6 de dezembro de 2001. Tem diagnóstico de tripareisia espástica ²⁰ e comprometimento da fala. Mas entende tudo que lhe é dito. Apesar de seu comprometimento motor, consegue andar, correr, pular e dançar.	
Aspectos	Características
Afetividade	Carinhosa, às vezes se torna agressiva quando contrariada. Fica frustrada quando suas vontades não são atendidas. É persistente no que deseja e muito esperta.
Socialização	Tem dificuldade em aceitar regras. Não consegue ficar muito tempo em sala de aula. Participa com entusiasmo do coral da escola. Gosta muito de participar dos atendimentos com outras colegas, sobretudo quando há jogos de competição. Compreende ordens, apesar de nem sempre obedecê-las.
Cognição ↓	Não se concentra em jogos e exercícios que lhe exijam atenção. Gosta de fazer uso do computador com o teclado adaptado. Já reconhece as letras de seu nome e as vogais. Reconhece todas as cores. Apesar de seu comprometimento motor, gosta de recortar, colorir, colar. Por sua vontade só faria esse tipo de atividade.
Percepção	
Atenção	Sua memorização e seu raciocínio lógico ainda precisam ser muito trabalhados.
Memória	Ainda não tem domínio da escrita convencional.
Raciocínio	
Linguagem	Comunica-se através de gestos, sem emitir som. Faz uso casual das pranchas de comunicação. Não fala, mas ouve e compreende o que lhe é falado.
Motricidade	Consegue andar, correr e pular, apesar de seus comprometimentos motores.
Família	A família está sempre presente na escola, cobrando os direitos da filha. Em casa a família tem de lhe atender em todas as vontades, pois o seu comportamento na escola é de uma criança sem limites.
Dificuldade	
A criança ouve, mas não fala. Tem comprometimento motor devido à tripareisia espástica.	

Fonte: dados da pesquisa

¹⁹ Todos os nomes dos sujeitos são fictícios.

²⁰ Tripareisia espástica é uma alteração neurológica que se manifesta em geral numa espasticidade progressiva dos membros inferiores; ou seja, uma contração permanente dos músculos das pernas · possivelmente a partir da pélvis · e · muito raramente ou de forma muito ligeira · sobre os membros superiores.

QUADRO 6
Caracterização dos alunos com deficiência

IDENTIFICAÇÃO ALUNO: JOÃO	
O aluno é nascido em 26 de junho de 2003. Cursa o 2º ano do ensino fundamental pela segunda vez. Está na escola desde 2010 e apresentou avanços. Laudo médico recente detectou diagnóstico de autismo leve. ²¹	
Aspectos	Características
Afetividade	É calmo, porém inseguro. É muito carinhoso e prestativo com os colegas. Gosta muito de jogos que envolvam mais colegas.
Socialização	É uma criança muito calada e tímida, mas que num grupo menor consegue interagir bem e participar das atividades com desenvoltura.
Cognição ↓ Percepção Atenção Memória Raciocínio	Apresenta dificuldade de memorização. Reconhece todas as vogais e algumas consoantes. Neste ano [2013] está apresentando progressos na leitura de algumas palavras prontas. Mas tem dificuldade em juntar sílabas e formar palavras. Tem um bom raciocínio lógico. Nos atendimentos consegue realizar o que é proposto, o que não acontece em sala de aula, pois se dispersa num grupo maior. Não se interessa por atividades escritas, dando preferência ao lúdico.
Linguagem	Sua oralidade é perfeita. Gosta de relatar os acontecimentos com sua família e também de outros assuntos. Através da sua oralidade, demonstra ser muito inteligente e atualizado.
Motricidade	Não apresenta dificuldades motoras.
Família	Mora com a mãe e os irmãos. Não mora com o pai, mas tem um bom relacionamento com ele, com quem passa fins de semana, férias e feriados.
Dificuldade	
Dificuldade de memorização e socialização. Nas aulas de educação física fica isolado e não interage com os colegas.	
Fonte: dados da pesquisa	

²¹ Autismo leve é definido como síndrome em que o indivíduo apresenta características do autismo como o comprometimento comportamental, por exemplo. É comum observar que a criança apresenta dificuldade em se relacionar com os outros, mas em todas as outras áreas tem um desenvolvimento normal, o que pode dificultar o diagnóstico da síndrome. O autismo leve pode ser diagnosticado em qualquer fase da vida e não tem cura (FRAZÃO, 2012).

QUADRO 7
Caracterização dos alunos com deficiência
IDENTIFICAÇÃO DISCENTE: LAURA

A aluna em questão tem 11 anos. É nascida em 5/9/2002. Possui deficiência intelectual. ²² Está no 3º ano do ensino fundamental.	
Aspectos	Características
Afetividade	É muito carinhosa, sociável e educada.
Socialização	Se queixa que não tem muitos amigos, pois a acham feia. Gosta de brincar e de estudar. É muito esforçada nas atividades propostas no AEE; o mesmo não acontece em sala de aula, onde é menos participativa, ficando até apática às vezes.
Cognição ↓ Percepção Atenção Memória Raciocínio	A aluna frequenta essa escola desde 2010 e apresenta dificuldade com leitura e escrita. Embora se esforce para realizar as atividades, retém as informações com certa dificuldade. Já está conseguindo ler frases simples. Seu raciocínio é lento. Tem dificuldade em memorizar o que aprende.
Linguagem	Se expressa com naturalidade. Já consegue reconhecer palavras simples e consegue ler frases curtas e bem simples. Tem mais facilidade para ler do que para escrever.
Motricidade	A criança apresenta dificuldades para definir com precisão a lateralidade. Possui dificuldade para escrever em letra cursiva (não coordena bem os movimentos da mão).
Família	Mora com o pai, a mãe e três irmãos. A situação financeira da família é precária. A mãe sempre a traz para os atendimentos e aproveitam para lanche na escola. Percebo que a aluna não recebe estímulos em casa.
Dificuldade	
Dificuldade de memorização e raciocínio. Nas aulas de Educação Física, tenta participar.	
Fonte: dados da pesquisa	

²² Deficiência intelectual é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no funcionamento de seu intelecto e no desempenho de tarefas como se comunicar, ter cuidado pessoal e se relacionar socialmente. Essas limitações provocam mais lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas (ALMEIDA, 2007).

QUADRO 8
Caracterização dos alunos com deficiência

IDENTIFICAÇÃO DISCENTE: MARIA	
A aluna tem 10 anos e estuda nessa escola desde o ano de 2010. Possui deficiência intelectual por isso apresenta um baixo rendimento escolar e dificuldade em planejar tarefas. Sua fala é um pouco comprometida. Não tem controle dos esfíncteres, precisando usar fralda na escola.	
Aspectos	Características Do Aluno
Afetividade	É uma criança carinhosa e meiga. Demonstra confiança em certos momentos. Expõe seus sentimentos e controla suas emoções.
Socialização	Interage-se bem com colegas, professores e demais funcionários da escola. Gosta de cantar e dançar, assim como de participar de eventos.
Cognição ↓ Percepção Atenção Memória Raciocínio	Seu raciocínio é lento. Se dispersa facilmente apesar de se envolver nas atividades propostas. Sua memória é curta. Reconhece a primeira letra do seu nome e algumas vogais. Monta quebra-cabeça com muita dificuldade.
Linguagem	Às vezes é incompreensível o que diz, por ter a fala um pouco comprometida. Por isso, normalmente repete o que diz para ser entendida.
Motricidade	Reconhece a cabeça e membros. Consegue tracejar e esquematizar um desenho do corpo humano. A criança apresenta evoluções significativas
Família	Identifica cada membro de sua família. Percebo que não recebe estímulos em casa quanto à vida escolar. Tem mais dois irmãos e vive só com a mãe, que por sinal não se estabiliza nos empregos que encontra.
Dificuldade	
Deficiência intelectual, dificuldade na fala e motora.	
Fonte: dados da pesquisa	

QUADRO 9

Caracterização dos alunos com deficiência

IDENTIFICAÇÃO DISCENTE: VÍTOR	
Victor nasceu com artrogripose ²³ em um grau severo. Seus membros superiores são atrofiados. Precisa de ajuda para quase tudo. Usa cadeira de rodas e escreve com os pés. Tem dificuldades em se organizar para escrever. Está com defasagem na leitura e escrita em relação à turma.	
Aspectos	Características
Afetividade e socialização	A mãe tem percebido que o filho está de cabeça baixa, conversando pouco e se rendendo às chantagens e vontades dos colegas para ficar no grupo. Por exemplo: %Para você jogar, tem que nos dar suas figurinhas+. Não quer deixar de usar a fralda, pois precisa mostrar o corpo para a cuidadora. Às vezes, percebo que ele não aceita suas limitações e que necessita de algumas adaptações. Tem uma voz firme, elabora bem o que pretende falar, gosta de saber o que precisa ser realizado com ele e o porquê. Em determinadas situações, é muito impaciente.
Cognição ↓ Percepção Atenção Memória Raciocínio	Tem bom raciocínio em relação ao que lhe é proposto. Tem coerência para organizar suas ideias. É questionador e crítico. É lento. Tem boa memória auditiva e visual. Às vezes desiste das atividades, pois fica com vergonha de necessitar de ajuda para pegar lápis, beber água, receber atividades em quantidade maior. Questiona: %Se eu estou na sala de aula e todos recebem uma atividade na metade da folha, por que a minha tem que ser maior?+.
Linguagem	Victor conhece todas as letras do alfabeto, consegue dizer uma palavra que inicia com cada letra, domina os dias da semana, a sequência de 0 a 9, ordem crescente e decrescente e quantidade de até 9. Tem noções de tempo e conhecimento geral de acordo com sua faixa etária. Sua grande preocupação é aprender a ler.
Motricidade	Não tem movimentos nas pernas e nos braços, mas consegue pegar os objetos pequenos com os pés. Participa das atividades motoras com limitação.
Família	Em casa é muito questionador. A mãe procura deixá-lo resolver as situações sozinho, mas a avó às vezes o atrapalha.
Dificuldade	
Sua dificuldade maior é motora. Gosta muito das aulas de educação física, tenta participar o tempo todo.	

Fonte: dados da pesquisa

4.5 Materiais utilizados na pesquisa

Os materiais empregados na coleta de dados incluem gravador (registro em áudio das aulas), aparelho para DVD (exibição de aulas para o professor a fim de

²³ Artrogripose é uma síndrome caracterizada por contraturas de várias articulações e rigidez de tecidos moles presentes desde o nascimento e de forma estacionária. Pode ser caracterizada por alterações de pele, tecido subcutâneo inelástico e aderido, ausência de pregas cutâneas, hipotrofia muscular - o músculo é substituído por tecido fibrogorduroso - , deformidades articulares, espessamento e rigidez de estruturas periarticulares, com preservação da sensibilidade (SHEPHERD, R., 2002).

discuti-las reflexivamente) e cadernos para diário de campo. Foram usados ainda materiais didático-pedagógicos da escola relacionados pelo docente em seu planejamento. Não foi preciso adquirir materiais específicos para este estudo, mas alguns tiveram de ser adaptados segundo as especificidades dos estudantes como recurso para as atividades e como forma de aprimorar os docentes envolvidos na investigação.

4.6 Análise dos dados

Para a análise dos dados nos atentamos à questão principal desta pesquisa que é saber quais as contribuições na realização de um trabalho colaborativo entre docente de Educação Física com conhecimentos relacionados à escolarização de alunos público alvo da educação especial e o professor de Educação Física comum em salas de aula. Para responder a essa questão, fizemos nossa investigação com base na análise de conteúdo como a concebe Bardin (1977, p. 38); isto é, como conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Minayo (2001, p. 74) reitera essa ideia da análise de conteúdo [a.] compreendida muito mais como um conjunto de técnicas+ para análise de informações sobre o comportamento humano que possibilita aplicação variada e que tem a função de verificar hipóteses e/ou questões e descobrir o que subjaz aos conteúdos manifestos.

Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados objetivando identificar o que está sendo dito sobre dado tema, há a necessidade de decodificar o que está sendo comunicado. Para decodificar documentos, o pesquisador pode recorrer a procedimentos variados até achar o mais apropriado ao material a ser analisado; por exemplo, pode usar a análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Este estudo se valeu da análise de categorias. No que se refere às etapas inerentes à análise de conteúdo, optou-se por elencá-las segundo Bardin (1977), que as organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Pré-análise. Organiza-se o material a ser analisado para torná-lo operacional sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: 1) leitura flutuante: estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados: é quando se começa a conhecer o texto; 2) escolha dos documentos: demarcação do que será analisado; 3) formulação das hipóteses e dos objetivos; 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores: determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 1977).

Exploração do material. Consiste na lida com os dados para definir categorias (sistemas de codificação) e identificar as unidades de registro (unidade de significação a ser codificada corresponde ao segmento de conteúdo a se considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Trata-se de uma etapa importante porque possibilitará ou não enriquecer as interpretações e inferências. É a fase da descrição analítica do *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado por hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nessa fase (BARDIN, 1977).

Inferência e interpretação. São procedimentos intelectuais para analisar os resultados. Nessa fase ocorrem a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

A análise dos resultados foi feita com base em registros feitos ao longo do processo. Procuramos triangular os dados de várias fontes de acordo com as atividades desenvolvidas em cada instância do procedimento de observação e reflexão, antes e após as reuniões do grupo geral e, em específico, com o professor de Educação Física; observações nas aulas dessa disciplina; registros em diários de campo a fim de entender como ocorreram e quais foram as mudanças, alterações para os participantes no contexto do ensino colaborativo. As categorias foram elaboradas conforme os dados obtidos em toda a pesquisa, como se lê no quadro a seguir.

QUADRO 10
Categorias de pesquisa resultantes da análise dos dados

EIXOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1) Dinâmica do coletivo no contexto do ensino colaborativo	a) O desejo expresso, os medos e os desafios b) Os sentidos apresentados e construídos
2) O coensino	a) O movimento do planejar b) A ação
3) O ensino colaborativo e seus limites à formação continuada de professores de Educação Física.	Reflexões sobre o ensino colaborativo na política de formação de professores de Educação Física em Uberlândia.

Fonte: dados da pesquisa

5 Resultados e análises

O objetivo principal desta tese foi analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o pesquisador e o professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia no período 2012. 3.

Os objetivos específicos incluem: a) identificar as dificuldades e as possibilidades de atuação desse professor no ensino colaborativo em salas de aula que têm alunos público alvo da educação especial; b) descrever a proposta do ensino colaborativo para a Educação Física em escola comum; c) avaliar os resultados do ensino colaborativo na aprendizagem dos estudantes e na prática pedagógica do professor; d) pontuar indicativos para construir políticas de formação docente em Educação Física, considerando a realidade do cotidiano escolar na perspectiva do ensino colaborativo.

O tratamento dos dados foi feito conforme as especificidades dos instrumentos utilizados. Assim, os dados das entrevistas e dos questionários foram organizados em descrições textuais. Os diários de campo passaram por correções e foram organizados segundo atividades presentes tanto nas etapas da pesquisa (anotações diárias e observações) e da colaboração (com o professor de Educação Física) quanto nos encontros com os estudantes nas aulas de Educação Física. Dados de documentos relativos aos alunos pesquisados existentes na escola foram estudados e explorados durante o planejamento das aulas, foco do trabalho colaborativo. Os registros das gravações das reuniões do grupo geral foram transcritos e analisados.

Nesse sentido, os resultados estão organizados em três eixos principais e categorias temáticas de análise, que reunidas abrangem o foco do estudo. As categorias de análise foram selecionadas como se segue.

- Eixo 1: Delineamento da dinâmica do coletivo no contexto do ensino colaborativo
 - Categoria de análise 1: *Desejo, medos e desafios expressos*. Refere-se às possibilidades do trabalho colaborativo segundo a percepção dos envolvidos com relação ao desejo, aos medos e aos

desafios expresso; o foco centra-se nas modificações perceptivas ocorridas durante o trabalho. A categoria também se refere às dificuldades do trabalho colaborativo tendo em vista a percepção dos envolvidos antes de o processo ocorrer e depois; enfocam-se as modificações perceptivas ocorridas durante o trabalho.

- Categoria de análise 2: *Os sentidos apresentados e construídos*. Vincula-se aos significados das experiências de ensino colaborativo para os professores e as compreensões do trabalho colaborativo conforme a percepção dos envolvidos antes de o processo ocorrer e depois; o enfoque incide nas modificações perceptivas ocorridas durante o trabalho.
- Eixo 2: Coensino
 - Categoria de análise 1: *O movimento do planejar: o antes e o depois*. Explora-se a prática pedagógica do professor de Educação Física na proposta de ensino colaborativo antes e depois da intervenção.
 - Categoria de análise 2: *A ação: uma fotografia+do momento da aula*. Atém-se a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física no contexto do ensino colaborativo.
- Eixo 3 . Ensino colaborativo e suas possibilidades para formação continuada de professores de Educação Física.
 - Categoria de análise: Sentidos da política de formação continuada: da realidade à potencialidade. Abordam-se reflexões sobre o ensino colaborativo na política de formação de docentes de Educação Física nas escolas municipais de Uberlândia.

5.1 Delineamento da dinâmica do coletivo no contexto do ensino colaborativo

Nesta etapa, foram feitos registros do grupo geral que mostram expectativas, concepções, dilemas, dificuldades, medos e desafios dos professores.

5.1.1 *Desejo, medos e desafios*

Identificar as possibilidades e dificuldades ao realizarem o trabalho colaborativo conforme a percepção do professor de Educação Física e dos professores do AEE antes de o processo ocorrer e depois demandou considerar as

modificações perceptíveis em sua realização. Estas foram identificadas, sobretudo, pelos apontamentos feitos no grupo geral, abordados nas entrevistas coletivas (inicial e final) e nos registros das reuniões na escola com os respectivos profissionais. Os nove encontros com o grupo geral objetivaram criar momentos de diálogo, troca de experiências, aprofundamento teórico e planejamentos coletivos, bem como um espaço para reflexão sobre a atividade pedagógica. Tratamos de casos referentes aos alunos participantes da pesquisa aqui descrita e das práticas do professor de Educação Física e das professoras do AEE. Também tratamos da inclusão escolar do estudante público alvo da educação especial; do ensino colaborativo como proposta de apoio à inclusão na Educação Física Escolar; de estratégias do ensino para pessoas com deficiência e do *ensino de Educação Física* para pessoas com deficiência; do AEE e da Educação Física, assim como da entrevista coletiva final. A escolha dos temas foi coletiva dada a necessidade do grupo de relacioná-los com o foco do trabalho, qual seja, o ensino colaborativo.

Pugach e Johnson (1989) defendem essa frente de colaboração no ensino como sistema claro de parceria entre profissionais da educação que abrange alternativas para trabalhar com os problemas de aprendizagem do público-alvo da educação especial. [p. 10] no ensino colaborativo, as características que incluem solução de problemas e planejamento em conjunto, coensino, colaboração e avaliação juntos.+ (FRENCH, 2002, p. 181). Portanto, pode-se afirmar que as atividades propostas durante a experiência de pesquisa aqui relatada (o ensino colaborativo), vislumbrou-se uma dimensão formativa para o grupo. Segundo Alarcão (2001, p. 100), esse tipo de formação constitui [p. 10] um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional+.

As experiências de ensino colaborativo desenvolvidas no grupo geral se iniciaram com a entrevista coletiva, quando todos os professores participantes se mostraram envolvidos com a proposta. Identificou-se na fala de um professor a presença, na realidade da escola, da ideia de ensino colaborativo prescrita na resolução do CNE/CEB 2, de 11 de fevereiro de 2008; ou seja, sobre a necessidade de parceria entre os serviços especializados da educação especial e o ensino ofertado na sala de aula, chamado aqui de ensino comum mediante a atuação colaborativa do docente especializado em educação especial com o do ensino comum de Educação Física.

[...] infelizmente as propostas não acontecem como desejamos. Acredito que o cotidiano escolar, as leis, os projetos políticos pedagógicos não contribuem para viabilizar o ensino colaborativo integrado. Porque, quando o professor regente está na sala comum, o da Educação Física está em outra sala e o da educação especial está atendendo em outro local. (P1, 2012, 1ª entrevista).

As palavras da professora P1 revelam elementos da realidade escolar que dificultam realizar um trabalho de natureza colaborativa, mas se relacionam com o planejamento institucional; além disso, há alternativas de superação passíveis de ser exploradas mediante ações da gestão da escola. O professor de Educação Física se referiu à possibilidade da proposta de ensino colaborativo assim: *Penso que é uma proposta muito boa que, se trabalhada corretamente, aumenta o sucesso em relação ao trabalho com os alunos, tendo um retorno melhor na sua aprendizagem* (PEF, 2012, 1ª entrevista coletiva). O professor acredita no potencial do ensino colaborativo, mas expressa que não é qualquer trabalho, mas aquele realizado adequadamente, conforme apontado por autores da área como Mendes (2009) e delimitado na proposta de trabalho. Contudo, não detalha os indicativos de um ensino colaborativo que julga contribuir para o sucesso do trabalho na escola.

Uma professora do AEE se manifestou da seguinte forma:

Existe uma divergência complexa entre lei e prática. Os profissionais têm grande dificuldade de aceitação da questão da inclusão. Sempre solicitam um profissional de apoio²⁴ para a sala de aula. E quando isso ocorre percebemos a dificuldade de implementação, já que dividir o espaço *só meu* com outro profissional se torna constrangedor. Acredito que possa ser insegurança da profissional, *o olhar do outro* (P2, 2012, 1ª entrevista).

As opiniões do docente de Educação Física e as da professora de AEE no contexto escolar se mostraram desarticuladas. Embora haja diretrizes nacionais, ou seja, o projeto político pedagógico, para o funcionamento de sistemas inclusivos, e que determinam os tipos de conhecimentos que os professores precisam dominar e

²⁴ Profissional especialista na educação especial, o professor de apoio educacional especializado atua no contexto escolar (estabelecimentos da educação básica e de Educação de Jovens e Adultos) para atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, a direção, a equipe técnico-pedagógica e os demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino; e ainda atuar como agente de mediação entre aluno e conhecimento, aluno e aluno, professor e aluno, escola e família, aluno e família, aluno e saúde, dentre outros, e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação (PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2013).

o que as prática inclusivas necessitam desenvolver expressas nos documentos da escola, não quer dizer que dizer que as experiências dos professores nos processos de escolarização do público-alvo da educação especial tenham tido sucesso.

Segundo Gately e Gately (2010), a efetividade do trabalho colaborativo é fundamental para que professores de ensino geral e especial compartilhem a responsabilidade de realizar um trabalho educacional colaborativo e sem hierarquias cujas responsabilidades relativas à sala de aula pertençam à equipe; do planejamento às intervenções monitorais locais e gerais, às avaliações e aos replanejamento: tudo é compartilhado por docentes com habilidades diferentes e que estejam determinados a participar da experiência de forma incisiva e profissional, como na pesquisa subjacente a este tese.

Neste estudo, as expectativas do grupo foram reveladas, no início, por sentimentos de medo, ansiedade, de vontade de mudança de aceitação de desafios na perspectiva de desenvolver o ensino colaborativo para alunos público alvo da educação especial. Isso pode ser percebido na fala de uma professora que expôs suas expectativas numa reflexão sobre a busca de respostas para os desafios enfrentados na escola.

[...] penso que esse ensino [colaborativo] seria o ideal para todos. Não só para os alunos com deficiência, mas [também] para todos, principalmente pelo caráter de respeito, aceitação do outro, de si mesmo. Percebendo as limitações de cada um, mas sem uma mudança na estrutura da escola, do currículo, do PPP [projeto político pedagógico], do espaço físico e da formação dos profissionais... Fica difícil de se realizar. (P1, 2012, 1ª entrevista coletiva).

Essa fala demonstra a expectativa quanto ao trabalho colaborativo com alunos, mas para isso acontecer é necessário mudanças no interior da escola. Mudança que o professor de Educação Física por sua vez se mostrou confiante, como se lê em sua fala:

Acredito que a presença de um profissional especializado junto ao professor do ensino comum venha a melhorar a qualidade do ensino para ao aluno em questão, a troca de conhecimentos entre os profissionais alcançaria com mais efetividade as necessidades dos alunos. (PEF, 2012, 1ª entrevista coletiva).

As professoras P1 e P2 relataram que:

[...] a gente está o tempo inteiro... por exemplo, nós... A [...] [entrevistada P1] está no AEE à tarde, eu estou de manhã. A gente não se cruza. Este ano a gente ainda está se encontrando porque eu estou vindo às vezes no horário da tarde... aí a gente conversa alguma coisa [...]. (P2, 2012, 1ª entrevista coletiva).

[...] no período da manhã é o meu módulo, sexta[-feira é] do AEE, então se a [professora P2] vier pra cá conversar...aí sim é algo que é nosso. Se a gente achar assim, isso pode acontecer: %Olha, realmente temos que sentar e não tem outra saída+. Mas aí é opção nossa, não que a escola viabilizou, entende? (P1, 2012, 1ª entrevista coletiva).

Nesse momento inicial, os participantes revelaram que um entrave difícil ao processo de ensino colaborativo seria o fator %tempo+: a falta de disponibilidade de horário para o trabalho conjunto; outro problema, ligado ao primeiro, é a falta de compatibilidade com a organização escolar para ambos (escola e docentes) terem condições necessárias para realizá-lo. Ilustra esse fato a fala do professor de Educação Física na primeira entrevista coletiva: %[...] a gente se fala pelos corredores quando temos dúvidas [...]+(PEF, 2013, entrevista coletiva). Se esse falar %pelos corredores+pode até contribuir para troca rápida de ideias e relatos de dificuldades, cabe dizer que não corresponde às necessidades da escola nem configura a existência de um trabalho colaborativo no interior da instituição.

O modelo curricular que as escolas do município adotam é %engessado+: cada professor tem sua turma em separado; os docentes não se reúnem para discutir conteúdos e realizar um planejamento orientado pedagogicamente, tampouco para estudar e pensar em propostas de trabalho para suprir as demandas cotidianas dos estudantes com deficiência e/ou dos ditos problemáticos. Por exemplo, professores de sala comum não sabem o que os do AEE, os de Educação Física, de Artes, de Ensino Religioso trabalham, e vice versa. A organização curricular das instituições propicia a existência de trabalhos individualizados e desarticulados entre si.

Cada profissional desempenha um papel importante, tem funções definidas, mas todos precisam desenvolver uma compreensão básica de questões sobre inclusão escolar para criar condições de receber o público alvo da educação especial, foco deste trabalho, de modo que aprendam com seus pares. Quanto ao docente do AEE, cabe oferecer o AEE (professor de psicomotricidade), apoiar o trabalho do professor de Educação Física. Mas essa prática interativa ainda não se mostra na realidade escolar.

Ao analisar a formação de professores para a educação inclusiva, Bueno (1999)²⁵ critica a divisão histórica entre docentes dos ensinos comum e especial; supostamente isso contribuiria para desqualificar o processo pedagógico que pretende ser inclusivo. Tais críticas datam de mais de uma década atrás, mas a situação pouco se modificou; replica-se a existência de dois grupos de profissionais: os formados para pensar e os formados para aplicar, desenvolver, colocar em prática o que foi definido por outros para outras realidades.

Nesse cenário, os encontros gerais pretenderam incentivar a destinação de um espaço de tempo para estudo, troca de experiências e reflexão coletiva sobre os temas debatidos. O horário, estabelecido de comum acordo por todos, foi definido para encontros quinzenais. Foram propostas temáticas de estudo derivadas de problemáticas reais do professor de Educação Física e dos professores do AEE para organizar estratégias formativas que melhorassem seu trabalho pedagógico. Um tema trabalhado foi o estudo dos casos dos alunos pesquisados; outro tema foram a identificação e a análise da prática do professor de Educação Física e das professoras do AEE.

Uma professora revelou a necessidade de formação docente, ou seja, de dominar um saber para lidar profissionalmente com pessoas com deficiência: “[...] eu penso que tem que ter [...]”, disse ela, que exemplifica seu pensamento nestes termos:

Na verdade, não vamos ter toda a formação. Nem nós aqui temos. Porque, quando você recebe a criança, a gente aprofunda a leitura daquela área para saber como vai lidar. É igual ao [caso do] aluno Vítor:²⁶ eu nunca tinha ouvido falar em artrogripose;²⁷ aí fui ler sobre. Mas se a gente não tem [a informação] naquele exato momento, tem de buscar, porque o aluno está aqui dentro. (P1, 2012, 2º encontro geral).

Essa fala evidencia que o processo de inclusão de estudantes público alvo da educação especial promove a necessidade dos profissionais envolvidos de estudar

²⁵ Apesar de essa publicação ser de 1999, ainda permanece atual, pois na prática os currículos de formação de professor não assumiram que legalmente toda escola brasileira é inclusiva, portanto todos os professores formados para atuar na educação neste país precisam estar preparados teoricamente e instrumentalizados para atuar nesse contexto, e não em um contexto em que a educação não é entendida como um direito de todos.

²⁶ Nome fictício.

²⁷ Artrogripose é uma doença congênita rara que se caracteriza por múltiplas contraturas articulares e pode incluir fraqueza muscular e fibrose. É uma doença não progressiva.

(pesquisar) para compreender as condições do estudante. Percebe-se a existência de *um desejo* pela informação, pelo acesso ao conhecimento, pela presença de outras pessoas com quem compartilhar as dúvidas e os achados para a realização do trabalho na escola. Essa situação se reitera na fala do professor de Educação Física, que se manifestou sobre a formação demonstrando a existência de uma correlação entre o conhecimento que o profissional possui e o trabalho que propõe dependendo das características do aluno.

Ter conhecimento nessa área interfere diretamente no bom resultado em relação ao trabalho com este aluno, ou com qualquer aluno com deficiência. Eu acho que, quanto mais correto for este trabalho, melhores vão ser os ganhos desse aluno. Por exemplo, o Vítor mesmo. Eu não sabia que ele era tão resistente à própria deficiência, não aceita... Sempre diz: *%não precisa+, %em de ser igual+*. Às vezes não sei o que fazer com ele. (PEF, 2012, 2º encontro geral).

Esse relato revela uma visão positivista de que existe um modelo *%correto+* no trabalho com pessoas com deficiência; ao mesmo tempo, demonstra o desejo de fazer algo interessante para o aluno e o medo do *%novo+*. Quanto a esse discurso, conforme Carmo (2002, p. 34), *%Uma coisa é querer que esses indivíduos façam, aprendam e tenham comportamentos similares aos das outras crianças. Outra é reconhecê-los concretamente, oportunizando-lhes conhecimentos e aprendizagens compatíveis com suas diferenças+*.

Além disso, os relatos levam às análises de Tardif (2002) e Nóvoa (2009), para quem os professores precisam de conhecimentos específicos de sua profissão e de teorias cujo desenvolvimento se embasa na prática profissional e que sirva de base à formação inicial deles. Os autores defendem o uso de conhecimentos práticos e vivências da profissão docente entrelaçadas à teoria. No entanto, percebem-se nos cursos de formação inicial teorias que priorizam conteúdos e lógicas disciplinares, isto é, não se relacionam com as realidades cotidianas do ofício docente e dos alunos público-alvo dada educação especial.

O professor de Educação Física participante para a pesquisa que subjaz a esta tese cursou, na graduação, a disciplina Educação Física Adaptada, participou de palestras sobre esse assunto e, à época da coleta, especializava-se em Fisiologia do Exercício e Treinamento para Grupos Especiais. Segundo ele, *%p.e.] o que se aprende na faculdade é uma coisa; e quando [se] chega à escola, a realidade é bem diferente+* (PEF, 2011, questionário inicial). A fala do professor de Educação Física

deixa claro que a formação inicial precisa contemplar o preparo dos professores para as diferenças, qualificando-os para trabalhar as várias situações que envolvem o processo de ensino a fim de enfrentar os desafios que possam surgir.

Dado o pressuposto legal de que todas as escolas brasileiras são inclusivas, Silva (2010, p. 12) defende que “[...] o movimento de formação docente, quer seja inicial, quer continuada, precisa assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Para a autora, a formação inicial e continuada precisa ser construída numa

[...] perspectiva de trabalho docente que seja capaz de valorizar as diferenças não tomando como referência as questões da insuficiência, da limitação, mas [sim a questão] das potencialidades e das múltiplas possibilidades de construção e manifestação do ser humano. (SILVA, 2010, p. 12).

A discussão permaneceu em mais dois encontros, nos quais refletimos especialmente sobre as estratégias de ensino para público da educação especial focadas, com ênfase na Educação Física inclusiva em relação ao trabalho das docentes do AEE.

Uma professora pondera essa questão:

A formação é fundamental para acontecer o trabalho, porque você tem que entender como aquela criança processa [a aprendizagem]. Na verdade, a gente deveria entender todos, né?! Não só os especiais, mas [também] a gente tem de entender como a criança consegue fazer a atividade que você está organizando. Você vai ter de adaptar²⁸ atividades por causa dela. Por isso o trabalho colaborativo é interessante. (P2, 2012, 1ª entrevista coletiva).

Essa fala deixa entrever a adaptação como propulsor de atividades, complexas ou mais simples, que se ajusta tanto ao nível de desempenho e desenvolvimento quanto às necessidades e objetivos do aluno. É possível perceber nas entrevistas que os professores sabem da importância da formação para desenvolver seu trabalho com todos os alunos, mas há fragilidades no momento de intervir na realidade deles; nesse caso, desejar e tentar superá-las em conjunto seria

²⁸ Adaptar uma atividade, segundo Rodrigues (2006), consiste em intervir num conjunto de variáveis influenciando seu grau de dificuldade para maior ou menor. A manipulação delas permitirá sintonizar o nível de exigência da atividade com as capacidades de desempenho do aprendiz.

uma forma de minimizá-las. O individualismo pressupõe a cultura de trabalho isolado, sem interação no planejamento pedagógico dos pares aí envolvidos. Nesse caso, a atividade cooperativa na práxis docente é escassa. Na colaboração, ao contrário, há um processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional compartilhados. Embora seja difícil de concretização, a cultura da colaboração é [a.] considerada hoje, com razão, uma das chaves de mudança positiva da cultura escolar+(PEREZ, 2007, p. 9).

Segundo Capellini (2004), a presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência recente no Brasil, para a qual poucos professores estão preparados. Além disso, a divisão de autoridade pode se tornar uma ameaça permanente para a autonomia do docente que precisa trabalhar em equipe. Com o decorrer das atividades da pesquisa, o grupo investigado para a pesquisa aqui descrita foi tomando [corpo] e os professores passaram a se sentir mais incentivados, críticos e interessados na proposta. Mesmo com repertórios diferentes em cada encontro, aos poucos se [interpenetravam] segundo as reflexões e contribuições dos parceiros presentes. Isso reitera a afirmação de Mendes (2000) de que o trabalho colaborativo escolar apresenta estratégias [poderosas e bem-sucedidas] as quais podem contribuir para a formação de recursos humanos na perspectiva da educação inclusiva.

Uma reflexão marcante nesses encontros tratou do modo como as crianças público alvo da educação especial são avaliadas e se desenvolvem ante os trabalhos individuais e solitários na estrutura escolar. Uma entrevistada mencionou a avaliação feita por uma colega da sala de aula comum:

[...] elas pegam a avaliação comum e dá pra aquele aluno, aí ele não faz... Não consegue, aí chega aqui, vem pra cá, a gente pega um recurso aqui, ali para fazer com que a criança consiga entender e fazer o máximo possível daquilo ali... [...] E aí, assim, você começa a pedir muito, você que é a chata, né?! Igual... Fui atrás de uns aqui, e deu uns rabinhos [gerou conversas atravessadas] Falei: [Tô] nem aí, então! Vou ficar quieta... Então assim... o ideal, o que seria... na verdade, nem eu nem a professora P1 ou o PEF ou outro professor [é] que temos de ir atrás de avaliação. Isso é função de pedagogo, ele é que tem de cobrar do professor... Aí você faz as adaptações necessárias. Tempo hábil e tal... mas não acontece. (P1, 2013, 4º encontro geral).

Ainda sobre a avaliação, os professores comentaram:

[...] mas, na verdade, o que deveria acontecer, essa avaliação deveria chegar nas nossas mãos, uma semana, pelo menos, antes, pra gente tentar organizar uma forma melhor [de fazer] aquela avaliação... né?... e não chega. (P2, 2013, 4º encontro geral).

[...] eu faço avaliação observando os meninos nas aulas. Vejo no começo como a criança está e, depois, no final do semestre vejo se mudou alguma coisa. Não faço uma avaliação sistematizada. (PEF, 2013, 4º encontro geral).

Tem criança aqui que nem faz avaliação... A Ana, por exemplo, não consegue... Aí o que a gente faz? A gente monta de acordo com a capacidade dela pra ver o que ela alcançou ou não. (P3, 2013, 4º encontro geral).

Esses relatos deixam entrever falta de sintonia, medos e dificuldades para o desenvolvimento integral do estudante com deficiência ante o processo de avaliação. Os programas de Educação Física, Artes e Ensino Religioso têm um coordenador pedagógico, enquanto o AEE e os professores regentes têm outro. Todos trabalham no mesmo espaço, porém os planejamentos, as avaliações e as intervenções são desenvolvidos isoladamente: cada um faz essas atividades do seu jeito. A falta de condições para o diálogo entre os profissionais é uma dificuldade expressa em contextos variados. Sem ter com quem dialogar, professoras e professor de Educação Física se sentiam solitários na sala de aula. Eles mesmos reconheciam a desvantagem dessa situação.

Como o foco principal deste trabalho é a Educação Física, o grupo de participantes, em comum acordo, decidiu construir, com o professor de Educação Física, critérios de avaliação para suas aulas com base no planejamento anual estabelecido para as turmas do primeiro ao terceiro anos. Os critérios foram selecionados segundo a realidade das aulas de Educação Física, as dificuldades do educador em relação aos alunos com deficiência e do grupo de discentes. Foram abordados o envolvimento de todos os estudantes no momento da aula, sua participação na proposta da aula e, seus avanços nos aspectos psicomotores.

A ideia de troca vivenciada reforça a compreensão do quão importante é a paridade numa relação profissional, apresentada por Mendes (2008, p. 113):

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

Assim, referente aos significados das experiências de ensino colaborativo para os professores antes de o processo ocorrer e depois, a pesquisa aqui descrita enfocou as modificações perceptíveis na realização do trabalho.

5.1.2 *Sentidos apresentados e construídos*

Os nove encontros do grupo geral basearam-se na busca de habilidades técnicas e competências profissionais que, segundo Keefe, Moore e Duff (2004), estruturam-se em quatro condições: 1) conhecer a si mesmo; 2) conhecer seu parceiro; 3) conhecer seus alunos; 4) conhecer seu ofício. Os encontros evidenciaram dificuldades e potencialidades em cada profissional, o que ajudou o professor de Educação Física e do AEE a problematizarem suas relações, e ausências de interação no trabalho com seus alunos com deficiências. Os encontros criaram espaços de formação continuada como fruto das experiências de ensino colaborativo, isto é, condições para o diálogo. Isso pode ser verificado no registro da segunda entrevista coletiva quando é abordado o respeito do significado das experiências vivenciadas.

O professor P1 avaliou:

Gostei deste trabalho com o professor de Educação Física. Ele me ajudou num detalhe de sala de aula. Sabe como? Ele tem um olhar diferenciado na sala, ele consegue observar as questões emocionais. O relacionamento, por exemplo. Quem me atentou pela questão do grupo do terceiro ano... Essa criança, aquela outra, dá muito trabalho, conversa muito... foi ele que me atentou para estas coisas. Na leitura dos meninos, as atividades ligadas... ele procurou essa parceria... ele ficou à vontade. E eu também. Ele é antenado. (P1, 2013, 2ª entrevista coletiva).

Se esse relato revela a postura positiva do professor de educação física relativamente a sua prática pedagógica com o regente, cabe dizer que ainda há profissionais da área da educação que entendem a educação física, segundo Oliveira (1997, p. 22), *“... como uma prática lúdica sem interesse para a formação integral dos educandos”*. Num sentido mais amplo, a educação física como cultura

corporal de movimento está ligada à formação estética da imagem corporal e à sensibilidade discente: sentimentos e emoções; pois, por meio dos movimentos, retratam o mundo onde vivem: seus valores culturais, sentimentais, familiares, sociais e pessoais (ANDRADE, 2011).

O professor de Educação Física, por sua vez, fez suas considerações sobre os encontros do grupo e destacou os aspectos positivos e negativos:

Avalio de forma muito positiva as experiências. Com elas, as aulas se tornaram mais participativas... *Como positivo*, também destaco a maior participação e envolvimento dos alunos, melhora no aproveitamento das atividades propostas. Ficou mais viável a implementação de atividades mais complexas e adaptadas pela presença de mais um professor. *Como negativo*, destaco apenas a falta de mais tempo para os profissionais se reunirem e planejarem e discutirem mais. (PEF, 2013, 2ª entrevista coletiva; grifo nosso).

Esse professor se referiu ao significado da experiência colaborativa em sua prática pedagógica da seguinte forma: %A troca de informações entre nós professores, com certeza, agregou valores e melhorou o rendimento na aula para os alunos. A troca de opiniões e informações foi muito enriquecedora+(PEF, 2013, entrevista). Para P2 (2013, 2ª entrevista coletiva), as experiências vivenciadas lhe propiciaram %aprender fazendo+, o que indica mais um reforço de que o ensino colaborativo se constitua em um espaço formativo e de desenvolvimento profissional: %p...] participar da pesquisa foi muito bom pra mim, porque vi como é diferente quando conversamos, trocamos informações, entender mais do que fazemos no dia a dia... Porque eu não sabia como fazer algumas coisas+.

Esses relatos permitem constatar que as reuniões gerais, estabelecidas como compromisso do grupo com anuência e liberação da gestão e coordenação escolar, proporcionaram condições para estudar e planejar em conjunto. As conquistas se traduzem no aprimoramento de conhecimentos pedagógicos e didáticos, assim como na possibilidade de desenvolver uma cultura de trabalho colaborativa de estudar, planejar, confiar, criar vínculos, respeitar os conhecimentos uns dos outros. Não por acaso foram verificadas valorização e preocupação constante dos professores em buscar recursos e apoios úteis ao processo de ensino colaborativo.

Ao serem questionados sobre as mudanças necessárias para melhorar o trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar, os professores deram respostas que compuseram um *corpus* de dados promissor. Uma sugestão exposta por todos foi estabelecer disponibilidade de tempo para trocar experiências, interagir e discutir coletivamente o planejamentos e os conteúdos trabalhados no cotidiano escolar.

[...] acredito, sim, que, para acontecer inclusão utilizando a estratégia de ensino colaborativo, precisam ser quebrados vários paradigmas no contexto escolar, para que os professores possam se encontrar para estudar, planejar juntos, discutir as possibilidades de mudanças na escola. (P1, 2013, 2ª entrevista coletiva).

[...] é preciso mais tempo juntos, maior envolvimento e maior troca de informações e conhecimentos. (PEF, 2013, 2ª entrevista coletiva).

Uma atitude comum aos docentes entrevistados foi entender a necessidade de compartilhar planejamentos e atividades que elaboravam para os alunos e a preocupação de ~~%a~~ fazer junto+ para fazer a educação inclusiva avançar rumo à sua consolidação plena.

[...] percebendo as limitações e possibilidades de cada um seria tão bom se houvesse uma mudança na estrutura da escola, do currículo, PPP, espaço físico, formação dos profissionais... Fica difícil falar tanta coisa. Mas, é verdade, a gente sempre fica dando jeitinho brasileiro pra dar conta do recado. (P2, 2013, 2ª entrevista coletiva).

Isso vai do querer de cada um. É lógico que cada escola tem um pouco de autonomia: se a Diretora quiser, o trabalho geral pode acontecer. Por exemplo, eu trabalhei numa escola onde a Diretora organizou um horário uma vez por mês para todos se encontrarem. Ajudava muito, porque a gente se encontrava e ~~%a~~ lavava a roupa suja+, toda. (P3, 2013, 2ª entrevista coletiva).

Preocupa perceber que os professores se sentem angustiados porque trabalham com estudantes com deficiência: sabem o que lhes falta e o que é importante para melhorar o cotidiano escolar; sobretudo, têm consciência de como podem transformá-lo; transformar, por exemplo, a falta de uma política de formação docente com a participação do professor para que o resultado seja o esperado: inclusão de todos os alunos (vide os relatos citados antes). A fala deles aponta elementos importantes destacados por Capellini (2004), isto é, que a comunicação é fator-chave para fazer o ensino colaborativo acontecer. Essa autora concluiu que grande parte do fracasso de programas de inclusão escolar

resulta do estabelecimento de relações profissionais que não têm harmonia, o que dificultam a comunicação e, logo, o desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula.

O relato a seguir revela o envolvimento da família nesse processo. A professora afirma que um grande entrave ao desenvolvimento bem-sucedido do alunado é a resistência de algumas pais; merece destaque a cultura de participação familiar do aluno com deficiência na escola:

A família não aceita, acha que o limite do filho é aquele. A gente às vezes diz que ele pode ir além... Mas aí eles dizem: 'O médico falou que ele parou aqui'. O limite é da criança... Mas às vezes a gente encontra família que está empenhada à contribuir, mas às vezes temos famílias que querem que ele seja um coitado, porque aí recebe mais benefício do governo [...]. (P1, 2013, 8º encontro geral).

Por exemplo, o Vítor... ele é muito protegido pelos avós, que moram com ele e a mãe. A mãe não superprotege. A luta da mãe é fazer com que a avó não superproteja. É uma criança que questiona, ele tem resistências. (PEF, 2013, 2ª entrevista coletiva).

Com efeito, ao lado da família, a escola desempenha um papel de construção de valores pró-inclusão na comunidade onde está inserida. Mas não se pode transferir para a família as dificuldades de desenvolvimento da criança. É preciso ter clareza das responsabilidades de cada um: da família e da escola. Sobre o papel da família com relação à inclusão, eis o que diz a Declaração de Salamanca (UNESCO, 2005, p. 4):

Escolas e professores encorajam e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos processos de planejamentos e tomada de decisão concernentes a provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Assim, fazer a inclusão escolar avançar supõe incluir, também, a família no contexto e lhe dar o apoio necessário para assumir seu. Trata-se de um trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Com as experiências deste estudo no grupo geral foi possível avançar nas discussões sobre confiança e paridade entre os professores; elas constituíram vivências de desafios, aprendizado e aprimoramento profissional.

5.2 Coensino

No momento do coensino, a proposta era trabalhar com o professor de Educação Física um conjunto de situações, condições e estratégias para desenvolver o ensino colaborativo (APÊNDICE 10).

5.2.1 *Movimento do planejar: o antes e o depois*

Os encontros com o docente de Educação Física ocorreram em dois momentos: discussão do planejamento e conteúdo da aula a ser ministrada (antes da aula) e discussão posterior à aula para analisar as singularidades dos casos dos alunos e as peculiaridades do trabalho pedagógico. Foram discutidos, sobretudo, a intervenção com o estudante, o planejamento das atividades de Educação Física; e a atuação de docentes entrevistados e pesquisador nas atividades e na proposta de avaliação das atividades. Os doze encontros com o professor de Educação Física foram alternados quinzenalmente com os do grupo geral. As reuniões ocorreram em uma sala no quiosque onde aconteciam atividades de Educação Física e na sala de professores, quando disponível.

Nos primeiros encontros, o foco foi no planejamento das aulas de Educação Física elaborado e proposto pelo professor para as turmas investigadas (1º, 2º e 3º anos) no semestre. O quadro a seguir apresenta o planejamento anual do professor de Educação Física contendo s eixos temáticos, os objetivos, os conteúdos e as capacidades que os alunos desenvolveram.

Com base no planejamento do professor de Educação Física, verificou-se que não há sistematização e periodização dos conteúdos trabalhados. Começa e termina conforme as necessidades dos alunos e é modificado a cada dois meses, aproximadamente. A entrevista inicial realizada com o professor de Educação Física mostra a fragilidade de seu planejamento. Quando questionado se havia dificuldade na elaboração deste quando participam estudantes com deficiência e alunos sem, ele respondeu que “[...] sim, tenho muita dificuldade. Na verdade, faço o planejamento igual pra todos; e nas aulas tento adaptar de modo que possam fazer. Uso algumas metodologias diferentes para os que têm deficiência. Essa declaração revela a dificuldade do professor em estabelecer metodologias segundo as necessidades dos alunos.

QUADRO 11
Planejamento de Educação Física: 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental (2013)

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	CONTEÚDO	CAPACIDADE
Esquema corporal	Desenvolver a imagem corporal; identificar e conceituar a estrutura física do corpo e suas partes; explorar os movimentos, as funções e posições do corpo e suas partes; promover socialização.	Exercícios corporais táteis e visuais com utilização de vendas para os olhos; verbalização das partes do corpo; execução de contornos e desenhos.	O aluno terá de ser capaz de identificar e nomear partes-do próprio corpo: saber dizer e perceber que parte do corpo esta sendo usada em determinadas ações.
Desenvolvimento perceptivo-motor	Desenvolver a capacidade de interpretar e responder com êxito as informações sensoriais através dos sentidos visual, auditivo, tátil, vestibular e sinestésico: desenvolver os movimentos fundamentais.	Atividades que estimulem as vivências individuais e coletivas por meio de desenhos, jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e desafios corporais.	O estudante terá de ser capaz de, através de seus sentidos, perceber o ambiente que o cerca e avaliar diferentes situações
Estruturação espaço-temporal	Conscientizar sobre a posição do corpo no espaço e suas relações com as posições de outros corpos (pessoas ou objetos); lateralidade e direcionalidade; favorecer a percepção dos movimentos e de suas relações com a forma, a dinâmica, o tempo, a velocidade e a intensidade.	Atividades relacionadas com a dinâmica, velocidade, intensidade e forma dos movimentos corporais, tais como: <i>locomoto</i> ção (andar, correr, saltitar, saltar, subir, descer, rolar, galopar); <i>manipulação</i> (arremessar, receber, rebater, chutar, conduzir); e <i>equilíbrio</i> (em pé, sentado, agachado, com giro de tronco e de braços, andar em um pé só, em superfícies estreitas ou pequenas).	O aluno terá de saber se orientar e fazer relações referentes ao espaço; ter noções de duração, ordem e sucessão de acontecimentos ligadas ao tempo de várias ações; conhecimento de sua lateralidade (noções de esquerda e direita)
Domínio cognitivo e socioafetivo	Estimular o desenvolvimento da atenção, concentração, socialização, memorização e comunicabilidade; o conhecimento de si e dos outros; o respeito próprio e coletivo: compreensão de normas e regras da sociedade (limites).	Jogos tradicionais, jogos cooperativos: favorecer o vencer + individualmente e o vencer coletivamente+, provocando a vivência de sentimentos e sensações diferentes durante a execução das atividades.	O aluno terá de ser capaz de conhecer, analisar, aplicar e construir normas, regras e valores para si e para a convivência em grupo; ter maior capacidade de memorização e de racionalização de suas ações e pensamentos.

Fonte: acervo do PEF, 2013.

Nos estudos sobre planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP),²⁹ cabe citar a experiência de Muñoz (2002, p. 15) em Uberlândia, para quem

O sentido e significado atribuído teoricamente à palavra metodologia e sua aplicação na esfera do planejamento significa, identificar objetivos de ensino seguidos da busca de alguma proposta de aula, já previamente estruturada numa sucessão de atividades, para ser reproduzida pelo educador com a finalidade de alcançar os objetivos pretendidos.

Por estarem envolvidos na lógica de reprodução de propostas estruturadas de aulas, muitas vezes os professores, apresentam dificuldades de visualizar outros meios de trabalho. A atitude de planejar o ensino reproduzindo objetivos predeterminados nas aulas compromete seu fazer e seu refletir sobre a prática pedagógica. De outro modo, o planejamento docente precisa ter uma sistematização mais pessoal que revele suas concepções teóricas e metodológicas de ensino, aprendizagem, aluno, avaliação e currículo. Trata-se da sua *prática* e do direcionamento que dá a seu trabalho pedagógico (FEDERICO; VEEN, 1999). Após a discussão sobre o planejamento, foi sugerida ao professor (PEF) a leitura dessa proposta, leitura de bibliografia afim, para entender mais sobre sua prática pedagógica. Em uma reunião posterior, ele relatou o seguinte:

[...] me sinto curioso para aprender, saber mais... já fiz leituras e cursos de formação continuada do CEMEPE.³⁰ Mas tem um ano e meio que não vou aos cursos. O último que fui foi muito teórico e o outro muito prático... precisa ter uma ponte entre os dois. Os professores que participam também reclamam que tem cursos bons e ruins... de 60 professores 10 vão. (PEF, 2012, reunião específica)

Após as primeiras intervenções de todas as turmas (1º, 2º e 3º anos), discutimos as dificuldades dos alunos em participarem mais das aulas. O PEF relatou um exemplo: [...] tenho dificuldades com a Laura. Ela só quer brincar no parquinho, e não sei o que fazer para trazê-la ao grupo durante as aulas.+ (PEF,

²⁹ A realização desse trabalho pressupõe: identificação dos materiais didáticos e do número de aulas disponíveis para implementar a estratégia de ensino; estudo da zona de desenvolvimento potencial e real dos alunos alvos da estratégia; identificação de princípios pedagógicos relacionados com as teorias de aprendizagem subjacentes à estratégia de ensino utilizada; elaboração de um sequenciador de aulas e uma unidade de avanço programático das ações propostas aula por aula, incluindo possibilidades de variantes.

³⁰ Os cursos de formação continuada são oferecidos na rede municipal de Uberlândia pelo CEMEPE. Acontecem o ano todo, uma vez por mês, e são temáticos e divididos por área de conhecimento.

2012 reunião específica). Ao ser indagado sobre o motivo da não participação dela, a resposta do professor de Educação Física foi disse: “[...] ela não se concentra nas atividades e gosta mesmo é de ficar no balanço do parque. Já tentei trabalhar com vários materiais diferentes, mas não deu certo ainda+ (PEF, 2012, reunião e dados de campo).

Foram sugeridas algumas estratégias de ensino para a possível participação da aluna nas aulas. Por exemplo, verificar os materiais de mais interesse para ela, identificar o que ela consegue fazer com esse material (zona de desenvolvimento real),³¹ qual a melhor forma de ensinar o conteúdo com esse material partindo de seu desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal)³² e, assim, aplicar a atividade. O professor se mostrou aberto à discussão e parceiro da presente investigação, antes e depois da nossa intervenção. O trabalho colaborativo revelou a possibilidade de avanço na prática pedagógica do docente de Educação Física. Como sugerem Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), os parceiros colaborativos precisam compartilhar materiais, métodos, ideais, estratégias e abordagens de ensino.

Na reunião seguinte, discutimos sobre os materiais para a participação dos estudantes Vítor e Ana, pois apresentam limitações físico-motoras e usam cadeira de rodas. Sobre Vítor, o professor comentou:

[...] Vítor gosta de fazer tudo, quer fazer todas as atividades. Os alunos o aceitam e participam com ele. A maneira que ele participa é segurando os materiais com os pés, não consegue segurar nada com as mãos. Inclusive escreve também com os pés. É muito interessado e inteligente. (PEF, 2012, reunião específica).

Realizar as aulas conforme o planejamento demandou empregar recursos materiais como bolas, bastões, garrafas plásticas descartáveis, cordas, aparelho de som, peteca, jogos pedagógicos, dama, bambolês, bolinha de gude, quebra-cabeça, boliche, cordas, conjunto de pingue-pongue, blocos lógicos, desenhos, jornais, revistas, cones, filmes etc. Não houve necessidade de adaptações dos materiais

³¹ Zona de desenvolvimento real, de acordo com Vygostky (1991), é o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, o que define funções que já amadureceram.

³² Zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto mais capaz+ (VYGOTSKY, 1991, p. 48).

com Vítor e Ana, somente mudanças da forma de trabalhar a atividade. Por exemplo, no jogo da queimada, Vítor precisou jogar com a bola mais murcha para dar mais apoio aos pés. Ana, que tem triparesia espástica, teve mais dificuldade de segurar objetos; dispersava-se e fazia atividades só quando queria. O professor P1, que acompanhou Vítor, relatou:

Esse trabalho que estou fazendo junto com o professor de Educação Física é o único momento que tem... que encontro com ele... Por exemplo, se não tivesse esse momento, eu não teria este contato. É! Não teria... Quando o professor trabalhou com corda, [percebi que] o Vítor é muito limitado... Aí coloquei ele pra bater corda, aí eu levantava a cadeira dele, [ele] fez cobrinha, relógio... Eu achei muito legal! Nesse trabalho isso é que é legal: dá pra trocar, fazer junto. (P1, 2013, reunião específica).

A fala do professor de Educação Física deixa entrever a necessidade de apoio e mais comunicação entre seus pares.

Está sendo muito boa a colaboração de outro professor, porque o que vejo é que o que emperra na escola em termos de colaboração é o querer de cada um, independente, porque o que a gente vê, mesmo colegas de trabalho, não têm comunicação, a própria escola, poxa, às vezes tem reunião, eu nem fico sabendo, então assim o diálogo hoje não existe, ele está falho. Outra coisa é a pessoa aceitar a ideia do outro... ele acha que a ideia é do outro... não aceita. (PEF, 2013, reunião específica).

Observa-se nesses registros que a cultura de colaboração entre os docentes através do ensino colaborativo é novidade; isto é, representa desafio caso se considere a preponderância de uma formação inicial guiada pelo manejo individual de sala de aula. No lócus da pesquisa, uma instituição escolar, o ensino colaborativo tem acontecido na inclusão escolar e com o surgimento de profissionais de apoio em sala de aula. Essa questão desafia e precisa ser revista pela licenciatura, pela pós-graduação e pelos demais cursos de formação continuada.

Sobre o apoio do diretor aos materiais para as aulas de Educação Física visando à intervenção na aula da turma dos estudantes Vítor e Ana, o professor (PEF) disse que

[...] sempre temos materiais renovados aqui. A única coisa que não é legal é que não temos quadra, mas é uma conquista... Ainda vai ter! A Diretora é ótima. Sempre quer saber o que faço. Tem escola que os diretores nunca foram nas aulas de Educação Física ver o que

acontece. Eu gosto de dar aula aqui, é muito bom. [...] Até mesmo com os alunos especiais. Já trabalhei numa escola em que o diretor e supervisor não fazem questão deles irem para as aulas de educação física. Os alunos mais sérios normalmente são deixados na biblioteca na hora da aula. (PEF, 2013, reunião específica).

Nesse caso, o intuito de estabelecer trocas entre o professor e o diretor mostrou haver preocupação em participar da dinâmica das aulas de Educação Física pela diretoria. A participação de toda a comunidade escolar é fundamental para que os alunos tenham acompanhamento e avaliação adequados e fundamentados.

Discutimos na reunião seguinte problemas e possibilidades de ações com os estudantes João e Maria. O professor mostrou-se preocupado com o comportamento do aluno:

Às vezes fico desanimado com isso: eles colocam os alunos na sala sem um laudo definitivo. Aí nem sei se toma remédio, não tem ficha. Não sei o que fazer... fico sem respaldo. João, por exemplo, tem dia que está agressivo; outro [dia está] apático e não quer fazer nada. Os colegas não querem ficar com ele. (PEF, 2013, reunião específica).

Essa fala sinaliza fragilidades na comunicação entre seus pares. Por exemplo, como soubemos ao nos informarmos depois, o laudo a que ele se refere existe, mas o professor não foi informado, tampouco procurou verificar se havia.

No caso de Maria, o professor se mostrou tranquilo em relação às atividades propostas na turma dela; disse que é bastante descoordenada em seus movimentos e tem autoestima baixa. Foi-lhe sugerido trabalho de jogos cooperativos e menos competitivos para estimular a participação mais efetiva dela; nas palavras do professor, [...] a aluna Maria, quando joga é descoordenada, arremessa com força, sem direção e os alunos às vezes criticam... ela erra muito+(PEF, 2013, 1ª entrevista coletiva). Na discussão da aula posterior, o PEF disse que teve sucesso em sua intervenção utilizando expressões como: "Você conseguirá!"; "Ótimo!"; "Parabéns!";

O incentivo verbal ajuda o aluno a superar dificuldades. Talvez por haver quem reitere a recomendação de ações motivadoras dos participantes para que sintam mais capazes e eficazes nas suas tarefas. É imprescindível que o profissional, sempre que possível, atue como mediador entre o aprendiz e o contexto [...] deve propor desafios, trocas verbais permitindo o participante a pensar por seus próprios meios, decidir e agir.+(PEDRINELLI, 2006, p. 225).

Ao se considerarem o perfil e a atuação do professor de Educação Física, o conjunto de situações e trocas descrito aqui suscita apontamentos sobre os potenciais de desenvolvimento da proposta colaborativa. A receptividade do docente, mostrada nos relatos, possibilitou reunir condições favoráveis para desenvolver a colaboração nas aulas de Educação Física com todos os alunos; houve disponibilidade dele quanto a compartilhar sua prática, sua experiência e seus conhecimentos do que já foi realizado e abertura sobre o que poderia realizar.

Segundo Capellini, (2007), pensar na prática significa refletir sobre o que acontece em sala de aula considerando as condições para o trabalho pedagógico se desenvolver na escola e para as decisões sobre a forma de orientar a aprendizagem dos educandos. Durante a pesquisa materializada aqui, na fase colaborativa o professor discutiu sua metodologia pedagógica, disposto a falar sobre suas realizações com seus alunos nesse período. Utilizamos os registros e resultados das aulas para partilhar dúvidas e questionamentos, estudando estratégias de auxílio à construção de propostas de ensino mais efetivas. O intuito dessa fase foi auxiliar o professor a entender, com mais aprofundamento, dificuldades de ensino para participar e apresentar inovações, assim como contribuir para a (re)construção de saberes escolares e sensibilizá-lo quanto à necessidade de sua formação continuada.

Pimenta (1999) defende que o educador sozinho não consegue refletir sobre sua prática docente, daí ser necessária uma discussão em grupo e colaborativa. Também afirma que o processo de formação do profissional precisa ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes.

5.2.2 *A ação: uma fotografia do momento da aula*

Com o ciclo das intervenções propostas, explorou-se aqui a participação dos alunos nas aulas de Educação Física no contexto do ensino colaborativo; ou seja, buscou-se fotografar o momento da aula. Foram 24 sessões de intervenção colaborativa, seis em cada turma (1º, 2º e 3º anos), feitas com o PEF, P1 e P3. Laura, Ana, João, Vítor e Maria fizeram parte dessas turmas. As aulas tiveram duração de 50 minutos cada e foram observadas e registradas no diário de campo.

Turma da Laura: 3º ano. Com 25 alunos, era a turma mais tranquila; o professor não encontrou dificuldades de trabalhar com a turma toda, mantendo o foco das atividades. Nessa turma não teve acompanhamento da P1 nem da P3. Laura apresenta deficiência intelectual, dificuldades em definir com precisão a

lateralidade, na coordenação motora grossa e fina, na memorização e no raciocínio; mas se expressa com naturalidade. Foi muito carinhosa, sociável e educada. Gosta muito de brincar. Antes da intervenção, fazia atividades na biblioteca com um professor de apoio e foi dispensada das aulas de Educação Física, cujo professor atribuiu a decisão à coordenação. Foi aí que propusemos a participação dela na pesquisa subjacente a este trabalho. (O professor percebia a possibilidade de ela participar, mas até então nada tinha sido feito.)

Rodrigues (2006, p. 67) caracteriza o ato de dispensar das aulas de Educação Física como prática excludente.

[...] A dispensa das aulas surge, por regra, sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e [õ] frequentemente, com algum alívio do professor que se sente pouco capaz face aos seus recursos e à informação e formação que dispõe de dar resposta ao caso. Caberia aqui lembrar que quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa a solução passa frequentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem e por muitas dificuldades que [o aluno] evidencie não pode ser dispensado desta disciplina; pode, no entanto, se evidenciar dificuldades em Educação Física, ser dispensado. Isto é, sem dúvida, menosprezo pela Educação Física.

O autor mostra que a ~~dispensa~~ das aulas de Educação Física revela claramente a dificuldade real que os professores de Educação Física têm de criar alternativas positivas motivadoras para alunos com dificuldades.

No início da intervenção, Laura gostava de fazer somente atividades mais simples como jogar bola sozinha, correr, balançar, escorregar. Depois interagiu mais e pôde desempenhar atividades mais complexas como jogos coletivos, pular corda em dupla, estafetas. Laura, cabe frisar, gostava muito do parque; e o professor teve dificuldades em envolvê-la na turma. Mas, depois, com as dicas e intervenções como jogos cooperativos, ela participou mais.

Em uma ocasião da intervenção, o docente trabalhava o eixo temático estruturação espaço-corporal, e uma aula pode ser relatada: o professor fez chamada em sala de aula; os alunos em silêncio, sentados. ~~Eu~~ ^{Eu} quero a fila pronta no pátio, ok?+, disse o PEF. Todos foram para o pátio e fizeram a fila. ~~M~~ ^Meninos e meninas dão espaço e prestem atenção... A primeira atividade que vamos fazer é movimentar bem os braços e pernas como vimos no vídeo em sala antes... Laura fica do lado da Bia!+, disse. Os alunos formaram duas filas com meninas e meninos. Laura ficou do lado da

colega Bia e atenta à atividade proposta. %você~~s~~ vão correr agora um de cada vez até aquele ponto e voltar andando. Vamos ver qual fila ganha, ok?+, disse o PEF. Laura foi e voltou correndo, em vez de andar. %Agora, você~~s~~ vão correr de lado, direito e esquerdo! Certo?+, então todos os alunos fizeram a atividade, Laura o fez com movimentos descoordenados, sem direcionalidade; não define direção, direita e esquerda. Um aluno disse: %de lado, Laura!+, e mostrou como era. Os alunos a respeitam e ajudam; tiveram paciência (Nota de campo, 2013).

A participação de Laura nessa aula mostrou que ela está mais envolvida, porém continua dispersa. Realizou as tarefas motoras do seu jeito. O apoio dos colegas mais experientes ou mais habilidosos a fez se aproximar mais dos outros. Para esse contexto de atividade, Mittler (2003) aponta uma estratégia: arranjar situações que possibilitem a ajuda ao outro como possível experiência positiva a ser valorizada. Isso aconteceu nessa aula.

Quando discutimos com o professor (PEF) em reunião sobre essa aula, foi destacada a necessidade de assegurar que todos os alunos fossem beneficiados e que não fossem forçados a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou dos mais rápidos. A inclusão bem-sucedida e a participação dos alunos nas aulas e na vida da escola dependem, significativamente, das outras crianças e da mediação do professor (CHICON, 2005). Percebemos nessa reunião a possibilidade de trabalhar jogos mais complexos para tentar avançar mais no desenvolvimento psicomotor de Laura.

Em outra aula com a turma de Laura, o professor trabalhou a atividade %carimbada+:

Nesse dia, a aula foi no quiosque. O sol estava muito quente. A turma estava mais agitada e Laura estava tranquila. O professor iniciou sua fala explicando como seria o jogo. O professor deu um sinal com palmas, dividiu os meninos das meninas, e Laura ficou com a bola para começar. A regra do jogo era carimbar a outra equipe, só não podia na cabeça. Ela teve dificuldade de jogar; sem força e sem nem direção. Os colegas protegiam Laura para não ser carimbada. Alguns alunos não colocaram a mão na bola. Os mais habilidosos sempre ficavam na liderança. Mas Laura também foi uma delas. Uma aluna manifestou: %Eu não joguei ainda!+. Na segunda atividade o professor modificou a forma do jogo, mas a regra foi a mesma. A modificação era jogar sentado e não podia levantar o quadril do chão. Sugerí que revezasse a posição dos alunos, [que] os que estavam atrás fossem para frente, e vice-versa. Foi muito proveitoso, pois assim todos puderam jogar. (2013, nota de campo)

Essa atividade proporcionou mais possibilidades de interação com o grupo. Chicon (2005, p. 51) deixa claro que:

Incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com deficiência possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos que valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

No início do trabalho, os conteúdos eram aplicados nessa turma pelo professor de forma assistemática, sem a preocupação com a organização e a progressão na transmissão do conhecimento relativo ao planejamento elaborado. Com base nas reuniões, experiências colaborativas e nas intervenções, foram analisadas propostas de atividades (por exemplo, jogos cooperativos sem caráter competitivo), sobretudo quanto ao potencial de desafio para a turma. No conjunto de ações, percebeu-se avanço nas questões de envolvimento da aluna Laura em relação à turma: ela teve vontade de executar as tarefas propostas, e não somente ir ao parquinho balançar. Melhorou seu ritmo e sua coordenação motora, além de obter mais atenção nas atividades cooperativas.

Turma da Maria, do João e da Ana, 2º ano. As sessões colaborativas com essa turma foram realizadas com a PI e P3 em algumas aulas. Maria é uma criança carinhosa e meiga. Interage bem com os colegas e gosta de cantar, dançar e participar de eventos. Seu raciocínio nas aulas era lento. Dispersava-se com facilidade. Mas se envolvia nas atividades propostas. Além de ter memória breve, tinha dificuldade psicomotora. Apresentava diagnóstico de deficiência intelectual.

João se mostrou calmo, porém inseguro. Tem diagnóstico de autismo leve. Era muito carinhoso e prestativo com os colegas. Gostava muito de jogos que envolviam mais alunos, sendo prestativo com eles. É uma criança calada, tímida, que apresentava dificuldade de memorização, mas não motoras.

Ana tem triparesia espástica; e a fala comprometida. Mas entendia tudo que lhe era dito. Apesar de seu comprometimento motor, conseguia andar, correr, pular e dançar. Carinhosa, às vezes quando ficava contrariada se tornava agressiva. Ficava frustrada quando suas vontades não eram atendidas. Apresentou dificuldade em aceitar regras. Não conseguia ficar por muito tempo na sala de aula. Gostava muito de participar dos atendimentos com outras colegas, em especial quando havia jogos de competição. Compreendia ordens, mas nem sempre as obedecia. Não se

concentrava nos jogos nem nos exercícios que lhe exigiam atenção. Comunicava-se por gestos, sem emitir som. Babava muito e usava um ~~pa~~ paninho para se limpar. Sobre ela, P3 disse que, ~~No~~ No horário da Educação Física, Ana normalmente não quer fazer aula com os meninos. O problema é motor, gosta muito de dançar+ (P3, 2013, 6ª reunião coletiva). No início da intervenção, Ana tinha resistência para participar das atividades, mas depois se envolveu mais. A turma tinha 29 discentes. O professor de Educação Física disse que ela ~~ela~~ é boa, mas é muito agitada+. Todos frequentavam uma vez por semana o AEE com os professores P1 e P3.

As observações evidenciaram que o atendimento prestado aos alunos envolvia atividades de vida diária, interações sociais e desenvolvimento intelectual e afetivo. As reuniões coletivas focaram em atividades relacionadas com conteúdos que o professor de Educação Física trabalhava; todos os docentes trabalhavam esquema corporal, noção de tempo e espaço, lateralidade e atividades cooperativas. Com base nas principais ações de colaboração nessa turma, registradas em diário de campo e reuniões com docente, destacamos uma das aulas que consideramos mais interessantes:

O tema da aula era circuito de brincadeiras, e o professor trabalhava os conteúdos esquema corporal, orientação de espaço/tempo e ritmo. O professor dividiu a turma em três grupos de sete pessoas, pois nesse dia eram 21 alunos na aula. Cada turma ficou com um material para usar na brincadeira. Os materiais foram corda, peteca e bola. Ana ficou no grupo da corda; João, no grupo da bola; e Maria, no grupo da peteca. Ana não conseguiu pular a corda, pois teve dificuldade pela sua limitação motora; mas segurou a corda para girar, e [P1] a ajudou a segurar segurando a mão dela para os outros colegas pularem. Os próprios alunos sugeriram: ~~Ana~~ Ana, pula a cobrinha!+. Foi quando Ana conseguiu pular. Maria teve dificuldades de bater a mão na peteca; tinha movimentos descoordenados e sem ritmo. Porém, compreendeu a regra e participou bem com os colegas. Sugerir ao professor para Maria tentar fazer, primeiro, o movimento sozinha com a peteca, para depois jogar para os colegas. Ela conseguiu fazer isso três vezes sem deixar cair no chão. João, muito tímido, fez a atividade ficando sempre por último e sem muita iniciativa. Por fim, o professor fez a atividade da ~~serpente~~ serpente+ um jogo cantado no qual todos os participantes em fila vão fazendo movimentos diferentes. Todos participaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Em outra aula, apresentaram-se atividades adaptadas, sobretudo para Ana. A aula foi desenvolvida no saguão do refeitório, onde aconteciam comemorações

escolares, pois estava chovendo e o quiosque ficava do outro lado do pátio e era descoberto. As atividades, em especial, as dirigidas à aluna Ana, foram estas:

A atividade principal foi o boliche em estafeta. A turma foi dividida em duas, e o professor deu o comando para formarem filas. Ana ficou em uma fila; Maria e João, em outra fila. O objetivo do jogo era acertar a bola no cone à frente, correr, bater a mão no colega e ir para o final da fila. Maria arremessou a bola com muita força, era muito descoordenada e sem direção. Não queria mais fazer novamente a tarefa porque errou. Sugeri ao professor que falasse com ela no momento do arremesso: "Preste atenção! Veja o alvo! Vamos lá!+". Na segunda tentativa, foi bem melhor. Ana precisou avançar um pouco de sua posição do alvo para arremessar. Como a bola era muito pequena, sugeri que o professor pegasse uma bola maior para seu arremesso. João fez isso com desenvoltura. Depois o jogo foi modificado: todos jogaram sentados, e os alunos perceberam que foi mais difícil. A equipe da Ana ganhou o jogo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013)

O conteúdo trabalhado nessas aulas incluiu jogos e atividades envolvendo o aspecto lúdico. Observou-se que ofereceram mais possibilidades de execução pelos alunos. Nesse sentido, o PEF afirmou:

Tento acompanhar o planejamento que fiz, e esse conteúdo para essa turma é bem legal. Os alunos sempre se sentem incentivados. A turma é agitada, mas na medida do possível vão fazendo... O espaço da escola é que pega: se tivéssemos uma quadra coberta, seria muito melhor. (PEF, 213, reunião específica).

Essa fala mostra que as práticas pedagógicas junto a alunos público da educação especial na escola são, muitas vezes, fruto de estratégias criadas pelo professor no ato da docência; noutros termos, não têm embasamentos teóricos nem planejamentos organizados. São "estalos" que acontecem no meio da atividade e que, depois, constituirão o saber docente desses profissionais. Candau (1998) defende essa experiência dos professores no dia a dia escolar como instância de formação. Nesse movimento, ele aprenderia, desaprenderia e reestruturaria o aprendido; faria descobertas que aprimoram sua formação. Observa-se que não é fácil construir esses saberes; e o trabalho individual, sem coletividade, que influencia a prática pedagógica do professor, dificulta ainda mais enfrentar os problemas do dia a dia. =

Nesse sentido, nos encontros específicos foi discutido o que Pedrinelli (2006) destaca como recomendações úteis ao envolvimento maior das pessoas com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. Ao se pensar no caso de Maria, pode-se descrever algumas delas postas em prática em nossa ação: as orientações

sobre a tarefa a ser realizada foram claras com o uso de pouca informação por vez (Maria tinha memória de curto prazo limitado), de exemplos concretos, de demonstração da tarefa e de estímulo às tentativas de execução.

Turma do Vítor: 1º ano. Vítor usa cadeira de rodas. Nas aulas, escrevia com os pés e precisava de ajuda para realizar quase todas as atividades, pois seus membros superiores são atrofiados. Não tem movimentos nas pernas nem nos braços, mas conseguia pegar objetos pequenos com os pés. Em razão de seu comprometimento físico, era lento. Mas apresentou raciocínios coerentes na organização de suas ideias relativas ao que lhe é proposto. Mostrou ser questionador e crítico, assim como gostar muito das aulas de Educação Física: o tempo todo tentava participar. Contou com a receptividade e o respeito dos colegas. Nem sempre aceitava atividades adaptadas ou diferentes daquelas para os demais alunos. Sempre queria fazer tudo. Esse fato sinaliza a vontade do aluno de demonstrar sua capacidade, habilidade nas tarefas motoras e não alheio pelas suas dificuldades.

A turma tinha 25 alunos, agitados e que conversavam muito nas aulas de Educação física. O professor sempre começava em sala para depois levá-los ao pátio; ou ao quiosque, ao parque, aos espaços gramados ou, ainda, ao saguão do refeitório (espaços possíveis para as aulas de Educação Física na escola). Em uma aula, o professor entrou na sala já chamando à atenção os alunos quanto a se sentarem. A seguir, a descrição de mais uma experiência:

Entrei na sala com o P2. Os alunos me receberam muito bem, com um abraço. O professor explicou sobre o que iria trabalhar e perguntou depois: "O que estamos estudando mesmo?" Os alunos responderam: "A corrida!". O professor disse: "Então, hoje vamos fazer a corrida de revezamento com bastão, certo? Vamos fazer assim..."; antes de desenhar de um esquema de ação no quadro e explicar isto: "Vocês vão ficar em três filas, e cada equipe segura um bastão. Um da equipe fica no meio do percurso para revezar com seu colega, vai até o final do percurso, e volta para a fila; e assim por diante. Tudo bem? Os alunos foram para o gramado, pois o professor achou mais seguro correr no gramado do que no pátio (onde o chão não é liso, além de haver obstáculos. O gramado também tinha alguns buracos. Vítor foi levado pela P1 para a fila. Houve a demonstração da atividade. Na sua vez de correr, Vítor segurou o bastão com um dos pés com a ajuda da P1 e fez toda a atividade sem problemas. O bastão da equipe de Vítor tinha um elástico que adaptamos para não cair. Os alunos participaram com alegria e pediram para ajudar a levar a cadeira do Vítor. P1 disse: "Estou acostumada com a turma, eu gosto de participar junto com eles desde que começamos este trabalho. O PEF não conseguiria fazer sozinho... Vítor precisa de ajuda e os outros colegas também precisam de apoio" (Nota de campo, 2013).

Alimentadas pelo olhar de alguém com conhecimentos especializados, essas reflexões visam mostrar nosso trabalho com o professor de Educação Física nas atividades e a necessidade de haver trabalho colaborativo de fato na escola.

Quando acabou a aula, o professor pediu a opinião dos alunos sobre a aula: o que foi difícil e o que mais gostaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Um dos alunos disse que o que foi mais difícil foi trocar o bastão. Vítor disse: %Gostei porque foi divertido!+ (DIÁRIO DE Campo, 2013)

Essa avaliação estava no planejamento do professor e foi útil para Vítor e seus colegas, pois houve entrosamento total deles. Mesmo com o espaço inadequado para correr com a cadeira de rodas, ele conseguiu segurar o bastão adaptado com os pés e correu todo o percurso. Conversamos em reunião anterior sobre essa atividade. %Foi muito legal a participação do Vítor com o material adaptado. Fez com que ele ficasse mais seguro e motivado. O espaço é que não ajuda muito.+ (PEF, 2013, reunião específica).

Outra atividade merece comentário: a %queimada+. O professor trabalhou esse tema em um dia e continuou em outra aula com modificações necessárias pós-encontro específico. Os alunos conversavam muito em sala; estavam agitados. O professor perguntou:

%Primeiro ano: o que fizemos na aula passada?+

Os alunos responderam: %Queimada!+

%Isso mesmo, vamos continuar hoje, só que com algumas modificações.+

Todos os alunos acompanharam o professor; dois quiseram empurrar a cadeira de Vítor. P1 acompanhou a turma.

O professor explicou no quiosque:

%Hoje, vamos fazer diferente: vamos todos jogar sentados no chão e não sair como na aula passada, tá?+

(Da outra vez, Vítor jogou na cadeira de rodas; dessa vez, sentado no chão.)

Outra modificação feita foi: todos os alunos tinham que arremessar a bola para carimbar; os mais habilidosos estavam deixando os outros alunos sem jogar.

Um deles disse: %Eu ainda não joguei, quero jogar!+

Em sua vez, Vítor chutou com o pé e carimbou o aluno. Sugeri no momento que aumentasse o tamanho da bola.

No fim, o professor explicou o que foi trabalhado no jogo com todos os alunos sentados no chão:

%O que vocês acham que a gente precisa para jogar este jogo turma?+.

%Ser rápido!+, respondeu um aluno.

%Muita atenção!+, disse outro.

%Ter força!+, afirmou Vítor. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Foi observado nessa aula como é importante o professor perceber o potencial dos estudantes. Vítor pôde participar com mais empenho e envolvimento da segunda aula de %queimada+ pelas modificações feitas pelo docente. Os demais alunos puderam experimentar outras possibilidades de jogo que não o tradicional. Cabe frisar cuidados para trabalhar com pessoas com deficiência física, como os recomendados por Pedrinelli (2006, p. 219):

O aluno com deficiência física precisa de mais espaço individual para a atividade, considerando o uso de cadeira de rodas ou muletas. O tempo de execução de movimentos pode ser mais demorado do que os demais; vários implementos, modificações de regras adaptações pequenas, médias ou grandes podem ser sugeridos pelo participante com deficiência; orientações específicas e novidades podem ser introduzidas pelos profissionais, planejar as atividades para que o aluno possa participar com autonomia.

Esse autor ressalta a possibilidade de haver práticas inclusivas nas aulas de Educação Física usando-se estratégias para haver mais participação, isto é, estimular e facilitar o envolvimento e a cooperação. Nesse contexto, apesar dos obstáculos, como espaço inadequado e turmas agitadas, o PEF mostrou envolvimento e apresentou em sua prática pedagógica um %caminho+ através do qual buscou um olhar diferente do modelo: %É muito bom poder discutir os conteúdos, as atividades [...] ter essa troca, acompanhamento. Fica mais possível abordar atividades mais complexas pensando numa aula inclusiva com a colaboração de mais um professor+(PEF, 2013, 2ª entrevista coletiva).

Embora haja certo discurso pronto sobre a inclusão, o desejo de acertar, fazer melhor, avançar mostra que as práticas ainda são intuitivas e embasadas no uso do bom senso e no acúmulo de experiência, além de ser pouco discutidas (BUENO, 1999). Nos encontros com o professor e nas intervenções nas aulas de Educação Física, observou-se que houve esforços para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (avanços nas estratégias metodológicas). A contribuição central das

experiências de ensino colaborativo para o trabalho com o professor de Educação Física, com os outros professores e com os alunos foi a mudança de olhar dos docentes: estes ficaram mais atentos às potencialidades de seus alunos e tiveram vontade de discutir suas inquietações referentes ao trabalho escolar.

5.3 Possibilidades de ensino colaborativo na formação continuada³³ de professores de Educação Física

Neste item vamos refletir sobre a política de formação de docentes de Educação Física nas escolas do município em Uberlândia e o ensino colaborativo

5.3.1 Sentidos da política de formação continuada: da realidade à potencialidade

No nosso último encontro coletivo, tratou-se muito de mudanças, sobretudo de possibilidade de implementar ações na escola que foi lócus da pesquisa. Foram feitas perguntas relativas a possibilitar a implementação da proposta de ensino colaborativo em todas as aulas com o foco nas de Educação Física. Fizemos estas perguntas: Quem participaria? Quem estaria envolvido na colaboração? Como e quando aconteceria?

O relato do PEF se refere à perspectiva de participar deste estudo:

Acredito que seria muito bom. Acho que deveriam participar os professores regulares da turma, o professor de Educação Física, o professor de apoio, os dirigentes da escola e o professor do AEE. O professor do AEE e o professor de apoio deveriam estar, sempre que possível, juntos para as aulas e haver mais momentos de reunião entre todos os professores da turma para planejamento, discussão e intervenção, o PPP deveria assegurar aos professores de apoio e do próprio AEE um número suficiente de horas para a realização deste trabalho. (PEF, 2013, última reunião geral).

Na fala de outro professor, percebemos postura crítica e vontade de mudança:

Sabe o que eu acho? Acho que deve continuar esse trabalho colaborativo aqui e deve envolver os professores especialistas, regentes AEE, todos. Seria bom se acontecessem encontros semanais com os professores no mesmo turno usando o módulo de onde melhor lhe convier, pelo menos em um dos módulos mensais. Não resolveria cem por cento do problema, mas amenizaria um pouco a questão do diálogo entre os professores. (P1, 2013 última reunião geral).

³³ Entende-se por formação continuada a formação de professores em exercício em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância) (BRASIL, 1999).

Dois relatos mostram desdobramentos dessa questão:

Seria viável que o funcionário fosse remunerado por seu cargo efetivo e [ter] mais dez horas semanais no contraturno, revendo os casos daqueles que possuem dois cargos efetivos; pois assim os professores de todas as áreas envolvidas nos anos em que atuam poderiam discutir o planejamento no grupo e com seu coordenador pedagógico. (P2, 2013, última reunião geral).

Aí, sim, teria espaço para reunir, pensar no desenvolvimento do aluno, trocar ideia em relação ao seu desempenho, suas dúvidas, anseios, estratégias de ensino, projetos que viabilizassem todas as áreas do conhecimento. (P3, 2013, última reunião geral).

As sugestões dos professores foram relevantes porque derivaram de ansiedades, inquietações e desejo de mudança. Permitem entender que o professor regente poderia ter momentos para acompanhar aulas de Educação Física a fim de conhecer seu aluno e como se desenvolve em outras disciplinas. Participariam desse ensino os professores atuantes em turma naquele ano (todas as áreas pensando juntas no desempenho dos alunos, com momentos de planejamento coletivo). Essa reflexão converge para o pensamento de Silva (2010): é responsabilidade de cada sistema educacional garantir a seus profissionais a oportunidade de se aperfeiçoarem em horário de trabalho porque isso faz parte de suas atribuições; e de Alvarado Prada (2008): os professores têm direito a participar de projetos e programas de formação continuada e dever de cumpri-lo para garantir a qualidade de processo de escolarização sob sua orientação.

O relato dos docentes entrevistados, os dados da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e o Núcleo de Apoio a diversidade Humana (NADH), a formação continuada é organizada para que os professores possam participar dos cursos de formação oferecidos por área de conhecimento. Os cursos são temáticos e oferecidos uma vez por semana nos dias de módulo.³⁴ Silva (2010) destaca duas formas de organização para suprir as demandas de formação continuada de profissionais em cada sistema educacional: uma que envolve o processo no interior das instituições de ensino trabalhando suas potencialidades e expandindo suas experiências positiva; outra que ocorre pela necessidade de romper com os muros da escola para conhecer outras experiências. Ambas são complementares,

³⁴ O módulo do professor se refere a um dia útil da semana que o professor escolhe para estudar, procurar cursos oferecidos pelo CEMEPE, fazer leituras e se qualificar.

convergentes e têm espaços legítimos na formação continuada. A autora revela que a opção de sair da escola para os cursos de formação é importante para professores e demais profissionais conhecerem outras realidades; é um movimento de trocas de experiências e contatos com outras possibilidades para que descubram e conheçam ações de outra realidade.

O grupo de entrevistados participantes da pesquisa defende que a formação continuada aconteça na escola:

Um dos dias do módulo tinha de ser na escola, com o pedagogo e o grupo de professores daquele ano... Aí o que eu falo é: se fosse na escola, se o grupo sentasse para discutir, pra estudar um teórico que respaldasse, como a gente fez aqui nesse seu trabalho, o ensino não estaria assim. Percebi que o espaço colaborativo é um processo fundamental para a inclusão escolar. [...] O que acontece: a gente tem uma vez por mês a formação lá [fora da escola] e a Educação Física também tem; mas é isolado. Cada um com seus formadores. (P2, 2ª entrevista coletiva).

Com efeito, segundo Silva (2010, p. 15), essa forma de trabalho intraescolar [a.] busca subsídios teóricos nas teorias que utilizam o movimento ação-reflexão-ação, como mecanismo capaz de atribuir sentidos às experiências de formação dos profissionais, pois os vinculam às suas vivências cotidianas+.

O espaço de discussão e formação que a pesquisa subjacente a esta tese criou permite afirmar que o grupo avançou rumo ao desenvolvimento pessoal e profissional: houve um (re)pensar em propor ações diferenciadas no fazer pedagógico cotidiano deles no interior da escola. Também houve garantia de oportunidades de aprimoramento profissional dos participantes da pesquisa: o grupo desenvolveu novas habilidades e construiu conhecimentos no processo de colaboração e sistematização de novas estratégias que compõem experiências de ensino colaborativo. Com base nas reuniões, a modalidade de ensino colaborativo com o professor de Educação Física apontou que colaborar com o professor requer estudar a literatura sobre o ensino colaborativo, aprender a planejar e avaliar conjuntamente, ter habilidades para intervir na prática docente e assumir papéis de colaboração.

Considerações finais

Nesta pesquisa, propusemo-nos a analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia (MG). As reflexões aqui apresentadas permitiram chegar às considerações finais sobre os resultados centrais obtidos tendo como referência o ensino colaborativo. Não houve a pretensão de esgotar esse assunto, mas sim de revelar a complexidade de um tema pouco discutido e tornar possível a participação mais completa do público-alvo da educação especial nas aulas de Educação Física.

Ao contextualizarmos a Educação Física no contexto da inclusão, identificamos que o debate em torno dessas áreas mexe com concepções, historicamente arraigadas, que atravessam o cotidiano da escola e acabam por dificultar a mudança dos discursos e nas práticas dos professores. Um dos entraves observados está relacionado com os aspectos atitudinais e procedimentais. O primeiro se relaciona com a visão de homem, de mundo, de sociedade e de preparação docente; o segundo faz referência à metodologia e às estratégias de ensino.

Trabalhar com o aluno-alvo da educação especial na escola regular implica mais que adaptações políticas ou pedagógicas; isto é, pressupõe manifestar a superação de valores e atitudes em relação ao conceito de deficiência. Nesse sentido, foram desenvolvidas experiências de ensino colaborativo envolvendo pesquisador, professor de Educação Física e docentes atuantes no atendimento educacional especializado. Para realização dos para criar espaços formativos, buscar, via ensino colaborativo, alternativas de intervenção na prática mediante parceria colaborativa e para contribuir com estratégias de formação continuada. Foram necessários estudos, discussão coletiva, envolvimento, tomada de decisões sobre planejamento e direcionamento a atividades mais apropriadas e desafiadoras para os alunos participantes da pesquisa. Acreditamos que com este trabalho tivemos a oportunidade de avançar.

Em nosso entendimento, o ensino colaborativo na formação continuada dos professores de Educação Física no interior da escola configura-se como uma possibilidade de haver mais interação entre seus pares para explorar crenças, valores e conhecimentos técnicos e científicos que mobilizem a ação pedagógica rumo à inclusão escolar. No entanto, ressalta-se que atuar nessa perspectiva requer o preparo do docente: assunto central nas discussões sobre educação inclusiva. Logo, serão exigidas dele novas demandas, novas formas de atuação, enfim, novos saberes.

Os resultados da pesquisa revelaram condições iniciais de angústia, dúvida e dificuldade; assim como a vontade de discutir mais sobre os entraves do cotidiano do professor de Educação Física e dos outros docentes na escola. Os entrevistados declararam seus interesses na formação continuada no contexto do ensino colaborativo para inclusão durante encontros semanais e mensais para discutir planejamento e possibilidades de mudanças no interior da escola. À medida que o estudo avançava, o envolvimento e desenvolvimento profissional e a evolução dos participantes se consolidavam com mais segurança e confiança entre os pares; igualmente, rearranjos surgiam. As experiências colaborativas mostravam a fragilidade da formação continuada ao evidenciarem a vontade e necessidade dos professores de estudar e discutir mais a inclusão e o ensino colaborativo, bem como seu interesse em compreender como ajudar seus alunos a aprender.

As análises permitiram confirmar o valor do ensino colaborativo como estratégia para a Educação Física escolar no contexto inclusivo, pois possibilitou a melhoria da interação dos professores; a reflexão sobre planejamento: que foi coletivo e considerou as dificuldades e as potencialidades de todos nas aulas de Educação Física; o envolvimento dos educadores formados há mais tempo que puderam aprofundar temas sobre a inclusão; os alunos público alvo da educação especial não se sentiram o foco da atenção em relação aos demais colegas e experimentaram um ambiente mais participativo; houve construção coletiva de um objetivo comum, compartilhamento de conhecimentos e reconhecimento das diferenças.

O maior obstáculo para concretizar este estudo foi achar tempo na agenda dos professores e dirigentes para encontros, discussões, diálogos, para a comunicação, planejamento e avaliação conjunta. No início, foi difícil articular momentos para os encontros coletivos; a dificuldade se dissipou depois, com o

entendimento da proposta e a vontade de participar dos educadores. Embora saibamos que essa é a realidade das escolas, cabe salientar que a falta de tempo, de docentes e equipe técnico-pedagógica para reflexões coletivas, faz com que os procedimentos relativos à educação inclusiva, às dificuldades dos alunos público alvo da educação especial e aos problemas de aprendizagens recaíam nas professoras do atendimento educacional especializado e nos professores de apoio.

Posto isso, se a forma como a escola se organiza para incluir demonstra sua concepção de inclusão, então não se pode atribuir a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física só ao conteúdo a ser adquirido ou à prática dos docentes. Outras dificuldades são decorrentes de: a) formação inicial, que ainda não prepara efetivamente para trabalhar com pessoas com deficiência; b) a política de formação continuada na área inclusiva da rede envolvendo apenas quem já atua com inclusão escolar; c) a formação educacional não promove aos professores de Educação Física a participação em cursos de sua área sem envolvimento com áreas específicas da educação inclusiva; d) as propostas dos cursos preveem duração curta, foco na informação e ausência de vínculos com a realidade da sala de aula e as necessidades docentes. Tais situações não têm contribuição para mudanças importantes na prática pedagógica no contexto da inclusão.

Esses fatores alimentam o sentimento de ~~“fazer sozinho”~~, que muitas vezes desanima e desestimula o envolvimento em projetos da escola. Esse sentimento foi revelado pelo docente de Educação Física no início da pesquisa. Constatou-se também que, embora ele apresentasse ter interesse e conhecimento em relação ao conceito e processo de inclusão, seu discurso não conseguia se efetivar na prática. Mas houve envolvimento entre pesquisador e professor de Educação Física para ouvir, dar chance de conhecer sua prática, as propostas de ensino e procurar a melhor forma de sanar problemas que envolviam as questões cotidianas na escola.

Observou-se na escola uma cultura de acolhimento: os alunos com deficiência eram inseridos independentemente de suas singularidades físicas e intelectuais. Ao mesmo tempo, às vezes suas limitações eram esquecidas no planejamento das atividades de educação física ou ressaltadas negativamente em palavras e ações. Por isso, a presença de uma cultura colaborativa entre docente de Educação Física, regentes, professor de AEE, escola e família teria de ser elemento preponderante numa escola que vise igualmente a todos os estudantes. Em seus estudos, Perez (2012) afirma o desenvolvimento da escola como renovação de sua cultura; igualmente, Glat e

Blanco (2007, p. 8) afirmam que %Mais do que uma nova proposta educacional, a educação Inclusiva pode ser considerada como uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos+. No dizer de Perez (2012), a cultura colaborativa indica ser a chave para mudar a cultura escolar e, por consequência, trazer novos valores e saberes que transformem a escola num espaço inclusivo de fato. E embora o ensino colaborativo ocupe o centro dessa cultura, não convém ser visto como única via de transformação. A participação não é política imposta: é sempre voluntária; e o desejo de trabalhar junto é fundamental. É claro: antes de incorporar a proposta, é preciso saber de suas potencialidades e seus limites.

Este trabalho não se encerra aqui. Seus resultados podem contribuir para não só gerar reflexões, mas também propor um modelo de formar professores de Educação Física baseado na ação colaborativa. O conhecimento veiculado pela literatura específica hoje mostra ser suficiente para embasar o avanço rumo à superação do discurso ideológico da inclusão escolar; para isso, precisamos produzir mais conhecimentos sobre práticas inclusivas na realidade da escola pública. Mais que isso, precisamos questionar qual é a prática efetiva e necessária para produzir conhecimento sobre como formar docentes para que tal prática beneficie a participação de todos os alunos nas atividades escolares e responda às inquietações do contexto da educação em geral e da Educação Física em particular.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. A.. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 e 2002. *Revista de Educação*, Campinas, n.6, p. 33-48, 2004.
- ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, M. **Ofício de mestres**. Vozes: Campinas, 2000.
- BAILÃO, M. **Escola inclusiva: espaço de múltiplas inteligências**. Brasília: UCB, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Porto Editora, 1977.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. **Making co-teaching a mainstreaming strategy**. Preventing School Failure, 1991.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998.
- BEYER H. O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 157. 68, jul./dez. 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 31, p. 131. 46, 2009.

BRACHT, V. **Identidade e crise da educação física**: um enfoque epistemológico. A educação física no Brasil e na argentina. Rio do Janeiro: Autores associados, 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto alegre, v. 15, n. 2, p. 141. 5, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRANDÃO, C. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Declaração mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8060.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC/SEF/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 10.172/2000**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Parecer 17**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Caderno texto do curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho federal de Educação Física. Ano da Educação física escolar. **Revista . E. F.**, n. 3, mar. 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611.** Educação especial, atendimento educacional especializado. Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7. 25, 1999.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: MEC, SEESP, 2002.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____; MENDES, G. L.; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2008; Brasília: CAPES, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola.** Vitória: ed. UFES, 1997.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 300p. Tese (Doutorado em Educação Especial) · Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

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

CARMO, A. A.; MIRANDA, J. R. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. **Revista da Sobama**, v. 6, n. 1, p. 47. 9, 2001.

CARMO, A. A. **Aspectos históricos e filosóficos da deficiência.** Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CARMO, A. A. **Escola não seriada e inclusão escolar.** A pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: ed. UFU, 2006.

CARMO, A. A. Atividades físicas inclusivas. In: FERREIRA, E. L. (Org). **Atividade física, deficiência e inclusão escolar.** Niterói: Intertexto, 2010.

CARMO, A. A. Atividades físicas inclusivas. In. BERTONI, S; LIMA, S.R. (Org), **Diversidade e Educação Especial: Educação física inclusiva e esportes adaptados.**Uberlândia: Hebron editora, 1992, v. 3.

CASTELLANI, F. L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Uberlândia: Breda, 1997.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CODERMAN, G; BRESNAHAN, V. PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching**: real cases and effective strategies. California; Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Principles for the practice of collaboration in schools. **Preventing School Failure**, n. 35 , v. 4, p. 6. 9, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortes, 1992.

COSTA, A. M.; BITTAR, A. **Metodologia aplicada ao deficiente físico**. Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada./ Secretaria de Educação especial- Brasília: MEC; SEESP, 2002.

COSTA, M. Colaboração em termos práticos. [Editorial]. **Melhor gestão de pessoas**. Edição fev. 2005. Disponível em: <http://www.powerlogic.com.br/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=colaboracao_em_termos_praticos.doc>. Acesso em: 2 jan. 2013.

CRUZ, G. C; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163. 80, abr./jun. 2005.

CRUZ, G. C. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**. Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná/SER UFPR, 2001. Disponível em: <<http://www.ser.ufpr.br>>. Acesso em: maio 2013.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlando e Roberto machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro, 2004.

DENO, E. Special education as development capital. **Exceptional Children**, n. 37, p. 229. 237, 1970.

DESGAGNÉ, S. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. **Les Journées Du CIRADE**, Université Du Quebec à Montreal, oct. 1998.

DIEKER, L. A. ; BARNETT, C. A. (1996). Effective co-teaching. **TEACHING Exceptional Children**, Interactions, White Plains, NY: Longman, v. 1, n. 29, p. 5. 7, 1996.

DUARTE, E.; SANTOS, T. P. Adaptação e inclusão. In: DUARTE, E; LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiência e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: EGK, 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: CURSO de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência. Educação à distância. Rio de Janeiro: ABT; UGF, 1995, v. 3.

FERREIRA, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista brasileira de educação**, São Paulo: Anped, v. 2, n. 4, p. 11. 8, 1989.

FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. MENDES, E. G. **Análise crítica das teses e dissertações nas áreas de educação e psicologia: o estado da arte do conhecimento sobre a educação do portador de necessidades educacionais especiais**. Relatório final de pesquisa encaminhado ao Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq (processo 524226/96-2), 2003.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 372. 90.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 85. 113.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. & Soc.**, Campinas, n. 59, p. 225. 68, ago. 1997.

FLICK, V. **An introduction to qualitative research**. London: Sage Publication, 1999.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; OLIVEIRA, R. G. **As significações da educação física nas práticas docentes de uma professora**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro De Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

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

FORQUIN, J C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987, 288 p.

FREIRE P. **Pedagogia da esperança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRENCH, N. K. **The shifting roles of school professionals**. Thousand Oaks: California: Corwin Press, 2002.

FRIEND, M.; COOK, I. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of educational and Psychological Consultation**, 1990.

FRIEND, M.; COOK, I. **Interactions: collaboration skills for school professionals**. New York: Longman, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUCHS, D. E.; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**, n. 60, p. 294. 309, 1994.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Org.) **Teacher development and educational change**. Londres: Falmer Press, 2000.

GARDOU, G.; DEVALAY, M. O que as situações de, ciência e educação inclusiva %lizam+ às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 31. 45, 2005.

GARRIDO, S. P. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. Cortez: São Paulo, 1999.

GATELY, S.E.; GATELY, JR., F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40. 47, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991, v. 10 (coleção Espaço).

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**, Brasília: MEC/SEESP, v. 24, ano 14, p. 22. 7, 2002.

GLAT, R. et al. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de Consultoria Técnica. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projects/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: jan. 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15. 35.

GÓES, M. C.; LAPLANE, A. L. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004 (coleção Educadores Contemporâneos).

GOFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 27. 8, 1992.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67. 85, 2004.

HALL, B. Participatory research, popular knowledge and power: a personal reflection. **Convergence**, Toronto, v. 3, n. 14, p. 6. 19, 1981

HAMIL, L. B.; JANTZEN, A. K.; BARGERHUFF, M.E. Analysis of effective educator competencies in inclusive environments. **Action in Teacher Education**, v. 3, n. 21, p. 21. 37, 1999.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1996.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BATISTA, C. R.; VITOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: ed. UFES, 2006, p. 203. 8.

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: Mediação, 2010, p. 139. 60.

KITZINGER J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health**, v. 1. n. 6, p. 103. 21, 1994.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudança**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 1994.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes: a nova LDB e as necessidades especiais**, Campinas, ano 19, n. 46, p. 69. 80, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Informe científico. In: _____. **Fundamentos de metodológica científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1993.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21. 48.

LOPES, K. A. T. O deficiente físico nas aulas de educação física na rede pública de Manaus. 1996. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) · Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

LOPES, K. A. T. **Aluno com deficiência física nas aulas regulares de educação física: prática viável ou não?** Um estudo de caso. 1999. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) · Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOYOLA, R. C. **As experiências profissionais e os sentidos da educação física no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) · Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

LYTLE, R. et al. Teaching collaboration and consultation skills to preservice adapted physical education teachers. **JOPERD**, n. 5 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Pensando e fazendo educação de qualidade. In: POR uma escola (de qualidade) para todos. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contra pontos. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapostos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: ed. UEL, 2003, p. 11. 25 (coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

MARTÍNS, M. H; ARANHA, M. L. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômola. São Paulo: Hucitec. 2000.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MAUERBERG, E. C. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

McMILLAN, J. H.; SHUMACHER, S. **Research in education**: a conceptual introduction. 5. ed. New York: Longman, 2001.

MELLOUKI, M. H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

MENDES, E. G. Princípios e fundamentos da educação especial. São Carlos: ed. UFSCar, 1995.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. In: SEMINÁRIOS AVANÇADOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2001, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Marília, agosto de 2001, mimeo.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Integração**, Brasília, n. 14, v. 24, p. 12. 7, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387. 405, set./dez. 2006.

MENDES, E. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. PIRES, G. N. L. (Orgs). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: ed. UFRN, 2009.

MICHELS, M H. **A formação de professores de educação especial da UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MICHELS, M H. Gestão, formação e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, A. A. B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. In: FONSECA, S.G.; BARAÚNA, S. M.; MIRANDA, A.B.M. (Org.). **O uno e o diverso na educação escolar**. Uberlândia: ed. UFU, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA NETO, V. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9. 33, mai./ago. 2005.

MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 149. 69, jan./mar. 2012.

MONTEIRO, A. B. M. C. A inclusão do Portador de Necessidades educativas Especiais nas aulas de Educação Física em escolas Regulares do Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UCB, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MUNSTER, M. A. V.; BIANCONI, E. **Educação física e pessoas com deficiências**: considerações sobre as estratégias de inclusão no contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCARE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 26. 9, out. 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa - Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Coletânea de Textos. Vitória: Salesiana, v. 1, 2005.

OLIVEIRA, V. M. **O jogo no contexto da educação física como estratégia de intervenção pedagógica para a pessoa com deficiência mental**. 2000. 146 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) · Faculdade de Educação física, Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre deficiência e educação especial**: o ponto de vista de alunos e professores. 2002. Tese (Doutorado em Educação) · Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação inclusiva**: concepções teóricas e relato de experiência. Londrina: ed. UEL, 2003.

ORLANDO, P. A. **A inclusão e a educação física**: Colega Tutor como estratégia de ensino. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) · Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

PALAFIX, M. G. et al. (Org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico I PCTP**: A experiência de Uberlândia. Uberlândia: Casa do Livro/Linograf, 2002.

PALLA, A. C. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação à proposta do ensino inclusivo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) · Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

PEDRINELLI, V. J. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada**. A alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PEREIRA R. M. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93. 114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Q, 1984.

PEREZ, V. M. O. Cultura escolar y mejora de la educación. Disponível em: <http://www.edu.mx/Diplo_inst_las/docs_diplo?2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

PRAXEDES, W. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 42, nov. 2004.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA/MG. Secretaria municipal de Educação de Uberlândia. Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas/NADH. Uberlândia, 2013.

PRICE, J. P. Effective communication: a key to successful collaboration. **Preventing School Failure**, v. 35, n. 4, p. 25. 28, 1991.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exceptional Children**, v. 56, n. 3, p. 232. 5, 1989.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299. 306, dez. 2002.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109. 23, 2001.

RIOS, T. A. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. In: ROSAS, D. E. G.; SOUZA, V. C. S. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 154. 72.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÃN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive os deficientes mentais. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, p. 29. 37, 1989.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 135, 1999.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores de educação física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAVIANI, D. **LDB, a nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEABRA, L.; ARAUJO, P. F. **Educação física e inclusão**: considerações sobre a ação docente no ambiente escolar. Campinas, 2006.

SHERRIL, C. Equal-status relationships in the gyn. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 77. 91.

SELF, H; BENNING, A; MARSTON, D; MAGNUSSON, D. Cooperative teaching project: a model for students at risk. **Except Child**, v. 1, n. 58, p. 26. 34, Sept. 1991.

SHEPHERD, R. **Fisioterapia em pediatria**. 3. ed. São Paulo: Santos, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, A. P. **O princípio de inclusão em educação física escolar**: um estudo exploratório no município de São João Del Rei. 2004 Dissertações (Mestrado em Educação) · Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiência como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: VIZIM, M; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas**: educação tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 73. 100.

SILVA, R, SOUSA, S; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, 2008.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**. História e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010a.

SILVA, L. C. A. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da educação inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) · Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SILVA, L. C. A política de formação continuada de professores e a educação inclusiva: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial**: alguns olhares sobre o curso de extensão %Professores e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares+. Uberlândia: ed. UFU, 2010b, 169p.

SKLIAR, C. A inclusão que é %nossa+ e a diferença que é do %outro+. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusive. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, S. B. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) · Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, S.; SILVA, R.; VIDAL, M. H. Dilemas e perspectivas de educação física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKY, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 193. 215, 2001.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. **Motrivivências**, ano XVIII, n. 26, p. 89. 111, jun. 2006.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Coletânea de textos. Vitória: Faculdade Salesiana, 2007, v. 1.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, C. The politics of recognition. In: TAYLOR, C. et. al. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 25. 73.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129. 45, 2004.

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

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Educação Física e diversidade humana**. [2006a]. Disponível em:

<http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_02_EducacaoFisicaDiversidadeHumana.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Educação Física e Esportes Adaptados.** [2006b]. Disponível em:

<http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_03_EducacaoFisicaEsportesAdaptados.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Prática Pedagógica em Educação Física e Diversidade Humana.** [2006c]. Disponível em:

<http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_03_PraticaPedagogicaDiversidadeHumana.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados.** [2006d]. Disponível em:

<http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_04_PraticaPedagogicaEducacaoFisicaAdaptada.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação Física. **Ficha da disciplina Esporte e Deficiência.** [2006e]. Disponível em: <http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_FD_07_EsporteDeficiencia.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do curso de graduação em Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.** [2006]. Disponível em: http://www.faefi.ufu.br/sites/faefi.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/EF_ProjetoPedagogico.pdf. Acesso em: 10 de set. 2012.

VAZ, R.; SANTOS, C. S. Inclusão e educação física escolar: realidade e possibilidade para o aluno com autismo na escola comum. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, ano X, n. 10, p. 49. 63, 2009.

VEIGA-NETO, A. Inclusão e governabilidade. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947. 63, out. 2001.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade** [dossiê Diferenças], Campinas, n. 79, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5. 15, maio/ago. 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livros, 2007.

VIEIRA, L. P. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência na educação básica.** 2012. 29f. Trabalho de conclusão de curós (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012, CD-ROM.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

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

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional children**, v. 64, n. 2, p. 181. 95, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Fontes

DIÁRIO DE CAMPO. **Notas de pesquisa** - setembro de 2012 e maio de 2013. Anotações sobre alunos da educação especial e professor de Educação Física com base em observações em áreas de lazer e atividades ao ar livre (pátio e quiosque) e espaços pedagógicos (sala de aula e galpão). Caderno manuscrito, 110p.

2º ENCONTRO GERAL. Uberlândia (MG), 20 ago. 2012. Sala do AEE. Duração: 90 minutos. Forma de registro: áudio.

4º ENCONTRO GERAL. Uberlândia (MG), 17 set. 2102. Quiosque. Duração: 90 minutos. Forma de registro: áudio.

8º ENCONTRO GERAL. Uberlândia (MG), 25 fev. 2013. Sala do AEE. Duração: 90 minutos. Forma de registro: áudio.

1ª ENTREVISTA COLETIVA. Uberlândia (MG), 6 ago. 2012. Sala de reuniões da escola-lócus da pesquisa. Duração: 180 minutos. Forma de registro: áudio.

2ª ENTREVISTA COLETIVA (última reunião geral). Uberlândia (MG), 24 jun. 2013. Sala de reuniões da escola-lócus da pesquisa. Duração: 180 minutos. Forma de registro: áudio.

1ª REUNIÃO ESPECÍFICA (com professor de Educação Física). Uberlândia (MG), 13 ago. 2012. Sala de reuniões da escola-lócus da pesquisa. Duração: 60 minutos. Forma de registro: áudio.

Obras consultadas

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 223. 40, maio/ago. 2005.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. Vários autores. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BROTTO, O. F. **Jogos cooperativos**. Se o importante é competir, o fundamental é cooperar! Santos: Re-Novada; São Paulo: Projeto Cooperação, 1997.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61. 79.

CARR, W. E.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CHICON, J. F.; SILVA SÁ, M. G. C. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41. 58, jan./mar. 2011.

COSTA, A. M. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista brasileira de ciências de esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27. 42, maio 2004.

CRUZ, C. C.; EL TASSA, K. O. M. **A inclusão escolar na formação de professores**: perspectivas da educação física. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 20, mar. 2013.

DEMO, P. **Política social do conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2000.

DIEKER, L. A. What are the characteristics of %effective+middle and high school co-taught teams for students with disabilities? **Preventing School Failure**, 46, p. 14. 23, PD W SL, 2001.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7. 15, 1998.

ELLIOTT, J. **Recolocando como pesquisador**: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. Campinas: Mercado e Letras, 2003, p 137. 152.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio do Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS. S. N. **Formação de professores**: interfaces entre a educação e a educação especial. São Carlos: ed .UFSCar, 2004.

FREMAN, S. F. N; ALKIN, M. C. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting. **Remedial and special education**, v. 21, n. 1, p. 3. 18, January/February 2000.

GIOVANNI, M. L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, SABERES, TEMPOS E ESPAÇOS**, 10., 2000, Rio do Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000, publicação em CD-ROM.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, ano 1, p. 35. 9, out, 2005.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2009, p. 693. 712.

HARGERMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67. 85, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. P. Pesquisa **Colaborativa. Investigação, Formação e Produção de conhecimentos**. Brasília: Líber livro Editora, 2008.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, n. 74, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: ed. UFSCar, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar, reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: ed. UFSCar, 2004.

OLSON, M. Collaboration: An epistemological shift. In: CHRISTIANSEN, H.; GOULET, L.; KRENTS, C.; MACERS, M. (Ed.) **Recreatioing relationships**: Collaboration and educational reform. New York, NY: State University of York Press, 1977, p. 13. 25.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e práxis. E. Porto, Porto, 1998.

PIMENTA, S. **Professor reflexivo; construindo uma crítica**. Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades especiais**. Santa Maria: ed. UFSM, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio do Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SHEPHERD, R. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15. 33.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.

Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, p. 169. 83.

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

WALTHER-THOMAS, C. S.; KORINNEK, L. A. MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support students' success. **Focus on exceptional children**, v. 3, n. 32, p. 1. 18, WSL, 1999.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115. 38.

Apêndice 1 . Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *A inclusão dos estudantes do público alvo da educação especial e a educação física: o ensino colaborativo como estratégia de trabalho*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Valéria Manna Oliveira e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Nesta pesquisa nós buscaremos avaliar a implementação do ensino colaborativo entre o professor de Educação Física do ensino comum e o professor de Educação Física especial em escola de ensino fundamental que tenham alunos com deficiência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Valéria Manna Oliveira e será desenvolvido em uma escola pública de 1ª ao 5ª ano, Inspetora Francis Abadia, localizada na Rua Laurindo Fonseca Silva nº 144. Bairro-Jardim Brasília.

Realizaremos uma entrevista com o professor e observação das aulas de Educação física e também observação e acompanhamento das aulas. A participação de seu filho (a) será nas aulas de educação física que serão observadas e registradas por meio de filmagens e anotações em diário de campo.

O Diário de campo será usado como complemento da observação de todas as aulas.

Após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

A análise dos resultados será feita a partir dos registros efetivados ao longo do processo. O risco que a pesquisa oferece ao sujeito é de ter o nome revelado, sem a sua autorização. Contudo, de acordo com o proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em nenhum momento os colaboradores da pesquisa serão identificados.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim o nome de seu filho(a) será preservado. Além disto, você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Esta pesquisa trará como benefício aos colaboradores a compreensão sobre a educação Inclusiva, os desafios da Instituição Escolar para assegurar o acesso de todos na escola, refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores e levantar suas concepções, estratégias e práticas para o desenvolvimento de competências no trabalho com a pessoa com deficiência.

Seu filho (a) é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Valéria Manna Oliveira (3214 9470) e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (3239 4411). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos da Universidade Federal de Uberlândia: av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica, Uberlândia, MG, CEP 38408-100 . Fone: 34 3239 4131.

Uberlândia, de de

Assinatura dos pesquisadores

Eu autorizo meu filho a participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *A inclusão dos estudantes do público alvo educação especial e a educação física: o ensino colaborativo como estratégia de trabalho*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Valéria Manna Oliveira e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Nesta pesquisa nós estamos buscando avaliar a implementação do ensino colaborativo entre o professor de Educação Física do ensino comum e o professor de Educação Física especial em escola de ensino fundamental que tenham alunos com deficiência.

Os objetivos específicos do estudo serão: identificar e refletir sobre as dificuldades, os limites, os maiores entraves ou contingências e as possibilidades de atuação do professor de Educação Física em turmas inclusivas; descrever a contribuição da proposta do ensino colaborativo para a Educação Física inclusiva; e pontuar indicativos para a construção de políticas de formação continuada de professores de Educação Física considerando a realidade do cotidiano escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Valéria Manna Oliveira e será desenvolvido em uma escola pública de 1º ao 5º ano, Inspetora Francis Abadia, localizada na rua Laurindo Fonseca Silva, 144, bairro Jardim Brasília.

Na sua participação você será entrevistado. Realizaremos uma entrevista, divididas em quatro partes, subsidiada por um roteiro semiestruturado, com questões mistas (abertas e fechadas) a fim de coletar informações sobre:

- impressões e expectativas sobre o ingresso e início do trabalho com o aluno com necessidades especiais e tipo de orientação recebida;
- inserção do aluno com necessidades especiais nas aulas de educação física e as atitudes relacionadas a esta pessoa;
- desenvolvimento da práxis - as questões pedagógicas referentes às mudanças ocorridas no processo de inclusão escolar;
- trabalho colaborativo - percepções sobre dificuldades e facilidades na prática pedagógica, metodologia, adaptações com o aluno com necessidades especiais.

A observação das aulas de educação física será realizada de uma forma sistematizada por meio de um protocolo contendo informações sobre data, participantes, atividades, conteúdo, relação entre pesquisador colaborador e

professor e, na fase de intervenção, a descrição dos resultados observados na implementação das aulas.

O diário de campo será usado como complemento da observação de todas as aulas.

Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

A análise dos resultados será feita a partir dos registros efetivados ao longo do processo onde procuraremos triangular os dados de várias fontes (entrevistas, observações e registros em diários de campo) a fim de observar se ocorreram, e quais foram as alterações na prática pedagógica dos professores participantes. O risco que a pesquisa oferece ao sujeito é de ter a sua identidade revelada, sem a sua autorização. Contudo, de acordo com o proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em nenhum momento os colaboradores da pesquisa serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Além disto, você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Esta pesquisa trará como benefício aos colaboradores a compreensão sobre a educação Inclusiva, os desafios da Instituição Escolar para assegurar o acesso de todos na escola, refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores e levantar suas concepções, estratégias e práticas para o desenvolvimento de competências no trabalho com a pessoa com deficiência.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Valéria Manna Oliveira (3214 9470) e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (3239 4411). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos da Universidade Federal de Uberlândia: av. João Naves de Ávila, 2.121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica, Uberlândia, MG, CEP 38408-100 . Fone: 34 3239 4131.

Uberlândia, de de

Assinatura dos pesquisadores

Eu autorizo meu filho a participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice 2 . Roteiro de entrevista coletiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Roteiro da entrevista coletiva

Pesquisadora

Valéria Manna Oliveira

Objetivo

Identificar dificuldades, limites e possibilidades de atuação dos professores participantes (Educação física e AEE) em experiência de ensino colaborativo e o apoio à inclusão escolar de alunos do público alvo da educação especial.

Questões

De acordo com a resolução do CNE/CEB 2, de 11 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008) sobre os serviços especializados no ensino comum mediante atuação colaborativa do professor especializado em educação especial juntamente com o professor do ensino comum de Educação Física.

- O que você pensa sobre esta proposta, contextualizando na realidade de sua escola?
- Qual a sua expectativa em desenvolver um ensino colaborativo para a inclusão escolar de alunos com deficiência? Acredita serem necessários conhecimentos e/ou habilidades específicas para atuar como colaborador em um processo de ensino de alunos com deficiência? Qual a sua opinião sobre isto?
- Por que acredita nesta perspectiva? Você já conhece esta forma de trabalhar na escola?
- Quais os componentes que você julga necessários para facilitar a colaboração na escola?
- E os que podem dificultar a colaboração na escola?

Apêndice 3 . Questionário para caracterização da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Questionário para a caracterização da escola

Dados da instituição de ensino:

Nome:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Fone:

Ano de fundação:

Dados importantes do histórico da escola:

Estrutura física da escola

Área física:

Número de salas de aula:

Número de salas especiais:

Cozinha:

Refeitório:

Espaço para educação física:

Dados do quadro pessoal

Equipe docente:

Equipe técnico pedagógica:

Equipe de funcionários de serviços gerais:

Dados dos alunos matriculados

Matutino:

Vespertino:

Número de alunos com deficiências

Matutino:

Vespertino:

Formas de recursos financeiros

() Órgão público municipal

() Órgão público estadual

() Ministério da Educação/esfera federal

Apêndice 4 . Questionário para professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Questionário para o professor de Educação Física I adaptado de Souza, J.V.

Tutoria Estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência
em aulas de Educação Física

Identificação

I DADOS PESSOAIS:

1.1 Data de nascimento:___/___/_____

1.2 Sexo: Feminino (F)_____ Masculino (M)_____

1.3 Situação profissional: contratado () efetivo ()

1.3 Situação civil: () solteiro casado () outro ()

II FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL (GRADUAÇÃO)

2.1 Fez graduação em: () Educação Física () Outra

2.2 cursou em: universidade pública () particular () Outra ()

2.3 Na graduação, cursou disciplina específica de Educação Física adaptada (direcionada a pessoas com deficiência) ou tratava sobre pessoas com deficiência? () sim () não

2.4 Na graduação, participou de alguma atividade que tratava sobre educação especial e inclusão escolar:

() palestra

() curso

() simpósio

() projeto de extensão

() projeto de pesquisa

() outro/s

2.5 Em que ano concluiu sua graduação?

III FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA

3.1 Fez algum curso de especialização; mestrado; doutorado:

Em caso de sim: qual?

Apêndice 5 . Roteiro para observação de prática pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Roteiro para observação da prática pedagógica do professor de Educação Física

Diário de campo · momento da intervenção

Objetivos

- Observar as estratégias utilizadas pelos professores para atingir seus objetivos.
- Buscar nas práticas pedagógicas do professor de Educação Física, aspectos que caracterizam a formação do mesmo, associando com as informações obtidas no questionário.
- Apreender os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelo professor, mediante o planejamento e a prática por ele desenvolvida junto aos alunos.
- Analisar a coerência entre as práticas que o professor desenvolve e a fundamentação teórico-metodológica que aborda como conteúdo no planejamento das aulas de Educação física.

Professor:

Data:

Turma

- Contexto da turma/sala (horário de início das atividades, quantidade de alunos no dia, comportamentos e ações gerais).
- Atividades propostas (descrição e objetivos com os alunos).
- Encaminhamentos das atividades junto aos alunos (o que será solicitado, quais as estratégias didáticas para assegurar a participação do aluno, que recursos serão utilizados, que agrupamentos poderão ser feitos, como o material será adaptado).
- Descrição da atuação do aluno (realiza a atividade? Como procede? Por quanto tempo se concentra na atividade? O que produz o aluno? Atinge os objetivos? Como se comporta? Interage? De que maneira?)

- Análise de como se dá a parceria entre os professores (houve planejamento conjunto das atividades? Distribuíram-se as responsabilidades considerando as habilidades de cada um? O que poderia ter sido diferente?).
- Avaliação do dia: Que conhecimentos os alunos mobilizaram neste dia? O que demonstrou aprender de novo? Como interagiu? Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Que modificações no planejamento precisam ser feitas? O que precisa ser melhorado nas intervenções didáticas?

Apêndice 6 . Questões da segunda entrevista coletiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Segunda entrevista coletiva da pesquisa

Objetivo

Avaliação das experiências de ensino colaborativo com professor de Educação Física e do AEE.

Questões

- De que forma você avalia as experiências desenvolvidas na pesquisa de ensino colaborativo com a pesquisadora o professor de educação física e os outros professores?
- De acordo com suas análises as experiências foram colaborativas? Aponte aspectos positivos e negativos no processo? Quais? Em que momentos?
- Na experiência colaborativa houveram significados para você enquanto professor, para sua formação e para a inclusão escolar de seus alunos com deficiência?
- Sugira mudanças para melhorar o trabalho colaborativo com os demais professores.
- Em sua opinião, como seria a dinâmica do ensino colaborativo nas aulas de Educação física se fosse implementado no plano político pedagógico da escola: Quem participaria? Quem estaria envolvido na colaboração? Como e quando aconteceria?

Apêndice 7 . Roteiro para obtenção de dados no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH)

- 1) Número de escolas do ensino fundamental em Uberlândia (zona urbana · zona rural · educação infantil).
- 2) Número de escola com AEE
- 3) Número de alunos do ensino fundamental
- 4) Número de alunos do público alvo da educação especial em todas as escolas.
- 5) Número de alunos da escola pesquisada

Apêndice 8 . Questionário para caracterizar perfil e trajetória profissional dos professores de Educação Física e do AEE

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Formação
- 4) Tempo de formação
- 5) Graduação
Pós-graduação
- 6) Possui experiência em educação inclusiva?
- 7) Desde quando?
- 8) Tempo de atuação docente na escola pesquisada.
- 9) Já conhece o ensino colaborativo?

Apêndice 9 . Questionário para caracterizar alunos com deficiência da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Questionário para a caracterização dos alunos do público alvo da educação especial da escola

Identificação

Nome do aluno:

Idade:

Sexo:

Quanto à deficiência

Diagnóstico:

Caracterização do aluno:

socialização:

cognição:

linguagem:

motricidade:

Família

Relacionamento familiar:

Dificuldades:

Quanto à turma que participa:

5.1 Quantos alunos em sala?

Obs.: respondido pela professora do atendimento educacional especial (AEE).

Apêndice 10 . Roteiro para planejar atividades de coensino

MODELO DE ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO

Roteiro para o planejamento do coensino³⁵

Identificação:

Professor de Educação Física:

Educador Especial:

Assunto:

Turma:

Data da atividade:

Atividades propostas:

Objetivos das atividades:

Materiais necessários:

Encaminhamento das atividades:

Intervenções necessárias:

O que precisa ser redimensionado:

De que acomodações e adaptações o(s) aluno(s) necessitam:

³⁵ Roteiro adaptado de Coderman e Petersen (2009).