



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCY KELLE RODRIGUES SILVA

**Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar:  
possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de  
educandos com deficiência intelectual**

**MACEIÓ/AL  
2015**

FRANCY KELLE RODRIGUES SILVA

**Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar:  
possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de  
educandos com deficiência intelectual**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

**MACEIÓ/AL  
2015**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Bibliotecário Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante**

S586a Silva, Francy Kelle Rodrigues.

Atendimento educacional especializado e educação física escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. / Francy Kelle Rodrigues Silva. Maceió – 2015. 123 f.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 100-110.

Apêndice: 111- 122

1. Educação Física. 2. Educação inclusiva. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Deficiência intelectual. I. Título.

CDU: 796

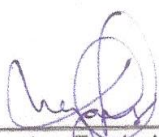
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

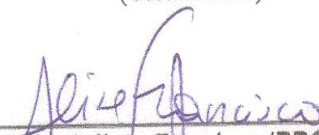
“Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar:  
Possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de  
educandos com deficiência intelectual.”

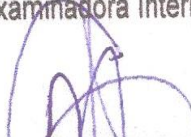
**FRANCY KELLE RODRIGUES SILVA**

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de setembro de 2014.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior (UNESP)  
(Examinador Externo)

Dedico este trabalho ao senhor Jesus, a toda minha família, base do meu viver e aos participantes da pesquisa, que este trabalho seja relevante para os profissionais que se dedicam diariamente por uma Educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

*Salmo 23: O SENHOR é o meu pastor, nada me faltará.  
Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranquilas.*

Tenho imensa gratidão,

Primeiramente ao pai divino Deus, criador e fonte de minha fé;

Ao meu avô Agenor, que tanto amo e que sempre me apoiou de todas as formas e em todos os momentos;

À minha querida avó Pequena (*in memorian*), por toda sabedoria, carinho e paciência;

Minha mainha (Nita), meu espelho; tudo que conquistei até hoje foi graças à fé dessa linda guerreira;

Meu querido painho (Gilberto), que me incentivou sempre na busca de meus objetivos; suas palavras de conforto me fizeram seguir em frente, sem medo;

Meus irmãos Keline e Danylo, meus grandes e verdadeiros amigos, que sempre me ajudaram a seguir confiante, com sorriso no rosto;

Ao meu sobrinho lindo Pedro Vitor, que, nas horas de angústia, com sua graça de anjo me encheu de carinho e alegria;

Ao meu amor Romualdo, por suas doces e decisivas palavras, por acreditar sempre no resultado positivo e por todo amor e paciência a mim dedicado;

Aos antigos e novos amigos, que caminharam junto comigo durante a construção desse trabalho. Em especial, à querida Nara Elisa, que, desde o princípio, esteve comigo, compartilhando ansiedades e momentos de felicidade;

Aos companheiros do grupo de estudo NEEDI, pela troca de saberes e carinho, fundamentais na minha trajetória: Vivi e Sol, pelo apoio e paciência na construção desse projeto de mestrado; David, Márcia Lúcia, Marily, Nágbi e Elisângela, pelo carinho, amizade, palavras de fé e dedicação;

Aos queridos do GEEAMA, turma alegre e competente, sou grata pelo o carinho de sempre;

De todo coração, a minha querida orientadora Profa. Dra. Neiza Fumes, que, pacientemente, me guiou na construção deste trabalho e em minha vida acadêmica. Obrigada por todas as palavras de apoio, carinho, dedicação e por todo ensinamento;

Ao Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior e à Profa. Dra. Deise Juliana Francisco, pelas enriquecedoras contribuições, participação na banca de qualificação e defesa;

Aos professores participantes da pesquisa, um super obrigada pela acolhida, paciência e disponibilidade durante minha estadia na escola;

Uma homenagem às crianças lindas e animadas da turma de Educação Física que acompanhei;

À FAPEAL/CAPES, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada na perspectiva da Educação Inclusiva, que se sustenta na compreensão de que a Educação é um direito de todos, defendendo, entre outros pontos, que a educação das pessoas com deficiência deve ser viabilizada em escola regular, com condições de acesso e ascensão da aprendizagem. Nesta direção, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das propostas para auxiliar na inclusão escolar dos educandos público-alvo da Educação Especial. Em termos de referencial teórico, a pesquisa foi realizada a partir da abordagem sócio-histórica Vigotskiana, uma vez que consideramos no trabalho as multideterminações do fenômeno estudado. Abordamos aqui a deficiência intelectual, o AEE e a Educação Física Escolar, pois compreendemos que há uma necessidade substancial de se pensar em parcerias. Nesse sentido, é atribuição do professor (a) do AEE contribuir no processo de remoção de barreiras para o educando nos seus diferentes contextos de aprendizagem. A Educação Física Escolar faz parte desse processo de formação do educando. Assim, situamos nosso trabalho como uma proposta de parceria entre profissionais de diferentes áreas. O objetivo de pesquisa foi analisar os saberes sobre a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado de professores de Educação Especial e Educação Física e intervir no sentido de estabelecer um diálogo colaborativo entre esses professores para promover a inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. Para tal, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa. Para a produção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada com professores, à observação descritiva com apoio em diário de campo, a pesquisa documental e a sessão reflexiva de autoscopia. Especificamente, contamos com a participação de uma professora do AEE e de um professor de Educação Física, ambos de uma escola da Rede Pública de Ensino de Maceió/AL, que tinha em sua turma quatro alunos considerados como possuindo uma deficiência intelectual em situação de inclusão. De maneira geral, pudemos verificar que os professores envolvidos acreditavam na Educação Inclusiva. Segundo eles, de alguma forma havia na escola uma tentativa de diálogo e de parceria entre os dois campos de saberes. Entretanto, não identificamos formas efetivas de parceria, uma vez que para a eficácia desta seria necessário o constante diálogo ou encontros quinzenais. O que não era viável, diante das condições de trabalho naquele contexto escolar. Mesmo assim, os resultados deste estudo despertou-nos um otimismo pelas múltiplas possibilidades de trabalho numa perspectiva de colaboração, ao mesmo tempo em que nos deixou angustiados diante de questões relativas ao cotidiano escolar dos professores, que, em vistas de suas demandas concretas e subjetivas, não apresentaram situações reais de cumplicidade pedagógica. Em nossas reflexões, consideramos que a delimitação dos objetivos, tanto do AEE quanto da Educação Física, podem ser definida de maneira sistemática, considerando as experiências vivenciadas e respeitando as particularidades de cada educando na escola. Desse modo, acreditamos que ambas poderão contribuir para efetivação de uma Educação de fato Inclusiva.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva. Educação Física. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Prática Docente.



## ABSTRACT

This research was conducted from the perspective of Inclusive Education, which relies on the understanding that education is a right for all, arguing, among other points, that the education of persons with disabilities should be made possible in a single school, with access conditions and ascension of learning. In this direction, the Educational Service Specialist is one of the proposals to aid school inclusion of students target audience of Special Education. In terms of theoretical framework, the research was conducted from the Socio-Historical Vygotskian approach, since we consider the work of the multideterminações studied phenomenon. Our approach here is intellectual disability, the Specialized Education Services and the School Physical Education, because we understand that there is a substantial need to think about partnerships. In this sense, the teacher's assignment is (a) of the Specialized Education Services to contribute to the removal of barriers to the student in their different learning process. The Physical Education is part of this process of education of the student. Thus, we situate our work as a proposed partnership between professionals from different fields. The research objective was to reflect on teaching practice teacher Physical Education and collaboratively discuss about the partnership between Special Education and Physical Education in function to promote school inclusion of students with intellectual disabilities. To this end, we chose a qualitative research nature. For the production of the data we used semistructured interviews with teachers, the descriptive observation with support in a field diary, documentary research and reflective session autoscopia. Specifically, we count with the participation of a teacher of the ESA and a physical education teacher, both a school of Public Education Network of Maceió / AL, which had four students in his class considered as having an intellectual disability in situations of inclusion . In general, we observed that the teachers involved believed in Inclusive Education. According to them, somehow there was an attempt in school for dialogue and partnership between the two fields of knowledge. However, we did not identify effective ways of partnership, since for the effectiveness of this would require constant dialogue or fortnightly meetings. What was not feasible, given the working conditions at the school context. Even so, the results of this study sparked us optimism for the multiple possibilities of working in a collaborative perspective, while it left us distressed with issues pertaining to the daily school teachers, which, in view of their specific demands and subjective showed no real pedagogical situations complicity. In our reflections, we believe that the definition of the objectives of both the AEE as Physical Education can be defined in a systematic way, considering the experiences and respecting the particularities of each student in the school. Thus, we believe that both can contribute to a realization of the fact Inclusive Education.

**Keywords:** Inclusive Education. Physical Education. Specialized Education Services. Intellectual Disabilities. Teaching Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Esquema de distribuição temporal dos procedimentos de produção de dados.....	59
<b>Figura 2:</b> Esquema de análise dos dados.....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Descrição de aulas de Educação Física.....	60
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEE	Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais
DI	Deficiência Intelectual
EF	Educação Física
GEEAMA	Grupo de Estudos e Extensão de Atividade Motora Adaptada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: aspectos do cenário alagoano e maceioense .....</b>	<b>20</b>
2.1 Educação Inclusiva e ações adotadas no Brasil .....	23
2.2 Educação Inclusiva no município de Maceió-AL.....	27
2.3 O trabalho colaborativo como estratégia para a formação do professor de AEE .....	29
<b>3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: entre conceitos e contextos .....</b>	<b>35</b>
3.1 Concepções da deficiência intelectual: considerações gerais.....	35
3.2 A deficiência intelectual a partir de uma perspectiva sócio-histórica.....	41
3.3 A identificação do educando com deficiência intelectual na escola .....	47
<b>4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: caminhos e desafios para a Educação Inclusiva .....</b>	<b>50</b>
4.1 A Educação Física: componente curricular na escola.....	50
4.2 Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva.....	54
<b>5. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>58</b>
5.1 A negociação do acesso ao campo de pesquisa .....	59
5.2 Os participantes da pesquisa.....	59
5.3 Técnicas para a produção dos dados .....	61
5.4 O local da pesquisa.....	62
5.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	63
5.6 Procedimentos para produção dos dados.....	64
5.7 Os procedimentos de análise de dados .....	69

<b>6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: elementos para uma parceria colaborativa entre professores (AEE e EF) .....</b>	<b>71</b>
<b>6.1 Eixo I: Percepções sobre a Educação Inclusiva e as possibilidades de colaboração entre a Educação Física Escolar e AEE na visão dos professores envolvidos.....</b>	<b>71</b>
6.1.1 Percepções dos professores do AEE e EF sobre a Educação Inclusiva .....	71
6.1.2 Possibilidades de colaboração entre a Educação Física Escolar e AEE na visão dos professores envolvidos .....	73
<b>6.2 Eixo II: Reflexões sobre a construção de uma parceria colaborativa com professores de Educação Física e AEE .....</b>	<b>78</b>
6.2.1 As aulas de Educação Física Escolar e a prática docente do professor.....	79
6.2.2 A prática docente na Educação Física e o diálogo com a professora do AEE .....	85
6.2.3 O trabalho colaborativo e reflexivo na visão dos professores .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse e o entusiasmo pela Educação Especial surgiram ao longo da minha trajetória acadêmica, o que foi imprescindível para o norteamento das ideias e reflexões suscitadas nesta pesquisa, assim como das oportunidades profissionais em torno das aulas de Educação Física na escola, numa perspectiva de Educação Inclusiva voltada para pessoas com deficiências, abrangendo tanto o desenvolvimento profissional como o pessoal.

No que diz respeito à academia, em especial, os Grupos de Estudos e os Projetos de Pesquisa e de Extensão me ajudaram a fomentar o anseio e a empolgação em torno da temática da Educação Inclusiva. Assim, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), dentre os trabalhos realizados no período da formação inicial, destaca-se o Projeto de Pesquisa e extensão **Afroatitude**, de singular importância. Foi a primeira oportunidade que tive para ampliar os horizontes em relação aos conhecimentos trabalhados na sala de aula. O projeto, cujo objetivo era desenvolver pesquisas sobre a população afrodescendente no contexto da educação brasileira e alagoana, promovia ainda diferentes atividades de extensão destinadas a grupos considerados de riscos, como pessoas com HIV/AIDS e usuárias de drogas.

Na área da Educação Física, o Grupo de Estudos e Extensão de Atividade Motora Adaptada (GEEAMA) foi fundamental para o direcionamento das ideias envolvendo a prática com pessoas com deficiência. Atuando junto a esse público em diferentes contextos educativos, o GEEAMA visa contribuir para a formação de profissionais da Educação Física.

Ainda no período de graduação, os estágios e a monitoria na disciplina voltada à metodologia de ensino da Educação Física Adaptada também foram norteadores para a dedicação na área estudada. Após a conclusão da graduação em Educação Física, as atuações em escola especializada no atendimento de crianças, jovens e adultos com diferentes deficiências e em escolas da rede regular de ensino estimularam a reflexão sobre a prática da Educação Física Escolar, resultando em experiências diferentes em cenários distintos. Cabe destacar que o atendimento ao educando com deficiência intelectual, em particular, e sua participação efetiva nas aulas de Educação Física, davam-se em situações similares.

Durante toda essa trajetória, a necessidade de estudar a temática em questão, com vistas a resoluções de algumas inquietações relacionadas à atuação do professor de Educação Física nas instituições escolares e suas ações para com o educando com deficiência intelectual, levou-me ao desenvolvimento de um projeto de mestrado.

A pesquisa foi realizada na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como finalidade a construção de um espaço escolar democrático e de qualidade, com o atendimento das necessidades educacionais de todos os educandos que frequentam a escola. Isso implica em trabalhar com a diversidade de forma interativa, abrangendo acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades. Importante ressaltar que a escola procura, através da Educação Inclusiva, responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só às necessidades dos educandos com deficiência, mas também a todas as formas de diferença (RODRIGUES, 2006; BATISTA; MANTOAN, 2005).

Nesse sentido, Bueno (2001) explica que:

A educação inclusiva é prática de inclusão de todos os alunos independente de suas deficiências em escolas e salas de aula adequadas de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico por eles. O desafio desse ensino é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural com sucesso (BUENO, 2001, p.02).

Com base em um processo em construção, que se sustenta na compreensão de que a Educação é um direito de todos os indivíduos, a Educação Inclusiva, no que tange à educação das pessoas com deficiência, em especial, pode ser viabilizada em uma única escola, com condições de acesso e ascensão da aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma das propostas para auxiliar na inclusão escolar dos educandos público-alvo da Educação Especial, é prescrito pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), reassegurado pela LDBEN/1996 (Lei nº 9.394/1996) e regulamentado pelo decreto nº 7.611/2011, substitutivo do decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b). Definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, o AEE é prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

Na presente investigação, nossos olhares se voltaram para os educandos considerados<sup>1</sup> como possuidores de deficiência intelectual pela escola. Eles eram atendidos pela professora do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e participavam das aulas de Educação Física.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “possuindo uma Deficiência Intelectual”, pois alguns dos educandos que estavam nas aulas de Educação Física eram apontados nessa condição, muito embora não houvesse um diagnóstico conclusivo sobre a deficiência, permanecendo e prevalecendo a hipótese diagnóstica nas interações no contexto escolar.



Desta forma, estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como é a prática docente de um professor de Educação Física na escola básica quando alunos considerados com deficiência intelectual estão presentes e quais as possibilidades/dificuldades para se estabelecer uma parceria colaborativa desse profissional e a do AEE, tendo em vista a promoção da inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual?

Partimos do princípio de que a inclusão das pessoas com deficiência intelectual não é uma tarefa fácil, mas pode ser viabilizada em função do sucesso escolar desse público. Além disso, a Educação Física escolar não pode ficar indiferente ou neutra perante este movimento da Educação Inclusiva. É relevante considerar as limitações cognitivas e suas implicações concernentes à funcionalidade cognitiva, dando-lhe características peculiares, que não podem ser negadas, posto que são determinantes para a aprendizagem (SOUSA, 2008).

Atravessado por concepções que a consideravam ora como uma danação divina ora como uma condenação médica e limitação intelectual, a deficiência intelectual é produto dos valores dominantes na sociedade em diferentes momentos históricos. Em comum a muitas destas concepções, está a ideia de que pessoas com deficiência são improdutivas, incapazes de interagir, aprender e se desenvolver de um modo geral. No caso da deficiência intelectual, especificamente, não raras vezes era relacionada ao fracasso escolar, funcionando como instrumento de segregação e rotulação (PAN; 2008, DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Colocar em prática a perspectiva da Educação Inclusiva é uma tarefa árdua, ainda mais quando se trata da Educação Física, em função de seu histórico de exclusão e marginalização com os menos habilidosos, meninas e pessoas com deficiência, quadro que ainda se mantém, marcado pela ditadura midiática, visto que se volta para a estética e os corpos perfeitos.

Nos espaços escolares, especialmente, a Educação Física foi, por muito tempo, apenas um meio de disciplinar os corpos. Através das técnicas de movimento, suas práticas foram reduzidas a atividades mecânicas e estereotipadas, sustentadas por uma visão técnica de movimento corporal e dualista do ser humano (SOLER, 2005; CHICON; RODRIGUES, 2012; CRUZ; 2012).

Considerando a deficiência intelectual e a Educação Física na escola, podemos afirmar que ambas são carregadas de rótulos e apresentam características que caminham em sentido contrário aos princípios da Educação Inclusiva. Contudo, a Educação Física, enquanto área de conhecimento e conteúdo curricular, não pode mais negligenciar a educação para todos, sem distinção. Estudos realizados junto a educandos com deficiência, como o desenvolvido por

Chicon (2012), têm apontado ricas possibilidades educacionais. Indicam, por exemplo, que alunos com deficiência que participam de aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em um contexto inclusivo são capazes de ampliar suas experiências corporais e culturais.

A prática docente, um dos conceitos abordados neste estudo, pode ser caracterizada como a ação específica do professor na sala de aula, através da qual são organizadas formas e conteúdos para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes de várias práticas (LIMA et al, 2012). Desse ponto de vista, Faggion (2011) afirma que a prática docente se realiza a todo instante no cotidiano do professor, sendo construída diariamente, a partir de conversas com a direção e funcionários da escola, nas reuniões pedagógicas com professores de diferentes campos do saber, nos encontros de pais e no convívio com os educandos.

Com relação à prática docente dos envolvidos no estudo, remetemo-nos a pesquisas no campo da Educação Inclusiva elaboradas por autores como Silva (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Rabelo (2012), cujas investigações resultaram no avanço do desenvolvimento das profissionais da área e na promoção da inclusão de educandos com deficiência. Cabe destacar que, nessa perspectiva, rompe-se com as práticas de hierarquização na relação entre os profissionais envolvidos. Uma proposta colaborativa pode envolver profissionais com formações e experiências diferentes, o que enriquece a prática docente, em vista das inúmeras possibilidades surgidas com a ampliação do olhar sobre as dificuldades enfrentadas (RABELO, 2012).

Nesta pesquisa, fizemos uma revisão teórica dos diferentes saberes relativos à deficiência intelectual, ao AEE e à Educação Física Escolar. Assim, partindo da concepção de Educação Inclusiva que abraçamos, passamos a compreender que o professor precisa aprender a atuar em uma nova situação de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Nesse sentido, consideramos que o modelo de ensino baseado na parceria colaborativa se configura como estratégias em ascensão e pode colaborar na resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência e na promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Com a proposta colaborativa, entendemos que há uma necessidade substancial de se pensar parcerias na escola, objetivando a inclusão do público alvo da Educação Especial. Dentro desse modelo de ensino, é atribuição da professora do AEE contribuir para a remoção de barreiras para o educando nos seus diferentes contextos de aprendizagem. E, na qualidade

de participe desse processo de formação do educando, a Educação Física Escolar pode ser uma colaboradora importante da/na inclusão.

A partir das considerações acima relacionadas, demarcamos como objetivo geral analisar os saberes sobre a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado de professores de Educação Especial e Educação Física e intervir no sentido de estabelecer um diálogo colaborativo entre esses professores a fim de promover a inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos:

- identificar as percepções dos professores do AEE e de EF sobre a Educação Inclusiva;
- discutir a maneira como acontece (ou não) o diálogo/parceria entre os professores (EF e AEE);
- analisar o processo de constituição da parceria colaborativa, a partir da prática docente do professor de EF e do diálogo com a professora do AEE.

Para orientar a execução da investigação, seguimos os princípios e pressupostos da abordagem sócio-histórica de Vigotski. Desse modo, partimos da concepção de que o homem se constitui no processo histórico, na relação com o mundo material e com os outros homens, o que o torna social. De outro modo, o homem, ao mesmo tempo em que se constitui como produto, é também produtor da sua história e da humanidade.

Nessa perspectiva, há a compreensão dialógica de que a esfera biológica serve de sustentação para o desenvolvimento da humanidade, que, por sua vez, só pode ser constituída historicamente pelos homens em sociedade (SOARES, 2011). Conforme Fumes (2001), alguns elementos da obra vigotskiana são importantes para entendemos os problemas sociais através de múltiplos planos de análise, para que consigamos enxergar as múltiplas determinações desses problemas e possamos, por conseguinte, investigar questões centrais da existência humana, em pesquisá-las conforme se manifestam no mundo real. Especificamente sobre a pessoa com deficiência, a perspectiva sócio-histórica permite uma visão de sujeito emancipado, não assujeitado, que participa na organização de sua própria história (DIAS, OLIVEIRA, 2013).

Em termos de organização, a dissertação inclui, além da introdução, considerações e referências, três seções de revisão de literatura. Denominada **Políticas para educação de**

**peças com deficiência no Brasil: aspectos do cenário alagoano e maceioense**, a primeira seção do estudo traz elementos das políticas públicas para Educação Inclusiva no Brasil, destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Na mesma seção, retomamos alguns aspectos importantes da história da Educação Especial no país, percurso que nos ajudou a compreender a atual proposta para a Educação Inclusiva no país. Em nível local, procuramos entender os aspectos históricos da Educação Especial no Estado de Alagoas e no município de Maceió, em especial. Destacamos ainda o papel do AEE na escola inclusiva, bem como a formação do professor que atua nesse serviço. Percorremos também a trajetória da proposta de colaboração como contribuições à inclusão escolar.

Na segunda seção, intitulada a **Deficiência Intelectual: entre conceitos e contextos**, adentramos na discussão sobre o que vem a ser essa deficiência. Ademais, apresentamos algumas concepções e terminologias da deficiência intelectual adotadas no Brasil. Em seguida, refletimos acerca da identificação desses educandos na escola e a perspectiva sócio-histórica.

Em **Educação Física Escolar: caminhos e desafios para a Educação Inclusiva**, terceira seção da dissertação, aludimos à Educação Física escolar no Brasil. Num primeiro momento, tratamos das especificidades da Educação Física como componente curricular; no segundo, procuramos entender como está configurado o campo de conhecimento da Educação Física na perspectiva da Educação inclusiva.

Nos **Caminhos metodológicos do estudo**, caracterizamos os diferentes momentos da pesquisa, desde a negociação de acesso à escola até os procedimentos da análise dos dados coletados.

Finalmente, denominada **elementos para uma parceria colaborativa entre professores (AEE E EF)**, apresentamos as análises dos dados, com base em todos os registros documentados no decorrer da pesquisa.

## **2 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: aspectos do cenário alagoano e maceioense**

Este capítulo tem como proposta trazer elementos das políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil, destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência<sup>2</sup>, e que demandam intervenções pedagógicas diferenciadas ou específicas, assim como a alocação de materiais e equipamentos para além dos disponíveis ou previstos para todos (MILANESI, 2012). Para tanto, tomamos como base documentos oficiais e norteadores destas políticas em diferentes tempos. Importante ressaltar que não temos a pretensão de fazermos uma demarcação exata de diferentes termos ou esgotar o assunto, em função de sua complexidade. Faremos uma aproximação com manifestações de alguns aspectos, como pontos marcantes da história da Educação Especial, considerando que eles adentram as escolas gerando expectativas e inquietações na comunidade escolar.

Retomaremos alguns aspectos importantes da história da Educação Especial constituídos no Brasil, ajudando-nos a compreender a disseminação da proposta de Educação Inclusiva. Mesmo superficialmente, é relevante entendermos o contexto histórico, para que assim possamos compreender o cenário atual, levando em consideração as influências recebidas de importantes períodos da história da Educação no Brasil. Em seguida, abordaremos sobre o AEE e perspectivas de colaboração para formação do professor. Por fim, trilharemos caminhos sobre a proposta de colaboração como contribuições à inclusão escolar.

O contexto da educação para pessoas com deficiência no Brasil é marcado pelo não acesso a qualquer tipo de oportunidade educacional. A princípio, a deficiência esteve ligada às manifestações malignas ou castigos por causas de pecados cometidos e as poucas ações existentes eram isoladas e impregnadas pelos valores religiosos (FUMES, 2010).

Nesse sentido, Mazzotta (2005) considera que:

A própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, portanto, ser perfeito, acrescia a ideia da condição humana, incluindo-se aí a perfeição física e mental. E, não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana, e tidas como culpadas de sua própria deficiência (2005, p.16).

---

<sup>2</sup> O conceito de “pessoa com deficiência” está em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006).

Para Mazzota (2005), a falta de conhecimento sobre a deficiência muito contribuiu para que as pessoas fossem marginalizadas. Nesse sentido, podemos observar um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente” é uma condição imutável, culminando em uma postura omissa da sociedade em relação à organização de serviços para atender as pessoas com deficiência.

A educação das pessoas com deficiência surge institucionalmente no II Império, através do atendimento em asilos, em classes anexas aos hospitais psiquiátricos. Além de albergar as pessoas com deficiência, os asilos passaram a desenvolver também ações de cunho educativo, configurando as primeiras preocupações com a pedagogia para o ensino especial.

Os primeiros movimentos de educação de pessoas com deficiências começaram no final do século XIX. A abordagem que fundamentava o conceito de deficiência era o modelo médico, que norteou, de modo hegemônico, a Educação Especial (JANUZZI, 2004). Isto se deve ao fato que os médicos foram os pioneiros na área, seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciada pelo discurso psicológico.

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos (JANUZZI, 2004, p.31).

Essa relação da educação da pessoa com deficiência com o campo da medicina surgiu desde os primórdios, como salientou Januzzi (2004), embora também a encontraremos associadas aos estabelecimentos de ensino regular no século XIX. A partir do reconhecimento da importância da pedagogia, os médicos criaram instituições escolares em hospitais psiquiátricos, com vistas a contemplar crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente, juntamente com adultos considerados “loucos”.

Conforme Januzzi (2004), os pavilhões anexas aos hospitais psiquiátricos, sustentavam, sob a preocupação médica-pedagógica, a segregação social das pessoas com deficiência, mas não apenas isso. Esta iniciativa configura-se como a apresentação de alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico.

No Brasil, o atendimento escolar especial para pessoas com deficiência teve início no Império, época caracterizada por uma sociedade rural, pouco urbanizada e sem escolaridade. Com poucas iniciativas, foi possível silenciar e esconder as pessoas que apresentavam comportamento diferenciado e cuja presença mais incomodava. As escolas eram escassas e só

recorriam a elas as camadas sociais altas e médias. À medida que a organização escolar primária foi obtendo impulso, mas sempre na retaguarda, foram tomadas as primeiras iniciativas a fim de se organizar escolas para a pessoa com deficiência (JANUZZI, 2004).

Ainda neste período, foram criadas duas instituições especializadas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, que desde o início se caracterizou como estabelecimento educacional voltado para educação literária e ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”; atualmente, é conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). A instalação do IBC e do INES abriu possibilidade para discussão da educação de pessoas com deficiência (JANUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005; BRASIL, 2008a).

Em um primeiro momento, não se falava de apoio financeiro e político do Estado. Assim, a educação das pessoas com deficiência desenvolveu-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações delas mesmas ou de seus familiares para vencer os desafios com que se defrontam. No Brasil, associações filantrópicas, instituições constituídas de pais e amigos e instituições privadas surgiram diante da precariedade do apoio governamental; pais, profissionais envolvidos e as próprias pessoas com deficiência organizaram-se em defesa dos direitos dessa população (JANUZZI, 2004; BRASIL, 2008a, KASSAR, 2012).

Os pais e outros interessados conseguiram organizar instituições especializadas em diferentes deficiências, que foram ganhando denominações próprias, dependendo dos envolvidos, da causa, da deficiência e da cidade onde estavam localizadas. De acordo com Fumes (2010), as instituições foram as grandes responsáveis pela Educação Especial nesse período. Entretanto, suas ações tinham caráter marcadamente assistencialista, sendo regidas pelos princípios do amor e da boa vontade, desprovidos de conhecimento científico.

Na década de 1950, as instituições começaram a contar com apoio do Estado, porém ainda não existia uma estrutura ou política de intervenção própria. O modelo de Educação Especial era basicamente segregativo. Compreendia-se que seria necessária uma escola separada das demais para atender às necessidades dos educandos com deficiência. Os responsáveis pela aprendizagem desses educandos não eram os professores de sala de aula comum, mas profissionais especializados em determinada deficiência (JANUZZI, 2004).

Vale ressaltar que só a partir da década de 1960, o Estado passou a se responsabilizar pela Educação Especial, que até então se mantinha num misto de ações assistenciais e educacionais. No que se refere aos educandos com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), em seu artigo 88, apontava que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1996).

Na década seguinte, o discurso pedagógico ressaltou a mudança de uma Educação segregativa para uma integrativa. A ação, baseada no sistema de ideias da normalização que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, procurava ajudá-la a adquirir as condições e os padrões de vida no nível mais próximo do considerado normal (JANUZZI, 2004). O período foi marcado pelas classes especiais em escolas regulares.

Nos anos de 1980, a Constituição Federal (1988) garantiu a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205). Além disso, elegeu como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206, inciso I). No seu artigo 208, inciso III, garante, entre as atribuições do Estado, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essas determinações decorrentes da Constituição (1988) levaram a proposição e aprovação de outros documentos, no intuito de melhor especificar a população da Educação Especial, como também os tipos de escolarização e serviços a serem oferecidos.

Adiante, trataremos com mais profundidade tais aspectos, levando em consideração os acordos e documentos norteadores do processo de Educação Especial na perspectiva Inclusiva em nosso país, a partir da década de 1990.

## **2.1 Educação Inclusiva e ações adotadas no Brasil**

Acordos e declarações internacionais determinaram a promulgação de leis e diretrizes educacionais em diferentes países, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência (1999), entre outros documentos.

Em se tratando de documentos internacionais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien (1990), que defende, na publicação das Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a necessidade de universalizar o acesso à Educação e de promover equidade, especificamente no ano de 1993.



Nesta direção, a Convenção de Guatemala (1999) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos internacionais que direcionaram muitas ações em nosso país. Enquanto a Convenção de Guatemala prevê a eliminação de todas as formas de distinção, de separação para com as pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender a diversidade da população, atribuindo a essas escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade inclusiva. No que se refere às instituições educacionais, a Declaração de Salamanca destaca que:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (UNESCO, 1994, p.23).

Evidencia-se, desse modo, que no processo de construção de uma escola para todos é necessário o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar, já que o discurso em defesa da Educação Inclusiva se constitui historicamente no sentido oposto à da segregação. A questão central em relação à realização dos ideais da Educação Inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade social típica dessas sociedades (FEREIRA; FERREIRA, 2004).

No Brasil, a Constituição Federal (1988), conforme nos referimos anteriormente, em termos mais específicos, aponta que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo” (Inciso IV, do Art. 208). No que diz respeito à matrícula escolar, a Resolução, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 2/2001, define as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e determina que as escolas do ensino regular devam matricular todos os alunos em suas classes comuns, com apoios necessários, mais especificamente.

Fatos marcantes nortearam a proposta da Educação Inclusiva no Brasil a partir dos anos de 1990, dentre os quais a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), avaliador e aprovador do plano anual da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A finalidade desse órgão seria o de facilitar gestões descentralizadas e possibilitar a comunicação entre sociedade civil e governo. Ainda na década de 1990, houve a aprovação da Lei nº 8.069/1990, que dispõe

sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, entre outras determinações, estabelece, de acordo com o Inciso 1º do Art. 2º, que “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990).

Além desses, merece destaque a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que se transformou em Emenda Constitucional, após seu decreto. Em seu art. 24, dispõe que “os Estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e, para efetivação desse direito, assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (ONU, 2006).

Publicada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, tendo em vista a construção de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. Essa política tem por objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p.14).

Os dispositivos legais existentes permitem pensar na possibilidade de, por meio das políticas públicas de Educação, viabilizar a organização das escolas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva. Em relação à Política Nacional referida, Bueno e Meletti (2012) consideram que esta pode privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros, no que se refere ao alunado da Educação Especial e aos tipos de escolarização a serem oferecidos. Tal política direciona o AEE, que tem caráter complementar e suplementar. Outra de suas diretrizes é o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2011).

Conforme o art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, considera-se o público-alvo do AEE, como já havia sido estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Ainda segundo a mesma resolução, no seu Art. 5º, o AEE deve ser realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Para viabilizar a oferta do AEE, houve a proposição do programa de implantação das SRMs pela Secretaria de Educação Especial<sup>3</sup>, destinado às escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação, em que os educandos com essas características estejam registrados no Censo Escolar (MEC/INEP/BRASIL, 2007). A implantação do serviço das SRMs teve início em 2005. Até 2012, foram disponibilizadas 52.801 SRMs, aproximadamente, atendendo 5.021 municípios brasileiros (MEC/SECADI/BRASIL, 2012).

Muito embora se saiba da existência dessas SRMs e de sua importância para a eliminação de barreiras de aprendizagem, favorecendo o processo de inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda nos faltam dados de como este serviço tem funcionado na prática em todo o território nacional (MILANESI, 2012).

Essa política, juntamente com outros dispositivos legais, vem configurando e norteando o atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial. A seguir, trataremos, além das proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Plano Estadual de Educação de Alagoas e as mudanças que estão

---

<sup>3</sup> Esta secretaria não mais existe.

acontecendo na capital do Estado, Maceió, no que se refere o atendimento aos educandos público-alvo da Educação Especial.

## **2.2 A Educação Inclusiva no município de Maceió-AL**

Buscamos aqui compreender os aspectos históricos da Educação Especial no Estado de Alagoas e no município de Maceió, com base em documentos orientadores da Educação: Plano Estadual de Educação (2006-2015) e Plano Municipal de Educação (2010-2020), bem como os trabalhos desenvolvidos por Lykouropoulos (2007), Calheiros e Fumes (2012).

O Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE, 2006-2015) destaca que as políticas públicas de atendimento aos educandos com deficiências são restritas em seu alcance, destacando-se os esforços de poucas instituições de caráter não governamental em Alagoas. No que se refere ao planejamento das ações de Educação Especial, destacamos:

[...] planejar a educação, em nossa realidade alagoana, significa retomar e repensar algumas das tarefas que se têm executado até o presente, incorporando muitas outras que até agora temos considerado, inclusive, fora da responsabilidade social mais ampla dos entes estatais (PEE, 2006, p.09).

Considerando essa realidade, importa-nos destacar o lugar que a Educação Especial ocupa na política do PEE de Alagoas e as perspectivas para uma educação efetivamente inclusiva, que estão relacionadas no documento, tendo em vista o interesse, ainda recente, em engendrar a Educação Especial como parte integrante de um plano de ações para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil.

Em Alagoas, o movimento para o atendimento às pessoas com deficiência, desencadeado em 1986, teve como objetivo realizar a caracterização dos educandos a serem atendidos na Educação Especial, bem como realizar o levantamento das condições de infraestrutura do sistema de ensino, visando à implantação do AEE. O processo de inclusão dos educandos com deficiência começou a se configurar entre 1998 e 1999. Contudo, somente em 2003 foram fornecidos pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (DEE/SEMED) os primeiros dados oficiais de matrícula desse público-alvo em escolas regulares (LYKOUROPOULOS, 2007; ALAGOAS, 2010).

Segundo Lykouropoulos (2007), em 2001 foi implantado, através da Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas, o processo de inclusão de educandos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino. Cabe

ressaltar que nesse período inicial, os educandos com deficiência frequentavam as classes especiais; suas matrículas eram feitas na perspectiva da integração na escola.

O PEE destaca:

[...] temos caracterizada, em Alagoas, a necessidade de uma vigorosa ampliação da definição e ampliação de políticas educacionais para o que se convencionou chamar de EDUCAÇÃO ESPECIAL, seja através da inclusão nas escolas regulares, seja na implantação de centros especializados ou no apoio técnico às instituições não governamentais que atuam na área, não esquecendo, principalmente, da política de financiamento e de formação dos profissionais da educação (2006, p.47, grifo nosso).

Nesse sentido, o PEE (2006) propõe promover uma política educacional pública na perspectiva da Educação Inclusiva para educandos público-alvo da Educação Especial, desde a Educação Infantil, com prioridade nas redes públicas, podendo ser estendida às redes privadas e filantrópicas que atuem com propostas pedagógicas especiais. Esse documento define 25 metas e estratégias voltadas à Educação Especial, a serem cumpridas até 2015.

Em 2012, a implantação do AEE em Alagoas alcançou um total de 1.077 SRMs, distribuídas em 97 municípios alagoanos. Maceió tem o maior número de SRMs: 163 unidades (MEC/SECADI/BRASIL, 2012). Calheiros e Fumes (2012) realizaram um levantamento diagnóstico, no qual foi possível caracterizar a Educação Especial na capital alagoana. Os estudiosos pesquisaram ainda o processo de implantação do AEE. Desta forma, conseguimos compreender que o AEE na rede municipal de Educação de Maceió tem sido ofertado em SRMs, implantadas em unidades escolares da própria rede, e sem convênio com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Atualmente, um documento de referência e orientador das políticas públicas de Educação de Maceió é o Plano Municipal de Educação (PME), apresentado em 2010, com previsão de dez anos para execução e cumprimentos dos objetivos e metas. No que se refere à Educação Especial, o documento dispõe de duas diretrizes:

- Garantir às pessoas, em repostas às suas necessidades educacionais, originadas quer de deficiência física, sensorial, intelectual, quer de transtornos globais do desenvolvimento, quer de características como altas habilidades/superdotação, o direito ao acesso e permanência, com qualidade, na escola comum, através de uma política educacional inclusiva.

- Democratizar o sistema de ensino, através de uma política de educação inclusiva e principio de equidade, que assegure as condições que se fizerem necessárias para que crianças, jovens e adultos com deficiência se reconheçam como cidadãos, convivendo na diversidade, no respeito às diferenças e no espaço da escola comum (PME, 2010, p.72).

A partir das diretrizes supracitadas, percebemos a intenção de se mudar a perspectiva, passando do atendimento em classes especiais para adesão da proposta da Educação Inclusiva. Na direção destas diretrizes, o PME (2010) possui três objetivos:

- Assegurar uma política educacional que garanta o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao ensino comum e o atendimento especializado em todas as etapas da educação básica (p.72).
- Conceber e garantir uma política de educação para o município de Maceió, que objetive a transformação das unidades escolares em sistemas educacionais inclusivos, os quais tenham por finalidade oferecer instrumentos de acessibilidade ao ensino para educandos com deficiência e a todos aqueles que necessitem remover as barreiras da aprendizagem (p.73).
- Assegurar, através de recursos financeiros e projeto de cooperação entre Município, Estado e União, a implantação do Centro de Referência de Atendimento Especializado de Maceió (p.74).

Em linhas gerais, percebemos que esses objetivos e diretrizes reproduzem o que está disposto na legislação já mencionada (Constituição Federal/1988, LDB/1996, Decreto nº 7.611/2011, entre outros) e nos documentos normativos do Governo Federal (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, entre outras), acrescentando-se algumas especificidades que dizem respeito à localidade a qual se referem.

Consideramos que a implementação de políticas públicas de Educação Especial para uma Educação Inclusiva representa possibilidades de afirmação da democracia no Brasil. Desta forma, podemos assumir os desafios postos. A decisão consciente e independente de cada participante da Educação Inclusiva nas escolas é relevante para tornar exitoso tais desafios (COSTA, 2012). Entendemos, assim, que se faz necessária a superação dos limites sociais construídos historicamente no processo de educação das pessoas com deficiência tanto a nível nacional quanto a nível local.

### **2.3 O trabalho colaborativo como estratégia para a formação do professor de AEE**

Considerando a que formação de professores é um dos pilares fundamentais para a inclusão escolar, buscaremos contextualizar a realidade dos professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado. Ademais, abordaremos questões relativas ao trabalho colaborativo como estratégia tanto para melhorar as condições de ensino-

aprendizagem dos educandos, como para fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (MENDES, 2008).

Antes de avançarmos, cabe aqui algumas reflexões sobre o que entendemos por formação dos professores. Atualmente, os cursos de Pedagogia e diferentes licenciaturas se configuram legalmente na educação superior como formação inicial dos professores, mas nem sempre ocorreu dessa forma. No Brasil, só viríamos a ter essa definição a partir da LDBEN de 1996, que estabeleceu um prazo de dez anos para ajustes, no que se refere à formação dos professores em nível superior (GATTI, 2010). Sobre esta temática, Freitas (2002) relata que esta condição de formação de professores tem se configurado no Brasil como um processo aligeirado de certificação, deixando muito a desejar na qualificação desses professores para o exercício da profissão.

Para Gatti (2010), a formação inicial dos professores tem ocorrido historicamente de forma fragmentada e pautada em um modelo que privilegia os aspectos específicos das disciplinas em detrimento daqueles relacionados ao exercício da docência. Destaca também que os conteúdos curriculares sobre o tema inclusão nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, ainda são ofertados, em sua maior parte, em disciplinas com carga horária reduzida e em caráter eletivo, o que não é suficiente para formar professores capazes de atender as diferentes necessidades educacionais dos educandos na escola.

Em decorrência dessas questões, o desafio da formação continuada tem em parte sido o de compensar a má formação inicial dos profissionais, que não tem dado condições para os professores promoverem a aprendizagem e o sucesso de todos os educandos. A formação continuada de professores é, pois, um tema que vem sendo debatido pela comunidade científica e despertado o interesse público há algum tempo no Brasil (GATTI, 2008).

Em específico sobre a formação dos professores para o AEE, essa é definida pela Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial. De acordo com o Art. 12, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Em termo de formação continuada, o decreto n.º 7611/2011, estabelece que o Governo Federal se propõe a prestar apoio técnico e financeiro para sua realização. De forma geral, podemos dizer que essa formação tem acontecido principalmente em nível de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância e a SECADI tem sido a responsável por fomentar, orientar e financiar ações desta natureza, em parceria com Instituições de Educação

Superior que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR).

Para atuação na SRM é esperado desses profissionais o desempenho de múltiplas atribuições, dentre as quais podemos destacar:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos; elaboração, execução e avaliação do plano de atendimento educacional especializado; organização do tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum (BRASIL, 2009, p.3).

Diante das atribuições definidas pela legislação específica para o AEE (BRASIL, 2009), percebemos que há um leque de habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelos professores, o que torna evidente que o professor de AEE é um intermediador da política de inclusão nas escolas.

Para Vaz (2012), sem esse profissional ficaria inviável a efetivação de uma escola inclusiva. A autora, ainda, considera o professor como agente condutor que assegura e assessora essa política nas escolas. A partir da análise dos documentos norteadores da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e AEE, Vaz (2013) pressupõe que esse “novo” profissional que se constrói na perspectiva de suas atribuições, sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos educandos. Além disso, no caso do professor da AEE, ele ainda assume o papel de interlocutor da política de inclusão na escola, sendo sujeito que necessita de formação, seja inicial ou continuada, para atender todas as mudanças propostas para a escola com a Educação Inclusiva.

Consultando os dados apresentados no encontro de pesquisadores vinculados ao ONEESP no ano de 2013, selecionamos todos os trabalhos sobre *Formação de professores*, *Formações de profissionais* ou *Formação docente*. O resultado da busca revelou que nove trabalhos continham em seu título e/ou resumo as palavras-chave, a saber: Alves e Santos (2013), da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Barbosa et al (2013); Silva et al (2013), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Oliveira et al (2013), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Miranda e Galvão (2013), da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Damasceno et al (2013), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



(UFRRJ); Kelman et al (2013), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Silva e Tartuci (2013), da Universidade Federal de Goiás (UFG); e Melo et al (2013), da Universidade Federal de Grandes Dourados (UFGD).

Verificamos que os dados do sudeste goiano apontam para uma formação inicial inadequada para suprir as demandas do AEE nas SRM. De igual modo, a formação continuada presencial tem centralizado o trabalho nas técnicas e nos recursos como um fim em si mesmo, deixando de lado a importância de se pensar essa prática a partir de um referencial teórico que sustente a prática educativa (SILVA, 2013).

No município de Maceió/AL, local desta pesquisa, a formação inicial dos professores de SRM era diversificada, não se voltando para Educação Especial especificamente. Os cursos de pós-graduação realizados pelos professores consistiam na grande maioria em Psicopedagogia, ainda que existissem alguns em Educação Especial. Vale ressaltar que os professores pesquisados, sem exceção, tinham formação mínima para esta atividade, conforme exige a legislação vigente.

Além disso, em Maceió, muitos professores destacaram que a dicotomia entre teoria e prática era uma constante nos formatos de palestras e cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação nas ações de formação continuada. Para os pesquisadores, a falta de articulação entre os anseios, desejos, necessidades e inquietações vivenciadas pelos professores e a discussão da temática apresentada desvelou uma concepção clássica de formação docente. Dessa forma, a formação continuada oferecida aos professores das SRM, do ponto de vista dos participantes da pesquisa, necessitava ser reformulada com vistas a atender de fato aos anseios e as necessidades dos docentes que lidam cotidianamente com educandos com diferentes deficiências (BARBOSA et al, 2013).

Kelman et al (2013) observaram que a situação da formação continuada na cidade do Rio de Janeiro/RJ se revelou contraditória, pois enquanto algumas professoras tinham atitudes proativas, buscando o conhecimento para melhor resolver os dilemas de lidar com educandos com diferentes deficiências, outras aguardavam o convite para participar de algum curso.

Em Nova Iguaçu/RJ, estudiosos pontuaram que se faz necessário (re)pensar a formação possível dos professores do AEE para que sejam superados os desafios encontrados em seu cotidiano. É imprescindível que se amplie/(re)signifique as oportunidades das formações pedagógicas dos professores, incentivando-os a vivenciarem experiências que

os favoreçam na elaboração dos conceitos sobre o que é pensado/praticado nos espaços de trabalho (DAMASCENO et al., 2013).

No Estado do Pará, Alves e Santos (2013) destacaram que, embora os professores das SRM tivessem participado de formação continuada, os mesmos ainda apresentavam pouco domínio na utilização dos recursos e novas tecnologias existentes nestes espaços para favorecer o aprendizado do público-alvo da Educação Especial.

Sobre a formação dos professores para o AEE no estado da Bahia, Miranda e Galvão (2013) encontraram resultados que indicaram um descompasso entre a necessidade do professor e os cursos de formação inicial e continuada promovidos pela gestão municipal e federal. Ademais, a discussão entre formar especialista ou generalista em educação especial para atuar nas SRM esteve presente na fala das professoras envolvidas na pesquisa. As docentes relataram ainda que a Secretaria Municipal desenvolvia as ações formativas de formação continuada envolvendo os temas “conceituação” e “avaliação”, considerando os diferentes grupos que formam o público-alvo da Educação Especial. As docentes destacaram que os cursos de formação promovidos pela Secretaria eram definidos previamente, sem avaliar as necessidades imediatas do profissional. Sobre os cursos de formação que os professores tiveram acesso, evidenciou-se a lacuna existente entre teoria e prática.

Pensar em um formato de formação cujo componente tenha como base a discussão acerca do processo de inclusão escolar em articulação com uma prática reflexiva é essencial. Mendes (2008) ressalta que é com esse olhar para a formação e a possibilidade de partilha entre o professor e o especialista que o trabalho colaborativo que tem possibilidades para efetivar a inclusão e responder às complexas demandas impostas pelo sistema de educação atual.

A consultoria colaborativa para o professor é um processo de resolução de problema que acontece em um período de tempo e segue determinados estágios. Neste processo, o consultor assiste o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos educandos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Esta traz em seu cerne a reflexão e a ação no contexto investigado e mostra-se como uma possibilidade de instrumentalizar o professor para compreender melhor os fenômenos educacionais, especificamente na promoção da inclusão de alunos com deficiência. Este modelo é uma das formas possíveis de trabalho colaborativo na escola e prevê possibilidades de suporte entre os educadores da escola regular e outros profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais,

psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas (SOUZA, 2011, RABELO, 2012).

No que tange às abordagens teórico-metodológicas, a pesquisa colaborativa é um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores. É na troca de saberes e reflexão sobre os “fazeres” que se configura a ação colaborativa entre pesquisador e partícipes da pesquisa. O movimento dialético entre teoria e prática é constante nesse tipo de abordagem (IBIAPINA, 2008).

De acordo com Rabelo (2013), o trabalho colaborativo envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes, que podem enriquecer a prática docente por ter a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de inclusão escolar dos educandos com deficiência. Nesta direção, ou seja, numa perspectiva colaborativa, é importante compreender que o trabalho isolado dos professores em nada contribui para avanços de cunho pedagógico. Para a efetividade da experiência de colaboração é relevante que a proposta seja assumida por toda a escola. Nesse sentido, precisa contar com o apoio da administração, responsável pela organização e condução das atividades na escola (RABELO, 2012).

Diante do exposto, acreditamos, no que diz respeito à formação continuada de professores de AEE em diferentes realidades dos municípios brasileiros, ser necessária uma reflexão acerca da mudança de perspectiva que estamos vivenciando, direcionada para a Educação Inclusiva. Assim, há que se levar em consideração o contexto social e as interações estabelecidas entre professores e educandos, representadas pelas escolhas das estratégias pedagógicas, aprendidas e construídas ao longo das experiências de cada professor, tanto na sua formação inicial quanto na sua formação continuada.

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo se configura como uma estratégia em ascensão, tanto na resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência, quanto para promover o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de formação continuada.

### **3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: entre conceitos e contextos**

Neste capítulo, discorreremos sobre a deficiência intelectual e as questões que se apresentam ao nos referirmos a esse conceito. Nesse sentido, apresentaremos algumas concepções teóricas e terminologias da deficiência intelectual. Em seguida, abordaremos a deficiência intelectual a partir de perspectiva sócio-histórica e alguns pontos acerca da identificação dos educandos em questão na escola.

#### **3.1 Concepções da deficiência intelectual: considerações gerais**

Atualmente, a compreensão da deficiência demanda conhecimentos sobre a construção sócio-histórica dos conceitos, das concepções vigentes e dos critérios científicos para a sua identificação (DIAS; OLIVEIRA, 2013). As práticas sociais em relação às diferenças humanas explicam, mais do que a evolução de uma concepção, a atitude das diferentes sociedades e culturas com seus membros. Trata-se de práticas carregam a complexidade e a pluralidade de dimensões implicadas na concepção de deficiência, as quais não podem ser reduzidas a uma única definição, na medida em que a categoria deficiência intelectual se constituiu ao longo da história em meio a diferentes definições e significações dualistas, que foram sendo substituídas ou reforçadas pelas seguintes, sem que se superassem as representações negativas e estigmatizantes, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Uma breve retrospectiva histórica nos auxiliará a recuperar alguns aspectos das diferentes concepções.

Em certa medida, as mudanças ensejam tornar o termo menos pejorativo e mais funcional, tanto para a pessoa quanto para a sociedade. De tal modo, revisitaremos uma série de expressões comumente empregadas para se referir à deficiência intelectual. Algumas expressam a forma como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais; outras buscam a superação e inovação de perspectivas; outras ainda consolidam os sentidos das diferenças intelectuais em determinado contexto histórico. Desta forma, cada conceito carrega em sua composição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam no cotidiano, indicando evidências na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência (PAN, 2008; VELTRONE, 2011; DIAS; OLIVEIRA, 2013).

No decorrer do processo histórico, a deficiência intelectual passou/passa por diferentes movimentos sociais: de um lado, a indiferença; de outro, acolhimento e caridade. Na

antiguidade e Idade Média, a deficiência intelectual tinha significados teológicos e religiosos que levaram a atitudes sociais contraditórias. Por um lado, essas pessoas ganhavam abrigos e asilo, por outro, por exigências éticas e religiosas da cristandade, foram consideradas portadoras de culpa e castigo, seu e de seus antecedentes. A marca caridade-castigo define a atitude medieval diante da diferença/deficiência, estando relacionada à punição divina e à transgressão moral e social. Esta prática atribui à deficiência intelectual uma identidade sobrenatural, marcada pela superstição (AMARAL, 2004, PAN, 2008).

Na modernidade e com o desenvolvimento da ciência, a deficiência intelectual adquiriu um novo sentido, passando a ser definida e classificada por critérios médicos. Isto se deu graças às mudanças que ocorreram na modernidade, que transformaram a face da terra pela fé na ciência e nas técnicas aplicadas às forças produtivas. Desta forma, caminhou-se de concepções que consideravam a deficiência intelectual uma danação divina para uma condenação médica, que englobava diferentes patologias, consideradas gradações da degenerescência familiar e de transmissão genética. Nesse ponto, o conhecimento biológico marcou o fim do dogma na Deficiência Mental (PAN, 2008).

Desta forma, a deficiência intelectual se retira do território da magia e da religião para se inserir gradativamente no território da ciência. Assim, a visão médica toma maior vulto à procura da localização da causa da deficiência, relacionando-a com estruturas cerebrais. Essa perspectiva representa, pois, a visualização da relação causal existente entre estruturas cerebrais e déficit intelectual. Por outro lado, a possibilidade de entender o indivíduo como organismo e não como pessoa acaba fomentando ainda mais a exclusão social. Nesse caso, a concepção de deficiência intelectual se torna eminentemente orgânica (ASSUMPCÃO JUNIOR; SPROVIERI, 2000).

No século XIX, a concepção de deficiência intelectual esteve ligada à limitação intelectual. As pessoas com esse tipo de deficiência eram consideradas improdutivas, incapazes de interagir e impossibilitadas de aprendizado e desenvolvimento. Na época, as crianças com deficiência intelectual eram classificadas segundo o grau de comprometimento de sua atividade mental, sendo taxadas de “cretinos”, “idiotas” ou “imbecis”.

Nesse sentido, os estudos do psiquiatra francês Philippe Pinel e Jean-Étienne Esquirol deixaram uma contribuição decisiva para designar o conceito de idiotia e sua distinção da loucura (PAN, 2008; DIAS; OLIVEIRA, 2013). Primeiro a definir a loucura e a descrever como idiotia, Pinel utilizou o termo “idiotismo” para designar um tipo de alienação mental de

base orgânica, que não era concebido como loucura, mas significava “carência ou insuficiência intelectual”. Assim, as perturbações de ordem sensório-motores dos “idiotas” foram associadas à fraqueza da inteligência e ao fracasso no desenvolvimento dos órgãos, configurando seu caráter orgânico, condição que impedia o desenvolvimento e a expressão da inteligência, caracterizando-se como um estado de irrecuperabilidade (CARVALHO; MACIEL, 2003; PAN, 2008; DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Ainda com relação à limitação intelectual, Alfred Binet e Theodore Simon desenvolveram, no início do século XX, a pedido do Ministério da Educação da França, a Psicomетria, ferramenta cuja funcionalidade predizia quais crianças teriam sucesso escolar e quais iriam fracassar nas séries iniciais. Composto por testes e provas padronizadas, como o teste de Quociente Intelectual (QI), a Psicomетria verificava o funcionamento intelectual. Os primeiros questionários foram aplicados de forma totalmente empírica. Binet desejava identificar um conjunto de perguntas que fossem discriminadoras. Quando respondidas corretamente, previa sucesso escolar, e quando respondidas erradamente, previa dificuldades na escola. Desde essa época, os testes de inteligência foram elaborados para aferir memória verbal, raciocínio verbal, raciocínio numérico, apreciação de sequência lógica e a capacidade de dizer como resolver problemas do cotidiano (CARVALHO, 2006; VELTRONE, 2011).

Com a disseminação desses testes, começaram a surgir críticas teóricas, a princípio sobre a superficialidade e os possíveis preconceitos culturais das perguntas dos testes e os riscos associados com a avaliação do potencial intelectual do indivíduo apenas por meio de um método oral, escrito e breve. Contudo, a problemática neste período passa a ser bem mais do tipo operacional, uma vez que as pessoas com deficiência intelectual não eram passíveis de internação. A questão custo-benefício passa a ser vista de uma forma mais prática, já que os estados modernos passam a querer investir seu dinheiro em indivíduos capazes de produzir. Desta forma, dá-se a contribuição psicométrica de Binet, com os conceitos de idade mental e delimitação de QI. A avaliação passa, então, a ser uma questão eminentemente de execução e desempenho, mais de que de potencialidades (ASSUMPCÃO JUNIOR; SPROVIERI, 2000).

Para Coll e Marchesi (1996), à medida que a inteligência passa a ser concebida como capacidade básica e inata que determina o rendimento futuro, os testes de inteligência se popularizam. Essa reificação abusiva do que medem os testes de inteligência teve repercussão fundamental sobre a concepção da inteligência, tanto para o público em geral como para os profissionais de educação.

Algumas terminologias resistem por mais tempo, como é o caso de “retardo mental”, presente em alguns documentos que direcionam a codificação e a classificação de doenças (CID-10<sup>4</sup>). Todavia, outras expressões foram efêmeras, como “indivíduo excepcional”, propagado na década de 1960 em meio ao discurso integracionista em relação à educação da pessoa com deficiência. O termo era uma tentativa de atribuir um sentido positivo aos indivíduos que recebiam as denominações de “retardado” ou “deficiente” e de superar as atitudes preconceituosas. Contudo, o termo adquiriu um sentido negativo (PAN, 2008).

Passadas duas décadas da proliferação do termo “excepcional”, novas expressões passaram a circular, entre as quais pessoa com “necessidade educacional especial”, “pessoa especial” ou apenas “especial”. Tentava-se, como outrora, abrandar o sentido de deficiência (AMARAL, 2004; PAN, 2008).

Dentre as diferentes terminologias, atualmente o DSM-V<sup>5</sup> adota o termo “deficiência intelectual”, relacionando-a a desordens intelectuais do desenvolvimento. Essa terminologia surgiu em detrimento do “retardo mental”. Além disso, temos discussões acerca das expressões “deficiência mental” e “deficiência intelectual”, cultivadas nos meios acadêmicos e científicos com vistas a superar as concepções deterministas e idealistas da “inteligência”.

O DSM-V propõe um enfoque em uma perspectiva ecológica, com ênfase nos sistemas de apoios, considerando-as determinante para a funcionalidade, a avaliação e o monitoramento das áreas de habilidades adaptativas (FERNANDES, 2012). A orientação do Manual segue a definição da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*<sup>6</sup> (AAIDD, 2010), que levar em consideração a diversidade cultural e linguística, bem como fatores definidos pelo ambiente em que se encontra o indivíduo.

Nesta direção, o modo como a deficiência é encarada se configura como principal diferença entre a antiga concepção de Deficiência Mental, percebida como um defeito interno da pessoa, e a atual proposição, que considera a deficiência como ajuste entre as capacidades do indivíduo e o contexto em que está inserido. A AAIDD (2010) considera que:

---

<sup>4</sup> A Classificação Internacional de Doenças - 10ª edição (CID-10) - foi desenvolvida e divulgada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

<sup>5</sup> O Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais - 5ª Edição (DSM-V) - foi desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), lançado em maio de 2013.

<sup>6</sup> A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), antes Associação Americana de Deficiência Mental. Desde 1876, é a mais antiga organização interdisciplinar de profissionais e cidadãos que trabalham em prol da deficiência intelectual e de seu desenvolvimento. Desde 1921, ela vem elaborando diferentes conceitos. O mais recente é o de 2010.

Deficiência Intelectual é caracterizada por limitações significativas, tanto em funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso em habilidades sociais, cotidianas e práticas. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (AAIDD, 2010, p.01).

Para a AAIDD (2010), a causa da deficiência intelectual advém dos fatores biomédicos, sociais e comportamentais, podendo a deficiência incidir tanto durante a vida como pode ser hereditária.

São propostas cinco dimensões para a caracterização da deficiência intelectual: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação (interações e papéis sociais) e contexto, dos quais trataremos a seguir. Nesse sentido, a mudança terminológica não se restringe aos aspectos conceituais da deficiência, sim na compreensão da deficiência intelectual em si, considerando-a numa perspectiva multidimensional e cultural.

Dentro dessa definição, são considerados os seguintes aspectos: a) as limitações no funcionamento atual podem ser consideradas a partir do contexto de ambientes comunitários típico dos pares, da idade e cultura do indivíduo; b) a avaliação considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças de comunicação, sensorial, motor, e fatores comportamentais; c) individualmente, as limitações muitas vezes coexistem com as forças; d) para desenvolver um perfil de suportes necessários, é importante descrever as limitações; e) com apoios personalizados apropriados durante um longo período, o funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual em geral vai melhorar (AAIDD, 2010).

Vale ressaltar que essa definição não estabelece graus de deficiência intelectual, propondo a intensidade dos apoios a serem oferecidos ao longo do ciclo de vida da pessoa. A classificação a partir do QI pode ser apropriada para um estudo de pesquisa em que a inteligência medida é uma variável relevante, mas não é útil para as decisões no campo educacional (PAN, 2008). Tais decisões de classificação podem ser baseadas em informações da avaliação mais significativa e procedimentos de planejamento relacionadas com a finalidade de desenvolver sistemas de apoios. A avaliação significativa deve ser composta primeiramente em um plano organizado por equipes, compostas de pessoas com diferentes tipos de especialidades, a fim de atender às necessidades individuais em diferentes domínios da vida: educação, comportamento, apoio, condições de segurança, apoio médico, entre outros, na intenção de melhorias nos resultados específicos, para planificar as escolhas individuais e garantir os direitos humanos (AAIDD, 2010).

A seguir, apresentamos as cinco dimensões previstas pela AAIDD (2010). A primeira dimensão considera que as **Habilidades Intelectuais** são aquelas que permitem ao sujeito



entender ideias complexas, planejar, aprender e superar obstáculos de pensamento e comunicação. A segunda dimensão diz respeito ao **Comportamento Adaptativo**, o qual compreende o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticos, aprendidas e realizadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas. Esta dimensão implica numa matriz de competências e fornece a base para três pontos chaves:

1. a avaliação do comportamento adaptativo é baseada no desempenho típico de um indivíduo durante as rotinas diárias e alterações nas circunstâncias, não no desempenho máximo;
2. as limitações nas habilidades adaptativas, muitas vezes, coexistem com pontos fortes em outras áreas das habilidades adaptativas;
3. os pontos fortes do indivíduo e as limitações nas habilidades adaptativas podem ser considerados no contexto da comunidade e que são típicas dos pares, a idade da pessoa e às necessidades individuais de apoio.

A terceira dimensão lida com a **Saúde**, bem-estar físico, mental e social. Entre as pessoas com deficiência intelectual, alguns indivíduos podem desfrutar de uma saúde vigorosa, sem limitações nas atividades significativas, permitindo-lhes participar plenamente em funções sociais, tais como lazer, recreação e trabalho. A avaliação diagnóstica de deficiência intelectual deve contemplar elementos mais amplos, de modo a incluir fatores etiológicos e de saúde física e mental.

A quarta dimensão se refere à **Participação** efetiva na vida social. Relaciona-se ao funcionamento individual em sociedade, às interações na vida doméstica, trabalho, educação, lazer, espiritual e atividades culturais. Essa dimensão ressalta a importância da participação na vida comunitária. Refere-se às interações sociais e aos papéis vivenciados pela pessoa, bem como sua participação na comunidade (AAIDD, 2010).

Por último, a quinta dimensão, relacionada ao **Contexto**, descreve as condições em que as pessoas vivem suas vidas cotidianas. Fatores ambientais e pessoais podem exercer impacto sobre o indivíduo, sendo, assim, considerados na avaliação do funcionamento humano. Os vários ambientes são importantes para pessoa com deficiência intelectual, porque esses frequentemente determinam o que a pessoa está fazendo, onde ela ou ele está fazendo, com quem e quando está fazendo algo (AAIDD, 2010). É relevante observar que os sistemas de apoio, os quais vêm sendo enfatizados desde o sistema de 1992 da AAIDD, consolidam a

concepção funcional identificada no sistema AAIDD de 2010. Entende-se que os apoios são mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizados no modelo médico. Os apoios podem ser classificados segundo intensidade em: a) intermitentes, caracterizados como episódios; b) limitados, caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente; c) extensivos, caracterizados por sua regularidade e periodicidade; d) pervasivos, caracterizados como constantes, estáveis e de alta intensidade (AAIDD, 2010).

Nesta perspectiva de deficiência intelectual, é dada menos atenção à resolução de problemas que podem ser demonstrados individualmente e mais atenção ao que são evidenciados no ambiente. Os sistemas de apoios podem ser configurados como tecnológicos (assistente pessoal que mostra os passos a seguir para completar uma tarefa de trabalho ou uma comunicação aumentativa, que concebe e aumenta a capacidade de comunicação de uma pessoa através da entrada e saída do ícone de voz, entre outros) e como humanos (motorista de ônibus que leva uma pessoa quando é hora de sair em um determinado ponto, e assim por diante) (AAIDD, 2010; DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Assim, pudemos perceber que o atual modelo proposto pela AAIDD (2010), consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência intelectual. A partir dessa definição, podemos considerar que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento.

A proposta de Educação Inclusiva assumida pelos movimentos de reforma da Educação no Brasil a partir dos anos 1990, conforme mencionado anteriormente, ofereceu garantias legais para a escolarização de educandos com deficiência nas escolas regulares na classe comum. Entretanto, a compreensão da deficiência intelectual é ainda bastante indefinida no contexto escolar, dando margem para que cada instituição defina seus critérios (VELTRONE; MENDES 2011). O que podemos considerar desse panorama é que todos os termos se tornam problemáticos na medida em que são lançados na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no sentido atribuído à normalidade das práticas sociais.

### **3.2 A deficiência intelectual a partir de uma perspectiva sócio-histórica**

Ao definir o seu olhar acerca do homem e do mundo, a Psicologia sócio-histórica nos direciona para uma compreensão dos fenômenos por meio da sua historicidade e pelas relações constituídas socialmente e contextualizadas por uma cultura.

Considerando os limites deste estudo, não é possível avaliar todos os aspectos da Psicologia sócio-histórica, defendida por Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, e, muito menos, rever as suas insatisfações com as teorias e metodologias da área da Psicologia do início do século XX. Em contraposição, apresentamos algumas ideias que colaboram para a compreensão do nosso objeto de estudo. Assim, partimos do pressuposto de que o homem se constitui no processo histórico, na relação com o mundo material e com os outros homens, o que o torna social. De outro modo, o homem, ao mesmo tempo em que se constitui como produto, é também produtor da sua história e da humanidade (DIAS, OLIVEIRA, 2013).

Nossas ideias foram trilhadas a partir da obra de Vigotski (1989), voltada não especificamente para a educação da pessoa com deficiência intelectual. Assim, nossos olhares se voltaram para algumas partes da obra, como o estudo e o atendimento da pessoa com deficiência intelectual, que é trazida no texto original como atraso mental.

No Tomo V da *Obras Escogidas*, Vigotski trabalha conceitos como defeito físico e de compensação; criança normal; crianças doentes; e criança com atraso mental. A princípio, conforme o capítulo I da obra, *Os problemas fundamentais da Defectologia<sup>7</sup> contemporânea*, se, em teoria, o problema (da pessoa com deficiência), antes ligado a uma menor educação, foi reduzido para desenvolvimento limitado e quantitativamente reduzido, na prática foi lançada a ideia de redução do ensino e lentidão (VIGOTSKI, 1989 - *Tradução nossa*).

Na mesma obra, Vigotski se refere à desvalorização das práticas e estudos científicos que envolviam a área. Em sua época, todos os problemas levantados e resolvidos de forma empírica resultavam em levantamento de dados e soluções com o tratamento quantitativo. Em relação aos métodos de estudo sobre a criança com deficiência, o foco principal eram os estudos anatômicos e fisiológicos. Começou com a medição e a contagem, precedidas das formas de experiência, observação, análise e generalização, para descrever e determinar qualitativamente (VIGOTSKI, 1989; MOREIRA, 2011). De perspectiva numérica, esta compreensão da deficiência, em que se utilizava apenas a quantificação de defeitos e traços fenotípicos, era uma visão da defectologia ultrapassada e reducionista.

---

<sup>7</sup>Termo utilizado por Vigotski e seus colaboradores soviéticos no início do século XX para se referir aos estudos teórico-metodológicos e às intervenções realizadas na Educação Especial, ramo que, na educação brasileira, a partir década de 1960, destina-se ao atendimento e à educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas e no ensino regular (MOREIRA, 2011).

A reação contra o direcionamento quantitativo para todos os problemas da teoria e prática é a característica mais essencial da defectologia proposta por Vigotski, cuja tese fundamental está na defesa do que considera a única garantia da área como ciência: a criança. O desenvolvimento desta, continua o autor, tem sido atravessado pelo o que se denominou de defeito. Por outro lado, a criança menos desenvolvida do que seus pares não apresenta uma deficiência. Trata-se de uma criança (com deficiência) que se desenvolveu de forma diferente. Desse modo, cabe destacar, segundo Vigotski (1989), que:

O princípio central da defectologia moderna é: qualquer defeito se origina estímulos para a formação de compensação. Assim, o estudo dinâmico da criança com deficiências não pode ser limitado à determinação da extensão e da gravidade da falha, mas indispensavelmente inclui compensação de processos de controle, substituição e balanceamento de processos construtores no desenvolvimento e o comportamento da criança (VIGOTSKI, 1989, p. 22. Tradução nossa).

Ainda sobre o termo defeito, o autor apresenta três tipos básicos:

Na atividade do sistema nervoso três dispositivos diferentes que servem diferentes funções são diferentes: os órgãos receptores condição ou defeitos (cegueira, surdez, ou os dois juntos); a condição ou deficiência das partes do aparelho de resposta, corpos de trabalho (inválidos) e o defeito ou condição do sistema nervoso central (fraqueza mental), não só do tipo de falha, mas também do tipo de compensação será diferente em todos os três casos (VIGOTSKI, 1989, p. 360. Tradução nossa).

Podemos afirmar que Vigotski (1989) rechaça a ideia de o defeito ser uma limitação do desenvolvimento da criança exclusivamente relacionado ao crescimento quantitativo e ao aumento das funções orgânicas e psicológicas. Citando Troshin (1915), o autor defende que entre crianças “normais” e “anormais” não há diferenças, visto que ambas são pessoas, são crianças, e seus desenvolvimentos ocorrem de acordo com as mesmas leis.

Vigotski (1989) também se opõe à concepção biológica e quantitativa do desenvolvimento das crianças que apresentam alguma deficiência, destacando que o desenvolvimento insuficiente observada em pessoas com algum tipo de defeito é essencialmente devido à falta de educação adequada, com base em métodos e procedimentos especiais que permitam a elas o desenvolvimento de suas possibilidades. Logo, a criança com deficiência pode assimilar conhecimentos e desenvolver habilidades de modo semelhante a seus pares, bastando o uso de procedimentos e técnicas específicas para atingir esse fim.

Podemos compreender melhor essa ideia se recuperarmos o postulado teórico de Vigotski que parte da ideia de compensação social, em detrimento da biológica. Nesse

sentido, o autor se opõe à afirmação de que a compensação só é alcançada através do desenvolvimento de audição, tato e/ou outros. Em seu lugar, defende a perspectiva de que ela ocorre a partir das dinâmicas complexas e inter-relacionadas às condições da vida material e educação da criança (VIGOTSKI, 1987).

Na criança com defeito, observa Vigotski (1989), o processo de compensação causada pelo defeito pode ter uma saída diferente do que acontece com a criança “normal”, dependendo da gravidade do próprio defeito, da riqueza de outros órgãos e das funções corporais incorporadas para compensar o defeito e a educação. No caso, se a compensação não for atingida, geralmente temos diante de nós uma criança muito doente, aparentemente anormal e muito deficiente. Por outro lado, se for alcançada, a compensação pode levar à formação de funções de corte e a demonstração de capacidades. A compensação não é algo que acontece de forma simplificada, diz o autor. Não existe uma certeza, uma garantia absoluta da formação dessa capacidade para todas as pessoas e em todos os casos.

É importante lembrarmos que Vigotski, em diferentes e importantes obras, dedicou boa parte das suas investigações às funções psicológicas superiores, demonstrando, com isso, como a cultura participa no surgimento destas funções, especificamente humanas, no decorrer da história do indivíduo. Desse modo, para estudar a criança, devemos observar não apenas as suas características motora e intelectual, mas também o estabelecimento da relação entre cada área de desenvolvimento. Esta, como reação à deficiência de personalidade, configura-se como o início de novos processos de desenvolvimento, substituindo a superestrutura e equilibra as funções mentais (DIAS; OLIVEIRA, 2013; VIGOTSKI, 1989).

A compreensão de que a deficiência possui facetas de natureza biológica e outras social, levou Vigotski (1989) a propor os conceitos de defeito primário e secundário, relacionadas, respectivamente, ao defeito primário e defeito secundário, sendo o último consequência ou do primeiro ou da ausência de uma educação precoce suficientemente adequada. Nesta direção, Moreira (2011) destaca que a defectologia defende que a criança que possui um desenvolvimento comprometido, com características diferentes do padrão conhecido como normal por conta de um defeito, não se trata de uma criança com falta de desenvolvimento, mas sim de nela existir outra maneira de evoluir, seguindo outro caminho.

Assim, Vigotski (1989) explica que a diferença entre o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência é que a “personalidade da criança com deficiência intelectual, de um ponto de vista qualitativo, não é só uma simples soma de funções e propriedades

desenvolvidas de um modo insuficiente” (VIGOTSKI, 1989, p.18. Tradução nossa). Nessa perspectiva, a deficiência, em si, não determina a limitação das funções, visto que novos rearranjos sociais podem acontecer para favorecer a aprendizagem, que não é necessariamente menor; só ocorre de forma diferente (VIGOTSKI, 1989).

Desenvolvimento intelectual e compensação são conceitos fundamentais da pedagogia e da defectologia. Do ponto de vista vigotskiano, a compensação, princípio central da defectologia moderna, era para ser um padrão social e não simplesmente biológico. Opõe-se, assim, à afirmação de que a compensação somente seria alcançada por meio do desenvolvimento da audição e do tato, quando, na verdade, dá-se a partir de dinâmicas complexas e inter-relacionadas às condições da vida material e da educação da criança.

As crianças com deficiência intelectual geralmente são encontradas em grupo de crianças deixadas para trás em seu desenvolvimento e no processo de escolarização. Por outro lado, Vigotski (1989) ressalta que o grupo de crianças com deficiência intelectual é complexo em sua composição, uma vez que as causas e a natureza da deficiência podem ser totalmente diferentes. Por conseguinte, a educação dessas crianças levanta as maiores dificuldades em comparação aos cegos e aos surdos.

Contudo, apesar das dificuldades relacionadas a esse grupo, entendemos que o papel do docente na construção de novos conhecimentos é o de articular os conhecimentos científicos a partir dos espontâneos, isto é, daqueles que os educandos trazem de sua experiência cotidiana/cultural. Em um momento posterior, abordaremos esse importante papel do professor no processo de assimilação e construção do conhecimento e cultura pelos seus educandos. Por ora, cabe destacar que, partindo da premissa de que a aprendizagem da criança acontece a partir das inter-relações com o meio social, as investigações acerca da aplicação e do uso do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são pontos relevantes nas obras de Vigotski, fundamentais para a Educação (FUMES, 2001), pois trazem a ideia de que o desenvolvimento deve ser projetado para as possibilidades; não de forma retrospectiva.

A fim de explicar o funcionamento da ZDP, Vigotski trabalha dois outros conceitos, o nível de desenvolvimento real, quando a criança atingiu o seu desenvolvimento, isto é, quando conquistou, em termos de informações, conhecimentos e habilidades; e o seu contraponto, o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que a criança ainda não tem. A ZDP, acrescenta o autor, é perceptiva à medida que a criança consiga se relacionar com alguns objetivos, não de forma independente, mas com o auxílio, a intervenção de um parceiro mais

experiente. Este fato se traduz em um plano de desenvolvimento que está próximo a se concretizar (MOREIRA, 2011). Assim é caracterizada a ZDP por Vigotski (2003):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em **colaboração de companheiros mais capazes** (VIGOTSKI, 2003, p.112. Grifo nosso).

A ZDP se configura como o nível de desenvolvimento das funções mentais de uma pessoa, estabelecidas como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Nesse sentido, aquilo que é ZDP hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Em outros termos, o que uma pessoa pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. O conceito de ZDP carrega elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998).

Conforme abordamos anteriormente, os testes de QI utilizados para aferir o grau de inteligência dos estudantes receberam críticas, em vista da superficialidade e dos possíveis preconceitos culturais e os riscos associados com a avaliação do potencial intelectual do indivíduo apenas por meio de um método oral, escrito e breve. Assim, os testes aferiam somente a Zona de Desenvolvimento Real, desconsiderando a ZDP dos educandos.

A relevância do conceito da ZDP vem explicar e resolver a complexa relação entre desenvolvimento e aprendizado, trazendo consigo uma gama de desdobramentos para a área do ensino e do diagnóstico. Nesta perspectiva, o aprendizado deve se orientado pelas capacidades do amanhã e não pelas de ontem; deve ocorrer, pois, nos limites superiores da ZDP, não nos limites inferiores, adquirindo, assim, um olhar prospectivo (FUMES, 2001).

Numa visão vigotskiana, essa categoria se configura como um modo de superação, uma vez que as crianças com deficiência intelectual se distinguiam pela insuficiência do pensamento abstrato e, por isso, sua instrução se apoiava nos meios visuais-diretos. Assim, as relações sociais são constituidoras do humano, a história da humanidade determina as direções da história do desenvolvimento individual. Desta forma, a criança com deficiência intelectual, que não é constituída somente de defeitos e carências, tem sua personalidade restruturada e compensada pelos processos de desenvolvimento (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Segundo Vigotski (1989), embora o aprender não seja sinônimo de desenvolvimento, o aprendizado, quando adequadamente organizado, conduz ao desenvolvimento.

Nesta direção, compreendemos que todas as crianças possuem a capacidade de aprender, ainda que de forma diferente. Desse modo, o que nos interessa nos postulados vigotskianos, é a visão otimista em relação à educação das crianças com deficiência.

### **3.3 A identificação do educando com deficiência intelectual na escola**

Neste subcapítulo, refletimos acerca do diagnóstico, bem como sobre as influências no processo de ensino-aprendizagem de educandos considerados com deficiência intelectual, em situação de inclusão escolar.

Ao longo da história, o diagnóstico assumiu a finalidade de elegibilidade ao ensino regular, determinando os diferentes graus de interação do educando em função de sua deficiência. Com ele, determinava-se se o educando deveria frequentar a sala regular, a sala especial ou a escola especial (PAN, 2008). No caso da deficiência intelectual, Kassar (1994, p.85) observa que o diagnóstico tem sido “um caroço na garganta de muito educador”, principalmente quando se trata da rede regular de ensino.

Nesta direção, Dias e Oliveira (2013) apontam que o diagnóstico clínico da deficiência intelectual exerce um papel determinante não apenas na identificação e caracterização da deficiência, mas pode contribuir também para sustentar o preconceito e a discriminação. Isto se dá ainda pelo respaldo na Psicometria no contexto educacional, pela necessidade de avaliação intelectual e classificações que podem interferir na prática docente e contribuir para estigmatizar o indivíduo na escola. No entanto, Pan (2008) observa que o diagnóstico clínico é, mesmo diante de todas as críticas a ele dirigidas, o principal instrumento utilizado nas decisões políticas e subjetivas que possamos ter.

Esta discussão é pertinente, uma vez que no Brasil a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes. Assim, ainda é muito frequente nas escolas do país a classificação dos educandos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática docente igual para todos. Tais fatores se apresentam negativamente frente à perspectiva de Educação Inclusiva, que objetiva mais do que indicar a deficiência, na medida em que busca identificar as necessidades educacionais dos educandos e os caminhos necessários para que tenham sucesso em seus percursos escolares (PAN, 2008; DIAS, 2010).

Entre outros sistemas mundiais de classificação dos transtornos mentais no diagnóstico da Deficiência Intelectual, o CID-10 admite mensuração de QI como definidora da



deficiência. Com base nesses índices, aplicam os seguintes sistemas de classificação: retardo mental leve, moderado, grave, mental profundo, mental não especificado.

Outro sistema proposto pela OMS, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), configura-se, desde 2001, como um instrumento de classificação organizado em duas partes, que envolvem funções e estruturas do corpo. Além das funções pessoais, a CIF abrange domínios contextuais do convívio humano. Esse sistema e a AAIDD (2010) têm em comum a perspectiva funcionalista, ecológica e multidimensional. É notável a evolução do conceito de deficiência intelectual, que permite conceber a pessoa com esse diagnóstico como alguém que apresenta uma forma particular e dinâmica de pensamento e possibilidades sempre abertas para seu desenvolvimento (PAN, 2008; VELTRONE, 2011).

No Brasil, o modelo médico ainda prevalece no funcionamento das diversas instâncias sociais. Por conseguinte, os modos de inserção social da pessoa com deficiência nem sempre se mostram inclusivos. A exigência de um laudo médico especificando a deficiência, muitas vezes vem representada na forma do número de CID, mas sem evidências das características subjetivas e desenvolvimentais da pessoa avaliada. Assim, o diagnóstico médico, que deveria garantir adequado atendimento à saúde dos indivíduos, desloca-se para a tomada de decisões em outros setores da vida social (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Há de se considerar as diversas finalidades do registro diagnóstico, entre as quais: elegibilidade, concessão de benefícios e assistência previdenciária, concessão de proteção legal, acesso a cotas para vagas no ensino superior e emprego. Os manuais de psiquiatria e os sistemas internacionais estão entre os referenciais que mais orientam esse procedimento. Dentre os instrumentos para tal, as entrevistas de anamnese e os testes psicológicos são as técnicas mais utilizadas, associando-se ao procedimento de análise clínica (PAN, 2008).

No que se refere ao campo educacional, a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento. É relevante considerar que as limitações cognitivas da pessoa com deficiência intelectual existem e implicam na funcionalidade cognitiva, dando-lhe características peculiares, que não podem ser negadas e são determinantes para a aprendizagem. É necessário compreender e considerar, pois, que pessoas com essa deficiência são diferentes entre si, o que implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006; SOUSA, 2008).

A exclusão é uma prática antiga, apresentando diferentes formas na atualidade. Dentro dessa perspectiva, acreditamos que a exclusão das pessoas com deficiência ocorre porque são consideradas incapazes e improdutivas e que a identificação de educandos com deficiência na escola é interessante no sentido da busca de caminhos para aprimorar o ensino-aprendizagem e a eficácia no desempenho escolar.

## **4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: caminhos e desafios para a Educação Inclusiva**

Neste capítulo, trataremos da Educação Física escolar no Brasil. No primeiro momento, abordaremos as especificidades da Educação Física enquanto componente curricular<sup>8</sup>; em um segundo momento, buscaremos compreender o campo de conhecimento da Educação Física na perspectiva da Educação inclusiva.

### **4.1 A Educação Física: componente curricular na escola**

No decorrer de sua história, a Educação Física brasileira adotou diferentes características, estando associada, entre outras, à instituição médica, militar, esportivo-competitiva e à camada popular, conhecido também como modelo recreacionista na Educação Física, na qual o direcionamento de aula era dado pelos próprios educandos. Essa fase da Educação Física, segundo Darido e Sanches Neto (2005), desconsiderava os procedimentos pedagógicos, por duas razões principais: a princípio, porque o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física; o outro fator diz respeito à falta de políticas públicas que facilitem de fato o trabalho do professor.

No Brasil, a introdução da Educação Física na escola ocorreu oficialmente em 1851, com a reforma de Couto Ferraz. Uma série de fatores, relacionados à emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX, levou a sua inclusão no currículo escolar. Entre esses fatores, estão os movimentos no campo da medicina, que, em conformidade com o desenvolvimento científico, à constituição do Estado Nacional e aos sistemas educacionais, justificam a importância do movimento corporal como forma de promoção e manutenção da saúde (BRACHT, 2001). A escola passa, então, a ser local para a sistematização da educação corporal da população. A função social assumida pela Educação Física estava vinculada ao higienismo, tendo como preocupação central os hábitos de higiene e saúde, valorizando-se o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício (DARIDO, 2005).

Oficialmente, a inclusão da Educação Física na escola ocorreu no século XIX. Então conhecida como ginástica, passou a ser disciplina obrigatória no primário. Em 1882, Rui Barbosa recomendou a prática da ginástica para ambos os gêneros, sendo ofertada nas escolas

---

<sup>8</sup> O componente curricular, aqui, é compreendido como uma matéria escolar ou matéria de ensino para fins de aprendizado na organização curricular da escola (PALMA; OLIVEIRA, 2008).

regulares. No entanto, a implementação só foi efetivada no Estado do Rio de Janeiro e nas escolas militares. Além das influências médicas, com a defesa dos hábitos de higiene, objetivando preparar os educandos para a prevenção de doenças, purificação da raça e defesa da nação, a escola brasileira recebeu forte influência militarista e nacionalista, segundo os quais o objetivo da Educação Física na escola envolvia a formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar em guerras. Assim, o importante era selecionar indivíduos fisicamente perfeitos e excluir os incapacitados (BETTI, 1991; DARIDO, 2005).

Após as duas grandes guerras, a concepção pedagógica recebeu influência do modelo americano, denominado Escola Nova, que fixou raízes no discurso da Educação, especialmente da Educação Física. Com base no respeito à personalidade da criança, esse modelo visava o desenvolvimento integral, com ênfase no aprender fazendo. Nesse sentido, o discurso predominante na Educação Física passa a ser “Educação como um meio de Educação”, defendendo-se a educação da Escola Nova como a única forma capaz de promover a Educação Integral (DARIDO, 2005).

Fortemente marcada pela ditadura militar nos anos de 1970, a concepção esportivo-competitiva de Educação Física não tinha fins educativos, mas de propaganda do governo, voltando-se todos os ramos e níveis de ensino para os esportes de alto rendimento. O objetivo fundamental era a seleção dos mais habilidosos. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil como uma potência. Desse modo, o investimento por parte do governo na Educação Física foi uma tentativa de torná-la um sustentáculo ideológico. Os procedimentos empregados eram extremamente diretivos, o papel do professor era bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). Nesse contexto, a disciplina se voltava para o culto do atleta-herói.

Conforme Ghiraldelli (1991, p.19):

Tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente educativa, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares. A Educação Física Pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa.

Para tanto, tais concepções (higienista e militarista), se configuram como fatores constituintes da identidade da Educação Física como prática docente, ligada essencialmente ao aspecto técnico e à prática. Por outro lado, a Educação Física Popular, em distinção às

concepções anteriormente citadas, não revela uma produção teórica, sustentado-se quase exclusivamente numa “teorização” transmitida oralmente entre as gerações de trabalhadores brasileiros (GHIRALDELLI, 1997).

Para Moraes (2010), o movimento renovador da Educação Física brasileira esteve relacionado à produção acadêmica na área da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990. Nesse momento, a área passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A discussão do objeto de estudo da Educação Física, a abertura de programas de Mestrado na área e a volta de profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo (DARIDO, 2005) são marcos históricos e revolucionários da área. Estudiosos do campo da Educação Física, como Betti (1991), GhiraldeLLi (1991) e Caparroz (2005), elaboraram propostas de intervenção e desenvolvimento científico-filosófico. Nas duas décadas, foi desenvolvida uma produção crítica ao que hegemonicamente orientou e vem orientando a Educação Física escolar no Brasil, e que tem servido para nortear professores na construção de uma prática docente comprometida com projetos político-pedagógicos direcionados para a transformação das relações sociais no contexto educacional brasileiro.

Todavia, Silva e Bordas (2013) caracterizam esse período como de “crise” da Educação Física, integrada ao contexto de redemocratização brasileira, que fez surgir, com mais frequência nos anos que se seguiram, as lutas de diferentes grupos sociais, historicamente marginalizados, que almejavam maior participação política e social. Assim, os modelos higienista e militarista da Educação Física perderam sentido, da mesma forma que o sistema educacional da época, considerando-se as necessidades sociais e o processo histórico pelo qual o Brasil passava.

Ao mesmo tempo em que se dava o desenvolvimento do movimento educacional no Brasil, ocorria o crescimento e a consolidação da Educação Física no país. As Escolas Normais, após um período em que até deixaram de trabalhar questões relativas à Educação Física, passaram a se preocupar em preparar melhor seus educandos para esse trabalho. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em Niterói, então capital da Província do Rio de Janeiro, em 1827. Merece destaque o fato de que disciplinas referentes à Educação Física faziam parte do currículo, além de haver a indicação da contratação de um mestre de Ginástica para ministrar tais disciplinas (FÁVARO, 2008).

Na mesma época, as escolas militares de Educação Física se dedicaram ao ensino da disciplina, sendo então os militares os primeiros professores de Educação Física do Brasil, por

serem considerados preparados para o trabalho em seus regimentos e também em instituições civis. Na medida em que as evoluções militares eram parte do programa de ginástica dado aos meninos, esses “professores” não tinham a atividade educativa, portanto, como principal ocupação (FÁVARO, 2008).

A preocupação em capacitar professores para trabalhar com a Educação Física provocou a reação de alguns políticos. Assim, através de um Projeto de Lei, apresentado em setembro de 1905 pelo deputado amazonense Jorge de Moraes, foi proposta a criação de duas escolas de Educação Física, uma civil e outra militar. De acordo com Inezil Penna Marinho, o discurso do deputado Jorge de Moraes, quando da apresentação desse projeto, colocava a Educação Física como uma das principais ferramentas para o “desenvolvimento da raça”, caracterizando a preocupação da época em formar uma unidade da raça brasileira. Apesar de aprovado, o Projeto de Lei não foi colocado em prática. Mas, vale ressaltar que, em 1939, o Decreto-lei n.º 1212 foi aprovado, dando origem à Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, tendo em seu conteúdo pontos da proposta defendida por Jorge de Moraes no início do século XX (FÁVARO, 2008).

No panorama mundial, a Educação Física Escolar vivenciou no século XIX seu momento de consolidação, ao assumir na escola o estatuto de atividade pedagógica, incorporando códigos e funções da instituição. Dentre essas funções, está a prática docente do professor da área, preocupada em transmitir os saberes historicamente produzidos pelo homem e introduzir as pessoas ao universo da cultura corporal, tendo como objeto o movimento humano. Desde suas origens historicamente associadas, entre outras a manutenção e fortificação do corpo para a sobrevivência humana, a Educação Física escolar passa de uma necessidade prática a uma necessidade social de educação. A instituição escolar torna-se, desse modo, um espaço para a sistematização da educação corporal da população de um projeto social em implantação (BRACHT, 2001; MORAIS, 2010).

Diante do processo histórico e mediante as diferentes tendências do campo educacional, avanços, conflitos e contradições estarão sempre presentes no campo de estudos da Educação Física. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e a natureza do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos. É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1998, p.28).

Dessa forma, a Educação Física é compreendida na contemporaneidade como área de conhecimento a ser transmitido e tematizado no ambiente escolar, superando a concepção anterior, restrita à prática. A área passa a ser concebida, então, como componente do currículo escolar, e cujos conhecimentos e saberes próprios são transmitidos e tematizados em todos os níveis de ensino da Educação Básica (BRASIL, 1998; MORAIS, 2010).

Uma vez delineado alguns aspectos da constituição da Educação Física Escolar, é oportuno ousar algumas reflexões sobre as suas im/possibilidades na realidade atual. A seguir, abordaremos o campo de conhecimento da Educação Física perante a Educação Inclusiva.

#### **4.2 Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva**

A inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, teoricamente em igualdade de condições, representou uma corrida na busca da preparação profissional, acentuando-se a necessidade de formação de nível superior (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

No Brasil, desde os anos de 1970, a Educação Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada surge na tentativa de direcionar um olhar diferente aos conteúdos, procedimentos, estratégias e possibilidades de adaptação para todos, incluindo a pessoa com deficiência. Nesse sentido, proporciona estratégias e metodologias que tornam mais fáceis e menos complexas as atividades motoras. De modo geral, pode-se definir a adaptação motora como processo de identificação e intervenção sobre variáveis da atividade, ajustando-se ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz e aos objetivos desejados (RODRIGUES, 2006).

Nestes termos, o princípio da adaptação contido na Educação Física Adaptada pode ser a via de entrada para se estabelecer a inter-relação desta com a Educação Física Escolar e a inclusão educacional. Além disso, são consideradas como possibilidades adaptativas e interativas em todos os níveis de comprometimentos e deficiências, nos quais a quantidade e a qualidade de experiências humanas relativas ao movimento corporal são significativas para o desenvolvimento (RODRIGUES, 2006; SEABRA JUNIOR, 2012).

Na relação entre a Educação Física Adaptada e a política de Educação Inclusiva, destacam-se os conhecimentos disponíveis e utilizados no processo de inclusão social e escolar. Para atender a todos os educandos na escola com equiparação de oportunidade, a escola regular brasileira e suas várias áreas do conhecimento necessitam de alguns direcionamentos metodológicos diferenciados. No caso da Educação Física, esta já trabalha há

alguns anos com pessoas com deficiência. Porém, o desafio atual é a mudança de direcionamento, haja vista que por muito tempo as atividades desenvolvidas eram realizadas em espaços e tempos diferentes das demais pessoas. Um exemplo desta prática são os arranjos, adaptações em alguns esportes (CARMO, 2006).

Contudo, para Seabra Junior (2012) é equivocado o entendimento de que a Educação Física Adaptada está diretamente ligada à deficiência, fundamentado no modelo médico, que foca apenas no diagnóstico das limitações físicas e cognitivas do aluno. Segundo o autor:

Uma grande área de interação, inclusão e acolhimento às diferenças pode ser constituída na escola, a partir dos princípios da Educação Física Adaptada, na medida em que a Educação Física Escolar adotar práticas pedagógicas capazes de não só permitir o acesso e a participação dos alunos em práticas da cultura corporal, mas também, proporcionar que estes, independentemente de sua condição, sejam valorizados e estabeleçam sua autonomia, com reais possibilidades de êxito nas atividades (SEABRA JUNIOR, 2012. p.111).

Considerando que a escola é um espaço de pluralidade de opiniões, gestos, credos, raças e de convivência, que resultam em um grande fluxo de experiências, entendemos que as diferenças não se restringem à questão da deficiência. Mandarino (2004) relata que refletir sobre a inclusão escolar sem considerar esses elementos, significa retornar à perspectiva da visão médica, que diferencia os indivíduos em categorias hierárquicas, enxergando-os somente pelo viés biológico. Esse pode ser, pois, o primeiro rompimento que os educadores devem fazer. Assim, entendemos que a área de Educação Física tem papel fundamental na construção de um novo olhar na direção das pessoas com deficiência. Ao assumir este compromisso, o educador poderá tematizar as diferenças existentes nas aulas, sem que modelos previamente imaginados sejam definidos ou construídos (MANDARINO, 2004).

Quando se trata da Educação Física, entendemos que colocar em prática a perspectiva da Educação Inclusiva é uma tarefa árdua, sobretudo, pelo seu histórico de exclusão e marginalização com os menos habilidosos, meninas e pessoas com deficiência, inclusive na atualidade, com a ditadura midiática, voltada para estética e corpos perfeitos. Sobre isto, Moraes (2010) afirma que a prática docente dos professores de Educação Física tem se referenciado, de modo significativo, nos princípios do homem saudável, belo, forte e habilidoso, orientando-se comumente por um modelo mecanicista, que busca a perfeição dos gestos, em detrimento das outras possibilidades de manifestações da pessoa com deficiência.



Carmo (2006) apresenta algumas ações que precisam ser implementadas, rumo à superação das inúmeras contradições existentes no campo educacional para pessoas com deficiência:

Minimizar o processo de exclusão presente nas relações sociais e escolares através da identificação e superação dos mecanismos excludentes gerados nas relações sociais. Atribuir nova função social à Educação a partir do seu caráter contraditório. Mudar a lógica da escola atual que defende a igualdade entre todos para uma escola onde todos são diferentes. Separar as discussões diferença de desigualdade. Resgatar no processo de inclusão o estatuto histórico dos alunos através da consideração de que existem diferenças nas diferenças, que por isso não podemos tentar igualar os diferentes pelas suas diferenças (CARMO, 2006, p.60).

Além disso, na escola é fundamental a postura do professor perante os educandos que apresentem deficiência ou não. Segundo Palla e Mauerberg-deCastro (2004, p.32):

Atitudes positivas de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência são necessárias para o sucesso de qualquer programa onde estes sejam participantes. O professor de Educação Física é o principal facilitador do processo de ensino-aprendizagem de habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência em diferentes ambientes. Enquanto ensina, o professor também transmite valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamentos para se viver em sociedade.

Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm como princípio a inclusão, de maneira que a prática da Educação Física na escola se volte para a oferta de oportunidades a todos os educandos e com isto desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva. Porém, Rodrigues (2006) alerta para o fato de aparentemente a Educação Física ser uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade dos conteúdos ministrados, posto que apresenta um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas. Além do mais, o professor dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos a serem vivenciados ou aprendidos no decorrer das aulas. Pode-se configurar, pois, como uma disciplina com uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Entretanto, Rodrigues (2006) pondera que as aparências podem enganar, pois não há uma unicidade de atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de educandos com deficiência. Desta forma, no processo de Educação Inclusiva a Educação Física é um ponto chave de possibilidades ou obstáculos para que a escola efetive suas práticas inclusivas.

Retomando o modelo de Educação Física contida nos PCN, este propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem organizadas para todos os alunos.

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 2008, p.19).

Diante dos fatores históricos e os impactos atuais da implementação da política de Educação Inclusiva (2008), avaliamos que a Educação Física na escola pode ser um elemento indutor de práticas inclusivas perante o educando com deficiência. No mais, acreditamos que a presença do educando com deficiência na classe comum pode contribuir para a reflexão da prática docente dos professores de Educação Física. Neste sentido, acreditamos que a disciplina não precisa estar vinculada a antigas concepções, que, por suas características técnicas, acabam impedindo a participação de educandos com deficiência. A ação consciente do professor pode ser desenvolvida em um processo contínuo de superação pedagógica, através da inserção da sua ação no projeto coletivo de escola.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminho metodológico traçado levou em considerações as características de uma pesquisa qualitativa, que buscou questões muito particulares, relacionados ao objeto de estudo, na perspectiva da construção social dos participantes acerca de suas práticas cotidianas relativo à questão da pesquisa (LAKATOS, 2001; FLICK, 2009). Desta forma, adotamos uma abordagem predominantemente qualitativa.

Para Flick (2009), este tipo de pesquisa é de particular relevância no estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Ainda de acordo com Flick (2009, p.21):

As narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais. No que diz respeito à pluralização de estilos de vida e de padrões de interpretação na sociedade moderna e pós-moderna. A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.

A pesquisa possibilitou um processo de reflexão. Para Ibiapina (2008, p.72):

A reflexão oferece mais poderes para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir.

Nesta direção, o empenho ético do pesquisador, no sentido de abandonar a pretensão de onipotência interpretativa pela consciência da interpretação que faz, é apenas uma possibilidade. Trata-se de uma prática alternativa de averiguar a realidade educativa, em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente em prol de mudanças e da análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas investigativas. Ibiapina (2008) observa que motivar a colaboração na pesquisa em educação envolve a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes, valores e trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrassubjetivos interpretam o material que obtém do mundo externo, transformando-o internamente.

Trabalhamos nesta pesquisa, em diferentes etapas de coleta e análise de dados. Utilizamos ainda diferentes instrumentos, que serão detalhados posteriormente.

## **5.1 A negociação do acesso ao campo de pesquisa**

Inicialmente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) para verificar a existência de SRM em funcionamento nas escolas municipais. Em seguida, visitamos seis escolas na parte alta periférica da cidade, onde apresentamos a proposta da pesquisa à direção, coordenação e professores(as) do AEE e de Educação Física. A fim de refletirmos acerca da relação entre Educação Física Escolar e AEE no processo de inclusão dos educandos com deficiência na visão dos professores, realizamos um estudo prévio nas seis escolas. Entrevistamos cinco professores(as) da SRM e oito professores(as) de Educação Física. Os detalhes das visitas constam no Apêndice E.

Dos entrevistados, apenas uma professora de Educação Física ignorava a existência da SRM na escola. Os demais conheciam o serviço na escola, porém não entendiam o funcionamento e o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE.

Para a seleção dos participantes, foram levados em consideração os seguintes critérios: receptividade da comunidade escolar, disponibilidade de tempo e interesse dos professores de Educação Física e professoras da SRM em participar do estudo. Foi exigido ainda que os docentes atuassem nas escolas frequentadas pelos educandos com deficiência intelectual. Cabe ressaltar que esses educandos deveriam, necessariamente, estar frequentando regularmente uma sala de aula comum e ser atendido na SRM. Embora eles não fossem sujeitos da pesquisa, essa condição era essencial para a discussão da prática docente.

Combinamos com os professores e coordenadores das escolas os espaços e os horários para a realização da pesquisa de campo. Assim, atendendo os critérios definidos, iniciamos, em março de 2013, a pesquisa na escola 4.

## **5.2 Os participantes da pesquisa**

Fizeram parte do estudo uma professora do AEE e um professor de Educação Física. A professora do AEE tinha 20 anos e formação em Letras e Pedagogia em uma universidade pública do estado de Alagoas. Possuía dois cursos de especialização – um em Tecnologia Assistiva e outro em Educação Especial, em ações disponibilizadas pelo Ministério de Educação. Atuava na Educação Especial havia 10 anos e na SRM na escola da pesquisa havia cinco anos.

O professor de Educação Física também era formado em universidade pública do estado de Alagoas, possuía um curso de especialização em Educação Física Especial, área de concentração Deficiência Física; atuava na rede estadual de Alagoas e na escola da pesquisa havia 10 anos. Vale ressaltar que o professor apresentava uma vasta experiência na área de Atividade Física Adaptada trabalhado por muitos anos com pessoas com deficiência física.

Ainda que não sejam sujeitos da pesquisa de forma direta, tornou-se importante descrever sucintamente quatro educandos do 3º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o ato de ensinar envolve necessariamente professores e educandos e a prática docente não pode ser analisada desarticulada dos educandos. São eles:

O educando Vítor tinha o diagnóstico de deficiência intelectual concluído. Por outro lado, os educandos Emanuel, Ricardo e Keven<sup>9</sup> apresentavam hipótese diagnóstica, com encaminhamentos e relatórios que faziam referência à deficiência intelectual. A opção por inclui-los, apesar de não possuírem o diagnóstico, deu-se por serem atendidos na SRM e serem considerados no contexto escolar como “deficientes intelectuais”.

Os educandos Emanuel, Ricardo e Keven foram encaminhados pela coordenação da escola para a SRM para avaliação. De acordo com a professora do AEE, a avaliação permitiria detectar possíveis dificuldades ou deficiência nos educandos, com possibilidade de encaminhamento para o atendimento clínico em alguma instituição especializada.

Formulada com base em um documento padrão, organizado e cedido pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Maceió (DEE-SEMED), a avaliação utilizada pela professora do AEE estava dividida em partes: realismo nominal, raciocínio matemático, desenho espontâneo, desenho da família, nível de escrita e leitura. Além desses pontos, eram levadas em consideração as informações cedidas pelas professoras da sala de aula regular. Sobre os educandos considerados com deficiência intelectual, em particular, eram levados em consideração as seguintes fases de avaliação: educandos que não acompanhavam o conteúdo de sala de aula e apresentavam dificuldades de interação e socialização com demais colegas da turma.

Segundo a professora do AEE, os educandos com suspeita de alguma deficiência permaneciam em atendimento na SRM mediante as orientações passadas pelo DEE-SEMED de Maceió.

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, os educandos são identificados através de nomes fictícios.

### 5.3 Técnicas para a produção dos dados

Em função dos objetivos da pesquisa, optamos por fazer uso da entrevista semiestruturada, da observação descritiva, com registro em diário de campo e filmagem, de pesquisa documental e da sessão reflexiva de autoscopia.

O roteiro de entrevista com os professores de Educação Física e AEE foi aplicado individualmente e em uma fase anterior ao processo de observação. Utilizamos o **roteiro de entrevista** semiestruturada (Apêndice A), composta por questões abertas, que podiam ser respondidas com base no conhecimento sobre a Educação Inclusiva que o entrevistado possuía imediatamente (FLICK, 2009).

Metodologicamente sistematizada, a observação também foi aplicada na pesquisa. Utilizamos a **Observação descritiva** das aulas de Educação Física, com apoio em filmagens e registros em diário de campo, orientada por Spradley (1980) e descritas por Flick (2009):

No início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não específicas, e é utilizada para aprender, o máximo possível, a complexidade do campo e, para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas (2009, p.208).

As observações foram norteadas por um roteiro previamente elaborado (Apêndice B), composto pela identificação do espaço escolar e recursos: Também trabalhamos com questões concernentes aos conteúdos desenvolvidos e a metodologia das aulas.

Além disso, documentamos em **diário de campo** as diferentes ações percebidas no decorrer da aula que foram consideradas importantes para a compreensão do objeto de estudo e ainda as falas do professor de Educação Física em conversas posteriores ao momento de filmagem. Também foram registrados as experiências e problemas surgidos no decorrer do estudo.

Diante disto Flick (2009, p.265) cita que:

Para as observações, a tarefa mais importante é a documentação das ações e das interações. Esse enriquecimento pode ser obtido por meio da documentação do processo de coleta de dados em protocolo de contexto, em diários de pesquisa ou em notas de campo. Com estes procedimentos, transformam-se as relações estudadas em textos, que constituem a base para análises efetivas.

Utilizamos ainda a **Sessão Reflexiva de Autoscopia** com os docentes da SRM e de Educação Física, que consiste em:

Uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade. Essa técnica de pesquisa e de formação que se vale de vídeo gravação de ações de um ou

mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior autoanálise delas. Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a vídeo gravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão (SADALLA; LAROCCA, 2004, p.421).

Segundo Sadalla e LaroCCA (2004), além de propiciar a amostragem do máximo de elementos possíveis que fazem parte de um fenômeno, a autoscopia oferece condições de análise crítica, permitindo exercitar uma intensa atividade intelectual. Outra particularidade é a facilitação do distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva do material registrado. Nesse sentido, a autoscopia se volta para a construção de uma representação do real, em que objetos, movimentos e interações são revividos pelo sujeito que se autoavalia sobre determinada realidade, na qual está inserido (CAMPOS, 2012).

Para a sessão de autoscopia, foram produzidos episódios a partir das filmagens das aulas do docente de Educação Física, os quais foram assistidos conjuntamente pelos professor dessa área específica e pela professora do AEE. Durante a autoscopia, houve a mediação da pesquisadora, que apresentou questionamentos e observações para que os docentes aprofundassem o diálogo com as imagens.

A **pesquisa documental** foi mais uma das técnicas utilizada para a coleta de dados. Partimos do pressuposto de que os documentos não são apenas dados que podem ser usados como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para pesquisa, o pesquisador deve focalizá-lo como tópico de pesquisa, considerando as características e condições específicas em que foram construídos (FLICK, 2009). Nessa etapa, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os relatórios individuais dos educandos, disponibilizados pela professora do AEE. Embora esses documentos não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, as informações neles contidas foram utilizadas para a pesquisa. Trabalhamos nos documentos na perspectiva de uma análise qualitativa, como estratégia complementar para os demais instrumentos de coleta no estudo. As informações contidas nos documentos verificados nos auxiliaram na visão geral da escola, de como as ações da Educação Física e do AEE estavam distribuídas e organizadas no contexto escolar.

#### **5.4 O local da pesquisa**

O campo da pesquisa foi uma escola da Rede Pública de Ensino Fundamental de Maceió-AL, que trabalhava com as modalidades de ensino 1º ao 5º ano e EJA, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Situava-se entre lojas, supermercados, farmácias, padarias,

açougues, avícolas e uma feira livre permanente, pois funcionava de segunda a segunda-feira. A comunidade local estava inserida nesse contexto comercial e muitos educandos pertenciam às famílias de feirantes e/ou estavam trabalhando nesse centro.

A escola era composta por sete salas de aula, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Secretaria, Sala de professores, Diretoria, Biblioteca e sala de leitura, Cozinha, quatro banheiros e Coordenadoria Pedagógica. Sobre as condições físicas, havia mobiliário e equipamentos; identificamos ainda que a referida escola apresentava construção de alvenaria, com portas de madeira e janelões com basculante para ventilação das salas. Suas dependências estavam em estrutura térrea, com as salas de aula amplas e arejadas. A biblioteca apresentava um acervo com mais 736 exemplares, incluindo livros técnicos, de pesquisas, livros didáticos e paradidáticos (literatura infantil), jornais e revistas. Esses exemplares eram consultados por professores, educandos e funcionários. Vale destacar que as aulas de Educação Física aconteciam no pátio, que ficava próximo ao portão principal da escola e em frente à cozinha e ao depósito de materiais de limpeza.

A realidade funcional dos professores e o suporte pedagógico da escola estavam todos voltados para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos. Eram 19 professores e cinco suportes pedagógicos. A maioria dos professores tinha carga de trabalho de 25 horas semanais. Quanto à formação acadêmica, a maioria dos educadores apresentava nível superior, com licenciatura plena e pós-graduação. Com relação ao ingresso na rede de ensino, todos os professores ingressaram através de concurso público.

Observamos, no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2012) da escola que a matrícula de educandos com deficiência se configurava como um problema nos indicadores de prioridades, encaminhando-se para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para que se tomasse providência e acompanhamento psicológico e clínico. Em relação ao AEE, o documento observava que o atendimento “será oferecido aos educandos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (PPP, 2012, p.8).

### **5.5 Aspectos éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, protocolo: 20121031-002-0032-0031 (anexo A). Envolveu

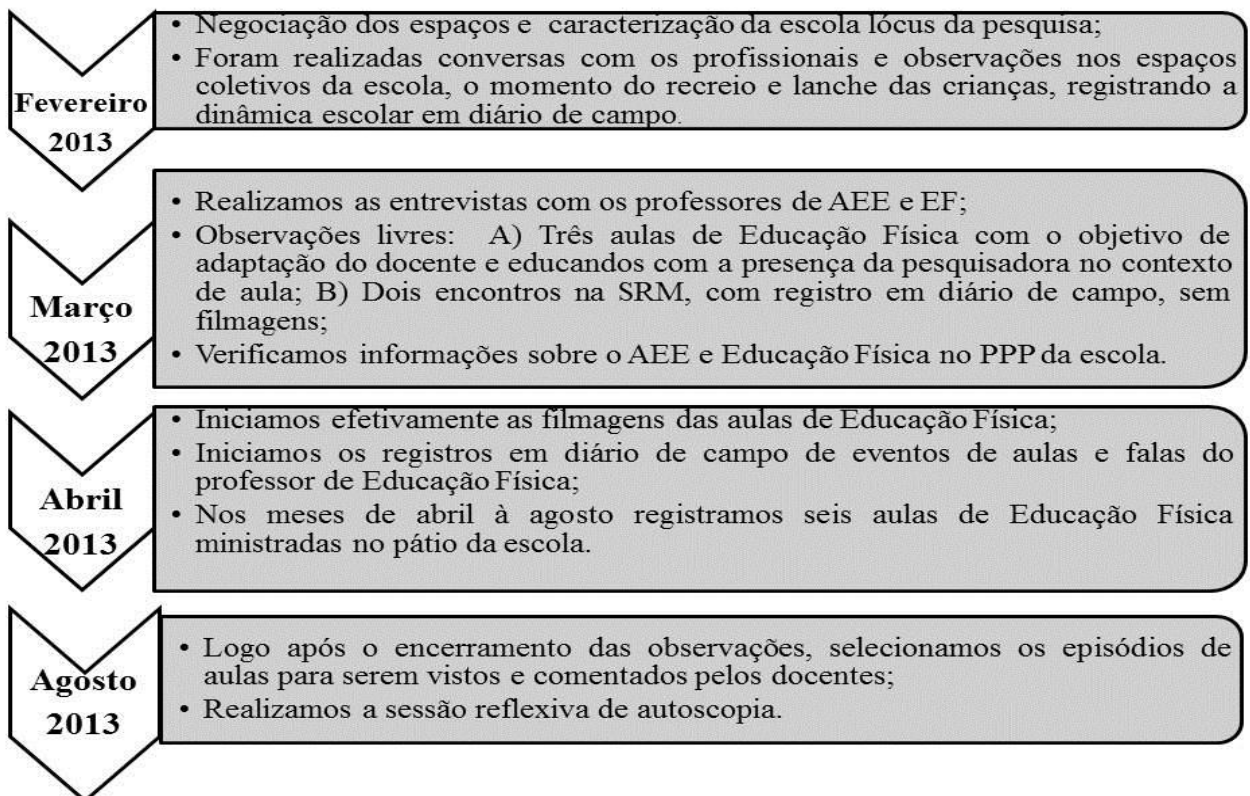


apenas os(as) participantes que manifestaram livremente o seu consentimento, após terem sido feitos todos os esclarecimentos em relação aos objetivos, riscos, garantia de anonimato, forma de participação, entre outros aspectos, assinando-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D). No caso dos educandos com Deficiências Intelectual, o TCLE (Apêndice C) foi devidamente assinado pelo(a) responsável legal.

### 5.6 Procedimentos para produção dos dados

Iniciamos as ações de pesquisa no início do mês de fevereiro do ano de 2013, permanecemos na escola da pesquisa até o mês de agosto do mesmo ano. Para melhor visualizar as etapas envolvidas na produção dos dados, apresentamos abaixo um esquema com a distribuição temporal das atividades desenvolvidas nesse período:

**Figura 1** – Esquema de distribuição temporal dos procedimentos de produção de dados



No período de observações, como já indicamos, realizamos registro das aulas de Educação Física em diário de campo. Para uma melhor compreensão da organização das

aulas, organizamos o quadro 1 com os objetivos e as atividades desenvolvidas em cada uma das aulas observadas. Cada aula teve duração de 50 minutos.

**Quadro 1:** Descrição de aulas de Educação Física

AULA	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	Desenvolver coordenação motora grossa; desenvolver o salto.	Pular corda individualmente; Jogo coletivo de futebol;
2	Trabalhar lateralidade	Arremessos livres com bola; Arremessos da bola direcionados ao cone; Pular corda individualmente;
3	Não foi informado pelo professor.	Aula livre: Alguns alunos brincaram de queimada, futebol, pular cordas e outros permaneceram sentaram todo tempo de aula.
4	Não foi informado pelo professor.	Passar na corda rasteira; Passar por baixo da corda; Brincadeira do cabo de guerra; Pular corda coletivamente.
5	Não foi informado pelo professor.	Condução da bola de basquete com variação de mãos; Estafetas com cones; Pular corta contando a quantidade de pulos.
6	Estimular criatividade; Desenvolver o salto.	Passar por cima da corda parada de diferentes formas; Saltos com corda rodando;

Após a etapa de observações, realizamos a composição dos episódios, levando em consideração os objetivos propostos na pesquisa. De modo geral, cada um desses episódios continha recortes de aulas em que os alunos com deficiência intelectual não participaram efetivamente das aulas e também alguns momentos considerados como positivos no desenvolvimento da aula. A quantidade de episódios levou em consideração o tempo disponível pelos professores para a sessão reflexiva.

Nesse processo, partimos da concepção de Schön (1995), para quem os momentos de “reflexão sobre a ação”, pautados na problematização dos episódios mais significativos ocorridos na prática observada, estimulam a busca pela compreensão das razões de agir do

docente. Depois de assistir atentamente cada filme, organizamos quatro episódios, fragmentos de aulas, com início, meio e fim, a partir do todo que foi filmado. Procuramos também fragmentos com diferentes atividades. Vejamos uma breve descrição de cada episódio:

**Episódio 1** - Nesta aula estiveram presentes Emanuel, Vitor e Keven, alunos da turma do 3º ano. O professor de Educação Física estava reunido com o grupo de alunos disposto em fila indiana, separada por duas cadeiras no pátio da escola, local das aulas práticas. Todavia, Emanuel não permanecia junto ao grupo. Apesar disto, o professor explicava como seria a execução da próxima atividade, que consistiu em trabalhar com a bola de basquetebol de diferentes formas. Emanuel saiu do pátio vários momentos. A princípio, foi em direção às salas de aula, enquanto isso o professor continuou com as atividades com o grupo. Cada aluno realizou os exercícios individualmente, seguindo a sequência da fila. Passados alguns instantes, Emanuel voltou correndo, passou pelos colegas, pelo professor e se sentou em um local do pátio. Em nenhum dos momentos de saída do aluno, o educador tentou modificar a situação da ausência de Emanuel. Na sequência, ele correu novamente no meio da atividade e foi em direção ao portão da escola, que fica bem próximo ao pátio. Nesse momento, Keven realizou um dos exercícios com a bola e não apresentou dificuldades. Emanuel voltou e novamente se sentou por alguns minutos; logo a seguir, começou a pular e passear, foi em direção a um dos colegas que permanecia na fila, empurrou-o e saiu correndo. O professor chamou a atenção para a organização da fila e continuou com a atividade. Permaneceu sem intervir junto a Emanuel, mostrou-se preocupado com a organização da aula e com o comportamento dos demais alunos. Emanuel saiu mais uma vez em direção às salas de aulas, na volta pegou a mochila e saiu. Neste momento, Vitor estava executando um dos exercícios propostos e não apresentou dificuldades. Em seguida, Emanuel voltou, guardou a mochila e sentou-se no banco. Logo depois, Vitor chegou e os dois permaneceram sentados até o final dos exercícios. O professor modificou as atividades. Contudo, em nenhum momento, Emanuel participou das atividades propostas.

**Episódio 2** - Nesta aula, estiveram presentes os alunos Emanuel, Vitor e Keven, do 3º ano. No episódio, foi realizada a atividade de pular corda, em que os alunos deveriam saltar uma sequência de vinte saltos. No início, Emanuel estava como voluntário, rodando a corda com o professor. Em um determinado momento, o professor chamou a atenção de uma das alunas da turma, pois não queria parar. Rapidamente, Emanuel entregou a corda para outro colega e saiu

da atividade. Um dos colegas de turma chamou Emanuel para brincar, mas ele não aceitou. Permaneceu com os joelhos flexionados e com a cabeça baixa. A turma continuava a executar a atividade. Enquanto aguardava a sua vez, Keven brincava com um colega, utilizando o cone. O professor chamou a atenção dos dois, contudo não manifestou nenhuma ação com relação à ausência de Emanuel. Após um tempo de insistência por parte do colega, ele retornou para a atividade e após, os saltos de Vitor, ele entrou com a corda girando e realizou alguns saltos. Quando saiu, ficou rolando no chão e novamente se distanciou da atividade em grupo. O professor passou para a turma algumas orientações sobre a atividade e a organização das filas. No entanto, Emanuel não estava presente; permanecia sentado, na mesma posição do início da aula. Após a execução de todos os alunos, Emanuel resolveu voltar, realizou dois saltos e saiu. Keven e Vitor realizaram as atividades, seguindo as orientações do professor. Porém, Emanuel permaneceu sentado até o final da atividade.

**Episódio 3** - Estiveram presentes Vitor e Ricardo, alunos da turma do 3º ano. O primeiro momento foi para escolha do voluntário para segurar a corda juntamente com o professor. Vitor e Ricardo se dispuseram, mas apenas Vitor foi escolhido. O professor orientou a turma quanto à realização da atividade, que tinha o objetivo de realizar dez saltos. Ricardo não se mostrava disposto; realizou três saltos e desistiu. O professor insistiu para que ele voltasse e realizasse a atividade proposta. Ele voltou, tentou mais uma vez, mas não concluiu a tarefa. O educador dizia que se ele não realizasse os saltos não iria participar do jogo no final da aula: o futebol. Passados alguns instantes de insistência, Ricardo realizou os dez saltos, que foram cantados por toda a turma. Na sequência da mesma atividade, o professor perguntou quem gostaria de ser outro voluntário. Novamente, Ricardo se propôs e logo segurou a corda com o professor. Desta vez, quem realizou os saltos foi Vitor, que não apresentou dificuldades na compreensão e na realização da atividade. Em um segundo momento, ainda com a mesma atividade de pular corda, Ricardo permanece sentado no banco, apenas observando os colegas. A princípio, o professor não chamou sua atenção. Posteriormente, todos os alunos realizaram a tarefa, que consistia em passar correndo pela corda em movimento de um lado para o outro. Ricardo passou boa parte da aula deitado em um banco, apenas observando, sem demonstrar interesse pela aula. Quando ele resolveu levantar, foi em direção à corda na tentativa de servir como voluntário, mas o professor não permitiu e justificou que ele não estava na atividade anterior. Desta forma, não iria ajudar com a corda. Quando voltava para o banco, levou um empurrão de um dos colegas. O professor parece não ter percebido, apesar de estar bem

próximo à cena. O voluntário mais uma vez escolhido pelo professor foi Vitor. Na sequência, Ricardo foi até uma das filas composta por meninos e passou boa parte da atividade trocando empurrões e chutes com os colegas. Enfim, o professor o chamou para uma tentativa de realizar os saltos, mas ele não demonstrou interesse e saiu definitivamente da aula.

**Episódio 4** - A atividade consistia em realizar saltos de diferentes formas. Estavam presentes Keven e Vitor, alunos da turma do 3º ano. A princípio, Vitor demonstrou interesse e realizou algumas das atividades. Keven, embora sempre estivesse trocando chutes e empurrões com os colegas, cumpria a tarefa proposta pelo professor. Passados alguns instantes da aula, um dos colegas da turma pegou um celular, sentou-se em um banco e começou a brincar. Vitor percebeu a saída e logo acompanhou o colega, demonstrando interesse pelo joguinho eletrônico e não mais pelas atividades da aula. O professor não manifestou nenhum comportamento com a saída dos alunos e a aula continuou da mesma forma: um aluno por vez para realizar os saltos.

A técnica de autoscopia foi aplicada em um dia letivo. A sessão reflexiva foi aplicada na escola da pesquisa em uma sala cedida pela direção. Utilizamos como recursos tecnológicos de apoio um computador (notebook), uma câmera filmadora e um gravador. Estiveram presentes apenas os professores envolvidos na pesquisa e a pesquisadora.

Iniciamos a sessão com esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e reforçamos as questões éticas, descritas no TCLE. Antes de assistir aos episódios, fizemos as seguintes indagações: Na visão de vocês é possível existir esse diálogo entre professores de EF e AEE? Como poderia se constituir esse diálogo? Quais entraves vocês acreditam que existam em relação a esse diálogo entre o professor de EF e AEE?

Foram feitas as seguintes questões:

- a) Professor de Educação Física: quais eram seus objetivos e estratégias de ensino para a turma em questão? Esses foram realizados?
- b) Professor de EF e SRM: o que vocês destacaram no vídeo? O que podem nos dizer sobre os episódios assistidos? Vocês consideram que a forma de agir ou olhar o aluno com DI e o aluno considerado com DI pode intervir no engajamento dele nas atividades? Quais sugestões/estratégias poderiam sugerir para norteamento das futuras aulas e também para intervenções nas atividades do AEE? Vocês consideram que esse

momento de reflexão entre o professor de Educação Física e professora do AEE contribui para sua formação? Por quê?

Vale ressaltar que, antes da elaboração das questões, verificamos cuidadosamente o material filmado, na medida em que na sessão reflexiva de autoscopia se buscou compreender as concepções dos docentes em relação as suas respectivas atuações.

### 5.7 Os procedimentos de análise dos dados

Dividimos a análise em algumas etapas:

**1ª etapa:** iniciamos com os registros das entrevistas, que foram transcritos na íntegra, seguida de leitura minuciosa de todos os dados. Com base na análise de conteúdo, organizamos este por categoria, a partir dos recortes das falas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (BARDIN, 2009, p.33).

A análise de conteúdo leva em consideração as significações, eventualmente a sua forma e a sua distribuição. Esta procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. As fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009).

**2ª etapa:** realizamos a análise a partir do resgate de alguns episódios registrados no diário de campo e de vídeos gravados. Esses registros nos auxiliaram a compreender desde o início, ao longo e ao final da pesquisa, as mudanças na prática docente e no discurso dos professores. O diário de campo foi consultado em diversos momentos da escrita.

**3ª etapa:** retomamos atentamente à sessão de autoscopia, logo após realizamos a transcrição detalhada. O material produzido foi agrupado em dois eixos, relativos às fases de coleta dos dados, previamente estabelecidos em função do norteamento dos objetivos específicos da pesquisa: **Eixo I:** Percepções sobre a Educação Inclusiva e as possibilidades de colaboração entre a Educação Física Escolar e AEE na visão dos professores envolvidos; **Eixo II:**

Reflexões sobre a construção de uma parceria colaborativa com professores de Educação Física e AEE.

Buscamos desenvolver um esquema de análise (Figura 2) que garantisse a descrição clara e objetiva do ponto de vista dos professores e desenvolvimento da prática docente, em específico nas aulas de Educação Física. Face aos nossos instrumentos de coleta de dados, realizamos uma triangulação dos dados coletados (entrevista com professores - diário de campo - sessão de autoscopia). A intenção era entender o posicionamento dos professores face à temática estudada e como uma estratégia de diálogo entre áreas distintas de conhecimento, capaz de viabilizar o entrelaçamento entre teoria e prática e de agregar múltiplos pontos de vista (MINAYO, 2005).

**Figura 2:** Esquema de análise dos dados



Este tipo de técnica “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, ressalta Triviños (1990, p.138). Procuramos fazer uso da variedade de fontes de dados encontradas na pesquisa de campo, com a finalidade de não perder o direcionamento e o objetivo principal do estudo.

## **6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: elementos para uma parceria colaborativa entre professores (AEE e EF)**

Após a organização dos aspectos teóricos nos capítulos anteriores sobre os pontos-chaves no trabalho - Educação Inclusiva, AEE, Deficiência Intelectual e Educação Física Escolar -, neste capítulo faremos a apresentação e a discussão dos dados obtidos junto aos professores (EF e AEE) e educandos durante o período de permanência na escola. No eixo I de análise, buscamos entender as percepções sobre a Educação Inclusiva na visão dos professores envolvidos na pesquisa e sobre as possibilidades de colaboração na escola entre os mesmos. O eixo II destina-se à apresentação e discussão dos dados mediante as Reflexões sobre a construção de uma parceria colaborativa com professores de Educação Física e AEE.

### **6.1 Eixo I: Percepções sobre a Educação Inclusiva e as possibilidades de colaboração entre a Educação Física Escolar e AEE na visão dos professores envolvidos**

Neste eixo de análise, buscamos entender as percepções sobre a Educação Inclusiva na visão dos professores envolvidos na pesquisa, como acontece ou não o diálogo, e também sobre as possibilidades de colaboração na escola entre os mesmos.

#### **6.1.1 Percepções dos professores do AEE e de EF sobre a Educação Inclusiva**

Na perspectiva inclusiva, a Educação, em um sentido mais amplo, é a prática da inclusão de todos. Sua finalidade é atender a uma gama de população historicamente excluída, independente de suas particularidades, da rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para atender à diversidade presente nas salas de aulas, em virtude da ampliação do acesso de crianças com deficiência, para efetivação da inclusão escolar (CAPELLINI, 2004), vem sendo discutida a necessidade de estreitamento entre a Educação Especial e a Educação Regular.

Retomando a ideia da escola na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando-a como espaço adequado para que todos os educandos sejam educados e formados para a vida em sociedade, a declaração de Salamanca (1994) aponta que:



O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994. p.11-12).

Considerando este ponto de partida, procuramos compreender a visão dos professores envolvidos na pesquisa sobre a Educação Inclusiva. A professora do AEE considerava que:

Promover a inclusão do aluno na sala de aula regular, resgatar a autoestima e proporcionar para que ele **supere as dificuldades** dele e tenha um desenvolvimento maior em sala de aula (Professora do AEE. Grifo nosso).

No depoimento da professora do AEE, é possível perceber que ela compreende a inclusão escolar como associada a uma questão de oportunidade, posicionando-se de forma positiva em face desse processo. Além disso, direcionou seus argumentos para a sala de aula.

Para Fumes (2005) é necessário começarmos a afirmar que a inclusão escolar de um aluno com deficiência diferencia-se em muito do fato de simplesmente permitir que ele compartilhe fisicamente os mesmos espaços de aprendizado do que seus pares ou, então, que ele divida umas poucas tarefas durante o dia letivo com seus colegas. Nesse sentido, as aulas numa perspectiva inclusiva assumem que todos podem aprender e são membros efetivos da sala de aula com equiparação de direitos. Considera-se que numa aula inclusiva, as diferenças são uma boa oportunidade para o aperfeiçoamento e enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2005).

Para o professor de Educação Física, a Educação Inclusiva:

Não se detém apenas as pessoas com deficiências, significa trabalhar de modo geral a inclusão daquelas pessoas que ficaram à margem do processo. A inclusão vai além das deficiências que esses alunos apresentam (professor de Educação Física).

Pudemos constatar que suas ideias sobre a inclusão condizem com a perspectiva da Educação Inclusiva, que não se restringe ao atendimento educacional às pessoas com deficiência. Ao afirmar que o direito à educação remete à permanência com êxito de educandos antes excluídos do processo formal de escolarização, retomamos uma questão que por muito tempo o discurso pedagógico ressaltou: a integração ou normalização da deficiência através da inserção dessas pessoas no cotidiano das pessoas consideradas normais (JANUZZI, 2004). O professor de Educação Física entendia ainda a Educação Inclusiva como um processo em construção. Vejamos o recorte a seguir:

Eu vejo que a inclusão é um processo. Então, se a gente chegou até agora, eu sou muito **otimista** com relação ao que está acontecendo: a inclusão nas escolas. Mais adiante, creio eu que em um espaço breve a gente esteja reformulando essa escola que não comporta mais esse tipo de atendimento, sem haver esse momento para os profissionais discutirem. Em um breve espaço de tempo, acho que a gente tem condições de inverter essa forma que a escola está organizada, o modelo dessa escola, como ela se organiza, porque essa questão da inclusão é uma coisa nova, mas nada de desesperar. Como a inclusão é um processo, a escola também. A gente vê como um processo que pode ser mudado (Professor de Educação Física. Grifo nosso).

De modo geral, os professores entendem a Educação Inclusiva não como mera inserção física, fato contrário a essa perspectiva. Na integração física, segundo Fumes (2005), o aluno com deficiência frequentava as mesmas instalações e/ou usufruía dos mesmos recursos físicos que seus colegas, contudo, as interações entre eles não iam além da proximidade física. Na visão inclusiva, a interação deve ir além da proximidade física ou do compartilhamento de uma atividade por todos, com a realização de funções distintas pelos participantes e sem trocas mais efetivas e afetivas. Esses educandos carecem, efetivamente, alcançar um nível de desenvolvimento de acordo com suas necessidades e com seu potencial. Para isso, precisam receber estímulos.

Entendemos que o processo de Educação Inclusiva não é um processo que será executado de maneira análoga e linear em todas as escolas. Acreditamos que para cada contexto há diferentes formas de se alcançar significativamente a educação para todos. Vale ressaltar que, para conseguir desenvolver as atividades educacionais na perspectiva inclusiva, os professores das diferentes áreas podem se unir em um esforço unificado e consistente. Dessa forma, de acordo com Stainback e Stainback (1999), há três componentes práticos interdependentes para a efetivação dessa educação: a rede de apoio, que envolve a coordenação de equipes e indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais; a consulta colaborativa e o trabalho em equipe, que envolve indivíduos de diferentes especialidades, trabalhando em conjunto; e a aprendizagem cooperativa.

### **6.1.2 Possibilidades de colaboração entre a Educação Física Escolar e AEE na visão dos professores envolvidos**

Numa perspectiva de atendimento a todos os educandos, é importante que haja uma organização escolar a partir do projeto pedagógico, na qual toda equipe escolar consiga

discutir, entender e promover transformações em sua organização e funcionamento, com vistas a atender aos diversos tipos de necessidades (BRASIL, 2005). Dentre os componentes necessários para o norteamento de ações inclusivas na escola, destacamos o trabalho em equipe, mas especificamente, a parceria entre professores de diferentes especialidades em favor de um objetivo comum. Vale ressaltar que uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente, fazem-se necessárias muitas trocas de ideias, incluindo a negociação das opiniões contrárias para a resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis (CAPELLINI, 2004).

Isto se deve ao fato de que uma das mudanças mais desafiadoras para os profissionais na perspectiva da colaboração é deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente exercido individualmente e passar para uma atuação que visa compartilhar metas, decisões, responsabilidade e avaliação da aprendizagem. Para tanto, a parceria entre profissionais da escola se configura como estratégia dinâmica para promover o desenvolvimento profissional e acadêmico dos educandos. É fundamental também que os professores desenvolvam o domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem, buscando sempre o aperfeiçoamento de sua prática, mediante observação sistemática dos avanços e necessidades/dificuldades dos educandos (BRASIL, 2005).

Nesta direção, Rabelo (2012) relata que há cerca de 20 anos autores, como Pugach e Johnson (1989), que mencionam a importância de se estabelecer parcerias colaborativas na educação, especialmente em turmas nas quais há alunos com deficiência. Ademais, as autoras supracitadas observam que uma das maiores dificuldades na experiência de trabalho colaborativo não se encontra no referencial teórico sobre o tema, mas no seu processo de implementação. Como exemplo, destacamos as dificuldades para conquistar uma uniformidade entre os profissionais a fim de compartilhar com outro professor seus planejamentos, os medos, as necessidades e seus potenciais.

Indagamos aos professores participantes desta pesquisa sobre a possibilidade e a relação no trabalho de ambos no processo de Educação Inclusiva. Segundo a professora do AEE, existiam conversas informais com o professor de Educação Física, mas que, por conta do (da falta) tempo, não era possível planejar ou direcionar atividades específicas para o AEE e para a Educação Física. A docente deixou claro que mantinha uma boa relação de trabalho com o professor de Educação Física e que ele sempre se mostrava preocupado e disponível para a melhoria das intervenções.

O trabalho de professores do AEE é caracterizado pelo atendimento aos educandos com diferentes deficiências na SRM. A responsabilidade dessa tarefa é desafiante porque exigem rupturas com concepções e práticas históricas, conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, havendo a necessidade de um trabalho compartilhado entre os segmentos da comunidade escolar, com forte apoio dos professores do ensino regular (SANTOS, 2012).

Na legislação vigente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, prevê, dentre as demandas para atuar na SRM, o estabelecimento de parcerias com áreas de diferentes setores para elaboração de estratégias. Nesse sentido, destaca a importância da articulação entre os professores da sala de aula comum e os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades escolares para a participação e aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2009). Conforme relatado acima, apesar dessa demanda para o professor de AEE, descrita na legislação brasileira, no caso específico da pesquisa a professora não conseguia manter/estabelecer parcerias de modo sistematizado com o professor de Educação Física na escola.

De acordo com o professor de Educação Física, além das conversas informais procurava a professora do AEE quando percebia algum fator diferente em seu aluno. Vejamos a sequência que se segue:

O que eu noto aqui é o seguinte, não é que a gente não trabalhe em sintonia, mas há uma inversão. Uma inversão no sentido de mais eu procurar, saber ao detectar na minha aula algum aluno com alguma deficiência, com algum distúrbio, com algum comportamento estranho. Eu tenho que ir à sala de recurso indagar (Professor de Educação Física).

Ainda segundo o professor de Educação Física, nas reuniões pedagógicas, que aconteciam quinzenalmente, havia uma conversa inicial no propósito de organização das atividades. “Nessas reuniões que a gente faz, o que eu levo em consideração é a fala geralmente do professor da sala regular, a minha da Educação Física e a da professora do AEE”, explicou o docente. Assim, o espaço destinado para discussão das demandas dos educandos eram essas reuniões pedagógicas, que contavam com a presença de professores e coordenadores pedagógicos da escola. Mas, não havia uma continuidade nas discussões sobre os problemas postos. Observamos que essa reunião servia para que cada professor se colocasse em relação a sua vivência cotidiana. No caso do professor de Educação Física, ele apontou que aproveitava essa ocasião para ouvir os diferentes professores.

De modo geral, não identificamos formas efetivas de parceria, uma vez que para a

eficácia desta seria necessário o constante diálogo ou encontros sistematizados quinzenais entre os professores envolvidos, inviáveis, em virtude das condições de trabalho vigentes naquele contexto escolar:

Sempre na hora do intervalo, que a gente tem um tempinho, a gente se encontra na sala dos professores, a gente conversa, pergunta e aí melhorou? Conseguiu? Evoluiu? Sempre assim. A maior que a gente tem é no planejamento. Então, geralmente quando o professor [sala de aula] entrega para ele [EF], para que ministre a aula dele, ela tem a conversa e diz: é assim, assim. Mas, a gente não para exclusivamente depois do planejamento pedagógico para fazer essa discussão. **É somente desses encontros durante o lanche, intervalo** (Professora do AEE. Grifo nosso).

Notamos a necessidade de planejamento e estabelecimento de parcerias a partir do PPP, uma vez que este é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para sua implementação. A relevância deste planejamento se revela na prática docente dos professores e na motivação da comunidade escolar para colocá-lo em prática, uma vez que:

Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar: pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional-operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional (BRASIL, 2005, p.114).

É necessário admitir que para a efetivação da inclusão escolar é imprescindível a participação de todos os representantes da comunidade escolar. Percebemos que os professores tinham conhecimentos teóricos sobre a Educação Inclusiva, fator considerado positivo. No entanto, existe a necessidade de uma melhor articulação dos conhecimentos adquiridos e norteadores da prática com o contexto real da escola e seus educandos. Sobre isso, Capellini (2004, p. 92) pontua que:

Há que repensar como efetivar de forma eficaz esta parceria, uma vez que tanto o domínio de conteúdos pelos professores do ensino regular, quanto o domínio de estratégias de ensino dos professores especialistas não tem conseguido garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de todos os nossos alunos com ou sem deficiência.

Consideramos como positivo o diálogo entre esses profissionais, mesmo que em conversas informais, posto que estas se configuram como uma iniciativa na busca de

estratégias, visando o desenvolvimento do educando com deficiência. Diante do cotidiano escolar e da rotina dos professores, ficou nítida a dificuldade para encontrar mecanismos de estruturação para um planejamento formal e sistemático. Sobre esta questão, a professora do AEE não se mostrou satisfeita com a situação e afirmou:

É de fundamental importância, se não houver diálogo a minha prática vai estar distante da prática dele [professor de Educação Física] e vice-versa. Então, essa interação que a gente tem é para facilitar o aprendizado do aluno, seja na aula de educação física, na sala de educação especial ou na sala de aula regular. Assim, a prática que a gente tenta passar para o aluno é para que ele melhore o desempenho na sala regular. Assim, sempre que ele [professor de Educação Física] tem uma dúvida ou eu tenho dúvida, eu percebo o aluno ou começo a atender o aluno já passo para ele, para ver quais as potencialidades dele, o que ele pode fazer. **Acho de fundamental importância essa interação** (Professora do AEE. Grifo nosso).

O professor de Educação Física compartilhou da mesma opinião da docente do AEE:

Eu acho que a prática, ela não deve ser dissociada, até porque na escola o objetivo maior é trabalhar com a inclusão. Então, as aulas de Educação Física, juntamente com a sala da professora de Educação Especial, professora da Sala de Recursos [Multifuncionais], ela vem só para contribuir, como ela mesma já falou. Tem que existir essa interação. Interação em torno de um só objetivo, que é a inclusão e consequentemente o desenvolvimento das aulas em si. Não só nas aulas de Educação Física (Professor de Educação Física).

Para a promoção de um ensino de qualidade é importante que os professores estejam em condições e disponham de variadas estratégias de ensino, que sirvam para atender à diversidade. Um dos meios para isso é a oportunidade e a disposição de pesquisar e refletir sobre sua própria prática docente, de forma individual e coletiva. Neste sentido, é recomendável que a escola conte com instâncias e recursos para que os professores possam dialogar sobre suas práticas e trocar experiências, como forma de enriquecer-se teórica e praticamente e promover o desenvolvimento profissional. Assim, é importante:

- Contar, na escola, com sistemas de avaliação e monitoramento das práticas docentes que facilitem o processo decisório;
- Refletir sobre as próprias práticas docentes, identificando os pontos fortes e os pontos fracos;
- Desenvolver estratégias de colaboração para resolver situações problemáticas da sala de aula;
- Receber observações e retorno de outros colegas durante as aulas; e
- Avaliar impacto dos resultados das inovações implementadas (BRASIL, 2005, p. 186-187).

Dessa forma, a delimitação dos objetivos tanto do AEE quanto da Educação Física podem ser definidos de maneira contínua, considerando as experiências vivenciadas e respeitando as particularidades de cada educando. Acreditamos que ambas poderão contribuir para a efetivação de uma Educação Inclusiva de fato.

Mesmo com as dificuldades indicadas pelos professores, pudemos verificar que acreditavam na Educação Inclusiva e que, de alguma forma, na escola havia uma tentativa de diálogo e de parceria entre os dois campos de saberes, em função dos educandos público-alvo da Educação Especial. Ambos os professores afirmaram, ainda, que essa não era uma tarefa fácil, pois, além da pré-disposição para trabalhar em parceria, consideravam ser necessária a mudança de perspectiva por parte da comunidade escolar, no sentido de que todos da escola passassem a compreender que a inclusão escolar de educandos com deficiência não se resumia a frequência na sala de aula comum, mas que envolvia todo contexto escolar e seus diferentes setores.

A seguir, apresentaremos a experiência vivenciada pelos professores da pesquisa, que tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre as práticas escolares e outras situações vivenciadas nas aulas de Educação Física. Nessa etapa, foi estabelecido um processo de parceria colaborativa, com trocas de ideias e sistematização das opiniões, que se configuram como *Diálogo entre os pares*.

## **6.2 Eixo II: Reflexões sobre a construção de uma parceria colaborativa com professores de Educação Física e AEE**

Iniciamos nossas reflexões destacando que a SRM disponibiliza recursos pedagógicos que podem colaborar com o desenvolvimento global dos educandos com deficiência, o que pode favorecer a realização de um trabalho articulado com diferentes conteúdos. Trataremos, em princípio, das aulas de Educação Física e da prática docente, a partir das observações de vídeo e anotações do diário de campo. Em seguida, exploraremos, através da sessão de autoscopia, a prática docente na Educação Física e o diálogo com a professora do AEE. Para finalizar, abordaremos o trabalho colaborativo e reflexivo na visão dos professores de Educação Física e AEE.

### **6.2.1 As aulas de Educação Física Escolar e a prática docente do professor**

Aqui, abordaremos as questões observadas nas aulas de Educação Física, tendo em vista a inclusão escolar de educandos considerados com deficiência intelectual. Nesse primeiro momento, buscamos compreender como o professor de Educação Física construía a sua prática docente. A partir disso, produzimos material empírico para futuras discussões com a professora do AEE.

Entendemos que para haver uma educação de qualidade para todos faz-se necessária uma prática docente preparada para lidar com a diversidade, bem como projetos e ações que favoreçam a inclusão escolar. É importante a preparação de todos os professores da escola para que esses exerçam, com autonomia, sua função e, por conseguinte, possam aplicar seus conhecimentos nas mudanças que se fizerem necessárias, com vistas a favorecer o aprendizado de seus educandos, independentemente de suas diferenças (FAGGION, 2011).

Nesta direção, a inclusão escolar se coloca como um grande desafio para todas as escolas brasileiras. Fumes (2005) e Freitas e Castro (2005) ressaltam que a disciplina Educação Física necessita passar por transformações, entre as quais: a flexibilização seu currículo; participação do planejamento em conjunto com outros profissionais; valorização da diversidade de seu aluno; fomento das redes de apoio; tratar de outra maneira o conhecimento que o aluno traz para a escola; modificação das relações entre o professor e entre educandos; e repensar os seus conteúdos tradicionais e propor novos, entre outras mudanças.

Nesse sentido, é importante para o professor respeitar seus educandos, seus interesses e desenvolver suas atividades a partir disto: ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando o processo de desenvolvimento individual.

Nesta pesquisa, as observações das aulas de Educação Física possibilitou-nos a aproximação com a turma e o acompanhamento da dinâmica das aulas na escola. Vale ressaltar que questões concernentes à atitude do professor de Educação Física diante das situações de aula e a interação e participação dos educandos com deficiência intelectual nas aulas estarão introduzidas nos tópicos que se seguem. Conforme indicado anteriormente, é importante focar alguns aspectos das aulas de Educação Física para nos auxiliar na obtenção de uma melhor visão do modo como foram proposta e conduzidas.

Iniciaremos a nossa abordagem com a caracterização do espaço destinado às aulas de Educação Física. Trata-se de um pátio localizado em frente ao portão de saída, aspecto considerado negativo para realização das aulas na visão dos professores, por haver fluxo



constante de pessoas - educandos para tomar água no bebedor do pátio, funcionários e visitantes da escola. Foi nesse espaço que ocorreram todas as observações.

Para Darido (2012a, p.99), “as aulas também podem ser desenvolvidas em sala, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, entre outros”. Consideramos que o fator físico foi condicionante de algumas das ações nas aulas e provocaram alguns problemas, sobretudo os relacionados à interação e concentração dos educandos com deficiência intelectual. A seguir, apresentamos um recorte do diário de campo, que mostra a dispersão dos educandos com deficiência intelectual antes e durante a atividade proposta pelo professor de Educação Física. Embora alguns tenham participado e realizado as tarefas, os demais não conseguiram acompanhar a turma.

Aula realizada no pátio, com uso de bolas, cones e cadeiras. A turma estava disposta em duas fileiras. Antes de iniciar as atividades o professor de Educação realizou a explicação sobre a tarefa a ser realizada. O que nos chamou a atenção foi à disposição em que se encontravam os alunos com deficiência intelectual, no final da fila. A atividade consistiu basicamente em acertar o cone com a bola, um aluno de cada fileira por vez. Por vezes foi necessário parar a atividade para organizar as fileiras, pois os alunos na espera de sua vez, começaram a fazer bagunça, desorganizando a postura inicial deixada pelo professor. A ansiedade era grande para lançar a bola. O aluno Vitor lançou a bola em alguns momentos, no entanto o aluno Emanuel sempre esteve no final da fila, brincando com os colegas da turma de outra atividade. Em um momento da aula ele sentou em um banco com a mochila nas costas e permaneceu até o final da aula, sem participar da atividade. Outra questão solicitada pelo professor foi em relação aos lançamentos, por conta dos materiais dispostos no pátio: lâmpadas e bebedor. A preocupação era para não bater nesses objetos. As pessoas espectadoras da aula nos chamou a atenção, esse fator aparentemente deixou o aluno Ricardo intimidado em errar as jogadas (06-05-2013).

Também percebemos a preocupação do professor com o espaço físico no qual as aulas foram realizadas. Esse fator foi considerado como entrave para a prática de atividades físicas, vejamos o que ele nos relatou:

Um dos entraves nas aulas, em primeiro lugar é o espaço físico. Eu não tenho um espaço físico adequado. Eu tenho um pátio que é passagem de todos. Tem as pilastras... esse pátio é multiuso. Tem o bebedor de água. Isso ajuda na dispersão dos alunos. Eu considero como entrave (Professor de Educação Física. Dados do diário de campo, 06-05-2013).

Comprendemos que o espaço de aula na escola não é apenas um lugar que abriga educandos, livros, professores, mas um ambiente em que são realizadas atividades de aprendizagens. Segundo Oliveira (2008), o próprio ambiente de aula é educativo e contém “conteúdos”. A escola, portanto, é mais do que uma estrutura física/material; é produção de aprendizagem que envolve relações sociais de formação de pessoas. Para Tardif e Lessard

(2005), o espaço da sala de aula se assemelha a um território inviolável de autonomia do professor e é ali que ele atua de diferentes maneiras.

Outro aspecto relevante para norteamento das ações educativas na escola é o planejamento de aula. Assim, buscaremos entender, mediante os dados da pesquisa, os direcionamentos estabelecidos pelo professor de Educação Física.

Importante ressaltar que a Educação Física na Educação Básica produz culturalmente saberes e valores. Desta forma, a resolução do CNE/CEB nº 4/2010 estabelece que:

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania (BRASIL, 2010, Art. 14).

Assim, para possibilitar que o componente curricular alcance os objetivos do ensino é importante que o professor organize os conteúdos a serem desenvolvidos com a turma por meio do planejamento. Ao conversarmos com o professor no fim da aula do dia 29 de Julho no ano de 2013, registramos seu posicionamento em relação à organização de conteúdos e objetivos para contemplar a participação de todos nas aulas:

Eu acredito que para entender e trabalhar com os portadores de deficiência<sup>10</sup>, assim como qualquer pessoa é preciso entender o ser humano, como um ser holístico, como um todo, e não isoladamente. Se você percebeu os jogos trabalhados nas aulas não diferem dos ditos normais. Eu não dou ênfase, porque eu tenho dois, três ou quatro alunos considerados especiais. Eu não dou uma conotação de exclusividade. Agora eu procuro adaptar as necessidades deles (professor de Educação Física. Dados do diário de campo, 29-07-2013).

Partindo disso, Tardif e Lessard (2005) indicam que, apesar de diversa, a prática docente precisa se manter centrada nos educandos, em torno dos educandos e para os educandos. Portanto, os diversos papéis assumidos pelos professores e as inúmeras tarefas que lhes atribuem não retiram o aluno do centro da atividade deste profissional. Nesta direção, Bataliotti (2014) considera que a ação da reflexão sobre o que e como trabalhar nas aulas é essencial para o planejamento, visto que é uma ação que dá oportunidade para que o docente possa preparar-se para oferecer o ensino de forma adequada para a sua turma. Assim, o professor não transmite apenas conteúdo, pois trabalha com os saberes pedagógicos para lidar com os educandos.

---

<sup>10</sup> Terminologia utilizada pelo professor de Educação Física ao se referir aos Educandos com deficiência.

Em relação ao planejamento das ações educativas na Educação Física, o professor da disciplina nos afirmou que:

As questões se iniciam no planejamento, porque assim, quando eu vou trabalhar com algum elemento da cultura corporal do movimento, por exemplo, um jogo. Eu procuro adaptar para os alunos com necessidade especiais, tipo assim: não coloco regras rígidas. As regras são flexíveis. Sempre discuto as regras com os alunos. Eu acho que se eu não fizer dessa forma, eu posso até excluir alguém, por isso que eu valorizo muito essa questão de discussão das regras (professor de Educação Física. Dados do diário de campo, 29-07-2013).

Sobre os conteúdos e objetivos da disciplina, o professor de Educação Física revelou que trabalha a partir da perspectiva da cultura corporal do movimento, traduzida em jogos e brincadeiras. Em conformidade com os PCN para a Educação Física (BRASIL, 1998, p.29), “[...] entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento”. O conceito de cultura, tratado no documento, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem.

O professor de Educação Física revelou ainda que levava em consideração o fato de que os educandos traziam experiências de fora da escola. Desse modo, dava importância à realidade cultural e experiências motoras de cada aluno. Segundo os PCN para a Educação Física, o trabalho com a cultura corporal de movimento vai em direção à direção da formação do cidadão, uma vez que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas.

A seguir, descrevemos mais uma experiência observada e registrada em diário de campo das aulas de Educação Física, quando o professor organizou a aula de forma livre.

Nesta aula, a proposta do professor foi distribuir os alunos em grupos com atividades escolhidas por eles. Assim o grupão se dividiu em: futebol no pátio com alguns meninos, queimada no espaço de areia próximo ao portão de saída da escola com algumas das meninas e alguns alunos ficaram sem atividades práticas, inclusive dois dos alunos acompanhados nesta pesquisa, Emanuel permaneceu sentado em uma pilastra disposta no canto do pátio e Keven resolveu desenhar (03. 05. 2013).

O trecho anterior demonstra a dimensão da necessidade de se compreender a importância do ato de planejar; não apenas no sentido de plano de aula diário, mas na direção do planejamento das ações. Planejar é organizar ações, ressalta Moretto (2007). Essa é uma

definição simples, mas que manifesta a importância do ato de planejar, uma vez que a existência do planejamento facilita o trabalho tanto do professor como do educando.

Retomando dados das observações das aulas, registrados no diário de campo e descritos na metodologia, em algumas aulas não foi possível compreender os objetivos e conteúdos a serem trabalhados naqueles dias letivos. Para Moretto (2007), conhecer e considerar alguns componentes, como a sua personalidade enquanto professor, os alunos, a epistemologia e a metodologia mais adequada às características da disciplina e o contexto social dos alunos, são fundamentais, possibilitando ao docente escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características acima, aumentando as chances de sucesso nas aulas.

Em relação à atuação do professor, vale ressaltar que seu trabalho perpassa pela necessidade do ensino. Assim, Sacristán (1999, p.66) classifica a atuação docente como:

É uma prática social que ocorre na interação entre professores e alunos porque ambos refletem a cultura e o contexto social a que pertencem cuja prática do ensino está marcada por sua experiência, igualmente com o diálogo com a realidade e seus pares no desempenho da sua atividade de ensino contemplando assim um conhecimento específico.

Nesta direção, Faggion (2011) traz que a prática do professor não se caracteriza como uma prática repetitiva dos conteúdos, mas como uma prática reflexiva, crítica e participativa. O conhecimento construído pelo educando está relacionado com os conteúdos de ensino que serão selecionados, organizados e sistematizados pelos professores.

Com relação à pesquisa, por vezes o professor de Educação Física colocava os educandos com deficiência intelectual em situação de colaboração com os colegas, em ações como rodar a corda e na atividade “cabo de guerra”. Nesta, a turma foi dividida em dois grupos com quantidade similar de educandos. Embora a atividade se configurasse como uma disputa dos mais fortes foi possível perceber a participação e esforços de todos no sentido de colaboração com a equipe para puxar mais forte cada ponta da corda. No entanto, também percebemos que “o rodar a corda” foi uma atividade dominante e que nem sempre os educandos participavam de forma efetiva. Percebemos essa questão como um fator resultante da forma na qual foi organizado o planejamento das aulas de Educação Física. No sentido mais amplo, o direcionamento ações não favoreceu, pois, a participação de todos na aula.

Soares et al (1992, p. 26) considera que:

É necessário que, todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

Entendemos, assim, que a ação de planejar excede o planejamento propriamente dito, pois implica nas relações que se estabelecem entre os componentes da escola. O planejamento reflete, ao mesmo tempo, nas relações entre direção, supervisão, professores, além dos educandos e de suas famílias. Muito embora o acompanhamento rígido do planejamento nem sempre é possível, na medida em que depende da dinâmica e do cotidiano da escola, acreditamos, no entanto, que o acompanhamento de tal ação é importante na organização e sistematização do trabalho pedagógico, evitando-se a improvisação (MORETTO, 2007).

O planejamento é uma tarefa fundamental para o ensino, por não deixar de lado os elementos essenciais para o ensino: objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e a avaliação. Segundo Faggion (2011), o planejamento é “a pedra angular” que sustenta o trabalho pedagógico, orientando o caminho e a prática docente do professor. A ausência do planejamento leva os professores a não terem objetivos bem definidos.

Considerando que a perspectiva da Educação Inclusiva não se restringe ao atendimento aos educandos com deficiência, algumas considerações sobre práticas inclusivas na sala de aula são essenciais para se refletir na organização do planejamento de aulas.

Vejamos alguns desses direcionamentos. Embora não sejam específicos à área da Educação Física Escolar, é relevante, pois possibilita reflexões sobre o processo de ensino inclusivo na escola.

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas;
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem;
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas;
- O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa;
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas;
- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula. (BRASIL 2005, p. 65-66).

Sobre essa questão, Faggion (2011) pondera o professor terá maior clareza dos meios de que se utilizará para alcançar os objetivos propostos quando integrado ao PPP. Mas, observamos que a organização, interação e colaboração com o PPP da escola investigada não

se traduz em resolução das problemáticas e mazelas vivenciadas pelos educandos com deficiência na sociedade. Este instrumento, norteador das ações escolares, não pode ser desconsiderado na construção de uma escola mais inclusiva.

Sobre o planejamento, o professor de Educação Física relatou que participava de todas as reuniões e sempre discutia sobre as situações que surgiam e que considerava as discussões pedagógicas com todos da escola importantes para o norteamento das ações escolares. Apesar disso, como já colocamos anteriormente, na escola não existia uma continuidade das ações, dos pontos levantados nas reuniões pedagógicas.

Diante dos dados encontrados, no que se referia ao espaço de aula, às ações de planejamento do professor, à atitude do professor diante da inclusão escolar e à participação efetiva de educandos com deficiência intelectual nas aulas, concordamos com Seabra Junior (2012) no que tange às demandas da pessoa com deficiência e a interação professor-educando-ambiente. É importante, pontua o estudioso, que o professor organize um ambiente de aprendizagem no sentido de acolher, valorizar e favorecer a possibilidade de sucesso do educando. Desse modo, a ação efetiva do professor e seu conhecimento ganham maior significado e representatividade, contribuindo de maneira decisiva para o processo de inclusão escolar, estimulando-o a se posicionar de forma crítica e reflexiva em relação as suas próprias ações e práticas (SEABRA JUNIOR, 2012). Quando esta organização não acontece, corre-se o risco de se deslocar o foco de atenção das potencialidades para as deficiências.

A seguir, discutiremos o diálogo estabelecido entre os professores de Educação Física e AEE em relação às questões do cotidiano escolar postas nas aulas.

### **6.2.2 A prática docente na Educação Física e o diálogo com a professora do AEE**

Analisaremos aqui os dados produzidos no decorrer da sessão reflexiva de autoscopia, em que episódios de aulas do professor de Educação Física puderam ser refletidos conjuntamente com a professora do AEE, em um processo mediado pela pesquisadora.

Em virtude do desenvolvimento das relações sociais que ocorrem entre os diversos sujeitos que fazem parte do contexto e a estrutura física escolar, partimos do pressuposto de que a prática docente é complexa. De acordo com Oliveira (2008), os diferentes olhares dos professores sobre o seu trabalho pode contribuir para essa compreensão. Olhares esses que envolvem conhecimentos, intenções, concepções, reflexões e estratégias que o docente vai (re)construindo ao longo da sua carreira.

Faggion (2011) afirma que a prática docente se realiza a todo instante no cotidiano do professor, sendo construída diariamente na escola, a partir das conversas com a direção e funcionários, nas reuniões pedagógicas com os diferentes professores, no encontro de pais e no convívio com os educandos. Na Educação Física, em especial, podemos dizer que a prática docente se materializa no processo de seleção dos objetivos a serem alcançados na atividade do ensino, abrangendo a escolha de conteúdos a serem desenvolvidos, as estratégias metodológicas e a elaboração de uma avaliação justa e verdadeira (SOARES et al., 1992).

Diante disto, a prática docente de professores numa perspectiva inclusiva se dá na relação com os segmentos da comunidade escolar. Significa entender que participar das decisões da escola e conversar com os pais e outros professores são ações essenciais para o norteamento das atividades de ensino, portanto, são elementos importantes que podem ir em direção da construção de práticas colaborativas. Levando em consideração a formação continuada como um processo inacabado, Rabelo (2012) explica que o processo de colaboração, seja em formato de ensino colaborativo ou consultoria colaborativa, carrega uma gama de possibilidade e de oportunidades dinâmicas e significativas para a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como uma proposta para formação de professores e isso ocorre à medida que a atuação colaborativa entre os professores de ensino comum e especial surge como uma necessidade proveniente da prática docente na inclusão escolar de educandos com deficiência.

Partimos da ideia de que a parceria colaborativa entre os professores da rede regular de ensino e da educação especial pode resultar em um modelo de ensino colaborativo, que consiste na divisão da responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de alunos (FERREIRA et al., 2007).

Na parceria colaborativa, os professores buscam conhecimentos pedagógicos e proposições didáticas para superar os problemas que enfrentam para desenvolver uma inclusão escolar de qualidade. A parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial vem se configurando como uma das estratégias que pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos incluídos no currículo escolar. A busca por uma parceria entre esses professores se torna uma estratégia importante para o planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino para os educandos com deficiência (SILVA, 2007; RABELO, 2012).

Nesta direção, na sessão reflexiva desenvolvida nesta pesquisa, foi estabelecido o diálogo entre os professores de AEE e Educação Física. Como já descrevemos na

metodologia, existiam questões geradoras para discussão feitas pela pesquisadora que eram realizadas durante a observação dos episódios gravados. Ainda com o intuito de lembrar, no episódio 1 era exibida a seguinte situação:

**Episódio 1:** Nesta aula, estiveram presentes os alunos da turma do 3º ano, Emanuel, Vitor e Keven. No entanto, Emanuel não permanecia junto ao grupo. A atividade consistiu em trabalhar com a bola de basquetebol de diferentes formas. Cada aluno realizou os exercícios individualmente seguindo a sequência da fila. Emanuel saiu do pátio vários momentos. Em nenhum dos momentos de saída do aluno, o professor tentou modificar a situação ausência. O professor modificou as atividades, mas Emanuel em momento algum participou das atividades que foram propostas.

Após assisti-lo, as primeiras observações foram feitas pelo professor de Educação Física, que destacou não haver nenhuma dificuldade em relação ao desenvolvimento e à participação dos alunos nas aulas, nem tampouco sobre sua prática docente. Vejamos o que ele nos disse:

Aí é uma aula, cujo objetivo geral é [...] como o foco da pesquisa é para aqueles alunos com deficiência intelectual ou algum tipo de deficiência. A gente pode observar que a aula não tem uma conotação de exclusividade. Se a gente partir do pressuposto que a aula é inclusiva, a gente pode observar que a turma está aí bem. Tanto a atividade, quanto a turma, que é heterogênea, é uma atividade que todos, independente das dificuldades, estão participando (Professor de Educação Física).

Nesta aula de Educação Física, apesar das variações ocorridas em termo de atividade com a bola de basquete, o professor não conseguiu a participação de todos os educandos. Ademais, em momento algum, parecem ter sido percebidas as saídas de um dos educandos com deficiência intelectual do ambiente de desenvolvimento da prática, ocasionando a não participação e dispersão deste durante a aula.

A respeito da atuação do professor, Tardif (2012) destaca a compreensão da natureza do ensino, enfatizando que é necessário levar em conta a subjetividade dos professores em atividade, já que o docente não é somente alguém que executa conhecimentos produzidos no meio acadêmico. É um sujeito que toma sua prática a partir do significado que ele mesmo atribui e que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade.

Considerando que o saber do professor está diretamente relacionado com a sua pessoa e identidade, isto é, com a sua experiência de vida, história profissional e com as relações mantidas com os educandos em sala de aula e com os outros atores na escola (TARDIF, 2012), voltamos-nos para a formação do professor de Educação Física - especialista na área da Educação Física Adaptada. Observando-o, percebemos uma fala tranquila, seja com os



educandos, com os colegas de trabalho e com os pais. Por outro lado, não conseguimos registrar, no decorrer das aulas, ações efetivas, resultantes de um planejamento claro e direcionado para todos os participantes da aula, o que nos leva a refletir sobre os saberes dos professores, relacionando-os com a ideia da prática docente inacabada, de modo que cada docente experimenta sua realidade de forma diferenciada. Os conhecimentos adquiridos são, então, transformados, e adquirem novo sentido diante das situações de trabalho (TARDIF, 2012). Retomando as palavras do professor de Educação Física:

Eu não vejo assim que preciso me preparar para ministrar a aula. Não porque já me considere da área, mas pelo fato de sempre perguntar, quando é que estaremos preparados para atender esse público?

Sobre essa situação, Tardif (2012) esclarece que os saberes docentes são adquiridos ao longo do tempo, sendo que uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, papéis do professor e como ensinar decorre de sua própria história de vida, de sua história de vida escolar, sobretudo. Em outras palavras, resulta de todo um repertório de conhecimentos anteriores, crenças, representações e de certezas sobre a prática docente.

Ainda sobre o episódio 1, a professora do AEE posicionou-se de forma diferenciada frente às observações do professor de Educação Física. Vejamos o que disse:

O que eu observo é assim: no caso esse que está **disperso** é o Emanuel, então assim a dificuldade dele se fazer entender regras e limites. Veja todos estão na fila, mas ele não. Se a gente impõe, o que vai acontecer, ele vai pegar antipatia pela aula de Educação Física. Então, é uma conquista. Cada dia você vai conquistando. Então, aos poucos é que ele vai tendo essa compreensão de fila. **VEJA**, ele chegou, rodou, rodou, e viu que todos estavam na fila e acho que caiu a ficha e ele automaticamente voltou a permanecer com os outros. Olha ele senta, levanta. Então, o que se observa é a dificuldade de se fazer entender com uma criança que tem alguma deficiência (Professora do AEE, grifo nosso).

Logo no primeiro episódio, a professora conseguiu perceber algumas das dificuldades enfrentadas pelos educandos com deficiência intelectual na aula de Educação Física. No caso da dispersão de Emanuel, a professora do AEE notou as suas dificuldades em compreender regras e limites das atividades. Além disso, alertou ao professor de Educação Física que o aluno em questão poderia vir a ter aversão às aulas e sugeriu que o caminho era a “conquista diária” para participar da aula. Ao ser perguntado se essa seria uma orientação para o trabalho do professor de Educação Física, a professora foi bem enfática:

Então assim, o que é que acontece: o professor muitas vezes até percebe que o aluno está fora do contexto dos outros, mas aí o que é que ele faz aos poucos ele vai

chamando a atenção aula a aula, para que ele obedeça. Olha só ele passou pelo meio, então professor de Educação Física sempre antes de começar esclarecer que não pode passar pelo meio, respeitar o espaço do colega, observar seu espaço na fila (Professora do AEE).

A partir das observações da professora do AEE, retomamos o vídeo com o primeiro episódio. O professor de Educação Física se posicionou de forma distinta do que fez anteriormente:

Eu acho o seguinte: eu percebo na maioria das vezes, eu percebo o comportamento dele, mas eu acho que muitas vezes é uma maneira de chamar a atenção e é por isso que às vezes eu me comporto, eu estou ali dando a aula, mas **eu não estou alheio**, eu **estou observando**. Então, quando ele fica disperso muitas vezes é uma maneira de chamar a atenção. Muitas vezes, ele fica de um lado para o outro. Muitas vezes, no processo da aula, ele fica até o final e **ele se insere** (Professor de Educação Física, grifo nosso).

Percebemos, então, que o professor de Educação Física modificou o seu discurso inicial a partir das observações de sua colega. Inicialmente, não indicou dificuldade para participação de alguns dos educandos. A seguir, relatou que sempre se mantinha numa postura atenta sobre eles. No entanto, colocou no educando a responsabilidade de “inserção” na aula.

Soler (2005) salienta que o papel da Educação Física na inclusão, como qualquer outro componente curricular, é o de proporcionar o aprendizado, apresentando ao educando o novo e o desconhecido, utilizando recursos motores e intelectuais que possui. No entanto, esta questão não pode ficar por conta do educando, sendo importante estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido.

Nesse sentido, recuperamos a categoria de mediação, já discutida anteriormente, que mostra o papel do sujeito mais capaz na construção de novos conhecimentos daqueles inexperientes. Em nosso caso o professor, cabe-lhe articular os conhecimentos científicos a partir daqueles espontâneos e que os educandos trazem de sua experiência cotidiana/cultural. Nessa direção, entendemos que socialmente é esperado que o professor desempenhe um importante papel de mediador na assimilação e construção do conhecimento e da cultura pelos seus educandos.

Além da ideia de mediação desenvolvida por Vigotski, é interessante refletirmos sobre a relevância do conceito da ZDP para a área da educação. Desta forma, o professor obtém informações do educando sobre as possibilidades de aprendizado num futuro próximo, sobre as quais deve recair o processo de ensino, como ainda ter acesso a um indicador do nível de competência que a criança pode atingir com ajuda, a velocidade do seu aprendizado e a facilidade de transferência da nova habilidade para outras tarefas (BROWN; FERRARA,

1985 apud FUMES, 2001).

Partindo da premissa de que a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento potencial por meio da ZDP e apoiando-nos na afirmação de Vigotski (2003) de que a colaboração de companheiros mais capazes é importante nesse processo, consideramos a aplicação desses conceitos no trabalho desenvolvido com os professores nos momentos de reflexão promovidos por esta pesquisa. Entendemos assim, que na intervenção mediada por um interlocutor que traz saberes de outra área, neste caso do AEE, estamos trabalhando na ZDP e com seu desenvolvimento potencial do professor diante da reflexão da sua prática docente.

Desta forma, entendemos que, numa perspectiva colaborativa, a função do companheiro como um mediador e o papel do professor como sujeito ativo no processo de formação permanecem em constante interação na atividade de aprender, uma vez que a formação de professores e a aprendizagem constante configuram-se com artifício de desenvolvimento profissional. Além disso, esse processo de formação denota encontros com as relações de pluralidade, considerando que ninguém se constitui no vazio e que formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações (ANDRÉ, 2011; GLAT et al, 2006).

No segundo episódio, utilizado na sessão reflexiva de autocópia, retomamos a discussão acerca da organização e da participação na aula da Educação Física. A seguir, uma breve descrição do episódio 2:

Neste episódio, foi realizada a atividade de pular corda. No início, Emanuel estava como voluntário, rodando a corda com o professor. Keven, enquanto aguardava sua vez, brincava com um colega utilizando o cone. O professor chamou a atenção dos dois, mas não manifestou nenhuma ação sobre ausência de Emanuel. O professor passou para a turma algumas orientações sobre a atividade e a organização das filas, no entanto Emanuel não estava presente. Após a execução de todos os alunos, Emanuel resolveu voltar, realizou dois saltos e saiu. Keven e Vitor realizaram as atividades conforme as orientações do professor, mas Emanuel permaneceu sentado até o final da atividade.

Sobre este episódio, o professor de Educação Física iniciou novamente a discussão e reforçou seu posicionamento anterior sobre a participação dos educandos na aula:

É o que eu disse, quando eu digo que eu não fico alheio, vamos perceber nesse último vídeo que o Emanuel está **participando indiretamente da atividade**. Indiretamente que eu falo é o seguinte: eu nomei ele, chamei ele, fiz o convite, para ele me ajudar na atividade “roda a corda”. Quando eu chamo para ele me ajudar, eu delego essa atribuição a ele, daí ele vai se sentindo que é capaz de me ajudar. Então, a inclusão ele vai começando aos poucos, paulatinamente. Você pode observar ele rodou a corda. É uma maneira de eu puxar ele para prática (Professor de Educação Física, grifo nosso).

Conforme descrevemos nos procedimentos de produção dos dados, a sessão foi composta por episódios considerados positivos e negativos face à proposta da Educação Inclusiva. Uma das situações de aula de cunho positivo foi esta última. Quando perguntado sobre os objetivos da aula, o professor esclareceu o que pretendia trabalhar:

Além de trabalhar com a inclusão, ele começou a rodar a corda me ajudando, agora ele pula corda, então **para mim o objetivo foi cumprido, que é pular a corda**, coordenação motora, porque esses exercícios para idade dele. Puxando para o lado fisiológico, são exercícios que eles precisam, a socialização entre eles, é um contexto de aula, ora ele estava alheio, ora aos poucos ele está participando do processo. Então para mim o importante é isso (professor de Educação Física, grifo nosso).

Mais uma vez, percebemos que o professor introduziu objetivos que não foram indicados por ele inicialmente, quando ele relatou apenas que sua aula era totalmente inclusiva e que não conseguia encontrar problemas. Compreendemos que se trata do primeiro estágio de interação e comunicação, conforme relatou Assis, Mendes e Almeida (2011), em consonância com os autores Gately e Gateley (2001). Nesse estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente, na tentativa de estabelecer uma relação.

No decorrer da sessão reflexiva, o professor de Educação Física refletiu sobre possibilidades para desenvolvimento participativo dos educandos com deficiência intelectual. Acreditamos que a primeira orientação dada pela professora do AEE, no sentido de acompanhamento efetivo do aluno, contribuiu para que o professor de Educação Física extraísse de sua prática pontos positivos. Além de reconhecer a dificuldade do educando em participar de todos os momentos de aula, o docente chamou a atenção para a estratégia utilizada em uma das atividades - a colaboração no rodar da corda. Relatou também que esse tipo de ação/estratégia, na sua concepção, condiz com o processo de inclusão de educandos com deficiência, caracterizando-o como uma forma de chamar a atenção do educando para as atividades da aula na Educação Física.

Retomando as anotações realizadas no diário de campo, ao final da aula (22/07) o professor não nos relatou sobre esse olhar. Seu posicionamento surgiu somente na sessão reflexiva, fato que nos leva a ponderar que, mesmo de forma pontual, a sessão reflexiva, que promoveu o diálogo com outra professora, fez com que o professor de Educação Física percebesse outros aspectos de sua prática.

Ainda sobre o episódio de aula 2, o professor de Educação Física reforçou seu discurso anterior sobre a estratégia utilizada para a participação de um dos educandos com deficiência intelectual em sua aula:

Enquanto professor de Educação Física, eu volto a dizer, eu não estou alheio, eu uso estratégia de modo que esse aluno participe do processo de aula. Então, a gente pode pontuar como, a gente vê que ele está correndo. Percebo que uma maneira estratégica é o fato que ele estar me auxiliando, se sentindo importante, porque estou delegando atribuição para ele na aula, com meu assistente na aula. A partir desse momento, eu noto que como se ele se sentisse no EU dele. No caso do Emanuel, uma pessoa realizada. Isso eu posso pontuar como uma estratégia de aula. A partir dessa primeira estratégia de ele me ajudar, até ele participar da prática propriamente dita é um processo (Professor de Educação Física).

Autores como Tardif e Lessard (2005) consideram que os saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática, constituindo, por sua vez, uma nova perspectiva no trabalho dos professores. Este é identificado como sujeito detentor de um saber e de um fazer, cuja diferença é a relação que cada docente mantém com os saberes. Desse modo, a profissão vai sendo construída conforme a articulação feita entre conhecimento teórico-acadêmico, cultura escolar e reflexão sobre a prática docente.

A efetivação de uma parceria colaborativa entre a professora do AEE e o professor Educação Física requer o estabelecimento de tempo e espaço disponíveis para melhores interlocuções. No entanto, é relevante considerar também que o momento de reflexão promovido nesta pesquisa se mostrou produtivo, no sentido de possibilitar a comunicação e troca de informações entre os professores sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com deficiência presentes na aula de Educação Física.

Ao perguntar ao professor de Educação Física sobre a participação dos educandos com deficiência intelectual nas aulas, percebemos, mais uma vez, a influência do discurso da professora do AEE:

É como a professora do AEE disse, se a gente levar em consideração que o Emanuel é um aluno especial, onde a gente encontra dificuldade com a própria família, que não encara que ele tem uma deficiência, então tudo que acontece na aula, por mínimo que seja, o menor progresso que tenha na aula, eu me dou por satisfeito, eu fico feliz (Professor de Educação Física).

Retomamos as questões da ZDP para discutir a interlocução entre o professor de Educação Física e a professora do AEE, considerando que a relação mediada se torna uma concepção central nas construções teóricas e metodológicas da abordagem sócio-histórica, bem como o desenvolvimento humano como um processo constante, que envolve o sujeito. Partimos, então, do pressuposto de que o sujeito se constitui na vida social, no convívio

social, no contato com os mediadores que transformam o outro e são transformados por ele em uma relação dialética (SANTOS, 2011).

Diante disso, Santos (2011), seguindo os postulados de Vigotski (1998), ressalta que compartilhar coletivamente o trabalho numa dinâmica de interlocução das situações pedagógicas, em um processo dialético com seus pares, pode constituir uma práxis voluntária e conscientemente orientada, pressupondo a internalização de conhecimentos que, até então, o professor não dominava. Importante destacar que a mediação não pode ser vista com a função de apenas “ligar” dois elementos, mas sim de ser o centro organizador dessa relação. O sentido de desenvolvimento na abordagem sócio-histórica não está relacionado à noção de progresso, mas de movimento ou dinamicidade e acontece nas condições concretas da vida (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Ainda sobre a participação dos educandos de Educação Física, a professora do AEE retomou as ideias do planejamento de aula, considerando a diversidade dos alunos:

Um olhar diferente é necessário, atividades diferentes não. Você tem que dar aula proporcional, que ele possa trabalhar. Você não vai cobrar da mesma forma do dito “normal”, você tem que proporcionar a ele a participação. Vamos supor: esse exemplo da corda, se ele não consegue pular corda, já vi o professor de Educação Física fazendo muitas vezes, ele bota a corda para que ele pule, ele está participando? Sim, ele não está pulando com a corda rodando, mas ele está participando com a corda parada, então ele está participando da atividade. Mas, o professor faz de forma que não só ele faz dessa forma, ex.: para a corda e diz: agora vamos pular com corda parada. Fazer de forma que todos participem, mas não exclusivamente o aluno com deficiência (Professora do AEE).

Soler (2005) assegura a importância de o professor estar atento a alguns procedimentos que são essenciais para inclusão na disciplina Educação Física, a saber: elaborar um projeto que contemple todas as diferenças; conhecer o grupo de educandos, notando suas necessidades e a partir daí planejar; elevar gradativamente o grau de dificuldades da atividade proposta, para que o aluno possa ter uma visão global da tarefa a cumprir; evitar explicações extensas ao iniciar; elogiar acertos, mas nunca enfatizar o erro; e registrar e avaliar sempre o progresso do aluno.

Em estudo sobre as contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, Araújo e Almeida (2014) apontam que o trabalho colaborativo pode ser muito importante, não somente para fazer intervenções quanto às dificuldades de aprendizagem dos educandos, mas também no sentido de unir forças para realizar conquistas político sociais. Assim, os dois professores pesquisados compartilham suas experiências em domínios diferentes bem como compartilham dúvidas, expectativas e

frustrações. No caso da deficiência intelectual, quando há uma efetiva parceria os profissionais podem encontrar soluções quanto a melhor forma de intervir nas dificuldades do educando; no modo de trabalhar o conteúdo escolar; nas acomodações que podem ser feitas na sala de aula; na forma de avaliar o desempenho do educando; no trabalho em comum com outros professores, com a direção da escola e com a família; e na prevenção de deficiências.

Pudemos perceber que professora do AEE procurou orientar o professor de Educação Física no sentido de promover a participação efetiva do educando com deficiência com estratégias pedagógicas, bem como estimulou uma prática docente voltada para a diversificação de espaço, tarefas e responsabilidades, materiais de apoio e instrumentos de orientação do trabalho. Nesta direção, o professor concordou com a professora do AEE:

É como se fosse uma sequência pedagógica, se o meu objetivo é trabalhar os elementos do pulo, da socialização, coordenação motora e outros elementos. Então, se o aluno que tem a dificuldade, ele não consegue, então a gente tem a sequência pedagógica que seria até ele pular a corda propriamente dita. A gente tem outros tipos de atividades, relacionados ao pular corda. Como eu posso falar? Se uma atividade de pular corda é uma atividade mais difícil, então nós começamos por uma atividade mais simples, para depois ir para uma mais complexa, até ele atingir os objetivos propostos (Professor de Educação Física).

Bataliotti (2014) investigou as sugestões de aulas de Educação Física no Portal do Professor para turmas com inclusão e a possibilidade da Educação Física, Educação Especial e Inclusão e concluiu que existe a possibilidade da disciplina curricular de Educação Física colaborar para o desenvolvimento do educando com deficiência. Os principais motivos, descritos por Rodrigues (2006) são: pelo conteúdo da Educação Física ser flexível, possibilitando variação curricular; pela expressividade de assuntos inclusivos para a prática docente que a disciplina proporciona, permitindo ao professor encontrar soluções mais efetivas para a aprendizagem; pelo grau de satisfação que apresentam os estudantes que conseguem alcançar diferentes níveis no seu desempenho.

A seguir, trazemos a síntese do que foi discutido na sessão de autoscopia referente ao episódio 3:

Estiveram presentes os alunos da turma do 3º ano Vitor e Ricardo. Vitor e Ricardo se dispuseram a ser voluntário para rodar a corda. A atividade tinha o objetivo de realizar dez saltos. Ricardo não se mostrava disposto, realizou três saltos e desistiu. O professor insistiu para que ele voltasse e realizasse a atividade proposta. Ele voltou fez mais uma tentativa, mas não concluiu a tarefa. Passados alguns instantes de insistência, Ricardo realizou os dez saltos que foram cantados por toda a turma. Em um segundo momento Ricardo passou boa parte da aula deitado em um banco, apenas observando, sem demonstrar interesse pela aula. Quando ele resolveu levantar, foi em direção à corda na tentativa de servir como voluntário, mas o

professor não permitiu e justificou que ele não estava na atividade anterior. Vitor que não apresentou dificuldades na compreensão e na realização da atividade.

Já no início da visualização do episódio, o professor de Educação Física disse:

Estamos vendo aí que meu discurso é que ele consegue realizar. Ele está saindo porque ele não quer continuar, já que não conseguiu, mas estou sempre dando uma palavra: “você é capaz”, “você consegue”. Então, tudo é um incentivo para o aluno.

Em seguida, a professora do AEE comentou:

Então, quando essas situações começam a acontecer, ele fica acomodado.

Nesse episódio, um dos educandos considerado com deficiência intelectual, não permaneceu na atividade de pular corda em vários momentos, fato que foi percebido pela professora do AEE, que alertou para a situação:

Vejam nesse momento da corda, ele já consegue pular com ela parada. Nessa aula, o Emanuel não está. Somente Vitor, Keven e Ricardo. Vejam só, ao passo que o Ricardo é grande ele se destaca dos outros alunos, embora que mesmo com o enfretamento dos pequenos, ele não tem exclusividade por ser o maior da sala. Veja não conseguiu **desistiu** (Professora do AEE. Grifo nosso).

Sobre o terceiro episódio de aula, após os apontamentos da professora do AEE, o professor de Educação Física relatou o seguinte:

Ele não conseguiu. Às vezes, acontece isso por **alguma dispersão do aluno**, a corda vai se movimentar e por qualquer motivo ele se dispersou, porque alguém chamou. Também tem muito isso (Professor de Educação Física, grifo nosso).

Daí tem que dar sequência, porque a aula é de todos, que contemple todos. Então, aquela horinha dele passou, vai chegar outro momento onde ele vai participar (Professor de Educação Física).

Para o desenvolvimento de uma educação que contemple as demandas de todos os educandos, com vistas à busca de estratégias em prol do sucesso na aprendizagem (VILARONGA; MENDES, 2014), é imprescindível reconhecer a importância das mediações sociais, particularmente na ação com o educando, relacionada à natureza dessas mediações, realizadas junto a um parceiro mais experiente ou pelo professor, através de jogo que permitem a criação de situações imaginárias (OLIVEIRA; DUARTE, 2002).

Com relação ao uso de estratégias que possibilitem a participação do educando com deficiência intelectual na aula de Educação Física, indagamos aos professores sobre os tipos



de ações necessárias para uma efetiva participação do educando com deficiência intelectual na escola lócus da pesquisa. Apenas a professora do AEE se pronunciou a respeito da questão:

Ele desiste com muita facilidade, não é só na aula de Educação Física, na sala de recurso ele já entra dizendo: “eu não sei fazer nada” “eu não consigo fazer nada”. Daí eu tenho um lema: aqui nessa sala não existe o “não sei”, “não quero”, “não posso”. É tudo o contrário aqui. Aí ele diz “eu não sei”, aí eu digo “você consegue, quer vê como você consegue? Vamos tentar?” **Então, assim, é não desistir, é você persistir com ele**, porque **se você deixar ele um pouquinho de lado, ele desiste tranquilamente** (professora do AEE, grifo nosso).

A professora se referiu especificamente ao aluno Ricardo, considerado com deficiência intelectual pela comunidade escolar, que apresentava dificuldades em participar das atividades da SRM, fator importante para ser discutido entre os diferentes professores na escola, pois a desistência do educando nas atividades não se restringia à disciplina Educação Física.

O caso do aluno Ricardo reforça a relevância de se estabelecer momentos de diálogos entre os professores na escola. Apesar de a parceria colaborativa entre professora do AEE e o professor de Educação Física não ser uma prática recorrente na escola, acreditamos que experiências vivenciadas na Educação Física poderiam colaborar com a prática inclusiva no atendimento na SRM, enriquecendo o conteúdo curricular, aprimorando as habilidades físicas dos educandos (BATALIOTTI, 2014).

Sobre o último episódio da sessão reflexiva, o professor de Educação Física retomou a questão do espaço físico para a realização das aulas, que ele caracterizou-o como um entrave, um fator negativo para desenvolvimento das aulas, dificultando a participação e desenvolvimento da atenção de todos os educandos da turma. Para um melhor entendimento do posicionamento do professor, vejamos um trecho do episódio 4:

A atividade consistia em realizar saltos de diferentes formas. A princípio, Vitor demonstrou interesse e realizou algumas das atividades; Keven sempre esteve trocando chutes e empurrões com os colegas, mas cumpria a tarefa proposta pelo professor. Passados alguns instantes da aula, um dos colegas da turma pegou um celular sentou-se em um banco e começou a brincar. Vitor percebeu a saída e logo acompanhou o colega demonstrando interesse pelo joguinho eletrônico e não mais pelas atividades da aula. O professor não manifestou nenhum comportamento com a saída dos alunos e a aula continuou da mesma forma: um aluno por vez para realizar os saltos.

Indagamos sobre as dificuldades encontradas em contexto escolar, especificamente com os educandos com deficiência intelectual. O professor de Educação Física relatou que:

[...] por vezes, o aluno está realizando a atividade e passa um para beber água, então aquela tarefa é interrompida.

É importante levar em consideração, como já descrevemos anteriormente nas observações registradas em diário de campo, que o professor enfrentava dificuldade para manter a organização e atenção da maioria dos educandos da turma e possivelmente o espaço físico inadequado contribuía para isso.

As discussões estabelecidas por intermédio da autoscopia foram relevantes no sentido de proporcionar uma dinâmica diferenciada na rotina dos professores, estimulando uma reflexão colaborativa dos dados registrados concernentes à prática docente do professor de Educação Física em aulas com educandos com deficiência.

### 6.2.3 O trabalho colaborativo e reflexivo na visão dos professores

O movimento de fala entre os professores apresentada anteriormente permitiu-nos a compreensão de que o processo de colaboração, com base no diálogo estabelecido, fomentou reflexões. Vejamos como este processo foi percebido pela professora do AEE:

Eu acho de extrema importância porque quando a gente de se vê, é muito diferente do que a gente está na prática. O que a gente observa, é que seria bom se a gente tivesse mais oportunidade de fazer isso, porque é uma forma de você ver a sua prática, **repensar a sua prática**. É um aprendizado fora do comum. Você vê quais as potencialidades dos alunos que às vezes passa despercebido no dia-a-dia, porque a correria é tanta que não dá para você parar dessa forma que é na filmagem. Então aqui com calma, relaxado. Aqui percebemos coisas tanto de impotência, que é o caso do desistir, então esse é um momento ímpar, que se aprende demais (Professora do AEE).

Assim como a professora do AEE, o professor de Educação Física revelou a importância de um momento para reflexão sobre a prática. A seguir, um trecho de sua fala:

A importância para mim desse estudo, é que apesar de não ter sido constante, apesar dos recortes, para gente **vale a reflexão**, por exemplo, o que ela me falou sobre o Vitor, que não uma coisa que vai dar certo sempre, mas é uma sugestão, então quando ela me fala: coloca ele no início da fila, ela fez uma intervenção. Por isso que é bom as coisas andarem juntas, porque às vezes você está em uma prática, mas não tem aquela visão (Professor de Educação Física, grifo nosso).

Importante a compreensão que tivemos em apenas um momento de sessão reflexiva com os professores. Para Ibiapina (2008, p.97), encontros são de extrema importância no processo colaborativo, porque uma sessão de reflexão “[...] promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da prática docente”. Dessa forma, o momento de reflexão proposto na pesquisa, mesmo que de forma

pontual, despertou-nos para um olhar mais atento sobre as ações pedagógicas com os educandos considerados com deficiência intelectual na escola.

Sobre a professora do AEE, o professor de Educação falou sobre a importância das contribuições dadas diante das ações que foram desenvolvidas em suas aulas, bem como das fragilidades observadas, contudo comentou sobre a dinâmica diferenciada na Educação Física. Vejamos o que nos disseram os professores:

[...] como o objetivo é aprimorar, então vale a contribuição dela (professora do AEE), porque a partir do momento que ela me diz alguns exemplos eu sei que é fruto da experiência dela, mas devemos levar em consideração que ela trabalha apenas com o aluno e eu estou com uma turma. Isso tem que se considerar porque é um trabalho individual (Professor de Educação Física).

Ficou nítido que para a professora do AEE dialogar sobre os educandos que frequentam a SRM fluiu de forma mais diretiva em relação às dificuldades, uma vez que, por meio das anamneses, conversa com professores da sala de aula comum, a docente mantinha uma maior proximidade com os familiares dos educandos. Esse conjunto de elementos, presente no cotidiano de professores da SRM, possibilitou que a professora conhecesse mais profundamente cada um dos educandos.

Outro ponto levantado pela professora do AEE diz respeito à necessidade de busca do aprimoramento das práticas escolares, do planejamento e da importância dos momentos de reflexão da prática docente:

Eu acho que se a gente tivesse mais momentos como esse de reflexão da filmagem, daí sentasse e observasse e discutisse além do planejamento pedagógico a evolução seria bem maior. Porque a gente não tem. A escola não disponibiliza, mas para que isso acontecesse precisaríamos de alguém para filmar, tempo para sentar e conversar, daí discutir as estratégias e depois filmar novamente para saber se deu certo. Não é só o observar. É depois rever para saber se deu certo (professora do AEE).

Para fechamento da discussão, corroboramos com o pensamento Ibiapina (2008), na qual existe a necessidade de proporcionar momentos para reflexão, para que os professores tenham a oportunidade de discutir sobre conceitos necessários à condução do processo de ensino-aprendizagem. Importantes para a promoção da análise do desenvolvimento da aula, do contexto social da escola, dos educandos e suas necessidades de maneira geral. Apontamos dessa forma a necessidade de um trabalho coletivo na realidade escolar, o que instigará ao professor a descobrir qual a melhor possibilidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento de que a inclusão escolar de pessoas com deficiências visa o acesso, permanência e desenvolvimento na aprendizagem dos educandos em escolas regulares, torna-se nítido que muitas questões precisam ser transformadas na estrutura curricular e pedagógica das diferentes áreas de conhecimento. Consideramos que para a efetivação da inclusão escolar, é essencial a prática docente que, em nosso entendimento, não se traduz apenas em termos no domínio de técnicas ou de metodologias.

Sobre as aulas de Educação Física na escola investigada, percebemos que não havia articulação ao trabalho da professora do AEE e vice-versa, contrariando o prescrito pelos documentos oficiais (BRASIL, 2011) de que esse serviço deve articular o conteúdo entre os professores e colaborar com os diferentes setores da escola. A necessidade de parcerias na escola tem sido percebida desde o início do processo de inclusão, no entanto, pouco investigada ou efetivada pelos professores de Educação Física.

Entendemos que o papel dos professores para inclusão escolar é destacado, seja no ensino comum ou especial. Cremos que uma proposta de parceria colaborativa pode incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho em regime de colaboração. Para que haja este envolvimento dos professores, é interessante o trabalho coletivo entre os docentes do AEE e da sala comum. A pesquisa, na medida em que investigou a relação interdisciplinar entre os professores de Educação Especial e de Educação Física, traçou um caminho na intenção de compreender o que ambos têm a contribuir, de forma colaborativa, para promover, facilitar e principalmente equiparar oportunidades para os alunos com deficiência intelectual.

No momento de sessão reflexiva, o professor de Educação Física resistiu em compreender as dificuldades de participação de seus alunos com deficiência intelectual como problema na sua prática. Por outro lado, a autoscopia se mostrou um instrumento produtivo para detectar e definir algumas necessidades e possíveis soluções, uma vez que possibilitou aos professores lançarem outros olhares sobre a prática docente com o objetivo de compartilhar as ideias. Assim, o olhar atento da professora do AEE foi fundamental para destacar momentos de exclusão dos educandos com deficiência intelectual no contexto das aulas. Estes resultados fizeram com que pudéssemos entender o quanto o exercício de diálogo pode se tornar um facilitador permanente na comunidade educacional.

Assim, refletindo sobre as diferentes possibilidades de colaboração na escola - coensino, uso de Tecnologias Assistivas, parceria, consultoria e ensino colaborativo - consideramos que uma das maiores dificuldades para se efetivar um trabalho colaborativo está na superação das diferenças do diálogo e no desenvolvimento do trabalho em equipe, uma vez que existem vários estágios que os professores precisam vivenciar e compartilhar coletivamente até alcançarem o objetivo final; processo que envolve tempo para a reflexão da prática docente.

Nesse sentido, é importante considerar que a proposta de trabalho colaborativo não ocorre de forma rápida, haja vista que é necessário que o professor passe por todo um processo de reflexão sobre suas práticas de ensino e organização com a turma e se permita estabelecer uma relação de parceria, de forma que trabalhe de modo diferente daquele com o qual está habituado (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011).

Capellini (2004), no que se refere à efetivação de parceria colaborativa, nesta pesquisa conseguimos estabelecer uma das etapas deste processo: a troca de ideias e negociação das opiniões contrárias. Para tanto, foi importante estabelecer uma construção de parceria entre os professores, para que, a partir daí, os mesmos pudessem se organizar para desenvolver algum tipo específico do trabalho colaborativo, em particular com os educandos considerados com deficiência intelectual.

Outro aspecto importante para as possibilidades de mudanças, aproximação, diálogo e interface da Educação Física Escolar com o AEE é a visão do todo no que se refere à inclusão escolar. Nesta perspectiva, pôde-se estabelecer um compartilhamento das dificuldades e, conseqüentemente, a busca conjunta de soluções/estratégias para o processo de ensino-aprendizagem junto aos educandos com deficiência na escola. A partir da análise realizada, podemos considerar que a utilização da autoscopia, enquanto instrumento para avaliação da prática em sala de aula (Educação Física) colaborou no refletir a prática do professor e pode ser utilizada como uma estratégia para a formação continuada por ampliar o olhar sobre a prática docente, permitindo rever o planejamento as aulas, refletindo e possibilitando alertar o professor sobre suas atitudes diante de determinadas situações.

Seguindo os postulados de Vigotski (1998), Dias (2013) destaca que o educador, ao partilhar coletivamente o trabalho desenvolvido individualmente, a partir de uma dinâmica de interlocução das situações pedagógicas, em um processo dialético com seus pares, pode constituir uma práxis voluntária e conscientemente orientada, pressupondo a internalização de

conhecimentos que, até então, ainda não dominava. Importante ressaltar, pois, as interações coletivas e as oportunidades geradas a partir das ideias partilhadas. Conforme mencionado na sessão reflexiva sobre a prática docente do professor de Educação Física, a presença da professora do AEE foi essencial para norteamento das reflexões sobre a prática. Sua participação se configurou como interlocução na dinâmica estabelecida na análise dos episódios de aula. Desde o seu primeiro posicionamento sobre a participação dos educandos nos fragmentos das aulas, observamos um movimento sobre as ações por parte do professor de Educação Física. Tal dinâmica foi considerada relevante.

Os resultados deste estudo despertou-nos um otimismo pelas múltiplas possibilidades de trabalho numa perspectiva de colaboração, ao mesmo tempo em que nos remeteu à angústia para com as questões relativas ao cotidiano escolar dos professores, que, em razão de suas demandas concretas e subjetivas, não apresentaram situações reais de cumplicidade pedagógica. Nesse sentido, os resultados evidenciaram a necessidade do desenvolvimento de uma parceria mais efetiva entre os profissionais que atuam na Educação Física e no AEE, para que o processo de inclusão escolar seja efetivado com mais consistência em termos de desenvolvimento da aprendizagem. Entendemos que é importante dar voz e espaço aos atores escolares para que possa ocorrer o planejamento de estratégias de intervenção que favoreçam o processo de inclusão escolar do educando com deficiência intelectual.

Nesta direção, numa perspectiva colaborativa, é importante compreender que o trabalho isolado dos professores em nada contribui para os avanços de cunho pedagógico. Contudo, para a efetividade da experiência de colaboração é relevante que a proposta seja assumida por toda a escola e contar com o apoio da administração, que é responsável pela organização e condução das atividades na escola (RABELO, 2012).

Creemos na necessidade de uma organização escolar mais efetiva no tange às condições de trabalho dos docentes, pois a falta de tempo destes para o planejamento em conjunto foi um aspecto presente nesta pesquisa, pois na escola não havia tempo para o estabelecimento de diálogo com as diferentes áreas de conhecimentos, em função dos horários de permanência dos professores em questão na escola, cujos horários eram preenchidos com as aulas de Educação Física e com os atendimentos individuais e/ou coletivos na SRM. Nesse sentido, para a efetivação desta pesquisa contamos com a organização individual dos professores envolvidos. Assim, alguns dos encontros e conversas foram realizados nos intervalos das aulas, espaço para descanso e único tempo “livre de atribuições” na escola.

Em nossas reflexões finais, é importante considerarmos a formação inicial e continuada, bem como a experiência docente, uma vez que esses são elementos imprescindíveis para o norteamento de novas ações no contexto educativo. Ao longo das observações, pudemos concluir que a delimitação dos objetivos tanto do AEE quanto da Educação Física podem ser definidos de maneira sistemática, considerando as experiências vivenciadas e respeitando as particularidades de cada educando na escola. Sendo assim, acreditamos que ambas poderão contribuir para efetivação de uma Educação de fato Inclusiva.

Acreditamos que nossos resultados alcançaram os objetivos propostos nesta pesquisa. Contudo, na direção do pensamento de que a inclusão escolar é um processo em constante modificação, é relevante considerar que a primeira etapa estabelecida no estudo para uma possível parceria colaborativa entre os professores, não é suficiente para provocar mudanças efetivas no contexto escolar, sobretudo com o educandos com deficiência intelectual. Desse modo, deixamos alguns anseios e perspectivas de retomada das ações, uma vez que nossas intervenções se restringiram ao primeiro momento da parceria colaborativa, referente ao estabelecimento do diálogo entre professores.

Numa perspectiva dialógica acreditamos na importância do diálogo entre professores de Educação Física e demais áreas na escola para fortalecimento de sua prática docente. Para tanto, ressaltamos a relevância da qualificação profissional e da sensibilidade no momento de escuta dos pares da instituição escolar.

Vale ressaltar que este estudo se configurou como um estudo de caso, contextualizado e as perspectivas individuais almejadas surgiram a partir do momento vivenciado. As sugestões para futuras investigações abrangem aqueles aspectos que, nesta pesquisa, consideramos não terem sido abrangido ou que o foram de um modo limitado.

Em síntese, poder acompanhar os educandos com deficiência intelectual em seu processo evolutivo de aprendizagem, resultante da parceria estabelecida entre os docentes envolvidos neste contexto, é um objetivo futuro. Com base nisso, pretendemos retomar e dar continuidade à investigação, com vistas a atender a proposta de inclusão escolar, bem como colaborar com os professores na formação continuada.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação de Alagoas 2006 a 2015**. Maceió: SEEE-AL, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/?searchterm=Plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acessado em 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de Alagoas 2010 a 2020**. Maceió: SEMED, 2010. Disponível em: <<http://www.sinteval.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pmemaceio.pdf>>. Acessado em 10 de Abril 2013.

ALVES, L. M. A. SANTOS, T. R. L. Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

AMARAL, M. C. **Sexualidade e deficiência mental: um impacto de um programa de orientação para famílias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). **Intellectual Disabilities: definition, classification, and systems of supports**. 11th ed. Washington, 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H.M; SILVA, M. (Orgs.) **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acessado em: 24 de Agosto de 2014.

ARAÚJO, S. L. ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**. v. 27. nº 49.p. 341-352. maio/ago. 2014.

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o Desenvolvimento de parceria colaborativa. **Revista de Educação**. Vol. 6. Nº 11, 2011.

ASSUMPCÃO JUNIOR; F. B. SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da Deficiência Mental**. Menmon, São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://www.ip.usp.br/psiclin/index.php?option=com\\_content&view=article&id=573:publicacoes&catid=201&Itemid=92](http://www.ip.usp.br/psiclin/index.php?option=com_content&view=article&id=573:publicacoes&catid=201&Itemid=92)>. Acessado em 10 de julho de 2012.

BARBOSA, M. O. MERCADO, E. L. O. FUMES, N. L. F. Formação continuada ofertada pelo lócus da pesquisa: inquietações da relação teoria e prática. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.



BATALIOTTI, S. E. **Portal do professor e educação física adaptada**: sugestões para a prática docente inclusiva. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2014.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acessado em 10 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm). Acessado em: 07 de Julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>>. Acessado em: 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Ministério da Educação fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acessado em: 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em: 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acessado em: 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. CNE. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de Setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em: abril 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acessado em: abril 2013.

\_\_\_\_\_. Educar na diversidade: material de formação docente. In: DUK, C. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acessado em: 10 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acessado em: 13 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998. 114p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 6.571, de 2008. **Dispõe sobre o AEE**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/decreto\\_7.611\\_2011.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7.611_2011.pdf)>. Acessado em: 10 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acessado em: 10 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n° 04, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acessado em: 04 de Julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/decreto\\_7.611\\_2011.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7.611_2011.pdf)>. Acessado em: 10 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Sinopse Estatística da Educação Básica/ Censo Escolar 2012. Brasília: MEC/INEP, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2007)**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=268>>. Acessado em: 15 de Junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n° 12.796/2013. **Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)> Acessado em: 12 de Julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

BUENO, J. G. S; MELETTI, S. M. F. Política de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Coleção Inclusão Escolar. V. 1. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (abpee), 2012.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular.** Temas sobre desenvolvimento. V. 9. N. 54. P. 21-27. 2001.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção.** Vitória-ES: Proteoria, 2001. p. 67-79.

CALHEIROS, D. S; FUMES, N. L. F. Retrato da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado em Maceió/AL. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial. Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial.** 2012. São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCar, 2012. 1 CD-ROM.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola:** desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, L. M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na Escola:** a Educação Física como componente curricular. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

CARMO, A. A. Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: dois caminhos que não se cruzam. In: CIDADE, R. (org.). **Atividade Motora Adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas: 2006.

CARVALHO, L. R. **Deficiência Mental:** aprendizagem e desenvolvimento. Goiânia: Estudos, v. 33, n. 5/6, p. 473-486, maio/jun. 2006.

CARVALHO, E.N.S. e MACIEL, D.M.M.A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR:** sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP. Vol. 11, n. 2, 147-156, 2003

CHICON, J. F. RODRIGUES, G. M. (org.). **Práticas Pedagógicas e Pesquisas em Educação Física Escolar Inclusiva.** Vitória: Edufes, 2012.

COLL, C. P. J; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA; V. A. Políticas Públicas de Educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Coleção Inclusão Escolar, V.1. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (abpee), 2012.

CRUZ, G. C. Práticas e Reflexões Pedagógicas no contexto da inclusão escolar: contribuições da Educação Física. In: CHICON, J. F. RODRIGUES, G. M. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Pesquisas em Educação Física Escolar Inclusiva**. Vitória: Edufes, 2012.

DAMASCENO, A. R. PEREIRA, A. S. ANDRADE, P. F. Formação docente: para quê? As experiências de Professores de salas de recursos Multifuncionais de nova Iguaçu/RJ. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A. Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, V.15, n.1, p.17-32, 2001.

\_\_\_\_\_. S.C.; SANCHES NETO, L.S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.; RANGEL, I.C. (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.1-24.

Aspectos didáticos da Educação Física. In: Universidade Estadual Paulista. **Prograd: caderno de formação: formação de professores de didática geral**. V. 16. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 112-126. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno\\_blc2\\_vol16.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol16.pdf). Acessado em: 04 de Julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Princípios de Ensino para a Educação Física na Escola. In: Universidade Estadual Paulista. **Prograd: caderno de formação: formação de professores de didática geral**. v. 16, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 2012b. p. 90-103.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na Perspectiva Histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. V. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun. 2013. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v19n02/v19n02a03.pdf> > Acessado em: 12 de Julho de 2013.

DIAS, M. C. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a Deficiência Intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito a educação. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jontien, Tailândia, 1990. Disponível em: [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acessado em: 15 de Setembro de 2012.

FAGGION, C. A. prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul. **Revista Do corpo: Ciências e Artes**. Caxias do Sul, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

FÁVARO, M. B. **Notas sobre a profissionalização do professor de educação física: a abertura de cursos em nível superior segundo Inezil Pena Marinho (1952 a 1954)/** Marcelo Bianchini Fávaro. Itatiba, 2008. 119 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Parceria colaborativa**: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 29, p. 9-22, 2007.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. In: GOES; M. C. R; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, S. N., CASTRO, S. F. Representação social dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. In: **XV Semana Acadêmica do Centro de Educação**, Santa Maria-RS. Educação como Política Cultural: Um Espaço para a Produção das Diferenças. Santa Maria - RS: XV SACE, v. 1.2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 02 agosto de 2014.

FUMES, N. L. F. ; CALHEIROS, D. S. ; MERCADO ; SILVA, F. K. R. ; BARBOSA, M. O. ; SANTOS, S. D. G. A Formação Continuada de Professores de salas de Recursos Multifuncionais do Município de Maceió/AL. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 14, p. 71-87, 2014.

FUMES, N. L. F. **A interação social entre alunos nas aulas de Educação Física Adaptada: uma abordagem sociocultural**. Tese (Doutorado). Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto, 2001.

\_\_\_\_\_. Em busca da construção de uma escola para todos e de uma Educação Física Inclusiva. In: SANTIAGO, L. V; FUMES, N. L. (org.). **Diferentes Olhares sobre a Educação Física na Escola**. Maceió- EDUFAL, 111p. 2005.

\_\_\_\_\_. Base legal para inclusão do (a) aluno (a) com deficiência. IN: FUMES, N. L. F et.al (org.). **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental**. Maceió: EDUFAL, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acessado em: 02 agosto de 2014.

\_\_\_\_\_, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n.37, p. 57 – 70. Jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acessado em: 02 agosto de 2014.

GHIRALDELLI P. J. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991. 63 p.

GLAT, R; SANTOS, M. P; SOUZA, L. P. F; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** –Recife – Pernambuco – 2006. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/endiipe%202006.pdf>. Acessado em 27 de Agosto de 2014.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

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

KASSAR, M. C. M. Quando Eu Entrei Na Escola...Memórias De Passagens Escolares. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 68, p. 60-73, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01 de Abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Coleção Inclusão Escolar, V.1. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (abpee). Marília, 2012.

KELMAN, C. A. VENTURINI, A. M. FIGUEIREDO, S. P. Formação inicial e continuada de professores das salas de Recursos multifuncionais do Rio de Janeiro. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, R. C; SÉRGIO, M. C; SOUZA, A. C. **A prática docente do professor da educação infantil: Contribuições para o desenvolvimento das crianças**. Ver: e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1. Abril 2012. Disponível em: <[evistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/9032/6631](http://evistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/9032/6631)>. Acessado em: 16 de Abril de 2015.

LUENGO, FC. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância.** São Paulo: UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acessado em: 01 de Abril de 2013.

LYKOUROPOULOS, C.B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió-AL.** 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP, São Paulo, 2007.

MANDARINO. A Educação e a questão da Inclusão dos alunos com “Necessidades Educacionais Especiais”. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA.** V. 9. Nº 1. P. 35-38. Dezembro, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas,** 5ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MELO, E.C. B. SILVA, A. M. MARTINS, M. F. A. Formação dos profissionais da sala de recursos Multifuncionais na concepção do gestor: um recorte do ONEESP. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).** São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista.** Curitiba. n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E.G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas.** Natal: EDUFRN, 2008. p.19-51.

MILANESI, J. B. **A organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCAR). São Carlos, 2012.

MIRANDA, T. G. GALVÃO, N. C. S. S. Formação docente: diálogo com o professor de sala de Recurso multifuncional. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).** São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

MORAES, F. C. C. **Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores.** Fernando Cesar de Carvalho Moraes. Campo Grande-MS: UFMS, 2010.

MOREIRA, L.C.G.M. **O atendimento educacional à pessoa com deficiência Intelectual com severo comprometimento: Contribuições da psicologia histórico-cultural.** 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, C. F. **O espaço físico escolar a partir do olhar dos professores de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Educação Física. 2008.

OLIVEIRA, V. M.; DUARTE, E. Educação Física , jogo e deficiência mental. In: **Temas Em Educação Física Adaptada**. Universidade Estadual de Campinas. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada [S.L.]: SOBAMA, 2001. 101p.

OLIVEIRA, T. C. B. C. SANTOS, F. R. COSTA, D. B. CONCEIÇÃO, M. B. SILVA, N. S.CAMPOS, T. S. Formação de professores para a inclusão escolar. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

ONU. **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência**. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, 2006. Disponível em: <[www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br)>. Acessado em 12 de Janeiro de 2012.

PALLA, A. C. MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino do aluno com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA**. V. 9. Nº 1. p. 25-34. Dezembro, 2004.

PALMA, A. P. T. V; OLIVEIRA, A. A. B. VITORIA, J. A. et al. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, p.158, 2008.

PAN, M. A. S. G. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

RABELO, L. C. C. (2012). **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Carlos.

RODRIGUES, D. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: CIDADE, R. (org). **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.299-318.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

SADALLA, A, M. F.; LAROCCHA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.3, p. 419-433, 2004.



SANTOS, G. C. S; COSTA, M. S. L; PINTO, S. L; RIBEIRO, R. R. R. P. C. Atendimento educacional especializado e as ações Didáticas desenvolvidas pelos professores: reflexões Iniciais. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP. Campinas, 2012.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)viendo a atividade docente na educação superior. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SEABRA JR, L. **Educação Física e inclusão educacional**: entender para atender. Campinas-SP. Tese (doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP: 2012.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2007.

SILVA, O. O. N; BORDAS, M. A. G. Representações Sociais de professores de Educação Física sobre a Inclusão de alunos com Deficiência no ensino público. **Revista de Educação: Educere et Educare**. Vol. 8 nº 15 Jan/jun 2013. p.239-248.

SILVA, F. K. R. SANTOS, S. D. G. FUMES, N. L. F. Concepção de formação continuada na perspectiva Das professoras do AEE na cidade de Maceió-AL. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

SILVA, M. R. TARTUCI, D. Formação dos professores do atendimento educacional Especializado do sudeste goiano. In: **Anais do III Encontro nacional dos pesquisadores de Educação especial - Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**. São Paulo. Anais, 2013. 1 CD – ROM.

SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. São Carlos: UFSCar, 2007. p. 122.

SOARES, C. L; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI FILHO, L; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V (COLETIVO DE AUTORES). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 317p. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC, São Paulo, 2011.

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

SOUZA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acessado em 15 de janeiro de 2012.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2011.

VELTRONE; A. A. MENDES, E. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da Deficiência Intelectual. **Paidéia**. Set.-dez. Vol. 21, nº 50, p. 413-421. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/14.pdf>>. Acessado em: 15 de janeiro de 2013.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira Estudos pedagógicos (online)**. Brasília, v. 95, nº 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo V – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1989. 391p.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

## APÊNDICES

**Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada****ENTREVISTA PARA PROFESSORAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

<b>Nome:</b> _____
<b>Formação:</b> _____
<b>Tempo de Formação:</b> _____ <b>Instituição:</b> _____
<b>Pós-graduação:</b> _____ <b>Instituição:</b> _____
<b>Tempo que trabalha na escola:</b> _____

- 1- Quais conteúdos e objetivos estão sendo trabalhados por vocês? Nessa perspectiva, você acredita que tem alcançado suas finalidades? Por quê? Como?
- 2- Quais estratégias vocês têm criado pensando na inclusão do aluno com Deficiência Intelectual? Como vocês acreditam que podem trabalhar em conjunto tais estratégias?
- 3- O que vocês acreditam que podem alcançar com tais estratégias até o final do ano letivo? Quais entraves podem encontrar?
- 4- Tem alguma ideia que gostariam de expor para tentativa de efetivação? Se sim, qual?
- 5- O que vocês acreditam estar faltando para a efetivação da inclusão do referido aluno?
- 6- Quais entraves têm percebido e acreditam que encontrarão para a efetivação dessas estratégias e/ou métodos por vocês propostos?
- 7- Vocês gostariam que eu trouxesse algum material específico para ser trabalhado?

## Apêndice B – Roteiro de Observação

Escola: \_\_\_\_\_  
 Professor(a) Observado (a) \_\_\_\_\_  
 Dia da observação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_  
 Observador(a): \_\_\_\_\_

### AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO E RECURSOS

- 1.1 - Onde acontecem as aulas de Educação Física:
- 1.2 - Quais recursos foram utilizados:
- 1.3 - Estes recursos contemplam a população geral atendida?
- 1.4 - Existem recursos que foram criados e/ou adaptados pelo professor? Se sim, quais foram eles?
- 1.5 - Quais as condições de uso de desses recursos?

#### 2. CONTEÚDOS

- 2.1 - Conteúdo(s) desenvolvido(s):
- 2.2- Modificação do conteúdo (qual? Para quem? Frequência):

#### 3. METODOLOGIA

- 3.1 - Estilo de ensino (comando, tarefas, avaliação recíproca, programação individualizada, descoberta dirigida, solução de problemas, outros – qual?)
- 3.2 - Organização espacial diferenciada (qual? Para quem? Frequência)
- 3.3 - Adaptação de materiais (qual? Para quem? Frequência)
- 3.4 - Modificação da complexidade da tarefa (qual? Para quem? Frequência)
- 3.5 - Sequenciamento da tarefa (qual? Para quem? Frequência)
- 3.6 - Introdução de atividades alternativas ou complementares (qual? Para quem? Frequência)
- 3.7 - Uso do tutoramento (tipo? Para quem? Frequência)

#### 4. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

- 4.1 - Como se dá o processo de avaliação do conteúdo ensinado/aprendido.

#### OUTRAS OBSERVAÇÕES QUE QUEIRA FAZER:

---



---

**Apêndice C** – Termo Consentimento de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos alunos

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,.....  
responsável por.....autorizo, sua  
participação como convidad(o,a) voluntári(o,a) do estudo: **Atendimento Educacional Especializado E Educação Física Escolar: Parceria Colaborativa Entre Professores De Alunos Com Deficiência Intelectual**, recebi d(o,a) Sr(a). FRANCY KELLE RODRIGUES SILVA responsável por sua execução, e da Sr<sup>a</sup> NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES, orientadora da pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver em parceria colaborativa com o(a) Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e o(a) Professor(a) de Educação Física estratégias que possam contribuir com o processo de ensino do aluno com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física;
- Que a importância deste estudo identificar as dificuldades do professor de Educação Física em relação à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e promover reflexões com o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) de Educação Física acerca das possíveis dificuldades, visando elaborar colaborativamente estratégias que possam contribuir com o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual;
- Que os resultados que se desejam alcançar em um primeiro momento é a análise dos possíveis entraves encontrados pelos professores de Educação Física em suas intervenções, especificamente no que se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. E, em seguida, a troca de experiências dos pares, tanto do professor do Atendimento Educacional Especializado, quanto do Professor de Educação Física, numa perspectiva colaborativa, para contribuir positivamente para processo de inclusão educacional de alunos com Deficiência Intelectual;
- Que esse estudo começará em Janeiro de 2013 e terminará em Julho de 2013;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: observação e filmagem das aulas e entrevista com professor; sendo que, a pessoa sob minha responsabilidade participará das seguintes etapas : filmagem das aulas do professor e , nas quais ele e outros alunos estarão presentes.
- Que os incômodos meu filho(a) que poderá sentir com a sua participação são os seguintes: acanhamento com a presença da pesquisadora, curiosidade em relação a filmadora , e mas que com o decorrer do tempo tendem a diminuir.
- Que não há, em decorrência das filmagens riscos à saúde física e mental, do meu filho(a), uma vez que os métodos e técnicas de pesquisa utilizados não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos. Apesar disso, ele(a) poderá desistir em qualquer momento que quiser, sem qualquer prejuízo para si;

- Que os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente são: processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual.
- Que a minha participação será acompanhada pelos pesquisadores responsáveis por ela: a Profª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Franci Kelle Rodrigues Silva, das quais receberei orientação e assistência, durante a pesquisa que terá como lugar a escola onde meu filho(a) estuda.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, meu filho(a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que eu deverei ser indenizado por qualquer despesa tendo em vista a participação de meu filho (a) nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.
- Que a participação de meu filho (a) no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores: material para observações. No caso de sofrer algum dano ou insatisfação decorrentes dessa pesquisa poderei recorrer as pesquisadoras responsáveis e solicitar o desligamento ou esclarecimentos adicionais.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação do meu filho, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que as gravações de áudio e imagem ficarão arquivadas em posse dos pesquisadores responsáveis, e que serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

<p><b>Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)</b>  Domicílio: (rua, praça, conjunto):  Bloco: /Nº: /Complemento:                      Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  Ponto de referência:</p>
<p><b>Contato de urgência:</b> Sr(a). Neiza de Lourdes Frederico Fumes  Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Marechal Arthur A. Câmara  Bloco: /Nº: /Complemento: 153  Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca/Maceió/Al  Ponto de referência: corredor Vera Arruda</p>
<p><b>Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):</b></p>
<p>Instituição: Universidade Federal de Alagoas  Endereço: Campus A.C. Simões  Bloco: /Nº: /Complemento: CEDU/PPGE  Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, 57072-970, Maceió, AL.  Telefones p/contato: 82 3322-2416</p>

**ATENÇÃO:** Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

**Telefone: 3214-1041 Maceió - AL**

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p><b>Profª Drª Neiza De Lourdes Frederico Fumes</b> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)</p> <p><b>Francy Kelle Rodrigues Silva</b> Discente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)</p>
---	--



## Apêndice D – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. n.º 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **Atendimento Educacional Especializado E Educação Física Escolar: Parceria Colaborativa Entre Professores De Alunos Com Deficiência Intelectual**, recebi d(o,a) Sr(a). FRANCY KELLE RODRIGUES SILVA responsável por sua execução, e da Sr<sup>a</sup> NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES, orientadora da pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a desenvolver em parceria colaborativa com o(a) Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e o(a) Professor(a) de Educação Física estratégias que possam contribuir com o processo de ensino do aluno com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física;

Que a importância deste estudo identificar as dificuldades do professor de Educação Física em relação à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e promover reflexões com o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) de Educação Física acerca das possíveis dificuldades, visando elaborar colaborativamente estratégias que possam contribuir com o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual;

Que os resultados que se desejam alcançar em um primeiro momento é a análise dos possíveis entraves encontrados pelos professores de Educação Física em suas intervenções, especificamente no

que se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. E, em seguida, a troca

de experiências dos pares, tanto do professor do Atendimento Educacional Especializado, quanto do

Professor de Educação Física, numa perspectiva colaborativa, para contribuir positivamente para processo de inclusão educacional de alunos com Deficiência Intelectual;

Que esse estudo começará em Janeiro de 2013 e terminará em Julho de 2013;

Que o estudo será feito da seguinte maneira: o primeiro momento será a aplicação do instrumentos/técnicas de coleta de dados: a Observação Colaborativa reflexiva com apoio das filmagens, para acompanhar e avaliar a implementação das ações e a aplicação da entrevista semiestruturada, com caráter reflexivo, para recolher os dados;

Que eu participarei de todas as etapas do estudo – minhas aulas serão observadas, posteriormente

filmadas, serei entrevistado(a), participarei de ciclos reflexivos e planejamentos colaborativos;

Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: : não existe;

Que não haverá incômodos no decorrer da pesquisa, ainda que inicialmente poderei me sentir um

pouco tímido(a) com a presença das pesquisadoras em minhas aulas;

Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: Considera-se que esta pesquisa é de risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas de pesquisa utilizados não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos participantes do estudo não serão identificados ou invadidos em sua intimidade.

Que deverei contar com a seguinte assistência: Informações a qualquer momento da pesquisa, sendo responsável(is) por ela : Neiza de Lourdes Frederico Fumes Francy Kelle Rodrigues Silva   Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: troca de experiências dos pares com a elaboração de estratégias visando contribuir com o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual. Além disso, esta participação poderá contribuir com a minha formação profissional para o atendimento de alunos com deficiência

intelectual;

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: Reuniões quinzenais com a pesquisadora;

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que a participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores: material para entrevistas e observações. No caso de sofrer algum dano ou insatisfação decorrentes dessa pesquisa poderei recorrer as pesquisadoras responsáveis e solicitar o meu desligamento ou esclarecimentos adicionais.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

**Contato de urgência: Sr(a). Neiza de Lourdes Frederico Fumes**

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Marechal Arthur A. Câmara

Bloco: /Nº: /Complemento: 153

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca/Maceió/Al

Ponto de referência: corredor Vera Arruda

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A.C. Simões  
Bloco: /Nº: /Complemento: CEDU/PPGE  
Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, 57072-970, Maceió, AL.  
Telefones p/contato: 82 3322-2416

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:  
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:**

**Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
Telefone: 3214-1041 Maceió - AL**

<hr/> <p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<hr/> <p><b>Profª Drª Neiza De Lourdes Frederico Fumes</b> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)</p> <hr/> <p><b>Francy Kelle Rodrigues Silva</b> Discente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)</p>
---	--

**Apêndice E** – Descrição das visitas em escolas na Pré- Pesquisa

ESCOLA	DESCRIÇÃO DAS VISITAS
1	Encontramos dificuldades para encontrar a professora da SRM, visto que na época da pesquisa ela estava em um evento acadêmico, realizamos apenas a entrevista com os professores de Educação Física e algum tempo depois retornamos para conversar com a professora da SRM. Nesta escola nos deparamos com algumas questões que poderiam dificultar uma futura pesquisa de campo, por exemplo: os horários da professora da SRM, ela trabalhava no turno contrário do professor de Educação Física e só se encontravam nas reuniões da escola. No turno em que a SRM funcionava, o professor de Educação Física estava em processo de afastamento.
2	Nesta encontramos a professora da SRM que realizava os atendimentos dos alunos na escola acima, visto que a sala da escola em questão não tinha condições de funcionamento. Assim conversamos com o professor de Educação Física, que não se mostrou disponível para colaborar com o estudo.
3	Realizamos a entrevista com três professores de Educação Física, um deles trabalhava em duas escolas, na qual também visitamos, um outro trabalhava em regime de monitoria (temporário) e estava em processo de fim de contrato, um dos professores efetivo desconhecia a existência da SRM na escola, segundo ele nunca encontrou com a professora do AEE. Entretanto na mesma escola o segundo professor efetivo apresentou um discurso diferente, na qual sabia da existência do serviço, mas não conhecia os direcionamentos do trabalho na SRM. Conversamos com a professora do AEE, esta realizava os atendimentos apenas em um turno, o que nos elucida o desconhecimento de um dos professores sobre o serviço.
4	Nesta escola conversamos com a professora do AEE que sempre se mostrou numa postura de colaboração, apesar de trabalhar nos dois turnos na escola, reservou um horário para nos atender. Em relação ao professor de Educação Física se portou de maneira similar a professora do AEE, o que nos facilitou o contato e a conversa.
5	Visitamos esta escola por algumas vezes na tentativa de encontrar os professores em questão, entretanto nos deparamos com a incompatibilidade de horários de ambos os professores. Mesmo com a dificuldade encontrada conversamos com os professores sobre a proposta de pesquisa.
6	Encontramos dificuldades para encontrar com a professora do AEE, fomos informadas pela direção que ela estava com problemas pessoais e estava frequentando a escola dois dias por semana, marcamos e conversamos com as duas professoras, tanto Educação Física, quanto a do AEE, entretanto as condições reais das professoras não nos foram favoráveis para delineamento da pesquisa.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP-UFAL)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Maceió – AL, 06/02/2013

Senhor (a) Pesquisador (a), Neiza de Lourdes Frederico Fumes  
Francy Kelle Rodrigues Silva

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 05/02/2013 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº **11652012.8.0000.5013** sob o título, '**Atendimento educacional especializado e educação física escolar: uma parceria colaborativa entre professores de alunos com deficiência intelectual**', vem por meio deste instrumento comunicar a renovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

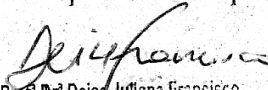
Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(\*) Áreas temáticas especiais

Válido até: fevereiro de 2014

  
Prof.ª Deise Juliana Francisco  
Coordenadora do Comitê de  
Ética em Pesquisa -UFAL