



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

RODRIGO SANTOS DE ALMEIDA

**INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

**DOURADOS – MS
2022**

RODRIGO SANTOS DE ALMEIDA

**INCLUSÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade, nível de mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientação: Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A447i	<p>Almeida, Rodrigo Santos de.</p> <p>Inclusão escolar nas aulas de educação física : revisão sistemática sobre a prática pedagógica dos professores. / Rodrigo Santos de Almeida. – Dourados, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Aline Maira da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Práticas pedagógicas inclusivas. 2. Educação física escolar. 3. Professor. 4. Educação inclusiva. 5. Pesquisa bibliográfica. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

Banca examinadora da Dissertação **Inclusão Escolar nas aulas de Educação Física: revisão sistemática sobre a prática pedagógica dos professores**, defendida por Rodrigo Santos de Almeida:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Presidente (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Membro Titular Interno

Prof.^a Dr.^a Andressa Santos Rebelo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro Titular Externo

Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Membro Suplente Interno

Ayoluwa, alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa de salvação, mas também não veio para morrer na cruz.

Não digo que esse mundo desconsertado já se consertou. Mas Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, outro espia o tempo procurando a solução.

Conceição Evaristo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amigo confidente das mais duras ocasiões e dos sentimentos mais íntimos. Que mesmo nos conhecendo como nenhum outro, em momento algum nos abandona.

Agradeço aos meus pais, pela luta diária e por todo esforço e abnegação que dedicaram em nossa criação.

À minha esposa e filhos, Denise, Camila e Pedro Ernesto, por compartilharem comigo a luta diária.

Aos meus familiares, alicerce, aprendizado e modelo para sempre continuar lutando por justiça e transformação social.

Aos amigos leais Cristiano e Sérgio, encontrados ao longo da vida. Que saudade!

Às escolas que me ensinaram e continuam ensinando. E a todos os Professores que contribuíram com a minha formação, em especial a Professora Maria José, pessoa que me ofereceu a primeira oportunidade de encantar-se pela aprendizagem.

Às professoras Andressa Santos Rebelo e Thaise da Silva que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa do meu estudo, abrilhantando e enriquecendo o trabalho e a minha trajetória acadêmica.

À Universidade Federal da Grande Dourados e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Professores e Técnicos que, mesmo vivenciando uma intervenção política em meio a uma pandemia, continuaram nos atendendo com qualidade e excelência.

Aos membros do grupo de estudos GEPEI, pelo compartilhamento de ideias, experiências e conhecimento.

Aos Colegas do Grupo de Orientandos da Professora Aline Maira da Silva, pessoas com quem tive a oportunidade de ouvir, observar e aprender ao longo desses dois anos e meio.

À Professora Aline Maira da Silva, por compartilhar conosco bens tão preciosos como o tempo, a experiência, o conhecimento e a liderança terna e sensível. Muito obrigado, Professora, por fazer com que nos encantássemos pela vida acadêmica!

E a todos os meus Alunos, a quem eu luto todos os dias para encantar, mas que no fundo, sempre sou eu o encantado.

Um longo e afetuoso abraço em tod@s. Muito obrigado!

ALMEIDA, Rodrigo Santos de. **Inclusão Escolar nas aulas de Educação Física**: revisão sistemática sobre a prática pedagógica dos professores. 2022. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

RESUMO

Nosso estudo trata das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física em escolas regulares. Buscamos mapear e analisar a produção científica nacional e internacional que investigou as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar; sistematizar estudos nacionais e internacionais sobre as práticas pedagógicas de professores de Educação Física com vistas a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência; descrever e analisar os resultados encontrados pelos estudos sobre a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física; identificar práticas pedagógicas que promovam a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Para alcançarmos os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica de abordagem quantitativa e qualitativa, por meio de revisão sistemática, tendo como fonte de dados artigos científicos indexados na base de dados *Web of Science*. Organizamos e descrevemos todas as etapas da revisão sistemática em conformidade com o referencial adotado. 11 estudos foram considerados elegíveis de acordo com os critérios de seleção empregados. Para análise temática, dividimos os artigos em dois grupos: no grupo um, cinco artigos abordaram processos de intervenção nos contextos investigados; no grupo dois, seis artigos se debruçaram em reunir informações junto aos participantes. Observamos entre os resultados o abandono de práticas pedagógicas que estavam centradas no desenvolvimento de competências e habilidades recrutadas nos conteúdos de modalidades esportivas, por práticas que consideravam a diversidade de necessidades e promoção de múltiplas estratégias para atendê-las. Todas as cinco pesquisas reunidas no grupo um demonstraram sucesso nas intervenções, a atuação prática dos professores foi transformada, alterando positivamente os indicadores de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas de Educação Física. Por outro lado, reconhecemos que, em alguns estudos, a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial não acontecia de maneira efetiva. A colaboração entre pesquisadores e professores, entre professores, entre professores e alunos ou mesmo aquela reclamada pelos pais, contribuiu para a promoção de um contexto favorecedor de aprendizagem, em que todos se sentiram seguros para avançar na mudança de paradigma que compreende a sala de aula como sendo diversa e heterogênea, na qual as especificidades dos alunos são consideradas e a diversidade é celebrada.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas. Educação Física Escolar. Professor. Educação Inclusiva. Pesquisa Bibliográfica.

ABSTRACT

Our study deals with inclusive pedagogical practices developed in regular school Physical Education classes. We aim to map and analyze the national and international scientific production that investigated inclusive pedagogical practices in physical education classes; systematize national and international studies on physical education teachers' pedagogical practices to promote the learning and development of students with disabilities and describe and analyze the findings of studies on the effectiveness of inclusive pedagogical practices in physical education classes. In order to achieve the proposed objectives, we conducted a literature search with a quantitative and qualitative approach through a systematic review, having as a data source scientific articles indexed in the database Web of Science. We organized and described all stages of the systematic review following the adopted framework. Eleven studies were considered eligible, according to the selection criteria used. For the thematic analysis, we divided the papers into two groups: in group one, five articles addressed intervention processes in the contexts investigated; in group two, six articles focused on gathering information from the participants. Among the results, we observed the abandonment of pedagogical practices centered on developing competencies and skills recruited in the content of sports modalities by practices that considered the diversity of needs and the promotion of multiple strategies to meet them. All five studies gathered in group one showed success in the interventions; the practical performance of teachers was transformed, positively changing the schooling indicators of the target audience of Special Education during Physical Education classes. On the other hand, we recognize that, in some studies, the schooling of the target public of Special Education did not happen effectively. In this study, collaboration among researchers and teachers, among teachers themselves, among teachers and students, and even parents collaborated to the promotion of favorable learning contexts in which everyone felt safe to advance in the paradigm shift that understands the classroom as being diverse and heterogeneous, and the specificities of students are taken into consideration and diversity is celebrated.

Keywords: Inclusive Pedagogical Practices. School Physical Education. Teacher. Inclusive Education. Bibliographical research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASE	Centros de Atendimento Sócio Educativo
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
WOS	<i>Web of Science</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do procedimento de coleta de dados.....	43
Figura 2 - Palavras-chave identificadas em 17 teses e dissertações.....	45
Figura 3 - Termos ou palavras-chave empregados nas pesquisas.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas.....	16
Quadro 2 - Título, autores, instituições, periódicos e ano de publicação dos artigos.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipos de Estudo.....	18
Gráfico 2 - Técnicas utilizadas na coleta de dados.....	18
Gráfico 3 - Participantes indicados nos estudos investigados.....	19
Gráfico 4 - Nacionalidade dos Estudos analisados.....	56
Gráfico 5 - Técnicas aplicadas pelos pesquisadores para coleta de dados.....	57
Gráfico 6 - Participantes.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A Educação Física Escolar e as Práticas Pedagógicas Inclusivas.....	15
1.1. Estudos recentes sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física.....	15
1.2. Práticas pedagógicas inclusivas e a Educação Física Escolar	29
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	41
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
3.1. Descrição dos estudos.....	51
3.2. Procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos estudos e resultados alcançados.....	60
3.2.1 Aspectos metodológicos dos estudos produzidos a partir de propostas de intervenção (Grupo 1)	60
3.2.2 Resultados alcançados pelos estudos do grupo 1.....	66
3.2.3 Estudos produzidos com base no levantamento de informações junto aos participantes (Grupo 2)	73
3.2.4 Resultados alcançados pelos estudos do grupo 2.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	105

APRESENTAÇÃO

Sou um professor. E comecei a me descobrir como tal, no terceiro ano do ensino fundamental, antiga segunda série. Digo isso, porque foi na passagem da primeira para a segunda série que comecei a compreender algumas coisas. Nesse período, meus pais precisaram mudar de cidade em busca de novas condições de trabalho e moradia e, por conta disso, precisei ficar com meus avós até concluir o ano letivo. Por toda situação, tive muitas dificuldades para acompanhar a turma. Lembro como se fosse hoje, da minha Professora Maria José, conversando comigo e, de forma muito amorosa, me explicando quais teriam sido minhas dificuldades durante o ano, mas, como conhecia toda minha história, completaria o restante da nota a qual precisava para ser aprovado, desde que me compromettesse a não esquecer daquela oportunidade e, que deveria me esforçar para ser um aluno muito aplicado a partir de então. Acho que aquela conversa foi séria, pois nunca me esqueci da oportunidade, tampouco do compromisso firmado.

Ao final do ano, fui transferido da Escola Municipal Marechal Juarez Tavora na zona leste da cidade São Paulo, para a Escola Estadual Nair Hannickel Romaro, num município da grande São Paulo na zona norte.

Às seis horas da manhã, o rádio relógio despertava já sintonizado na estação 1.100 AM. Enquanto tomava o café e me arrumava, ouvia no rádio o dia começar. O caminho da escola, era uma trilha cheia de curvas e pedras de diferentes tamanhos. Naquele ziguezague e sobe e desce de pedras em velocidade reduzida tendo em vista a íngreme subida, os pensamentos voavam. Pensava na Professora, no compromisso assumido e em como ser um aluno melhor. A primeira estratégia elaborada: nunca faltar, não perder oportunidades de aprender e perguntar tudo que não tivesse entendido. Estratégia cumprida com bastante afinco e alegria até a conclusão do 3º ano do ensino médio. Ao pensar naquela estratégia, o único objetivo era fazer o que a professora havia me pedido, mas não fazia ideia de que executá-la, despertaria em mim uma grande paixão. O fato de estar sempre na escola, envolvido em todas as atividades, perguntar e participar muito nas aulas foi me deixando muito íntimo da escola, das professoras, gestores e dos colegas. Eu sabia tudo que acontecia lá. Fui desenvolvendo o gosto por fazer todas as tarefas da melhor forma possível, pois fui entendendo que isso me daria mais possibilidades de interagir e conversar com as professoras e colegas. Os dias nem sempre foram bons, mas a alegria que sentia com aquela intimidade que se aprofundava cada vez mais, era muito maior do que os revezes. Isso era tudo que estava ao meu alcance.

Sobre os estímulos, objetivos, planejamentos que as professoras e a escola traçavam para que nos conquistasse ou acompanhássemos o currículo, não poderia dizer, somente supor. Contudo, uma estratégia utilizada pelas professoras produziu muitos efeitos sobre mim: realizar pesquisas na biblioteca da cidade. Aos oito anos, em grupo ou sozinho, pegar o ônibus circular, ir até o centro da cidade, levando lápis, borracha e as folhas de almoço. Era muito gostoso voltar após a pesquisa na biblioteca da igreja matriz, com as folhas todas cheias com as informações da pesquisa realizada. Ainda consigo sentir o cheiro dos livros e dos móveis maciços em tom escuro. Imagine o exercício de autonomia e planejamento que aquela tarefa exigia: desenhar com o grupo que informações precisariam conter a pesquisa, pegar um ônibus, andar pelo centro da cidade, contar com a ajuda de outras pessoas adultas que não tinham qualquer relação com a escola, conviver com outros estudantes de outras escolas e lugares, selecionar e copiar o conteúdo necessário e depois apresentar a pesquisa. A estratégia utilizada pelas professoras foi tão boa, que encontrei mais um lugar para ser íntimo, as bibliotecas.

Começou pela biblioteca da igreja matriz, depois a da Escola Estadual Prof.^a Hermelina de Albuquerque Passarella, no centro da cidade, a biblioteca nova da cidade, a do IMENSU na graduação, a da faculdade de educação da UNICAMP, da UNESP de Marília, da UFSCar –as três últimas me assombravam com um sentimento dúbio, ao mesmo tempo que não queria sair de dentro delas, sentia um enorme peso que me dizia que elas não haviam sido feitas para mim, metalúrgico na época– depois vieram a do Centro de Formação de Professores na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, local onde também aconteciam as reuniões do PIBID, em que colaborava como professor supervisor, a biblioteca do Colégio Estadual Pedro Calmon (Bahia), a da UFGD para qual tinha tantos planos e, por fim a da Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano (Mato Grosso do Sul), escola do campo em que hoje, atuo como professor. Falar delas aqui, talvez tenha sido uma forma de homenagear este local que me foi refúgio e infinitas possibilidades de abertura para outros mundos.

Na biblioteca da Escola Estadual Prof.^a Hermelina de Albuquerque Passarella, na antiga sétima série, li Estação Carandiru de Dráuzio Varella, Cinco minutos de José de Alencar e Dom Quixote de Miguel de Cervantes, cito os três porque para mim com idade entre 13 e 14 anos, me fizeram imaginar/viver tantas coisas, mas principalmente na maneira como tratar as pessoas.

Fiz todo o ensino médio no período noturno, pois trabalhava durante o dia. E, no segundo ano, a Professora Luciana de Português propôs que formássemos alguns grupos, escolhêssemos e lêssemos um livro, cada grupo, e apresentássemos em forma de teatro, a história lida. Como no período noturno todos já trabalhavam e não tinham muito tempo para leitura, fiz a proposta de lermos Cinco minutos, pois já conhecia a história e sabia que era um

livro bem curtinho. E precisei me comprometer com os colegas a transformar a história numa apresentação. Durante os dias no trabalho, ficava pensando em como apresentar aquela história que havia me encantado tanto, de uma maneira que os meus colegas de grupo gostassem e se entregassem na apresentação e que assim como havia acontecido comigo, encantasse os colegas de turma. Tive a ideia de manter a lógica da própria história que se tratava de uma carta que um rapaz escrevia para sua irmã, contanto a história de amor por ele vivida. Então, escrevi com as minhas próprias palavras a história do livro usando de alguns brincadeiras e levezas. Para a apresentação, estávamos em quatro colegas, dividimos o texto em quatro partes mais ou menos iguais, e a ordem de entrada em cena seguiria a ordem da carta. Todos ficamos do lado de fora da sala de aula, o primeiro a entrar vestiu uma camisa social e uma boina, com algumas folhas de papel e um caneta em mãos, entrou na sala sentou na mesa da professora e, como quem pensa alto e fala consigo, iniciou dizendo da enorme vontade de contar a irmã, que morava distante a história de amor. E ao passo que pensava alto e contava a história para a turma atuava como quem escreve uma carta. Ao tempo que encerrava sua parte, saía da sala dizendo que precisaria pegar um café, ou ir ao banheiro, e, nesse ínterim outro colega vestia a camisa social, colocava a boina e entrava novamente na sala dando sequência e escrita da carta. Fui o último a entrar, pude acompanhar a transformação dos meus amigos, minutos antes de entrar em cena, e depois, ao sair. A euforia em seus olhos, as risadas da turma, o sorriso da Professora Luciana. Alguns dias antes da apresentação, quando tive a ideia de como poderíamos apresentar, fui procurá-la em outra classe, para lhe perguntar se poderíamos fazer daquela forma. E ela me falou: "– Vocês vão fazer um monólogo!" Foi a primeira vez que ouvi aquela palavra. Acho que conseguimos.

Ao mesmo tempo que crescia em curiosidade e interesse pela escola, aumentava também o meu gosto por aprender e conhecer com e sobre as pessoas. Tive uma infância e adolescência muito livre. Pude andar e conhecer diversos lugares e pessoas de todos os tipos. Pessoas como meu amigo Cristiano, um ancião de 14 anos que me preparou para vida com suas lições. Lições essas em que o tempo parava, como num filme, o tom da sua voz, a facilidade com que falava de coisas tão profundas e sérias de maneira simples e compreensível, com um brilho e ternura no olhar. Como também nas lições que aprendi vendo como se relacionava com as pessoas mais velhas, adultos, jovens da sua idade e crianças. A sua atitude sempre fraterna e solidária que se utilizando somente de sua inteligência e força encontrava soluções para ajudar e beneficiar a todos. Todas as suas lições, exemplos e expressões foram marcando em mim, a forma como eu também gostaria de viver. Infelizmente não me ensinou só sobre como viver. Num dia de forte calor, ele e outros amigos foram pescar e nadar no rio, neste dia eu não fui, era época de férias escolares e fiquei empinando a pipa que ele havia me emprestado junto com sua linha. Mais ou

menos entre uma e três da tarde, sem nenhum motivo que justificasse, a linha da pipa estourou, estava bem alto e longe, então foi caindo como em câmera lenta cada vez ao longe e mais alto, até o ponto onde não conseguia mais enxergá-lo. Enquanto a pipa ia ao longe, um vazio foi se instalando, sentei na guia da rua, fiquei ali vendo as outras pipas, ouvindo a conversa dos outros meninos, e pensando que teria que dar outra pipa para meu amigo. Por volta das cinco da tarde o sol já baixava, no caminho de casa tinha uma venda, onde sempre parávamos para conversar um pouco antes de seguir definitivamente cada um para sua casa. Conversamos com Dona Hortência e suas filhas, proprietárias do comércio. Logo depois, chegaram os outros amigos que estavam no rio, quando os avistei de longe, percebi que o Cristiano não estava com eles, imaginei rapidamente que podia ter esperado sua mãe sair do trabalho na cidade, mas as notícias eram outras e não foram boas. Ele havia se afogado. Pelo relato dos outros amigos, o afogamento teria acontecido entre uma e três horas da tarde, mesma hora em que a sua linha se rompia e sua pipa se foi.

Ficamos ali na venda, esperando que alguém da sua família passasse, para avisarmos sobre o ocorrido. A primeira pessoa que avisamos foi a sua tia, Dona Cida, ela vendia doces numa banquinha na cidade, e sempre passava por ali naquele horário. Dona Hortência ajudou na mediação da má notícia. Só depois disso, cada um seguiu para sua casa. Os bombeiros só encontram o seu corpo no dia seguinte, preso em um buraco no leito rio. Permaneci o tempo todo ao seu lado no velório, conversando com ele em silêncio, perguntava se alguma coisa poderia ter sido feita diferente para que não tivesse acontecido aquilo. Porém, olhando pra ele só conseguia perceber sua expressão de paz e tranquilidade. Num caixão simples com um estrado de madeira forrado por papelão e papel camurça azul escuro, ele me ensinava mais uma vez, agora sobre a morte. Eu tinha 11 anos, ele tinha 14, e naquela relação de vida, amizade, amor e morte, pude aprender a maior de todas as lições, o poder que temos de transformar e sermos transformados na relação com as pessoas.

Somado ao compromisso contraído com a professora Maria José, entendia que a partir daquele momento precisava ser a melhor pessoa possível, pois com a lição tão dolorosamente aprendida, sabia que intencionalmente ou não, poderia impactar de algum modo a vida de outras pessoas, como sentira o impacto daquela relação.

Desde então, passei a prestar muita atenção a cada gesto, movimento, atitude ou palavra que emitia e, para além disso comecei a falar menos e ouvir mais, atento a toda particularidade que envolvia os relacionamentos que tinha com as outras pessoas. Aos poucos fui me tornando muito acessível, primeiro com os colegas e amigos da rua, da escola, do trabalho e da faculdade. É incrível como as pessoas necessitam de alguém que as escute, principalmente se a escuta vir

acompanhada de discrição e sem julgamentos. Nesse período também fui deixando de ser conhecido como Rodrigo, sendo chamado assim, só em casa e na escola. Passei a ser conhecido como Zé, apelido que me deram por parecer com um morador antigo do bairro. Como nunca fiz questão de ser chamado pelo meu nome, o apelido pegou e pela simplicidade se espalhou muito rápido, em pouco tempo estranhava quando alguém me chamava pelo nome. Quando concluí o Ensino Médio, passou a ser cada vez mais raro me tratarem pelo nome, e Zé passou a combinar mais com minha personalidade. Quando entrei na graduação com 18 anos, já me apresentava como Zé, e, apesar de ter que dar alguma explicação sobre isso no início, logo até os professores me chamavam de Zé.

A licenciatura em Educação Física era minha segunda opção, a primeira era em História, mas por conta do trabalho que não podia abrir mão, optei pela segunda. Ao longo do tempo compreendi que havia feito a melhor escolha. O curso de Educação Física lhe dá muitas possibilidades e oportunidades. Mais do que nunca o compromisso com a professora Maria José me orientava. O campus do Instituto era um lugar lindo que me alimentava. Cedo descobri que poderia reservar o laboratório de Anatomia e Fisiologia nas manhãs de sábado, que época feliz. Durante a semana ia para aula à noite, e as manhãs de sábado passava estudando no laboratório. Não demorou para me descobrirem, e passei a ajudar os colegas que tinham mais dificuldades nas disciplinas de Neuroanatomia, Fisiologia, Anatomia e outras. Também fui notando a facilidade que tinha para explicar alguns conteúdos e gostando de ajudar.

Durante os quatro anos do curso tivemos aula de Educação Especial com a professora Cássia, uma pessoa de rara sensibilidade no trato. E quão rica e significativas foram as suas aulas, estratégias e vivências. Recebíamos excursões quinzenais de alunos de diferentes Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do estado de São Paulo, uma vez por ano, de alunos universitários com algum tipo de deficiência dos Estados Unidos e do Canadá, de times de cadeirantes e outras modalidades esportivas, dos indígenas da etnia Guarani moradores nas reservas da Serra do Mar e do Pico do Jaraguá no estado de São Paulo e Quilombolas do Vale do Paraíba. Ficando a nosso encargo planejar e desenvolver diferentes tipos de atividades para e com os visitantes (rodas de conversa, discussões, palestras, atividades físicas, jogos e brincadeiras, músicas e danças, além de recepcioná-los, acomodá-los e confraternizar). Recordo de uma roda enorme organizada pelos indígenas Guarani, em que participaram os alunos das APAEs, professores, alunos de outras graduações e nós da Educação Física. Todos de mãos dadas, num ritmo e cantoria que foram se tornando cada vez mais altos e intensos, produzindo uma energia e experiência tão fortes que tomou a todos por mais de uma hora. Foi um momento muito especial e marcante para todos.

No meu trabalho de conclusão de curso, junto com meu professor e orientador Ricardo Colpas, investigamos as influências do capitalismo no desenvolvimento da Educação Física no Brasil. Compreendemos que não fossem algumas transformações históricas no desenvolvimento do país e da Educação Física, possivelmente não teríamos tido a oportunidade de participar daquela roda junto com os povos indígenas Guaranis e alunos com deficiência, tendo em vista o arcabouço ideológico que envolveu a implementação da Educação Física no Brasil.

Durante a minha trajetória formativa, muitos professores e professoras contribuíram significativamente com o professor que me constituiu, no entanto, os professores Ricardo Colpas e Fábio Fioravante foram além, eles me ofereceram base e alicerce para continuar minha formação e atuação no mundo, como ser humano.

Veja que minha responsabilidade só aumentava, com minha professora Maria José em sempre ser um aprendiz dedicado; com meu melhor amigo Cristiano, em ser a melhor pessoa possível e; agora, em ser o melhor professor possível para honrar e ter gratidão por tudo que haviam me ensinado os professores Ricardo e Fábio.

Em 2006, aos 23 anos, concluí a graduação em Educação Física e ingressei no curso de Pedagogia. Acreditava que a formação em Pedagogia poderia me oferecer maior consistência e conhecimento sobre o processo pedagógico que envolve a atuação do professor. Ainda continuava trabalhando como metalúrgico. Durante o ano de 2007, conheci minha companheira, e ao final do ano precisei trancar o curso de Pedagogia, pois me mudaria para Piracicaba, no interior de São Paulo, onde não passaria somente a morar, mas onde iniciaria minha trajetória efetiva como professor.

Naquele mesmo final de ano, fui aprovado numa seleção para trabalhar como educador social no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), financiado pelo governo federal, mas desenvolvido pelos municípios. E no município de Piracicaba, o projeto que recebia e desenvolvia as ações que envolviam também as propostas do PETI, eram os Centros de Atendimento Sócio Educativo (CASE), cinco unidades sediadas na periferia da cidade. Cada unidade era composta por uma equipe integrada por assistente social, psicólogo, pedagogo, educador físico, arte educador, professor de música, professor de capoeira, professor de ginástica rítmica, professor de teatro, professor de hip-hop, por duas cozinheiras e duas serviços gerais. E com uma coordenação geral responsável por toda contratação, capacitação, compra de materiais, organização administrativa e pedagógica das ações desenvolvidas nas unidades.

As unidades recebiam em média 30 educandos na faixa-etária entre seis e 18 anos, por período, durante o contraturno escolar. De manhã, os educandos que frequentavam a escola à

tarde, e, pela tarde, os que frequentavam a escola pela manhã. Além das atividades desenvolvidas, os educandos recebiam alimentação duas vezes ao dia (café da manhã e almoço; almoço e café da tarde).

Os educandos atendidos pelo projeto, eram crianças e adolescentes – com e sem deficiências – que estavam em condições de vulnerabilidade social, extrema pobreza ou situações relacionadas ao trabalho infantil, o que na maioria dos casos já significava uma relação dos próprios educandos e familiares com o tráfico de drogas.

Todo atendimento aos educandos era estruturado a partir de uma estrutura em rede, em que estavam envolvidas as secretarias de assistência social, de educação, de saúde e do trabalho e emprego. Ou seja, o objetivo era que as crianças e adolescentes fossem assistidos desde a sua entrada no projeto com seis anos com atividades complementares e formativas de natureza pedagógica, cultural, esportiva e de saúde, até os seus 17 anos com encaminhamento para cursos técnicos ou postos de trabalhos formais.

Aqui, a preocupação em descrever de maneira mais detalhada toda estrutura e organização do Projeto CASE é importante, porque dará a mim, uma possibilidade de compreensão sistêmica dos impactos que a minha atuação como professor de Educação Física poderia ter sobre a vida das crianças e adolescentes. Além disso, a forma como o trabalho era organizado oportunizava a cada um dos educadores, coordenadores e funcionários conhecer como cada área individualmente e em sua relação com as outras, contribuía para o alcance dos objetivos e competências esperados no trabalho com os educandos.

Cada educador realizava um planejamento individual das atividades que desenvolveria durante a semana. E, na sexta-feira, esse planejamento era apresentado à coordenação, aos outros educadores e funcionários, expondo de maneira detalhada quais estratégias utilizaria para alcançar os objetivos traçados. Todos podiam contribuir com sugestões e críticas. Antes da exposição sobre o planejamento da semana seguinte, era realizado a avaliação das ações planejadas e executadas ao longo da semana. A organização e atuação coletiva e individual eram avaliadas. Essa dinâmica nos garantia não só o conhecimento sobre o nosso próprio trabalho, mas também a dos colegas de outras áreas, enriquecendo muito a atuação coletiva e os efeitos produzidos. No último dia do mês, todas as unidades se reuniam para apresentar os trabalhos realizados, avaliar o processo e participar de capacitações e interações com outros atores envolvidos na rede. Ao longo do ano, organizávamos eventos pedagógicos, culturais, esportivos, de lazer e de formação técnica para o trabalho, além da participação em eventos como sessão teatral, de cinema, de férias escolares, de cursos preparatórios e excursões. Toda essa proatividade requerida e exigida de cada educador fez conseqüentemente, que todos

desenvolvessem competências em diferentes aspectos, aumentando a qualidade do atendimento e desenvolvimento dos educandos.

Fosse somente pelas condições de trabalho a experiência já seria enriquecedora, mas, o mais significativo se deu pelo atendimento diário às demandas e desafios trazidos por cada criança e adolescente. Aprendi muito, ouvindo e observando os educandos.

Trabalhei no Projeto por dois anos e, ao longo desses anos também trabalhei como professor eventual – na ausência de outros professores na secretaria de Educação do Estado de São Paulo – no período noturno. Durante esse tempo, tive a oportunidade de cursar como aluno especial as disciplinas da professora Carmem Lúcia Soares e do professor Sílvio Sanchez Gamboa, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unicamp. Duas referências na área da Educação Física, e que a convivência e interação durante as aulas, ajudaram a fortalecer minha trajetória enquanto professor.

No final de 2009, nos mudamos para o recôncavo baiano, minha companheira foi trabalhar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e eu a acompanhei neste retorno às nossas origens.

Na cidade de Amargosa, Bahia, participei do processo seletivo para portadores de diploma e retomei o curso de Pedagogia que havia interrompido. Entreguei alguns currículos nas escolas particulares da região e me inscrevi no processo seletivo para professor do município vizinho, Mutuípe. Fui aprovado nesse processo seletivo e passei a atuar como professor de Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Anísio Teixeira. Uma escola muito humilde localizada na periferia da cidade e que não tinha estrutura física nem material para as aulas de Educação Física, tendo em vista que o município ainda não havia estruturado esta disciplina em seu currículo. Até então, o professor regente da turma disponibilizava durante a semana alguns momentos, geralmente uma ou duas horas para recreação com os alunos.

Naquele contexto pude contribuir um pouco, ajudando a escola a organizar o tempo escolar incluindo as aulas de Educação Física e, a compreender como a sistematização dos conteúdos e dos objetivos seriam importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Enquanto atuava em Mutuípe, uma das escolas particulares que havia enviado meu currículo me chamou para uma substituição temporária ao professor que estava de atestado médico. Foram somente 15 dias, mas, ao encerrar o ano letivo, recebo novamente uma ligação da escola para uma entrevista. Durante a conversa, diretora e coordenadora me informaram que a minha contratação acontecia em virtude dos muitos pedidos recebidos dos alunos, para que eu fosse o professor de Educação Física da escola. Fiquei muito feliz com a garantia do contrato

para o próximo ano e, mais ainda, por saber que fora uma reivindicação dos próprios alunos. Assim, em 2011, com o final do contrato, deixo de atuar na cidade de Mutuípe, e passo a trabalhar no Colégio Criação com as turmas do pré-escolar ao nono ano do Ensino Fundamental.

Trabalhando no colégio comecei a ter meu trabalho reconhecido na cidade. A forma como embasava, sistematizava e desenvolvia as minhas aulas fazia com que os alunos compreendessem melhor todo o processo das propostas o que oportunizava aos alunos se envolver mais com a disciplina e conseqüentemente, verbalizar e conversar com os familiares sobre as aulas. E isso, num município de 40 mil habitantes, os aproximava mais e causava certa curiosidade sobre a disciplina e o professor. Gerando uma intimidade muito interessante, pois sempre que andava pela cidade algum pai, aluno ou familiar vinha conversar e puxar assunto. O que eu valorizava muito, pois entendia como sendo mais um *feedback* do impacto que os estímulos lançados sobre os alunos estavam tendo.

Apesar de ter sido muito feliz ali, de observar o desenvolvimento dos alunos e ter meu trabalho reconhecido, também conseguia com aquela experiência, parâmetros práticos para compreender que toda a fundamentação teórica e metodológica que eu seguia e desenvolvia e, estava profundamente alinhado e convicto, e que, busca impulsionar também com a educação a transformação social, empoderando e valorizando os alunos, ressignificando, encarnando e impregnando os conteúdos com contexto histórico, social, econômico e cultural para que o aprendizado fizesse e/ou trouxesse possibilidades mais concretas de apropriação do mundo. Naquele contexto, com aquele público, identifiquei que para que o mesmo arcabouço teórico metodológico utilizado, não produzia o mesmo efeito observado nas escolas públicas periféricas e projeto em que já havia passado. Ou seja, nesse público a aprendizagem e o desenvolvimento orbitavam muito mais sobre os aspectos técnicos trabalhados. Em detrimento do contexto histórico, social, econômico e cultural, que reverberava com muito mais impacto e transformação no aprendizado e desenvolvimento dos alunos da escola pública e do projeto. Com os alunos do colégio particular: era como se estes estivessem fazendo uma viagem de carro, e eu, do lado de fora do carro precisasse interagir com eles fazendo com que conversassem e refletissem sobre a paisagem e o que acontecia do lado de fora. Enquanto que, com alunos da escola pública e do projeto: era como se estivéssemos todos juntos dentro do carro conversando sobre para onde estávamos indo, sobre o que acontecia dentro e o que víamos na paisagem e no contexto durante o trajeto. Enfim, aprendi que poderia até desenvolver as aulas a partir do mesmo arcabouço teórico metodológico com públicos completamente

diferentes, mas com um, as estratégias utilizadas precisavam fazê-los olhar e compreender o lado de fora.

No início de 2011, fui aprovado no concurso para professor do estado da Bahia. Apesar de nunca ter deixado de estudar e me debruçar sobre os assuntos da área e ter me preparado para o processo, não esperava conseguir um resultado tão bom. Primeiro lugar, e conto isso não para me gabar, mas para compartilhar o que senti com esse resultado. Considerei como um importante indicativo de que estava cumprindo meus compromissos firmados e, fazendo o melhor que podia. Sentindo-me em paz! Em meados de outubro daquele ano, tomei posse no Colégio Estadual Pedro Calmon, no Ensino Médio. Colégio localizado na região central da cidade, que no período matutino atendia preferencialmente os alunos da zona rural, no período vespertino os alunos da zona urbana e no período noturno os alunos que trabalhavam durante o dia.

Quando tomei posse das aulas no colégio não tive muita oportunidade de prospectar como seria meu trabalho, os colegas, os alunos e a rotina escolar, porque só soube para qual escola seria designado no dia da nomeação, sendo também o dia da posse, 19 de outubro de 2011. No Pedro Calmon, graças a direção assertiva da professora Ivete, pude aprender como acontece na prática uma gestão que busca ser democrática, escutando, considerando e oportunizando a todos os atores da comunidade escolar o engajamento e a participação. No final de 2012, fui eleito representante dos professores na eleição do colegiado escolar, estando durante dois anos na presidência do grupo. O colegiado escolar que contava com um membro representante de cada um dos seguimentos escolares, e que se tinha como finalidade participar das discussões e tomadas de decisões sobre os rumos do colégio, propor arrumações, projetos, eventos e/ou atividades, bem como buscar soluções sobre qualquer tipo de demanda escolar que surgisse. As reuniões ordinárias aconteciam mensalmente, podendo haver extraordinárias, caso fosse necessário. Nessa oportunidade pude aprender muito com a escuta, diálogo, avaliação em torno da resolução de diferentes demandas, advinda dos alunos, dos professores e de toda comunidade escolar.

O trabalho no Ensino Médio é muito desafiador, mas sobretudo potencializador da atuação do professor, pois, ao mesmo tempo que nessa fase há uma demanda grande por parte dos alunos, de acolhimento, cuidado – muito mais do que se imagina – o professor precisa elaborar respostas e estímulos bem mais profundos e complexos, visto que a compreensão e capacidade de elaboração dos adolescentes é muito dinâmica e diversa. Por essa razão, pude aprender bastante com minha relação com os público-alvo da Educação Especial. Justamente pela possibilidade que os alunos tinham de elaborar e apresentar suas próprias demandas, além

de avaliarem as soluções produzidas pela comunidade escolar. Com a atuação no colegiado escolar conseguimos montar um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para todos da comunidade escolar que tivessem interesse; propor e realizar modificações de acessibilidade arquitetônica e; promover reuniões com os professores e coordenadores sobre diversificação das metodologias de ensino e processos avaliativos. Culminando com todo aprendizado vivenciado com os alunos e colegas, fui selecionado para participar do Curso de Aperfeiçoamento em Acessibilidade na Atividade na Educação Física Escolar, com carga horária de 180 horas/aula, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse período, atuei como professor supervisor do PIBID de Educação Física, tendo muitas oportunidades de aprender e trocar experiências com os alunos e professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Foram tempos felizes de muito trabalho e aprendizado!

No início do de 2016, nos mudamos para Dourados, MS, peço exoneração do Estado da Bahia, presto e sou aprovado no concurso para professor do município. Enquanto aguardava a nomeação me dediquei a cuidar do meu segundo filho recém-nascido e da minha filha, pois minha esposa já havia retornado ao trabalho. Em julho de 2017, sou nomeado e assumo minhas aulas em três unidades escolares. Nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo, numa escola urbana na periferia da cidade e no pré-escolar num Centro de Educação Infantil.

Nesse mesmo ano, dou início à Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com área de concentração em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária de 450 horas, na Universidade Federal da Grande Dourados. Durante o curso tive oportunidade de ter contado com as discussões e conceitos mais básicos da área da Educação Especial, maior conhecimento sobre os serviços, metodologias, técnicas e ferramentas desenvolvidos e utilizadas no processo de inclusão escolar. Se aprofundando um pouco mais em como tem acontecido a inclusão escolar nas aulas de Educação Física.

Em 2018, ao concluir a Especialização em Educação Especial, busco mais informações sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação na própria Universidade Federal da Grande Dourados, que conta com uma linha em Educação e Diversidade, que abriga projetos dentro da Educação Especial e Inclusão. No entanto, como o processo de seleção já havia transcorrido, concorro à uma vaga como aluno especial em um dos componentes curriculares. Entre os componentes disponíveis estava a disciplina Tópicos em Educação Inclusiva, com carga horária de 60h, sendo dividida pelos cinco professores da linha, o que por si só, já seria muito bom para conhecer as diferentes vertentes da linha e projetos, mas foi ainda melhor.

Depois que passei pela seleção e iniciamos às aulas percebemos que a disciplina fora pensada justamente para aproximar futuros pretendentes do programa de mestrado e doutorado e, principalmente das possibilidades e matizes em que se debruçam os professores da linha Educação e Diversidade. Além disso, pudemos escrever sobre um tema, receber *feedbacks*, participar dos grupos de estudo e conhecer o perfil dos professores. Para todos os alunos da turma foi uma excelente oportunidade para conhecermos toda a dinâmica do programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD.

Outro ponto muito importante, foi a possibilidade de me aproximar e conhecer mais a Professora Aline Maira da Silva, que já havia participado da minha banca examinadora de especialização. Pude observar o quanto a proposta de estudo que eu tinha se aproximava do projeto maior da professora e seus temas de interesse. Sem essa oportunidade, talvez não conseguisse ter elaborado uma proposta adequada e provavelmente não teria sido aprovado na seleção do mestrado em 2020.

Talvez tenha me prolongado um pouco, mas é que essa é a primeira oportunidade que tenho de contar minha trajetória na educação e a relação que fui desenvolvendo com a temática da inclusão escolar. Ainda que o único ouvinte ou leitor seja eu mesmo. Como contei ao longo do texto, foi justamente aproveitando as oportunidades que surgiram e sendo leal aos compromissos firmados principalmente aquele primeiro, estabelecido com minha professora Maria José, que aprendi a me encantar pela escola, por ensinar e por aprender sempre. E isso foi tão bom em minha vida, que procurei formas e maneiras de conseguir encantar meus alunos com toda boniteza da escola e, também da vida acadêmica. Ou que ao menos pudessem aproveitar o máximo possível dessa experiência. Não sou ingênuo, sei muito bem o quão são grandes os desafios da escola, nestes tempos. Tampouco, ignoro o quanto a vida escolar de uma criança ou adolescente pode ser traumática, mas, apesar de vivenciado muitos momentos ruins na escola, não tenho dúvida de que é o lugar onde fui e sou, mais feliz. E é por causa da escola pública, dos professores, amigos, diretores, coordenadores merendeiras, zeladores, porteiros e administrativos que pude aprender e conviver, que hoje, tenho a oportunidade de encantar pessoas, ainda que sejam por breves 50 minutos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 40 anos, os estudos e avanços na área da Educação Especial vem acontecendo com maior intensidade para além das políticas e marcos legais. A escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial¹ em vários lugares do mundo e no Brasil, desloca-se de situações nas quais estes eram educados em instituições especializadas totalmente segregados, para salas comuns e classes especiais em escolas regulares, no movimento de integração escolar e, posteriormente, para as salas de aulas comuns em escolas regulares, já no processo de inclusão escolar (MARCHESI, 2007a; MENDES, 2006).

O processo de inclusão escolar prevê a eliminação de barreiras que impedem e/ou dificultam a escolarização do aluno com deficiência na sala comum do ensino regular. Tal mudança de paradigma impulsiona os estudos no sentido da diferenciação e da acessibilidade curricular. Em vista disso, o foco passa a ser ampliar as estratégias e ações de forma a garantir a acessibilidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2017; MENDES, 2019; NUNES; MADUREIRA, 2015).

No entanto, no que diz respeito à Educação Física Escolar, autores argumentam que os professores de Educação Física ainda encontram dificuldades para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, por conta das heranças de um passado muito recente que continua a exercer influência sobre a atuação destes: as motivações ideológicas e políticas que permearam a implantação da Educação Física no Brasil; assunção e inserção da Educação Física na escola como ferramenta não só ideológica, mas prática, para o desenvolvimento dos ideais higienistas, eugênicos e militaristas; a supervalorização do esporte em detrimento aos outros conteúdos, orientado principalmente para formação de atletas que viessem à servir de modelos ao ideários políticos durante os períodos ditatoriais; prevalência da formação prática sobre a teórica desencadeando baixa compreensão dos professores das diferentes fases que envolvem a práxis pedagógica; carência de disciplinas ou componentes curriculares que tratem da Educação Especial e da Inclusão Escolar nos cursos de Licenciatura em Educação Física (SOARES et al., 1992; SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008; BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018; SOARES, 2012; MARTINS; NEIRA, 2014)).

¹ Art. 1º, § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011).

Vago (2010, p. 28), ao descrever e refletir o processo de introdução da Educação Física enquanto componente curricular da educação primária durante as duas primeiras décadas do século XX, afirma que a Educação Física se configurou como um investimento sobre o corpo das crianças:

Produzida e representada como capaz de promover uma **revolução de costumes** nas crianças, esperava-se que a instauração de uma nova cultura escolar repercutisse nas práticas sociais. Ancorada em pressupostos de uma racionalidade científica tão ardentemente decantada, destacando-se sua sintonia com teorias racistas e higienistas que circulavam no País, a escola foi autorizada a inscrever nos corpos das crianças - particularmente das crianças empobrecidas economicamente - maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumirem condutas corporais inteiramente distintas daquelas que tinham. Isso pressupunha um movimento que combinava a destruição dos e das maneiras culturalmente aprendidos pelas crianças e a imposição de condutas e práticas corporais autorizados pelas representações estéticas vigentes. O corpo das crianças foi colocado no centro das práticas escolares: constituiu-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola.

Seria difícil acreditar que o cenário apresentado por Vago (2010) não repercutisse ainda hoje, mesmo que de maneira sutil durante as aulas de Educação Física. Daolio (2003) lembra que o componente biológico impregnado em todos os momentos e contextos históricos é tão forte, embora baseado numa falsa premissa, que acompanha ao longo do tempo, a prática, os processos ideológicos e políticos, a formação dos cursos de Educação Física, a formação de professores e o imaginário popular que envolve a área. Sob a premissa de que todos os corpos são constituídos pelos mesmos ossos, articulações e músculos, defende-se que todos são iguais e, portanto, deveriam saltar e correr igualmente, ou seja, apresentar o mesmo desempenho físico. A partir desta premissa, compreende-se os corpos diferentes como aqueles que são naturalmente os menos capazes, portanto, piores.

Soares (2012) vai ainda mais longe e destaca que o componente biológico, ao qual se refere Daolio (2003), está relacionado ao período pós-revolução política e econômica na Europa no final do século XVIII e início do XIX, no qual o estado passa a buscar soluções para controlar o "corpo social", incidindo sobre o "corpo biológico" das pessoas. Ações que viessem a garantir um conjunto de engrenagens fortes, que servissem ao capital em desenvolvimento. Um corpo social formado por um conjunto de corpos biológicos neutros, mensuráveis, generalizáveis e isentos de paixões totalmente alinhado à abordagem positivista de ciência.

Esses eventos também chegaram ao Brasil. Em meados do século XIX, após a independência, já com as tendências positivistas na Ciência e capitalistas na Economia em solo

nacional, a necessidade de controle sobre o "corpo social" também se fez presente, como afirma Soares (2012). No entanto aqui, a elite o evoca como sendo o novo brasileiro que deveria ser formado e constituído pela educação. Dessa forma, o corpo social adequado se faz presente no âmbito intelectual, higiênico, moral e físico. Para assumir a responsabilidade de formar e constituir os ditos novos brasileiros, foram incumbidos os médicos-higienistas, considerados na época os grandes detentores do que deveria ser realizado com relação ao comportamento dos indivíduos. Porém, Daolio (2003), Soares (2012) e Vago (2010) afirmam que as mudanças não se inscreviam somente sobre os hábitos. O projeto era na verdade a eugenia da raça, o que inclusive, explica a preocupação e o controle sobre o corpo das mulheres.

Segundo Moreira, Inforsato e Fioravante (2016, p. 19):

[...] nos últimos duzentos anos há, no campo da ciência, uma separação entre natureza e cultura, a primeira sendo foco das chamadas ciências biológicas e exatas enquanto a segunda recebeu atenção das denominadas humanas. Não por mero acaso a área da Educação Física e do Esporte esteve e ainda está de forma hegemônica atrelada ao campo biológico (p. 19).

Soares et al. (1992) apontam para uma outra marca do processo histórico já indicado por nós no início, que se trata da influência militar no sistema educacional como um todo, e mais especificamente, nas aulas de Educação Física escolar durante as quatro primeiras décadas do século XX:

Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar [...] até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (SOARES et al., 1992, p. 53).

Com o fim do regime ditatorial do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, começam a surgir novos modelos de referência para novas tendências de Educação Física nas escolas. Uma dessas tendências, foi o método de Educação Física Desportiva Generalizada, disseminada no Brasil por Auguste Listello (SOARES et al., 1992).

A Educação Física escolar fica subordinada a instituição esportiva e passa a ter como princípios: "rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e records, regulamentação rígida, vitória como sinônimo de sucesso, racionalização de meios e técnicas

(SOARES et al., 1992, p. 54)." O esporte passa a configurar-se como único conteúdo da Educação Física, modificando inclusive os papéis de cada um dos atores envolvidos: "de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta".

Como podemos compreender a partir dos autores supracitados, a trajetória histórica da Educação Física escolar foi tão afetada por modelos hegemônicos presentes durante o desenvolvimento do Brasil, que ainda hoje, seria possível identificar na atuação dos professores elementos que remetem às influências cristalizadas. No entanto, tais elementos são contraditórios ao processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física e dificultam o acesso ao currículo comum, o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento destes alunos (MIRANDA, 2016).

Para ilustrar a reflexão realizada, iremos descrever o estudo conduzido por Miranda (2016), cujo objetivo foi desvelar fenomenologicamente os modos de ser de um estudante cego em suas relações e experiências nos processos próprios da constituição de sua autonomia e inclusão social durante as aulas de Educação Física na cidade de Vitória, Espírito Santo. Como parte do método, foram realizadas observações, registradas em diário de campo, e entrevistas não estruturadas, capturadas por gravações de áudio e vídeo. Participou do estudo um estudante cego, com 14 anos de idade, matriculado na oitava série do Ensino Fundamental. O autor relatou, a partir do registro de uma das observações, que enquanto os outros colegas de turma jogavam queimada na quadra, a professora de Educação Física posicionava o aluno com deficiência visual, participante da pesquisa, ao lado de fora e, com elásticos, o orientava a realizar movimentos de flexão e extensão dos braços e pernas. Ao final da aula, ao ser questionado pelo pesquisador, o aluno relatou que acreditava que os exercícios realizados por ele poderiam trazer benéficos a sua saúde, mas que no fundo, gostaria de ter jogado queimada com o restante da turma.

Os resultados do referido estudo ajudam a compreender o quanto ideologias, projetos e propostas políticas atravessaram a implementação e o desenvolvimento da Educação Física escolar no Brasil, servindo a todo tipo de interesse, mas também, sendo beneficiada por setores hegemônicos. Conforme explicam Castellani Filho (1988), Vago (2010), e Soares (2012), a trajetória do processo histórico da área da Educação Física afeta ainda o desenvolvimento das aulas nesta disciplina. Como nos sugerem Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 26), tratar da historiografia da Educação Física brasileira, discorrendo sobre os modelos relacionados aos períodos higienistas, militarista e esportivista, seria como cair num "objetivismo abstrato" e requer "considerar a ação docente com seus dilemas e realizações". Os autores compreendem

que, neste caso, o objetivismo abstrato, "[...] mesmo que não seja sua intenção, finda por situar o professor em um papel passivo, como aquele que está a esperar por uma nova teoria ou o manual didático de sua secretaria de educação".

Esse modo de historiar a produção do conhecimento da Educação Física não compreende que o processo gerativo dessa matéria escolar tem o agenciamento ativo do professor. Tomar o professor como aquele que operacionaliza ou não as intenções conjunturais é algo já sugerido na historiografia da Educação Física Escolar (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 26)

Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008, p. 170) compreendem que na área da Educação Física Escolar, “os conteúdos e procedimentos hoje utilizados apresentam certa incoerência entre intenções e ações, parecendo estar estagnados, ainda, resistentes às mudanças”.

Nunes (2019, p. 29) desenvolveu estudo recente com o objetivo de "analisar a formação de professores de Educação Física sobre as práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados/MS". Para o desenvolvimento do estudo, foi proposto um programa de formação de professores, baseado na metodologia de pesquisa colaborativa. Foram realizados 24 encontros, sendo registrados por meio de observações, entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo e áudios transcritos das sessões reflexivas. Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo. Entre os resultados apresentados, a autora identificou que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação não recebiam formação continuada, há pelo menos dez anos, para o trabalho em contextos inclusivos (NUNES, 2019).

Zerbato (2018, p. 28) realizou um estudo com o objetivo de "desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Formação de Professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)", proposto aos participantes a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa "baseando as estratégias nos três princípios do DUA: a motivação, a representação e a ação e expressão (p. 95)". A autora discute em seu trabalho como as formações ofertadas aos professores, muitas vezes, não consideram a discussão e a reflexão teórica de práticas pedagógicas efetivas, e negligenciam a construção de um trabalho em colaboração para se ter a escolarização em conjunto. O que compreendemos dificultar a compreensão e o engajamento dos professores sobre como desenvolver na prática as dimensões do planejar, executar e avaliar em contextos inclusivos.

Silva Neto (2016) que trata em seu estudo da capoeira como conteúdo/estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física, demonstra que o professor investigado mantém suas

intenções e ações na mesma direção do que preconiza a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, o autor não indica elementos que possibilitem a compreensão mais a fundo de como o professor participante chegou a pensar na capoeira como agente/conteúdo/estratégia de inclusão. Em outras palavras, o estudo não esclarece: se o professor participante utilizou alguma fundamentação teórica ou abordagem pedagógica que pudesse lhe respaldar; se no desenvolvimento das atividades o professor precisou realizar adaptações ou adequações específicas para a aluna com deficiência ou para todo o grupo; como se deu o processo de avaliação acadêmica da aluna; se o professor conseguiu extrapolar para outros conteúdos/estratégias as lições compreendidas durante o processo.

Columá e Chaves (2017, p. 27), sobre os pressupostos pedagógicos aplicados à capoeira, compreendem que: "[...] é necessário ressignificar seus fundamentos e elementos tradicionais, à luz de uma concepção de educação, do conhecimento e da formação. [...] resgatar uma educação integral, que seja equânime no fazer, no conhecer e também no agir dos capoeiristas".

Em relação aos resultados apresentados por Silva Neto (2016), seria fundamental que o professor participante conseguisse sistematizar a experiência oportunizada pelo trabalho com a capoeira enquanto conteúdo/estratégia, para planejar, desenvolver e avaliar o processo de inclusão em todo currículo da Educação Física escolar. Destaca-se que o currículo da Educação Física Escolar era orientado, à época do estudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998), que trazia como blocos de conteúdo: conhecimentos sobre o corpo; esportes; jogos; lutas; ginásticas e; atividades rítmicas e expressivas. A própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica como unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; danças; lutas; ginásticas; práticas corporais de aventura e; conhecimento sobre o corpo.

Frente a estes apontamentos, fazemos os seguintes questionamentos: como identificar, na atuação dos professores de Educação Física, soluções e práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem não apenas por meio de estratégias individualizadas para os alunos público-alvo da Educação Especial, mas para todos os alunos? Como sistematizar práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas que poderão contribuir com a atuação prática de outros professores? Que contribuições poderiam ser evidenciadas para inclusão nas aulas de Educação Física escolar, analisando-se as publicações realizadas acerca da atuação prática de professores de Educação Física em contextos inclusivos?

Com tal problematização e considerando as condições específicas que as autoras e autores apontam e têm caracterizado sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência no ensino regular, é que apresentamos como escopo deste estudo as práticas pedagógicas inclusivas que promovam o aprendizado e a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino regular.

O problema de pesquisa é: como as produções científicas têm retratado as práticas pedagógicas realizadas por professores de Educação Física na promoção da escolarização dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular? Frente ao problema de pesquisa, o estudo tem como objetivo geral mapear e analisar a produção científica nacional e internacional que investigou as práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar.

Os objetivos específicos são:

1. Sistematizar estudos nacionais e internacionais sobre as práticas pedagógicas de professores de Educação Física com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência;
2. Descrever e analisar os resultados encontrados pelos estudos sobre os efeitos das práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física;
3. Identificar práticas pedagógicas que promovam a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo 1, inicialmente, abordaremos os estudos recentes que tiveram como tema central o processo de inclusão escolar durante as aulas de Educação Física. Em um segundo momento, iremos discorrer sobre as práticas pedagógicas inclusivas e problematizaremos em que medida tais práticas podem fazer parte da atuação do professor de Educação Física.

Por sua vez, o Capítulo 2 reúne informações sobre o método utilizado para atingir os objetivos propostos e, no Capítulo 3, apresentaremos os resultados alcançados e as discussões à luz da literatura da área sobre o tema em pauta.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas e implementadas visando garantir acessibilidade curricular para todos os alunos e, conseqüentemente, ampliar as oportunidades de participação e de aprendizagem. Adotando como recorte a Educação Física Escolar, em um primeiro momento, abordaremos neste capítulo teses e dissertações nacionais que tiveram como foco investigar, de forma ampla, a inclusão escolar nas aulas de Educação Física. Em um segundo momento, apresentaremos revisão temática sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares inclusivos.

1.1. Estudos recentes sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física

Procurando obter um panorama dos estudos que versaram sobre o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, realizamos uma revisão dos estudos recentes sobre o tema no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidas em âmbito nacional, entre os anos de 2010 e 2020². Utilizando os descritores “Educação Física” e “Inclusão Escolar”, 176 estudos foram identificados. Para refinamento dos resultados da busca, os seguintes critérios de elegibilidade foram aplicados: a) indicar no título as nossas palavras descritoras e/ou a relação direta com as aulas de Educação Física e os alunos público-alvo da Educação Especial; b) demonstrar relação direta com o tema inclusão escolar nas aulas de Educação Física; c) ter o acesso ao conteúdo na íntegra liberado. Foram excluídos os estudos que envolviam o processo formativo de professores ou que se caracterizavam como pesquisa bibliográfica.

Após o refinamento, 17 estudos foram selecionados, sendo duas teses e 15 dissertações. No Quadro 1 apresentamos as informações sobre as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas.

² O recorte temporal estabelecido por nós, procurou compreender a última década de produções considerando o ano da busca, e o período pós implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	NAT.	INSTIT.	ANO
Educação Física Escolar e o aluno com deficiência um estudo da prática pedagógica de professores	Fernando Cesar de Carvalho Moraes	Alexandra Ayach Anache	Tese	UFMS/MS	2010
Ação Pedagógica de Professores de Educação Física em turmas inclusivas	Leonardo de Carvalho Duarte	Miguel Angel García Bordas	Dissertação	UFBA/BA	2011
Inclusão de Alunos com Deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)	Ana Elizabeth Gondim Gomes	Marcos José da Silveira Mazzotta	Tese	Mackenzie/SP	2012
Educação Física e Deficiência Intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar	Vinicius Carlos de Oliveira	Julianne Fischer	Dissertação	FURB/SC	2013
Avaliação em Educação Física Escolar no Contexto do Ensino Inclusivo	Janaína Mayra de Oliveira Weber	Gilmar de Carvalho Cruz	Dissertação	UEPG/PR	2013
Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física.	José Milton Azevedo Andrade	Ana Paula de Freitas.	Dissertação	C.U. Moura Lacerda/SP	2014
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	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Dissertação	UFAL/AL	2015
Educação Física Escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de fortaleza	Raissa Forte Pires Cunha	Adriana Leite Limaverde Gomes; Co-orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva	Dissertação	UFC/CE	2015
Professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência	Maria Cristina Crisbach Chagas	Edgar Zaninitimm; Coorientador: Norberto da Cunha Garin	Dissertação	CUM-IPA/RS	2016
Educação Física e Capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso	Antenor de Oliveira Silva Neto	Éverton Gonçalves de Ávila	Dissertação	Univ. Tiradentes/SE	2016
Deficiência intelectual e Educação Física Escolar	Ieda Mayumi Sabino Kawashita	Tarcia Regina Silveira Dias	Dissertação	C.U. Moura Lacerda/SP	2016
Corporeidade, Percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um Estudo fenomenológico-existencial	Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda	Hiran Pinel.	Dissertação	UFES/ES	2016
Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Calleb Rangel de Oliveira	Sígla Pimentel Höher Camargo	Dissertação	UFPEL/RS	2017
O Jogo de Fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de educação física	Tiago José Frank	Cláudia Alquati Bisol.	Dissertação	UCS/RS	2017
A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual	Karine Helena Morais	Regina Célia Linhares Hostins.	Dissertação	UNIVALI/SC	2018
Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva	Cristiano Garcez Gualberto	Vivianne Oliveira Gonçalves	Dissertação	UFG/Regional Jatai/GO	2019
Inclusão Escolar: o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física	Francianne Farias dos Santos	João Otacílio Libardoni dos Santos	Dissertação	UFA/AM	2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o Quadro 1, podemos observar que a respeito da autoria, os estudos foram conduzidos por nove autores e oito autoras. Não demonstraram nenhuma prevalência com relação às orientações, havendo como orientadoras, 11 professoras doutoras e, como orientadores oito professores doutores diferentes. No entanto, apesar de não identificarmos prevalência entre os orientadores, dois estudos foram defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda em Ribeirão Preto, SP. Os trabalhos estão distribuídos por 16 programas e instituições diferentes:

- a) Oito universidades federais, localizadas nas Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul;
- b) Sete universidades privadas, localizadas nas Regiões Sul, Sudeste e Nordeste;
- c) Uma universidade estadual na Região Sul;
- d) Uma universidade municipal, também na Região Sul.

Em termos de distribuição regional, seis estudos são da Região Sul, seguido das Regiões Sudeste e Nordeste, com quatro pesquisas cada, a Região Centro-Oeste, com dois trabalhos, e a Região Norte com uma pesquisa, o que demonstra um certo desequilíbrio regional entre os estudos que se debruçaram sobre a temática investigada.

Sobre as abordagens que orientaram as pesquisas, 15 declararam utilizar uma abordagem qualitativa para desenvolver a investigação e duas indicaram fazer uso de uma abordagem mista quanti-qualitativa. O Gráfico 1 apresenta como os autores caracterizaram as pesquisas realizadas. Entre os tipos de pesquisa, temos: estudo de caso; pesquisa descritiva; pesquisa etnográfica; pesquisa de levantamento; pesquisa experimental intrasujeitos; fenomenológico-existencial interventiva; estudo exploratório; pesquisa colaborativa. Três pesquisadores não explicitaram no texto o tipo de estudo desenvolvido. Conforme evidencia o Gráfico 1, a maior parte das pesquisas foi classificada como estudo de caso.

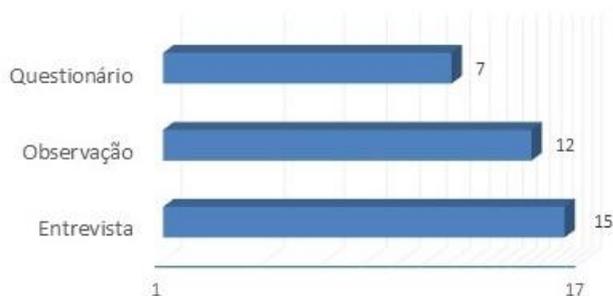
Gráfico 1 – Tipos de Estudo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às técnicas utilizadas para coleta de dados, conforme mostra o Gráfico 2, 15 pesquisas utilizaram a entrevista, 12 fizeram uso da observação e sete pesquisas utilizaram questionário. Grande parte dos estudos utilizou a combinação de mais de uma técnica como procedimento de coleta de dados.

Gráfico 2 - Técnicas utilizadas na coleta de dados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto aos participantes, como pode ser observado no Gráfico 3, nove estudos tiveram como participantes alunos público-alvo da Educação Especial; 11 estudos tiveram como participantes professores de Educação Física; um estudo teve como participante a segunda professora³; e um estudo teve como participante a professora de Educação Especial⁴. Os resultados oferecem um indicativo do foco de interesse prevalecente nas temáticas abordadas,

³ De acordo com a caracterização realizada pelo pesquisador, a segunda professora auxiliava os dois alunos com deficiência intelectual da turma (OLIVEIRA, 2013).

⁴ De acordo com caracterização realizada pela pesquisadora, a professora de Educação Especial era responsável pelo atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SILVA, 2015).

tendo em vista o número de estudos que teve como participantes os professores de Educação Física. Destacamos que os estudos demonstram considerar a relevância de investigar não apenas a perspectiva dos professores de Educação Física, já que nove pesquisas também voltaram o olhar para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Gráfico 3 - Participantes indicados nos estudos investigados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os objetivos traçados e os resultados obtidos reunimos as teses e dissertações em três grupos, sendo o primeiro com nove estudos que buscaram analisar, compreender e identificar a prática pedagógica dos professores de Educação Física, tendo como perspectiva o próprio olhar dos professores sobre o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas de Educação Física. O segundo grupo foi composto por seis estudos que traçaram como proposta, pensar o papel do professor e/ou das aulas de Educação Física na relação com as diretrizes normativas e legais que orientam o trabalho pedagógico e, também com os outros atores envolvidos no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Por sua vez, no terceiro grupo, cinco estudos foram enquadrados, tendo esses se debruçado a compreender a prática pedagógica vivenciada durante as aulas de Educação Física para a inclusão escolar, considerando com maior ênfase a perspectiva dos próprios alunos.

É importante destacar que a temática dos grupos não foi decidida *a priori*. Somente após a leitura na íntegra das pesquisas é que foi possível enquadrá-las dessa maneira. Levando-se em conta, os objetivos principais dos estudos, mas também, as temáticas que foram tratadas secundariamente. Por essa razão, alguns estudos foram alocados em mais de um grupo temático.

Assim, compondo o primeiro grupo temático, os estudos de Moraes (2010), Duarte (2011), Andrade (2014), Silva (2015), Cunha (2015), Silva Neto (2016), Oliveira (2017), Frank

(2017) e Gualberto (2019) apresentaram como uma de suas questões, investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física a partir do discurso dos próprios professores. Ou seja, as observações e entrevistas utilizadas para coleta de dados teve atenção à perspectiva que os professores apresentaram sobre a inclusão durante as aulas de Educação Física.

Moraes (2010) desenvolveu pesquisa etnográfica intitulada Educação Física Escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores, cujo objetivo foi investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministravam aulas no ensino fundamental, em classes comuns nas quais estavam matriculados alunos com deficiência. Os resultados indicaram que o discurso representado na fala dos participantes evidenciava contradições para o desenvolvimento de práticas inclusivas, desde a elaboração dos planejamentos e execução até o processo avaliativo. O autor identificou, como parte dos resultados, que as características organizacionais das aulas eram responsáveis pela não participação dos alunos, e não necessariamente a deficiência dos alunos.

As práticas dos professores também foram investigadas por Duarte (2011) em estudo de caso intitulado Ação Pedagógica de Professores de Educação Física em turmas inclusivas. O objetivo foi analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas inclusivas do ensino fundamental I, de uma escola da rede privada na cidade de Salvador e evidenciar como ocorria a relação desses professores com as diferenças geradas, especificamente, pela presença das deficiências⁵ durante as aulas de Educação Física na escola. Entre os principais resultados, o autor destacou observações realizadas e evidenciou trechos a respeito do comportamento dos professores e, da relação destes com a turma e algumas estratégias de manejo das turmas observadas. Apontando em suas amarrações que os comportamentos apresentados poderiam compor ações pedagógicas realmente inclusivas.

Andrade (2014), em dissertação intitulada Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física, objetivou caracterizar os modos de participação de alunos com deficiência e de seus professores de Educação Física durante as aulas desta disciplina, bem como analisar como são estabelecidas as relações de ensino no contexto do ensino regular e refletir sobre os percursos de aprendizagem e desenvolvimento

⁵ Acreditamos que o autor tenha se referido à relação dos professores naquele contexto no qual havia alunos com diferentes tipos de deficiência. No entanto, ao apresentar o objetivo do estudo mantivemos como foi elaborado pelo autor, afim de não comprometer o discurso veiculado na proposta.

destes escolares. Concluiu o autor que a organização do professor é fundamental para promover a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física, oportunizando relações de ensino e estratégias que considerem as singularidades destes alunos.

Silva (2015), em estudo de caso intitulado *Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual*, teve como objetivo 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. A autora declarou que, mesmo após assistir ao vídeo das próprias aulas de Educação Física, o professor apresentou certa resistência em admitir ou identificar que as dificuldades de participação, enfrentadas pelos seus alunos com deficiência intelectual, estavam relacionadas com a sua prática pedagógica.

Cunha (2015) desenvolveu um estudo de casos múltiplos intitulado *Educação Física Escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza*, com o objetivo de analisar as concepções e os princípios que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física que atuam em turmas nas quais estão matriculados estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. A autora concluiu que a prática pedagógica dos professores participantes não contribuía com a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência e, além disso, se constituía como barreira para a inclusão escolar durante as aulas de Educação Física. Os resultados do estudo demonstraram que os participantes apresentavam ideias contraditórias a respeito da inclusão escolar: "favorável à educação em turmas específicas de Educação Física, ao justificar que os alunos com deficiência, devido a sua condição, precisam de um trabalho diferenciado que não pode ser ofertado nas turmas regulares" (p. 69).

Em outro trecho, a autora relatou que: "[...] verificamos que esses alunos estavam presentes nas aulas de Educação Física, no entanto raramente os professores se implicavam com esses alunos, ou demonstravam interesse em favorecer a participação dos mesmos" (CUNHA, 2015, p. 76).

Silva Neto (2016), em pesquisa intitulada *Educação Física e Capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso*, se deteve a analisar a capoeira como agente de inclusão escolar nas aulas de Educação Física para alunos cegos regularmente matriculados

na rede pública estadual de ensino de Sergipe. Buscando confirmar a hipótese de que a capoeira poderia ser utilizada como prática pedagógica para a inclusão nas aulas de Educação Física de alunos com cegueira, o pesquisador concluiu, a partir dos resultados do estudo, que tal expectativa foi confirmada. Ao analisar os relatos do professor e da aluna com deficiência, o pesquisador refletiu que a capoeira pode ser uma “ferramenta em potencial para inserção, integração, aceitação e permanência de alunos não só com cegueira, mas com os demais tipos de deficiências na escola” (SILVA NETO, 2016, p.108).

Oliveira (2017) realizou pesquisa experimental intrasujeitos, intitulada Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, com os objetivos de analisar o processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas aulas de Educação Física na escola comum do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, assim como elaborar e avaliar uma intervenção voltada para auxiliar os professores em suas práticas junto aos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Ao expor os resultados da pesquisa, o autor indicou que metade dos 10 professores entrevistados relataram que os alunos com TEA ou alguns deles "participam em algumas aulas ou atividades, mas que não é um hábito regular devido algum interesse do aluno por determinada atividade, motivação ou dificuldade de compreender as demandas exigidas nas aulas"(p. 49).

Ainda em relação ao estudo, quando questionados sobre a não participação dos alunos com TEA, os professores identificaram:

[...] questões mais relacionadas às limitações dos alunos, como não conseguir acompanhar os colegas numa atividade, não interagir muito com os colegas, não gostar de situações competitivas e não conseguir realizar todas as demandas das atividades. Essas questões, segundo os professores, são presentes em seus alunos com TEA e auxiliam com que os alunos percam o interesse em participar na aula (OLIVEIRA, 2017, p. 52).

Oliveira (2017, p. 59) ainda aponta outro dado revelador, indicando que sete entre os 10 participantes "relataram não utilizar estratégias ou outros métodos em suas aulas. Alguns professores relatam não sentirem necessidade de utilizar alguma estratégia ou não conseguem identificar o que poderiam fazer para ajudar seu aluno".

Frank (2017), em pesquisa do tipo exploratória intitulada O Jogo de Fusen⁶ como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de

⁶ O jogo de Fusen consiste basicamente na cooperação entre dois times compostos de seis pessoas com e sem deficiência motora, que precisam tocar ao menos uma vez no balão (bola de borracha com 40cm de diâmetro)

Educação Física, teve como objetivos avaliar a contribuição do jogo de Fusen como recurso pedagógico na escolarização de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física e examinar os desafios enfrentados por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão escolar. O autor inferiu que os próprios entrevistados apontaram para a "importância da formação do professor para que ele possa lidar melhor com as diferenças na escola". Além disso, entre os resultados obtidos a partir das entrevistas com os participantes, foram identificados "resquícios da Educação Física esportivizada e altamente competitiva nos ambientes escolares, em detrimento de práticas voltadas à cultura corporal do movimento" (FRANK, 2017, p. 67).

Com a pesquisa, o autor compreendeu que "a dificuldade em incluir estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física está relacionada a uma proposta baseada em uma prática tecnicista que favorece os mais aptos fisicamente, de acordo com suas destrezas motoras" (FRANK, 2017, p. 168).

Gualberto (2019) em pesquisa descritiva intitulada Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva, buscou analisar a prática pedagógica e as atitudes sociais de professores e alunos em aulas de Educação Física em três escolas estaduais inclusivas do município de Jataí, Santa Catarina. Ao apresentar os resultados da pesquisa, o autor indicou que, em relação ao ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial, tanto professores quanto alunos, apresentaram atitudes sociais positivas. Tais resultados foram identificados apesar das condições adversas do ambiente escolar, da pouca oferta de capacitações e formações continuadas sobre a temática especificamente relacionada ao processo de inclusão escolar.

Moraes (2010), Duarte (2011) e Silva Neto (2016) apontaram para a necessidade de serem realizados novos estudos sobre a temática, mas não indicam especificamente quais são as lacunas que precisam de maior atenção. Por sua vez, Gualberto (2019) indicou a necessidade de ampliar o número de pesquisas que avaliem os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, as estratégias curriculares adotadas e os recursos cognitivos utilizados por eles para aprender e se desenvolver.

No segundo grupo, Gomes (2012), Weber (2013), Silva (2015), Cunha (2015), Chagas (2016) e Santos (2019) objetivaram analisar, compreender e revelar como os professores de

antes de ser lançada para que ultrapasse a rede que divide a quadra (medidas iguais a utilizada pelo badminton). O jogo é dividido em *sets*.

Educação Física têm se relacionado com as diretrizes e documentos legais que orientam o trabalho docente e com outros atores da comunidade escolar, para a promoção do processo de inclusão escolar.

Gomes (2012) em um estudo de levantamento intitulado Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza, Ceará, se dedicou a analisar como ocorre o processo de escolarização de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sob o ponto de vista dos professores, bem como identificar as principais necessidades docentes para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório em relação à escolarização de alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla na escola regular. Ao relatar os resultados alcançados, a autora observou as dificuldades encontradas pelos professores com relação às estruturas físicas e materiais das escolas, o que tem comprometido o processo de inclusão escolar. Além disso, indicou a falta de apoio relatada pelos professores por parte dos gestores escolares, bem como a relação ainda inconsistente dos familiares com a escola e, principalmente com os professores de Educação Física. O outro ponto que poderia favorecer o processo de inclusão escolar relatado pelos professores, seria a possibilidade de contar com profissionais de apoio escolar ou estagiários, permanentemente durante as aulas.

Weber (2013) em pesquisa de análise documental, intitulada Avaliação em Educação Física escolar no contexto do ensino inclusivo, buscou revelar os pressupostos ideológicos que subsidiam as práticas pedagógicas em Educação Física escolar, nas escolas estaduais, no município de Itararé, São Paulo, frente aos desafios do processo de inclusão escolar. A pesquisadora destacou o quanto os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas estão “impregnados de princípios da lógica de mercado” (WEBER, 2013, p. 153), ou seja, contraditórios aos movimentos e processos de inclusão. Outro achado importante, refere-se ao que a autora chama de “invisibilização” (WEBER, 2013, p. 157) dos alunos com deficiência nas propostas e ações descritas pelas escolas nos Projetos Político-Pedagógicos. O que não só desmobiliza, mas também não responsabiliza os professores, neste caso, os de Educação Física a comporem os projetos e o próprio processo de inclusão escolar.

Cunha (2015) considera que para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física na escola regular a adoção de abordagens de ensino referenciadas em um planejamento adequado e coerente com as potencialidades e necessidades dos alunos seja fundamental.

Para Silva (2015), não foram identificados processos efetivos de parceria entre o professor de Educação Física e a professora de Educação Especial. Argumentando que, para o desenvolvimento e a eficácia de ações como as do ensino colaborativo, seria necessário o constante diálogo ou encontros quinzenais entre ambos. O que a autora explicou, não faziam parte das condições de trabalho naquele contexto escolar. A autora enfatizou ainda, que o planejamento e as ações de parcerias devem estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico, que é o instrumento técnico e político que orienta as atividades educacionais e organizacionais da escola.

Chagas (2016) em estudo de caso intitulado Professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência, objetivou compreender as percepções de professores de Educação Física sobre inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas. A pesquisadora entendeu que o pouco acesso às informações e aos conhecimentos sobre as pessoas com deficiência na formação inicial dos professores investigados, pode explicar o baixo otimismo destes, em relação ao processo de inclusão escolar. Aponta para a necessidade dos cursos de graduação e licenciaturas reformarem seus currículos para se adequarem às novas demandas da sociedade. A autora destacou também o bom uso de estratégias para o desenvolvimento da socialização entre os alunos, por parte dos professores, e, ainda que os relatos dos professores tenham indicado um baixo conhecimento sobre as deficiências, o estudo mostrou que os professores tinham práticas pedagógicas inclusivas e favoráveis ao sucesso de todos os alunos.

Santos (2019) em pesquisa descritiva, intitulada Inclusão Escolar: o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física, procurou investigar se a garantia do direito a escolarização de alunos com deficiência no ensino regular estava sendo efetivado nas aulas de Educação Física. A partir dos resultados do estudo, a autora constatou que o processo de inclusão nas aulas de Educação Física das escolas investigadas não estaria acontecendo de maneira satisfatória. Ressalta, a necessidade de o município de Manaus, no Amazonas, cumprir com a obrigatoriedade de oferecer a disciplina de Educação Física a todas as turmas e alunos. Realidade que infelizmente verificou-se não ocorrer, prejudicando os alunos público-alvo da Educação Especial, e todos os outros.

Gomes (2012) indicou que outros estudos poderão se aprofundar sobre as possibilidades que a Educação Física tem a oferecer ao processo de inclusão e, como poderia ser a atuação dos professores de Educação Física nesses processos.

Weber (2013) identificou a necessidade de aprofundamento na prática pedagógica do trabalho docente dos professores de Educação Física e os processos de inclusão escolar no

município de Itararé, São Paulo. Inclusive, sugere o desenvolvimento de estudos do tipo pesquisa-ação.

Chagas (2016) enfatizou a contribuição do estudo para compreensão da perspectiva dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão escolar, mesmo que não represente uma totalidade. Finalmente, a pesquisadora sugere estudos futuros acerca da opinião dos alunos sobre o processo de inclusão; e, como estes se sentem ao participar das aulas de Educação Física.

Por sua vez, Santos (2019), destacou a importância e necessidade de outros estudos sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial serem realizados no contexto Amazônico, visto que a temática tem sido mais discutida em outras regiões brasileiras.

No terceiro agrupamento, Oliveira (2013), Andrade (2014), Kawashita (2016), Miranda (2016) e Moraes (2018) se propuseram a compreender como a prática pedagógica vivenciada nas aulas de Educação Física possibilitava a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, a partir da perspectiva e relatos dos alunos.

Oliveira (2013), em dissertação intitulada Educação Física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar, objetivou compreender, a partir dos dizeres dos alunos do 6º ano do ensino fundamental e da segunda professora, como a prática pedagógica vivenciada nas aulas de Educação Física possibilitava a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Ao apresentar seus resultados, o autor indicou que os alunos compreenderam que a prática pedagógica desenvolvida transformou o contexto das aulas de Educação Física num contexto inclusivo. Tendo em vista os relatos dos entrevistados incorporados ao estudo, observou-se que estes apontavam a existência de indícios de inclusão durante as práticas pedagógicas. O autor considerou, a partir dos resultados do estudo, que por meio da prática pedagógica do professor é possível transformar o contexto da sala de aula num contexto realmente inclusivo. Como conclusão, o autor indicou que o estudo poderia ajudar outros professores e pesquisadores a encontrar caminhos para o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física.

Andrade (2014) considerou que a participação e a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física podem ocorrer desde que, sejam oportunizadas condições concretas, estratégias de ensino que considerem as diferenças entre os alunos e, a valorização da significação nas relações de ensino. Além disso, o autor afirmou que

os alunos participantes do estudo demonstraram estar confortáveis e confiantes para se relacionar com suas professoras e com seus pares, expondo o que aprenderam.

Kawashita (2016) conduziu a pesquisa intitulada Deficiência intelectual e Educação Física Escolar, cujo objetivo foi conhecer como os alunos com deficiência intelectual que frequentam o ensino regular participam das aulas de educação física, isto é, como é sua relação com os outros e com o professor ou, em outras palavras, se existe inclusão escolar nas aulas de Educação Física, na perspectiva desses alunos. A autora compreendeu que o estudo realizado é importante, pois apresentou a opinião que os alunos com deficiência têm sobre as aulas de Educação Física. Não sendo relatado pelos participantes, em momento algum das entrevistas, serem excluídos das aulas por conta da deficiência. Frente aos resultados, a autora propõe uma reflexão: quais seriam as ações concretas utilizadas pelos professores para conseguir a inclusão daqueles alunos? A autora ainda indicou como possibilidade de pesquisas futuras, a necessidade de se conhecer mais sobre abordagens metodológicas e práticas mais adequadas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física.

Sobre a participação de um aluno cego nas aulas de Educação Física, Miranda (2016) realizou a pesquisa intitulada Corporeidade, Percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial. Segundo o autor, a ausência da adoção de práticas pedagógicas voltadas para os processos de inclusão escolar parecia estar relacionada às concepções que os profissionais tinham sobre a Educação Especial e os pressupostos da inclusão. O pesquisador apresentou relatos em que o aluno se encontrava totalmente apartado da turma, realizando uma proposta distinta a oferecida aos colegas. Nestas situações, o aluno demonstrava insatisfação por não estar com os colegas, verbalizando ao pesquisador sua vontade.

Morais (2018), em pesquisa colaborativa intitulada A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual, objetivou analisar a elaboração do conceito de cultura corporal feita por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles, alunos com deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física, no contexto de inclusão escolar. Para a pesquisadora, a diversidade presente entre os alunos e a particularidade de cada indivíduo envolvido na pesquisa, contribuíram com o processo de inclusão e com a aprendizagem de todos os participantes envolvidos. "Os resultados apresentaram que eles refletiram e construíram, de maneira significativa, conceitos a partir de uma Educação Física que trabalha com diferentes formas de representações criadas pelo homem durante toda a história [...]" (p. 169).

Estudos como os de Duarte (2011), Gualberto (2019), Weber (2013), Andrade (2014), Kawashita (2016), Silva Neto (2016), Oliveira (2013), Moraes (2010), Gomes (2012), Santos (2019), Chagas (2016) e Morais (2018) apontaram para a participação ou presença dos alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas de Educação Física na classe comum das escolas regulares.

No entanto, observam-se relatos como os de Miranda (2017), em que foram realizadas observações, entrevistas, filmagens e gravações de depoimentos pessoais, sobre as vivências de um aluno cego de 14 anos, matriculado na 8ª série do ensino fundamental, durante as aulas de Educação Física. Ao apresentar os resultados de seu estudo, Miranda (2016, p. 107) destacou que:

Outra conjectura que pareceu atravessar as percepções e os modos de ser de Mateus nas aulas de Educação Física estava na ausência de adoção de práticas pedagógicas voltadas para os processos de inclusão escolar, que pareciam estar ligadas às concepções que os profissionais tinham sobre a Educação Especial e os pressupostos da inclusão.

Ao retomar o objetivo de seu estudo, Miranda (2016, p. 111) inferiu que:

[...] suscitar alternativas para a promoção de ações de colaboração na escola pode trazer olhares multirreferenciais sobre como Mateus aprende e, ainda, sobre quais caminhos precisam ser traçados para que sua aprendizagem seja potencializada.

Cunha (2015) que utilizou entrevistas, observações, escala de observação, filmagem e fotografias nos procedimentos metodológicos da sua pesquisa e contou com a participação de dois professores de Educação Física da rede regular, observou a existência de "barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência, durante as aulas de Educação Física. E o descompasso entre o discurso e a prática, visto que estas não favoreceram a inclusão dos estudantes com deficiência (p. 111)".

Depois de mergulharmos sobre todos os estudos selecionados, decompor e recompor suas partes, podemos considerar com o que nos mostra a produção na temática, a partir deste recorte, conhecer um pouco mais, sobre as condições que os professores de Educação Física têm desenvolvido sua prática pedagógica no que diz respeito a inclusão escolar; quais têm sido os conhecimentos adquiridos por estes professores durante sua formação inicial e continuada, sobre o processo em pauta; o quanto a atuação destes professores têm representado um fator significativo para a construção de contextos inclusivos nas aulas de Educação Física; e, como o apoio material/técnico pedagógico disponibilizado pelas Secretarias de Educação, a atuação da Gestão Escolar, o relacionamento/parceria com a família e os professores de Atendimento

Educacional Especializado, e as atitudes sociais dos alunos estão diretamente relacionados com as práticas mais ou menos inclusivas dos professores de Educação Física.

Fica evidente que, mesmo tendo excluído no processo de seleção as dissertações e teses que se propunham a desenvolver processos formativos com os professores de Educação Física, ainda assim, o foco de atenção das temáticas pesquisadas apontou as fragilidades na formação inicial e continuada destes professores. Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) e Nunes (2019) destacam as limitações encontradas nos cursos de Licenciatura em Educação Física e na formação continuada ofertada, mas ressaltam que a área sofre também com as heranças que ainda influenciam a atuação prática dos professores. A partir da análise dos estudos selecionados, podemos verificar cenário semelhante.

Apesar de alguns estudos terem como proposta investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física, compreendemos que ainda é fundamental o aprofundamento em estudos sobre as dimensões metodológicas (planejamento, aplicação/desenvolvimento e avaliação) relacionadas com a atuação desses professores, principalmente em turmas nas quais estão matriculados os alunos público-alvo da Educação Especial.

Outra perspectiva que podemos destacar como relevante para compreender quais podem ser as contribuições deste levantamento, se dá pelo entendimento dos professores sobre o processo de inclusão escolar, o que foi demonstrado em muitos estudos, pois estes tomaram esse conceito a partir do ato de incluir os alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, tendo como parâmetro a matrícula e a presença destes alunos. Quando Mendes (2017) compreende que, o processo de inclusão escolar deve ser concebido a partir dos seus efeitos desde a matrícula, passando pela permanência e aprendizagem com qualidade e o sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum das escolas regulares. Muitos contextos foram selecionados ou indicados para o desenvolvimento das investigações por se tratarem de “contextos inclusivos”, porém, identificamos durante as leituras que estes “contextos inclusivos” na verdade se tratavam de escolas que recebiam, como assegura a Constituição Federal (1988), a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial.

1.2 Práticas pedagógicas inclusivas e a Educação Física Escolar

No item anterior buscamos elementos em teses e dissertações nacionais que pudessem ampliar o conhecimento sobre como tem ocorrido a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física na escola regular. Atentos, procuramos

conhecer mais sobre o que tem acontecido nos momentos seguintes à matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial durante as práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, não identificamos de maneira tão evidente, ou mais sistematizada, como as aulas de Educação Física em contextos inclusivos têm se desenvolvido desde sua preparação/planejamento, passando pela execução/desenvolvimento até o processo avaliativo.

Além disso, não encontramos informações sobre em que medida os professores de Educação Física têm se relacionado com possibilidades metodológicas inclusivas e/ou abordagens que a área da Educação Especial vem apontando como alternativas para a inclusão escolar. Principalmente aquelas voltadas para a diferenciação e a acessibilidade curricular, que buscam romper com a ideia de um alunado médio com características homogêneas, em prol da compreensão da constituição de uma classe comum diversa, com características heterogêneas e distintas (TOMLINSON, 2008; MEYER; ROSE; GORDON, 2014; NUNES; MADUREIRA, 2015; MENDES, 2017; ZERBATO, 2018; BERTONI; ZERBATO, 2020).

A seguir conversaremos com algumas indicações de estratégias, abordagens, e/ou metodologias apontadas pela literatura da área de Educação Especial como sendo possibilidades de acesso com qualidade ao currículo escolar, por toda a diversidade de alunos que compõe a classe comum regular.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um exemplo de abordagem que tem como objetivo desenvolver ações que afetem qualitativamente a todos na escola, como tem demonstrado os estudos de autores da área (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; NUNES; MADUREIRA, 2015; MENDES, 2017; ZERBATO, 2018; CARVALHO; MENDES, 2020).

O conceito de DUA foi elaborado a partir da proposta de Desenho Universal⁷, por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), com o objetivo de desenvolver estratégias capazes de contemplar todos os alunos, inclusive aqueles diagnosticados com algum tipo de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, garantindo-lhes a oportunidade de ter acesso ao currículo escolar e aprender.

Em seus estudos, Meyer, Rose e Gordon (2014) constataram que a diversidade de pessoas que constituem uma sociedade necessariamente demandaria especificidades diferentes de acordo com a relação que estas estabelecem com os contextos escolares e de aprendizagem,

⁷ O Desenho Universal decorre do princípio da acessibilidade utilizado por arquitetos, o qual implica desenhar ambientes que possibilitem o acesso a todos, independentemente das suas necessidades físicas e cognitivas (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 34).

e que as demandas produzidas por essa diversidade não se davam de maneira eventual ou com raras exceções à regra. Na verdade, a diversidade seria a regra, e as barreiras ou obstáculos que impedem o acesso aos contextos de aprendizado é que foram elaborados a partir de uma falsa premissa do aluno médio, como regra, impossibilitando a todos aqueles fora desse padrão o pleno acesso às possibilidades de aprendizagem e ao sucesso escolar. Sendo assim, a deficiência se encontrava nos contextos de aprendizagem e, em como foram pensados e estabelecidos e, não única e exclusivamente nas crianças (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

O aprimoramento das Tecnologias da Informação e Comunicação, a mudança de foco na compreensão da deficiência e as contribuições e descobertas relacionadas a área da neurociência possibilitaram que Rose e Meyer (2002), pesquisadores do CAST, elaborassem o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem para que, não apenas os alunos com deficiências, mas todos pudessem, de diferentes maneiras, se relacionar com o currículo escolar.

A partir de estudos de imagem sobre a dinâmica neuronal na atividade cerebral das pessoas nos contextos de aprendizagem, Rose e Meyer (2002) identificaram que as pessoas utilizam basicamente três áreas cerebrais durante a aprendizagem: uma relacionada a como nos engajamos para aprender; outra que indica como nos relacionamos com o que estamos aprendendo; e por último, a que nos possibilita expressar o que aprendemos. O que os autores compreenderam também, foi que essas três áreas atuam de diferentes maneiras de pessoa para pessoa, oportunizando uma grande diversidade de possibilidades de engajamento, recursos de apreensão e capacidade de expressar o aprendizado. A forma como cada uma dessas áreas funciona separadamente e, principalmente em combinação com as outras, é também diversa a partir do contexto de aprendizagem na qual a criança ou a pessoa está inserida (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

O DUA é uma proposta que possibilita aos professores não apenas promover a aprendizagem de todos os alunos, mas também ampliar o conhecimento sobre a sua própria prática pedagógica. Zerbato e Mendes (2018) explicam que a incorporação dos princípios do DUA por toda equipe escolar poderá auxiliar a constituição de um currículo mais flexível que dialogue com a heterogeneidade que compõe cada turma escolar. Conferindo, dessa forma, aos professores a possibilidade de pensar objetivos, conteúdos, estratégias e métodos avaliativos não mais a partir da premissa do aluno médio, mas da heterogeneidade de alunos que representam cada classe. Economizando tempo e trabalho, pois não precisarão realizar sempre, adequações ou adaptações paralelas para um ou alguns alunos. Além de evitar improvisações, que por muitas vezes não garantem que os objetivos propostos sejam alcançados.

Com isso, as autoras apontam que acomodações, adaptações e sistemas de apoio serão pontuais e estrategicamente planejados, quando forem realmente necessários. Dessa forma, será possível promover efetivamente o desenvolvimento de contextos escolares inclusivos, no qual toda equipe escolar esteja envolvida e que, em sua prática pedagógica, os professores tenham condições de compreender o processo de inclusão escolar nas dimensões do planejar, executar e avaliar. Com isso, será potencializada a práxis pedagógica voltada para aprendizagem e desenvolvimento não apenas dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas de toda a turma (ZERBATO, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018).

Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 33), o DUA "[...] é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos". Ainda segundo as autoras, "em síntese, o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição dos diversos componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos, materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA" (p. 38).

Ao encontro do que compreenderam os pesquisados do CAST, tratando do currículo em salas de aula inclusivas, Stainback e Stainback (1999) concebem a ideia de que a pressuposição de um currículo estruturado anteriormente sem o entendimento de quais alunos seriam beneficiados ou afetados na relação com este, não deveria fazer parte de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Isso porque, enfatizam os autores, a diversidade de características pessoais, culturais e socioeconômicas constituem não só os alunos com deficiência, mas a todos. Conseqüentemente, tal estruturação rígida *a priori* levaria ao fracasso e exclusão escolar de muitos alunos que não conseguissem significar os conteúdos e objetivos curriculares impostos arbitrariamente. Stainback e Stainback (1999) sugerem que, ao identificar o que se deseja que cada um dos alunos aprenda, é fundamental pensar estratégias de engajamento colaborativo entre todos os alunos, promovendo a aprendizagem do respeito, interesse e o apoio mútuo. Os autores destacam ainda, que escolas nos quais as experiências de inclusão escolar têm sido bem-sucedidas, o foco inicial foi promover um ambiente acolhedor, em que todos os alunos se sentissem acolhidos, que conseguissem fazer e manter amizades e relacionamentos de parceria entre alunos e professor e alunos e alunos, aumentando as possibilidades do surgimento da autoestima e do sucesso escolar.

Stainback, Stainback, Stefanich e Aper (1999) apontam que a existência de objetivos curriculares comuns a todos os alunos são aceitáveis e até desejáveis, no entanto, sem deixar de considerar as diferentes possibilidades com que a diversidade dos alunos presentes numa sala pode configurar, sendo também, necessário estabelecer objetivos que atendam às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares.

Outra abordagem que está em consonância com a diferenciação e a acessibilidade curricular é a abordagem do ensino diferenciado, desenvolvido por Carol Ann Tomlinson (2008). Para a autora, os seres humanos são constituídos igualmente por pontos de semelhança e de diferenças, considerando um equívoco desenvolver práticas pedagógicas baseadas apenas nos pontos comuns. Em outras palavras, os elementos que nos diferem uns dos outros deveriam ser igualmente importantes no desenvolvimento curricular das escolas.

Santos e Mendes (2021, p. 48) explicam que:

A Abordagem de Ensino Diferenciado, como outros modelos que visam favorecer a inclusão escolar, é uma proposta de apoio à sala de aula como uma comunidade, portanto universal, que beneficia todos os estudantes com ou sem deficiências, talentos especiais e superdotação. Considerando-se que a literatura sobre inclusão escolar recomenda que novas formas de se pensar o ensino em classes heterogêneas sejam testadas, a fim de que as diferenças sejam respeitadas, a proposta da AED vem sendo reforçada como uma dessas abordagens indicadas, sendo este um referencial importante para a formação de professores para a inclusão escolar.

Tomlinson (2008, p. 13) explica a abordagem do ensino diferenciado da seguinte forma:

Basicamente, ensino diferenciado significa "agitar um pouco as águas" no que diz respeito ao que se passa nas salas de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.

Tomlinson (2008) destaca que para professores, pais e alunos que vivenciaram por anos um ensino voltado para uma turma homogênea que desconsidera as especificidades dos estudantes, a passagem para uma abordagem a partir do ensino diferenciado não seria tão natural quanto se imagina. A autora também ressalta a importância de se dar atenção a alguns pressupostos essenciais para a passagem de um tipo de abordagem para outra. A seguir, apresentaremos os aspectos que não estão relacionados com o ensino diferenciado, conforme a

autora. Posteriormente, serão abordados os princípios que realmente correspondem ao que se entende como ensino diferenciado.

1) O ensino diferenciado não é o ensino individualizado utilizado em meados de 1970. A autora alerta para essa possível confusão, lembrando que o ensino individualizado se propunha a atender às demandas específicas de cada um dos alunos em sala, o que seria um exercício impossível para os professores considerando-se o volume de trabalho. Sem contar, que fragmentava o processo de ensino e aprendizagem desmobilizando a perspectiva do todo e a relevância da aprendizagem. Tomlinson (2008) explica que o ensino diferenciado se aproxima mais das experiências de classes multisseriadas, tendo em vista que, ora o professor volta a sua atenção para turma toda, ora para grupos grandes ou pequenos e, em algumas vezes, desenvolve estratégias e atividades individualmente. Essas dinâmicas seriam importantes para o progresso na aprendizagem dos alunos, mas também, para as relações comunitárias produzidas pela classe.

2) O ensino diferenciado não é caótico. Neste ponto, a autora explica que um dos grandes medos do professor em relação à sua prática cotidiana é perder o controle de sua turma. No entanto, Tomlinson (2008) indica que os relatos dos professores que passaram a utilizar a abordagem de ensino diferenciado caminha na direção contrária, pois ao gerenciar e organizar diferentes atividades simultaneamente, apresentar propostas de maneira clara e objetiva e ajudar os alunos a criarem e seguirem regras e normas de comportamentos adequadas, o professor ganharia muito mais controle sobre a dinâmica da sala de aula.

3) O ensino diferenciado não é apenas outra forma de conseguir grupos homogêneos. Sobre este aspecto, a autora aponta que em muitos casos no qual o professor utiliza uma abordagem de ensino indiferenciado, há a formação de grupos por níveis de desenvolvimento, aqueles mais avançados, aqueles medianos e os níveis mais baixos, o que possivelmente os manteria na mesma faixa de desenvolvimento. Na abordagem de ensino diferenciado, Tomlinson (2008) explica que a formação dos grupos deve ser flexível, constituindo grupos com alunos de vários níveis de aprendizagem em áreas específicas, possibilitando que haja uma troca de conhecimento e experiências entre eles, elevando o nível de todos. Além disso, quanto mais o professor e os alunos experimentam e aprendem com essas trocas, o movimento entre os grupos se torna mais fluído, potencializando as demandas mais individuais.

4) O Ensino Diferenciado não significa apenas "ajustar um mesmo tamanho de roupa". Conforme explica Tomlinson (2008, p. 15), oportunizar que os alunos escolham dentro de um conjunto de tarefas ou questões de um exercício ou teste, optando assim por responder as

questões mais fáceis ou mais difíceis, pode representar apenas uma microdiferenciação, com grandes possibilidades de não surtir efeitos positivos a longo prazo. Isso porque, retira dos alunos mais avançados o estímulo necessário para se manter motivado e não permite que os alunos menos avançados entrem em contato com informações/conteúdos essenciais para o seu progresso acadêmico, deixando uma falsa impressão de sucesso.

Abordaremos a seguir os princípios do ensino diferenciado, segundo Tomlinsom (2008).

1) O ensino diferenciado é proativo. Ao planejar suas aulas o professor deve partir do princípio que diferentes alunos têm diferentes necessidades. Assim, o professor proativamente planejará diversas maneiras de oportunizar o aprendizado, assim como de possibilitar ao aluno expressar o que foi aprendido. Quanto mais o professor planejar e pensar proativamente, mais facilmente ele entenderá pequenas particularidades e necessidades específicas de seus alunos que irão precisar de ajustes no currículo.

2) O ensino diferenciado, mais do que quantitativo, é qualitativo. Na abordagem do ensino diferenciado, o professor precisa compreender que quantidade não é o mesmo que qualidade. É incorreto considerar que, por estar mais avançado, um aluno poderia realizar um número maior de atividades, enquanto que o aluno menos avançado deveria fazer um número menor. Nesse caso, realizar o dobro do trabalho soaria como uma punição por ter alcançado um determinado nível de aprendizagem e, por outro lado, o aluno com menor nível de aprendizagem ao realizar metade da tarefa dos outros, sem nenhum tipo de apoio ou instrução adicional, poderia ainda ter muita dificuldade ou até mesmo fracassar, o que seria ineficaz para os dois grupos. Os alunos com nível maior de aprendizagem precisariam de novos estímulos diferentes daquelas habilidades e capacidades já conquistadas, enquanto que os outros com nível mais baixo, necessitariam de estímulos e instruções mais adequadas às suas especificidades.

3) O ensino diferenciado tem suas origens no processo de avaliação. Assumindo a abordagem de ensino diferenciado, o professor deve conceber como processo avaliativo cada momento que consegue extrair dos alunos informações sobre suas necessidades. Dessa forma, a avaliação ocorrerá desde o início das unidades, buscando informações sobre as necessidades específicas de cada aluno e as relações que este precisará desenvolver com os objetivos e com os conteúdos programados. Esta perspectiva envolve observar os níveis de preparação, de interesses e de modalidades de aprendizagem dos alunos, planejando cada ação com base nas informações colhidas e diversificando as formas como os alunos poderão expressar e partilhar o que aprenderam ao longo da unidade.

4) O ensino diferenciado providencia múltiplas abordagens relacionadas com os três elementos curriculares fundamentais: conteúdo (o que os alunos aprendem), processo (a forma como os alunos assimilam as informações) e produto (como os alunos expressam e demonstram o que aprenderam). O elemento crucial que deve relacionar estes elementos é o objetivo de que todos alunos cresçam e se desenvolvam. Além disso, a autora compreende como premissa para a eficácia de toda essa dinâmica, que as experiências sejam envolventes, relevantes e interessantes. Os professores devem estar conscientes de que uma atividade poderá ser muito desafiadora para alguns, ao mesmo tempo que é desestimulante para outros, e isso requer conhecimento sobre as necessidades de cada aluno. Além disso, os alunos devem participar das tomadas de decisões e assumir parte da responsabilidade pela própria aprendizagem, oportunizando ao professor ajudar aqueles com outras necessidades.

5) O ensino diferenciado é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado, ou seja, em alguns momentos serão implementadas atividades comuns a todo grupo, e em outras situações as informações e tarefas serão partilhadas para grandes ou pequenos grupos. Por exemplo, para o desenvolvimento ou estudo de um conteúdo, grupos menores serão responsáveis por pesquisar/desenvolver/compartilhar tarefas diferentes e, ao longo da unidade, se reunirão para debater/discutir/compartilhar o que foi aprendido por cada grupo, depois tornam a se ramificar e por fim apresentam/expressam tudo que foi produzido. Com isso, é possível inserir na turma um sentimento de comunidade e cumplicidade que afetará a produtividade de todos.

6) O ensino diferenciado é "orgânico", ou seja, o professor deve compreender o ensino de maneira evolutiva, monitora o tempo todo o trabalho desenvolvido pelos alunos e a aprendizagem destes, estando consciente de que nunca terá concluído seu trabalho de diferenciar o ensino, pois a cada momento aprenderá e será mais capaz de propor novas diferenciações. Em vista disso, o ensino diferenciado não é, nem poderá, ser eventual, pelo contrário, deverá ser uma forma de estar em sala.

Santos e Mendes (2021) em estudo cujo objetivo foi justamente apresentar o ensino diferenciado, destacam que: "[...] conhecer os alunos com base em avaliações é um pressuposto primordial, pois, neste processo avaliativo estão contidos os três fatores que orientam a diferenciação do ensino: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem" (p. 42).

Na avaliação do nível de preparação, o professor investigará os interesses sobre as áreas, temas, conteúdos, atividades e objetos que despertem à atenção dos alunos. Por sua vez, a avaliação do perfil de aprendizagem deverá compreender as maneiras como cada aluno se

relaciona melhor com o aprendizado, englobando basicamente quatro áreas: o estilo de aprendizagem, a cultura, o gênero e as inteligências preferenciais (SANTOS; MENDES, 2021).

A partir do maior entendimento que o professor terá de seus alunos ao desenvolver as avaliações apresentadas pelas autoras, este terá efetivas condições de responder com diferenciação, que para Santos e Mendes (2021, p. 44) significa:

[...] organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos, sem deixar de considerar o conteúdo do currículo de base comum, levando em consideração o fato de que toda diferenciação deve ser realizada a partir do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, os quais são identificados pelo professor no processo de conhecer os alunos.

Outra proposta que vem sendo tratada com bastante entusiasmo pelos estudiosos da área da Educação Especial inclusiva, é o ensino colaborativo. Vilaronga e Mendes (2014) explicam que o ensino colaborativo, ou como também é conhecido, coensino, se dá na organização do trabalho pedagógico, com ênfase na dinâmica relacional entre professores de educação especial e da sala regular. As autoras ainda destacam que a proposta vem sendo desenvolvida em alguns países, para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo apontada como uma das mais relevantes. No entanto, esse modelo ainda é pouco conhecido e/ou realizado pelos municípios brasileiros, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.

A proposta de ensino colaborativo tem como objetivo espalhar-se sobre diferentes momentos e elementos da dinâmica escolar como: o tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (VILARONGA; MENDES, 2014).

As autoras fazem referência à Lerh (1999) para indicar que o trabalho colaborativo antes de tudo, precisa ser um trabalho no qual todos os envolvidos precisam se voluntariar, ou seja, uma proposta de colaboração precisa ser abraçada por toda escola. O tempo escolar deve ser totalmente reformulado, tendo em vista a necessidade de se haver tempo hábil para o planejamento das ações em conjunto. E, a necessidade da formação contínua para atuar a partir de uma perspectiva colaborativa.

A partir das contribuições de Gately e Gately (2001), Vilaronga e Mendes (2014) desenvolvem a ideia de que o trabalho colaborativo precisa de tempo para que os atores envolvidos com a proposta possam ir se familiarizando com a nova dinâmica das relações. Durante esse período, a expectativa é que as relações de parceria se tornem mais consistentes, garantindo a todos maior segurança para atuar colaborativamente. Evoluindo de um estágio inicial em que as relações são menos espontâneas e mais formais; passando por um estágio de comprometimento, em que a interação entre os envolvidos passa a ter uma naturalidade e frequência maiores e; o estágio colaborativo, no qual a comunicação e a interação entre os atores e o tempo, já será mais dinâmica e confortável para todos, fazendo com que a nova arrumação nem seja percebida.

Como resultado da análise dos relatos das professoras investigadas, Vilaronga e Mendes (2014) concluíram que a implantação do trabalho colaborativo nas escolas onde as participantes atuavam, ainda não havia chegado ao estágio colaborativo. Ou seja, não é imediatamente a partir da escolha por se desenvolver o ensino colaborativo, que se terá concretamente a colaboração. É necessário tempo e investimento.

Em outra pesquisa sobre a temática, cujo objeto foi descrever e analisar um caso de parceria e trabalho em colaboração entre um professor de Educação Especial e um professor de ensino comum numa escola de ensino fundamental, para apoio à escolarização de um aluno público-alvo da Educação Especial, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) concluíram que, quando uma escola e todos seus atores escolhem transformar sua cultura escolar tradicional em uma cultura escolar colaborativa, não só os alunos colherão os frutos dessa nova dinâmica de organização, mas todos envolvidos naquela comunidade escolar:

O trabalho em coensino permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências. Por isso, é necessária e urgente a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 85).

Segundo Zerbato (2018, p. 53), "a proposta educacional no trabalho em Coensino é que a escolha sobre *o que, como, por que e para quem* ensinar seja compartilhada entre os profissionais num objetivo único de escolarizar a todos".

Vilaronga (2014) conduziu uma pesquisa cujo objetivo foi construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial, na sala de aula

comum do ensino regular, que já tinha uma iniciativa de implantação de coensino em curso. Refletindo sobre a proposta colaborativa, a autora conclui destacando que, uma política de educação inclusiva não pode se manifestar ou atuar somente sobre os professores que se relacionam com os alunos público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula. Antes, uma política de inclusão escolar precisa promover a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos, pois sem a elevação qualitativa das condições de permanência, desenvolvimento e sucesso de todos os alunos, ações e adaptações isoladas, focalizadas especificamente nos alunos público-alvo, com caráter remediativo, não surtirão efeitos substanciais e duradouros nestes alunos, levando-os ao fracasso escolar.

Ao apresentar essas possibilidades de acesso com qualidade ao currículo, por todos os alunos, os pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar não distinguem disciplinas ou componentes curriculares, visto que estas propostas se configuram com dinâmicas universais. Sendo possível desenvolver essas estratégias em qualquer um dos componentes curriculares e por todos os professores envolvidos nas aulas comuns do ensino regular e em diferentes contextos e comunidades escolares.

Refletir sobre as possibilidades de ensinar a todos com qualidade, além de contrapor as dificuldades vivenciadas historicamente pela área da Educação Física escolar, já mencionadas na introdução, pode também contribuir para que nós e outros professores possamos desenhar novas e mais qualificadas formas de atuação. Sejam elas, baseada no Desenho Universal para Aprendizagem, buscando soluções, estratégias e estímulos que alcancem a todos considerando toda diversidade presente em cada sala de aula. Sejam elas compostas a partir da abordagem de Ensino Diferenciado, flexibilizando e modulando as estratégias de acordo com as necessidades individuais e comuns dos alunos que compõem a turma. Ou ainda, conhecendo, se comprometendo e assumindo nosso papel no desenvolvimento de propostas de trabalho colaborativo, tendo em vista o que ficou evidenciado durante a análise das teses e dissertações, sobre a necessidade que o professor de Educação Física tem de se envolver e engajar-se com os projetos escolares, com outros professores, professor de Educação Especial, gestores, familiares e outros atores.

Assim, compreendemos que essas e outras estratégias podem ser desenvolvidas por professores e alunos durante as aulas de Educação Física, o que representaria maiores oportunidades de participação, aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar não só dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas de todos.

Neira (2018) apresenta a abordagem de Educação Física Cultural como proposta pedagógica alinhada às concepções dos estudos culturais, pós-críticos, pós-estruturalismo e pós-colonialista concebendo esta, como possibilidade de ruptura com os processos culturais hegemônicos e de poder que apagam as outras formas de ser e estar no mundo. Neira (2018, p. 149) explica que a abordagem foi desenvolvida por um Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF) "[...] impulsionados pelo desejo de criar uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma sociedade que priorizasse o cumprimento do direito que todas as pessoas têm de uma vida digna com a plena satisfação de suas necessidades vitais, sociais e históricas".

Muitos professores e professoras se debruçaram sobre nuances da ação didática culturalmente orientada, investigaram-na a fundo e fizeram emergir formulações como mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro, avaliação, tematização, problematização, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, desconstrução, escrita, currículo, contragolpe social, metáfora da capoeira e etnografia das práticas corporais. Separadamente, esses termos não dizem muito, podem até ser utilizados em outras teorias curriculares da Educação Física, mas, juntos, e lidos a partir da teorização pós-crítica, configuram uma determinada concepção de ensino. O que os une é o compromisso com as práticas corporais e os conhecimentos que as circundam, a valorização das diferenças e a problematização do modo como são produzidas no meio social (NEIRA, 2018, p. 175).

Podemos observar que as formulações propostas pela orientação da Educação Física Cultural indicam relacionarem-se com os apontamentos realizados anteriormente por outros autores sobre a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem e com a abordagem de Ensino Diferenciado e possivelmente a outras propostas de acessibilidade curricular.

Em pesquisa etnográfica realizada numa turma de primeiro ano do ensino fundamental, Martins e Neira (2014) objetivaram observar a atuação do professor orientado por uma proposta de Educação Física Cultural e a relação desta com a inclusão escolar de um aluno com deficiência e uma aluna não falante da língua portuguesa nas aulas. Como resultado, compreenderam que a atuação do professor orientado pelos valores e princípios da Educação Física Cultural foi exitosa na escolarização dos alunos no ensino regular, e consideram ainda, que as práticas baseadas na perspectiva cultural necessitam estar ancorados às propostas locais como o Projeto Político Pedagógico da escola, e a uma organização colaborativa entre professores e gestores. Conforme destacam os autores: "[...] o educador que inspirado pelos valores do currículo cultural reescreve diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático" (MARTINS; NEIRA, 2014, p. 172).

Os autores avaliaram que os dados da pesquisa indicaram que a "perspectiva cultural aponta caminhos para uma aula de Educação Física mais inclusiva, mas, tanto as condições da escola como o engajamento dos seus sujeitos são aspectos cruciais para o sucesso da empreitada" (MARTINS; NEIRA, 2014, p. 172).

Com a exposição de Martins e Neira (2014) podemos concluir que a prática pedagógica do professor orientada pelas concepções da Educação Física Cultural pode, dentro de um contexto, concatenar-se com as estratégias de ensino relacionadas aos princípios da inclusão escolar, garantindo participação, aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ao iniciarmos indicando alguns exemplos de atuação prática e metodológica com possibilidades de serem aplicadas em contextos inclusivos e mais especificamente nas aulas de Educação Física do ensino regular, queremos com isso, não simplesmente dizer: tudo resolvido, eis a solução para o sucesso acadêmico dos alunos público-alvo da Educação Especial na educação básica, e sim, demonstrar que a literatura da área vem apresentando possibilidades e alternativas.

No capítulo dois, apresentaremos o método da pesquisa, evidenciando os procedimentos adotados de modo a responder à questão do estudo e aos objetivos traçados.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Com vistas a responder aos nossos objetivos, faremos uma pesquisa de revisão sistemática. A revisão sistemática pode ser definida como “[...] um processo de revisão de literatura abrangente, imparcial e reprodutível, que localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para obter uma visão geral e confiável da estimativa do efeito da intervenção” (BRASIL; DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SAÚDE, 2012, p. 13). “[...] Os estudos individuais que contribuem para uma revisão sistemática são chamados de estudos primários; uma revisão sistemática é um formulário de um estudo secundário” (KITCHENHAM, 2004, p. 01).

Seguiremos a organização por etapas proposta por Akobeng (2005) e Costa e Zoltowski (2014) para o desenvolvimento de revisões sistemáticas: a) delimitação da questão a ser pesquisada relacionada ao problema do nosso estudo; b) escolha das fontes de dados; c) definição das palavras-chave para a busca; d) busca e armazenamento dos resultados (registro da *string*⁸ e de todos os filtros utilizados para busca); e) seleção de artigos pelo título e resumo, de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos; f) extração dos dados dos artigos selecionados (obtidos por meio do relatório gerado pela *Web of Science*); g) avaliação dos artigos (leitura na íntegra dos estudos primários); h) síntese; interpretação e análise dos dados (realizada por meio de uma análise temática do conteúdo).

Com a finalidade de apresentarmos de forma mais objetiva e descritiva o nosso método, seguiremos a Declaração PRISMA 2020 (YEPES-NUÑEZ et al., 2021), que inclui o *checklist* de verificação de todas as informações consideradas importantes para o detalhamento de um relatório de revisão sistemática, o fluxograma que permite a demonstração visual de cada etapa de seleção dos estudos primários e os documentos que orientam o desenvolvimento da revisão sistemática (PAGE; MOHER; BOSSUYT et al., 2021).

Page, Moher, Bossuit et al. (2021, p. 01) explicam que:

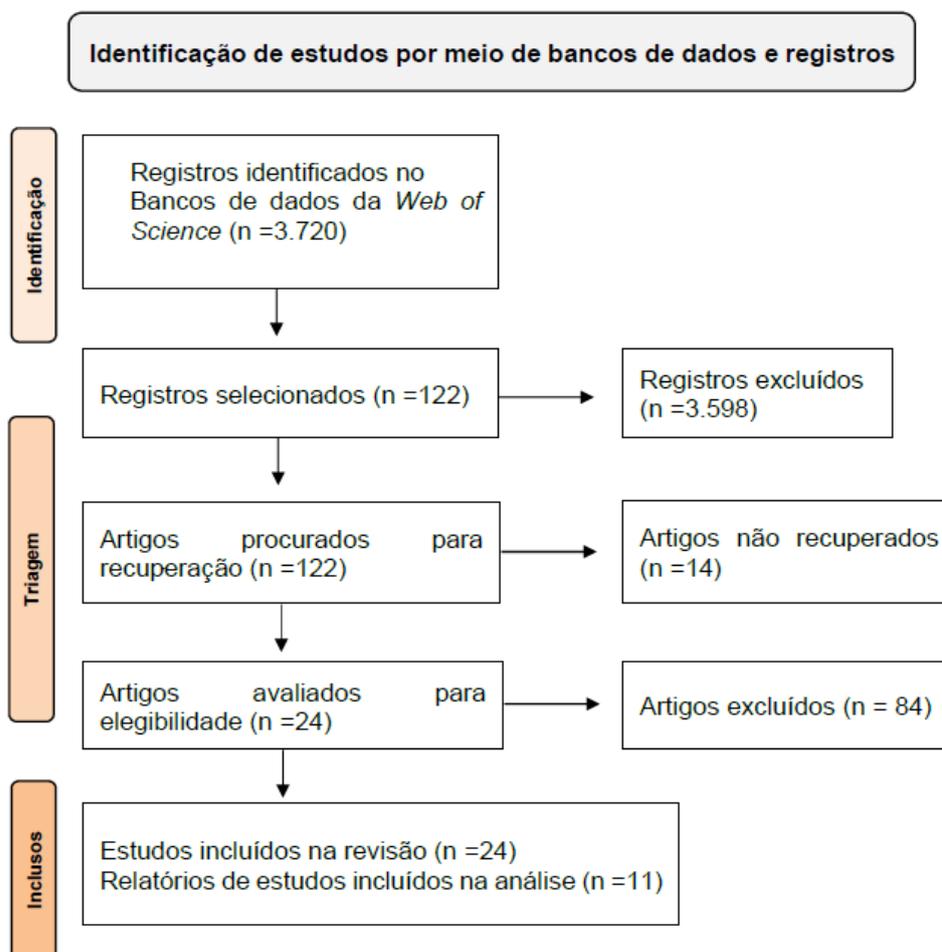
A declaração PRISMA 2020 foi elaborada principalmente para revisões sistemáticas de estudos que avaliam os efeitos das intervenções de saúde, independentemente do desenho dos estudos incluídos. No entanto, a lista de verificação de itens são aplicáveis a relatórios de revisões sistemáticas

⁸ Uma *string* é um conjunto de descritores combinados a alguns operadores booleanos: *AND*, *OR*, parênteses. Essa combinação forma uma chave, que precisa ser descrita no relatório da revisão com o fim de registrar a busca realizada (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

avaliando outras intervenções não relacionadas à saúde (por exemplo, intervenções sociais ou educacionais), e muitos itens são aplicáveis a revisões sistemáticas com objetivos que não sejam a avaliação de intervenções (como como avaliação da etiologia, prevalência ou prognóstico) (tradução do autor).

O diagrama apresentado na Figura 1 ilustra as fases do procedimento de coleta de dados adotado, elaborado com base no modelo da declaração PRISMA 2020.

Figura 1 - Fases do procedimento de coleta de dados.



Fonte: Diagrama de fluxo PRISMA 2020 para novas revisões sistemáticas que incluíram apenas registros de pesquisas de bancos de dados (tradução do autor).

Como já foi explicitado anteriormente, com o objetivo de deixarmos mais evidente todas as fases do nosso método, organizaremos o relatório seguindo também o modelo de *checklist* PRISMA 2020. Ressaltamos que algumas informações serão apresentadas de acordo com os limites e o recorte proposto pelos objetivos da pesquisa. A seguir, detalharemos cada uma das etapas realizadas.

a) Delimitação da questão a ser pesquisada relacionada ao problema do nosso estudo.

A questão norteadora da revisão sistemática foi estabelecida tendo em vista o problema do presente estudo e o objetivo geral proposto: Quais têm sido as práticas pedagógicas realizadas por professores de Educação Física na promoção da escolarização dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular?

b) Escolha das fontes de dados.

Por se tratar de uma base de dados internacional de referenciais multidisciplinares e que indexa apenas os periódicos mais citados em suas respectivas áreas, optamos por utilizar como fonte de busca a Base de Dados *Web of Science* que também é reconhecida pelo seu nome alternativo *WoS*. A *WoS* possui hoje mais de 9.000 periódicos indexados, e é composta por: *Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED)*, de 1945 até o presente; *Social Sciences Citation Index*, de 1956 até o presente; *Arts and Humanities Citation Index*, de 1975 até o presente. A partir de 2012, o conteúdo foi ampliado com a inclusão do *Conference Proceedings Citation Index- Science (CPCI-S)* e do *Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities (CPCI-SSH)*. Tem como editora a *Clarivate Analytics* sucessora da *Intellectual Property and Science business* da Thomson Reuters, antiga editora responsável pela *WoS*⁹.

c) Definição das palavras-chave para a busca.

A partir do nosso problema de pesquisa e dos objetivos propostos para o estudo, verificamos que os termos que apresentaremos estavam descritos nos títulos e nas palavras-chave em diversas publicações da área. Ao contabilizarmos as palavras-chave utilizadas por 17 estudos levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, conforme descrito no capítulo 1, pudemos ter uma ideia dos termos mais utilizados pelos autores. Assim, em mãos de uma prévia de alguns termos e palavras-chave que demonstravam oferecer possibilidades de alcançar nossos objetivos, partimos para a verificação destes, na plataforma Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)¹⁰, que faz parte do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁹ Disponível em: https://buscador-periodicos-capes-gov-br.ez50.periodicos.capes.gov.br/V/3V682DC9X65SNKN2U5D2RDH2A6IN65GLJNG2QK4XXE4BNYGUED-03001?func=find-db-info&doc_num=000002653. Acesso em 07 de set. 2021.

¹⁰ O Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos

d) Busca e armazenamento dos resultados.

Conforme foi explicitado anteriormente, com a utilização da *string* ("*inclusive education*" OR "*school inclusion*" OR "*special education*" OR "*disability*" AND "educação física" OR "*physical education*"), em busca¹¹ na Plataforma WoS foram identificados 3.720 resultados. Após a verificação do grande número de estudos indicados na busca, partimos para a seleção manual dos estudos que se enquadrariam em nossos critérios, que serão detalhados no item seguinte. No entanto, para uma primeira seleção procuramos identificar no título e, em alguns casos que surgiram dúvidas, no próprio resumo disponibilizado pela WoS, uma ou mais palavras-chave combinadas com *Physical Education* ou Educação Física, considerando a questão norteadora do nosso estudo.

Assim, foram selecionados 122 artigos e 3.598 excluídos. Quando selecionados, a própria plataforma WoS gera um relatório com dados bibliográficos dos artigos, que foi armazenado em formato de planilha do *Excel*. De posse de todos os dados bibliográficos dos artigos, seguimos para a busca e armazenamento dos estudos que tivessem seu conteúdo na íntegra com acesso livre ao reconhecimento remoto de IP às ferramentas do Portal de Periódicos CAPES, por meio do convênio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a CAFe permite que usuários utilizem login e senha institucionais para diversos serviços entre eles, acessar de forma remota o conteúdo assinado do Portal de Periódicos CAPES. Considerando este critério, 14 artigos não estavam com acesso livre a CAFe, portanto, foram excluídos. Desse modo, 108 estudos com seu conteúdo na íntegra foram armazenados em formato PDF, em arquivo pessoal. Os outros critérios aplicados na seleção dos estudos, serão detalhados no próximo item.

e) Seleção de artigos pelo título e resumo, de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos.

Para a seleção dos artigos que compõe a fonte de dados do nosso estudo, estabelecemos alguns critérios a partir da nossa questão de pesquisa e dos objetivos traçados para respondê-la. Como já explicamos no item anterior, os dois critérios aplicados inicialmente precisavam ser objetivos, tendo em vista o volume de resultados gerados pela WoS. E, como essa etapa já foi descrita, mencionaremos os critérios, mas daremos ênfase às etapas seguintes. Explicitado isso,

¹¹ Busca realizada em 31 de maio de 2021.

nossos critérios para exclusão durante as etapas seguintes foram: critérios referentes ao marco temporal, idioma nos quais os artigos foram publicados, relação do objeto de estudo dos artigos com o tema em pauta.

Os critérios referentes ao marco temporal das publicações foram automatizados pela própria *WoS*. A temporalidade das publicações apresentadas na busca, pode ser realizada aplicando-se o filtro referente aos períodos. A proposta de recrutarmos apenas os artigos publicados entre 2010 e maio de 2021, tem relação direta com a nossa pergunta geradora, tendo em vista que já se completaram mais de dez anos da promulgação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, e Mendes (2017; 2019) destaca a necessidade de se conhecer como tem acontecido o processo de inclusão escolar, principalmente no que se refere ao que acontece depois da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares de Educação Básica. Quais têm sido as propostas de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física para a participação, aprendizagem/desenvolvimento e avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Conhecer mais sobre essas práticas pedagógicas, inclusive durante as aulas de Educação Física, tem se concretizado como etapa conseguinte à ampliação do número de matrículas e consolidação das políticas de inclusão (MENDES, 2019; VICKERMAN; MAHER, 2019; MATURANA; MENDES, 2015). Em razão disso, a conclusão da importância de elegermos esse marco temporal como critério de seleção.

Assim como a temporalidade das publicações, o idioma nos quais os artigos foram publicados também contou com a aplicação do próprio filtro automatizado oferecido pela *WoS*. Escolhemos por selecionar somente os artigos publicados nos idiomas inglês, espanhol e português, partindo do entendimento que compreenderíamos um grande número de publicações, tendo em vista que o inglês e o espanhol são idiomas muito disseminados internacionalmente. Além disso, consideramos também, as próprias limitações e capacidades do pesquisador. Com isso, todos os artigos selecionados necessariamente deveriam estar em um dos três idiomas.

Por último, o critério que talvez tenha demandado um maior aprofundamento nos artigos em sua íntegra, refere-se ao entendimento que os estudos deveriam tratar de pesquisas empíricas, que tivessem envolvido coleta de dados nas escolas junto aos personagens relacionados direta ou indiretamente com a inclusão escolar nas aulas de Educação Física e que versassem sobre planejamento, execução/desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas. Esse critério relaciona-se diretamente com as possibilidades de responder à nossa questão

norteadora e, com aplicação dele, foram excluídos 84 artigos. Como pôde ser verificado na Figura 1, com a aplicação de todos os critérios observados, nossa pesquisa se debruçará sobre 24 artigos que foram considerados elegíveis para o estudo.

f) Extração dos dados dos artigos selecionados.

Os dados dos estudos selecionados foram organizados em categorias, contendo alguns itens importantes referentes aos dados bibliográficos individuais de cada artigo e, também dados que caracterizaram o contexto das pesquisas desenvolvidas. Costa e Zoltowski (2014, p. 62) sugerem que sejam indicadas as "[...] limitações metodológicas, análises estatísticas inadequadas, problemas com amostragem, etc. [...] e considerar achados relevantes que atendam ao objetivo da revisão, delineamentos fortes e tratamento adequado dos dados".

g) Avaliação dos artigos.

Com a leitura na íntegra de todos os estudos selecionados, buscamos nos apropriar dos dados individuais apresentados por cada estudo. Realizamos as devidas traduções para concluir se, de fato, todos os 24 artigos selecionados seriam enquadrados na etapa seguinte de síntese, interpretação e análise dos dados. Conforme Costa e Zoltowski (2014, p. 62): "[...] O caminho natural de uma revisão sistemática é remover artigos durante esse processo por não apresentarem dados a serem extraídos, ou por não serem bem-avaliados a partir dos critérios que foram estabelecidos pelos pesquisadores".

Como os próprios autores indicam como sendo um caminho natural, ao realizarmos uma leitura atenta dos estudos na íntegra, compreendemos que alguns estudos se afastavam muito de nossa questão de pesquisa e critérios já explicitados, sendo necessário eliminá-los do processo de análise. Assim, 11 estudos foram avaliados como elegíveis para os procedimentos de análise, e 13 foram descartados pois demonstraram não fazerem parte de contextos inclusivos, por não terem sido desenvolvidos em escolas regulares, que os participantes não faziam parte do público-alvo da Educação Especial e/ou que investigaram o desenvolvimento de questões distintas da proposta que envolve o nosso estudo.

Uma das dificuldades que encontramos foi a falta de padronização e carência de elementos que constituem os resumos dos artigos, o que provavelmente tenha nos induzido a selecionar estudos que não se enquadravam efetivamente em nossos critérios.

Para Costa e Zoltowski (2014, p. 62):

Algumas revisões podem ter por objetivo mostrar a qualidade da produção acadêmica em determinada área, indicando problemas metodológicos. Nesse

caso, estudos que não atendam satisfatoriamente os critérios de avaliação devem ser mantidos, pois refletem exatamente a qualidade do campo.

h) Síntese, interpretação e análise dos dados.

Para a síntese, interpretação e análise dos dados utilizaremos procedimentos da estatística descritiva e a análise temática dos resultados. Para atender esses procedimentos elaboramos um protocolo que nos permitisse organizar os elementos bibliográficos, metodológicos e relacionados aos resultados dos estudos, com vistas a responder nosso problema de pesquisa. Assim, para os elementos bibliográficos discriminamos: título; autor; instituição; país; periódico; idioma; e ano. Para sintetizarmos os elementos metodológicos: abordagem; tipo de pesquisa; técnica; local; participante; e objetivos. Finalmente, sobre os resultados alcançados: abordagem/prática pedagógica; planejamento; execução/processo; avaliação; relação entre professores/profissionais; desafios; benefícios; e observações. Cada uma das categorias será explicada a seguir:

1. Abordagens pedagógicas ou metodológicas - utilizadas para o desenvolvimento da aula de Educação Física ou proposição de intervenção na aula ou prática do professor.
2. Planejamento - momento de preparação, estudo, organização prévia das aulas de Educação Física, prática do professor ou de intervenção sobre estes.
3. Execução/processo - acontecimentos durante a aula de Educação Física, prática do professor ou intervenção sobre estes.
4. Avaliação - momentos/procedimentos de avaliação durante as aulas de Educação Física, estabelecidos pelo professor para a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ou então, comprometidos com a qualidade das intervenções sobre a aula ou prática dos professores em relação às alterações no processo de ensino e aprendizagem.
5. Relação professores/profissionais - existência e qualidade dessas relações durante as aulas de Educação Física, a atuação prática dos professores ou ainda, em dinâmicas de intervenção nestas.
6. Desafios - dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física, na prática do professor ou durante a realização de ações intervencionistas.
7. Benefícios - alterações positivas durante as aulas de Educação Física, sobre a atuação prática dos professores ou como resultado das propostas de intervenção sobre estas.

8. Observações - dados que pudessem contribuir com a análise, mas que não se adequassem às outras categorias.

De acordo com as características dos estudos considerados elegíveis para análise, procedemos com uma análise temática reunindo os estudos em dois grupos considerando o método empregado para produção dos dados, a saber: no grupo um, os estudos produzidos a partir de propostas de intervenção e que obtiveram a possibilidade de avaliar os efeitos das propostas; e, no grupo dois, os estudos produzidos com base no levantamento de informações junto aos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos os resultados em três partes. Na primeira parte, apresentaremos a descrição dos 11 estudos selecionados como fonte de dados. Na sequência, abordaremos os procedimentos metodológicos desenvolvido pelos estudos. Finalmente, na última parte, os resultados a que chegaram as pesquisas.

3.1 Descrição dos estudos

Apresentaremos agora os resultados acerca da caracterização dos estudos que foram considerados elegíveis para composição da pesquisa, considerando nossa questão e os objetivos traçados. Nessa etapa, demonstraremos alguns dados provenientes da decomposição de cada estudo, buscando ao final refletirmos sobre as características gerais do conjunto dos 11 artigos recrutados após a leitura e aprofundamento na íntegra. Elementos relacionados ao contexto das produções, participantes e método utilizado pelos pesquisadores.

No Quadro 2 apresentamos os dados relacionados ao título dos artigos, autores, instituições desenvolvedoras, periódicos e ano de publicação, buscando evidenciar alguns elementos básicos de cada estudo. Os títulos dos artigos publicados nos idiomas inglês e espanhol são apresentados conforme a versão original, acompanhados de uma possibilidade de tradução por nós realizada.

Quadro 2 - Título, autores, instituições, periódico e ano de publicação dos artigos.

Título	Autor	Instituição	Periódico	Ano
Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física. (Sistema de codificação e análise de qualidade de dados para uma intervenção inclusiva na Educação Física)	Miguel Fernández; Carmen Rosa Sánchez; Francisco Jiménez; Vicente Navarro; Maria Teresa Anguera	Univ. de La Laguna; Univ. de Barcelona (Espanha)	Revista de Psicología del Deporte	2012
Physical Education, Disability and School Inclusion. (Educação Física, Deficiência e Inclusão Escolar)	Rodrigo Barbuio; Ana Paula de Freitas	Centro Universitário Moura Lacerda; Univ. São Francisco (Brasil)	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência.	José Milton Azevedo Andrade; Ana Paula de Freitas	Centro Universitário da Fundação Educativa de Barretos (SP) Univ. São Francisco, Itatiba, SP (Brasil)	Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS	2016

<p>Working towards inclusive physical education in a primary school: "some days I just don't get it right". (Trabalhando por uma Educação Física inclusiva em uma escola primária: "alguns dias eu simplesmente não consigo entender")</p>	Kirsten Petrie; Joel Devcich; Hayley Fitzgerald	Univ. de Waikato, Hamilton; Discovery School, Whitby, Wellington (Nova Zelândia); Leeds Beckett University, Leeds, (Reino Unido)	Physical Education and Sport Pedagogy	2018
<p>La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. (A formação permanente como ferramenta para melhorar a intervenção do professor de Educação Física com alunos com deficiência)</p>	Ignacio González López; David Macías García	Univ. de Córdoba (Espanha); CEIP Bernardo Barco, La Campana, Sevilla (Espanha)	RETOS - Nueva Tendencias em Educacion Física, Deporte y Recreacion	2018
<p>Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física.</p>	Camila Lopes de Carvalho; Paulo Ferreira de Araújo	Faculdade de Educação Física, Univ. Estadual de Campinas, SP (Brasil)	Educación Física y Ciencia,	2018
<p>Supporting reasonable adjustments for learners with disabilities in education: An investigation into teacher's perceptions of one online tool. (Apoio e ajustes razoáveis para alunos com deficiência na Educação Física: uma investigação sobre as percepções de um professor sobre uma ferramenta online)</p>	Barbara Walsh; Track Dinning; Julie Money; Sophie Money; Anthony Maher	Univ. de Liverpool (Reino Unido)	COGENT Education	2018
<p>Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva em Educación Física. (Mudanças no autoconceito de alunos com e sem deficiência motora uma intervenção pedagógica inclusiva em Educação Física)</p>	Jorge Miguel Fernández Cabrera; Francisco Jiménez Jiménez; Vicente Navarro Adelantado; Carmen Rosa Sánchez López	Univ. de La Laguna (Espanha)	RETOS - Nueva Tendencias em Educacion Física, Deporte y Recreacion	2019
<p>Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. (A colaboração casa-escola relacionada à Educação Física: as experiências dos pais de crianças com deficiência)</p>	Terese Wilhelmsen; Marit Sorensen	Departamento de Coaching e Psicologia, Escola Norueguesa de Ciências do Esporte, Oslo (Noruega)	European Physical Education Review	2019
<p>Inclusão de alunos público com deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Catalão-GO.¹²</p>	Lidiane Policena dos Santos; Cristiane da Silva Santos; Maristela Vicente de Paula; Neila Maria Mendes Borges	Univ. Federal de Goiás-UFG, GO (Brasil)	Revista EDaPECI	2019

¹² Durante os nossos estudos sobre a temática não verificamos em nenhum outro texto a utilização do termo "*aluno público com deficiência*". Não descartamos a possibilidade de ter havido algum erro na publicação do estudo, isto porque, nas traduções do título para o espanhol e o inglês que compõem a mesma publicação não trazem o mesmo termo. Como pode-se observar: *Inclusión de alumnos con deficiencia en las clases de Educación Física en la ciudad de Catalão - GO*; *Inclusion of students with disabilities in the Physical Education class in the city of Catalão-GO*

<p>The co-development of inclusive tools in Physical education for pupils with and without disabilities.</p> <p>(O co-desenvolvimento de ferramentas inclusivas na área de Educação Física para alunos com e sem deficiência)</p>	<p>Lars Kristén; Bodil Klingvall; Mikael Ring</p>	<p>Univ. de Halmstad, Suécia; Univ. de Gotemburgo (Suécia)</p>	<p>Sport in Society</p>	<p>2021</p>
--	---	--	-------------------------	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar os estudos apresentados no Quadro 2, podemos verificar que duas pesquisadoras (Carmen Rosa Sánchez López e Ana Paula de Freitas) estiveram envolvidas em quatro publicações diferentes. A pesquisadora Doutora Carmen Rosa Sánchez López¹³, professora adjunta da Universidade de Laguna (Espanha), do Departamento de Psicologia Clínica, Psicobiologia e Metodologia é integrante dos grupos de pesquisa Psicologia da infância e adolescência (PSICOINFAD) e do grupo de pesquisa Família e desenvolvimento humano.

Por sua vez, a pesquisadora Doutora Ana Paula de Freitas¹⁴ é professora da Universidade São Francisco - SP (Brasil) e atua no curso de Pedagogia, assim como no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa Educação, Linguagem e Processos Interativos. A professora desenvolve projetos de investigação relacionados aos temas: escolarização de alunos com deficiência, relações de ensino, inclusão escolar, formação docente, método biográfico e psicologia histórico-cultural. É pesquisadora do projeto. "As práticas docentes e as prescrições curriculares oficiais" e coordena o projeto. "A pesquisa narrativa com crianças com deficiência: sentidos e possibilidades na/para a educação inclusiva". Além disso, a professora é líder do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho docente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação/USF e Bolsista Produtividade CNPq - nível II.

O que pode ser relevante no dado apontado sobre as pesquisadoras com maior produção nos 11 estudos por nós analisados, seria o fato de que nenhuma delas é da área da Educação Física. Sendo a primeira, da área da Psicologia e desenvolvimento humano, e a segunda com formação inicial na área da Saúde tendo seu desenvolvimento acadêmico e profissional na área da Educação. No entanto, as duas apresentam aproximações com as temáticas relacionadas ao desenvolvimento e à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

¹³ Informações retiradas do site da Universidade de Laguna. Disponíveis em: <https://portalciencia.ull.es/investigadores/81073/detalle>.

¹⁴ Informações retiradas do site do CNPq, currículo Lattes. Disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/8758283696346416>.

Outro dado que vale ser destacado é a proporção de pesquisadoras e pesquisadores, autores dos estudos analisados, compreendendo exatamente 16 pesquisadoras e 16 pesquisadores. Porém, podemos considerar que, embora em número equivalente, as mulheres se destacaram entre os artigos investigados, tendo em vista que duas delas estiveram envolvidas em quatro pesquisas diferentes e, além disso, duas pesquisas foram desenvolvidas somente por mulheres, enquanto uma pesquisa foi exclusivamente realizada por homens.

Sobre as instituições às quais os autores dos artigos estavam vinculados no momento da publicação, destacam-se a Universidade de Laguna na Espanha, com duas produções desenvolvidas pela professora doutora Carmen Rosa Sánchez López, e a Universidade São Francisco de São Paulo, também com duas produções relacionadas aos estudos da professora doutora Ana Paula de Freitas.

Com relação aos periódicos com mais publicações nos estudos analisados, a revista *RETOS*¹⁵ - *Nueva Tendencias em Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, publicou dois dos 11 estudos. De acordo com informações colhidas no *site* da Fundação Dialnet¹⁶, o impacto da revista em 2020 foi 2,084, tendo em Educação 10/230 das publicações e em Esporte 1/43. Importante ressaltar que na sua ementa os editores não apontam como sendo uma área temática de interesse a inclusão escolar nas aulas de Educação Física ou mesmo a relação entre Educação Física e Educação Especial. Ou seja, a revista que tem mais publicações entre os estudos por nós analisados, não é especializada no assunto.

Considerando as informações demonstradas até o momento, encontramos indícios de que as investigações na qual estão envolvidas as áreas e temáticas relacionadas à nossa questão de pesquisa, apresentam características multidisciplinares ou interdisciplinares. Isso pode ser mais uma vez observado, quando evidenciamos as palavras-chave utilizadas pelos autores nos 11 artigos analisados. 24 termos ou palavras-chave diferentes foram utilizadas pelos

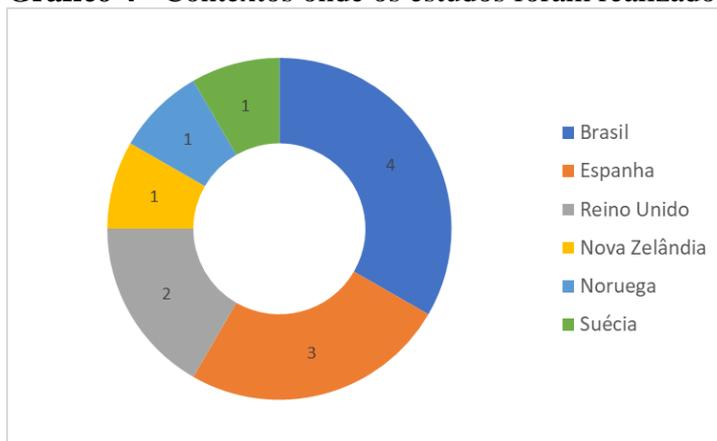
¹⁵ A revista "Retos" foi fundada pela Federação Espanhola de Professores de Educação Física (FEADEF) em setembro de 2001, a primeira edição surgiu em janeiro de 2002. Tem como objetivo editar artigos originais relacionados à ciência da atividade física e esportiva, com seus campos profissionais derivados e com a promoção, em geral, da cultura físico-esportiva. Mais especificamente, apresenta as seguintes áreas temáticas de Educação Física, Esportes Escolares e Recreação: treinamento inicial e permanente, didática da Educação Física, brincar, expressão corporal, atividades físicas no ambiente natural, necessidades educacionais especiais, avaliação em Educação Física habilidades motoras infantis, temas transversais, esportes escolares, treinamento esportivo e preparação física, lazer e recreação, gestão esportiva, atividade física, saúde e qualidade de vida, atividade de gênero e físico-esportiva, fisiologia e medicina esportiva, biomecânica, ergonomia e psicologia do esporte. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/Presentacion>.

¹⁶ Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7258>

artigos entre os 11 analisados. Seguido pela Espanha com três estudos, Reino Unido com dois estudos e, Nova Zelândia, Noruega e Suécia com um estudo cada.

Com relação ao contexto dos estudos, Suelves e Llin (2021) apontaram que: (35%) dos estudos foram realizados nos Estados Unidos da América; (17%) no Brasil; (14%) na Espanha, e; (11%) no Reino Unido. As diferenças se deram com relação ao recorte dos estudos. Eles compreenderam a inclusão na Educação Física em diferentes espaços, situações e contextos, enquanto nós, observamos a inclusão no espaço escolar, ou seja, voltamos nossa atenção para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física, em turmas comuns da escola regular. O que talvez tenha refletido na maior constatação, no caso deles, de estudos realizados nos Estados Unidos da América. No entanto, quando olhamos para a sequência dos dados, identificamos uma semelhança com o que encontramos. Ou seja, maior produção no contexto brasileiro, seguido do contexto espanhol e inglês, como pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Contextos onde os estudos foram realizados.



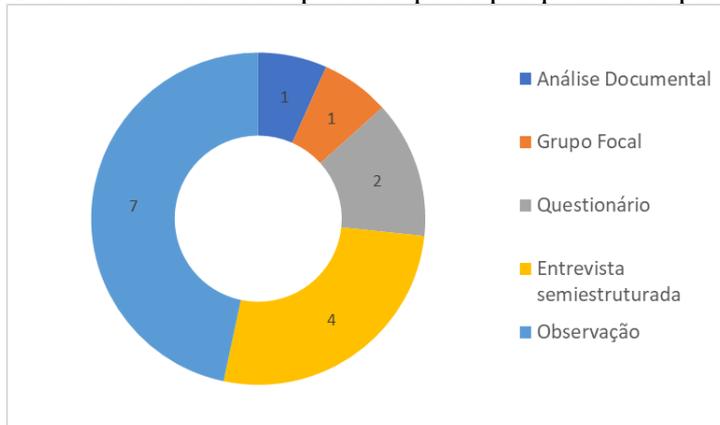
Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre as características metodológicas, nove estudos desenvolveram pesquisa de abordagem qualitativa, e dois estudos realizaram pesquisas com abordagem quali-quantitativa. Não houve estudos exclusivamente quantitativos.

A respeito dos tipos de pesquisas desenvolvidas, houve uma predominância de pesquisas colaborativas, com três estudos. Os demais estudos indicaram diferentes tipos de pesquisa: quase experimental; experimental descritiva *survey*; estudo fenomenológico hermenêutico; estudo de caso; estudo interpretativista; pesquisa participativa e, descritiva, tendo uma verificação cada.

Sobre as técnicas aplicadas pelos pesquisadores para os procedimentos de coleta de dados, conforme evidenciado no Gráfico 5, a observação (utilizada em sete estudos) e a entrevista semiestruturada (quatro estudos) foram as técnicas mais utilizadas. O questionário foi utilizado em dois estudos. Análise documental, grupo focal, ocorreram uma única vez.

Gráfico 5 - Técnicas aplicadas pelos pesquisadores para coleta de dados.



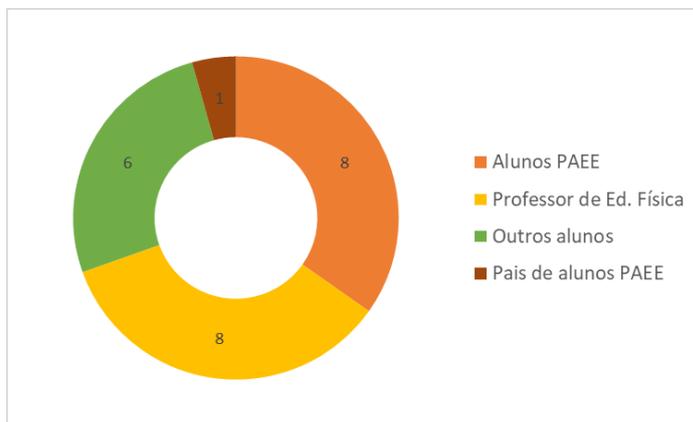
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados sobre os participantes envolvidos nas pesquisas, demonstrados no Gráfico 6, apontam para uma participação mais equilibrada entre professores de Educação Física, alunos público-alvo da Educação Especial e outros alunos. Algumas diferenças foram observadas em relação ao que encontramos na análise das teses e dissertações, abordada no capítulo um. Entre as teses e dissertações, observamos maior de professores de Educação Física em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, menor participação dos alunos que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial e indicação de outros professores (segunda professora e professora do Atendimento Educacional Especializado). Na análise dos artigos, verificamos a participação dos pais, mas sem a indicação de outros profissionais.

O equilíbrio apresentado na indicação de professores de Educação Física, alunos público-alvo da Educação Especial e outros alunos como sujeitos ou protagonistas dos processos investigativos analisados, denota um certo avanço com relação ao entendimento de que o processo de inclusão escolar deve responsabilizar e envolver a todos da comunidade escolar, inclusive os alunos que não fazem parte do público-alvo. Não obstante, Maturana e Mendes (2015) ao investigarem o cenário dos estudos internacionais sobre Educação Especial e inclusão, identificaram estudos que apontam para a importância da participação dos pais no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Segundo as autoras, a promover a participação da família no contexto escolar contribui com o empoderamento dos próprios alunos e seus familiares.

Na mesma direção, Silva e Mendes (2008) apontam para a importância da relação entre a escola e a família dos alunos com deficiência e utilizam o conceito de empoderamento para concluir que "os profissionais devem encorajar os familiares a expressarem suas opiniões e ajudá-los a adquirir habilidades para participar plenamente na tomada de decisões (p. 232)". O que nos leva a refletir sobre o distanciamento que as pesquisas sobre inclusão escolar nas aulas de Educação Física têm demonstrado em relação à participação e à colaboração dos pais na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, nos dados descritos por nós. Indicando neste aspecto, uma lacuna significativa.

Gráfico 6 - Participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos os resultados descritos, notamos um certo descompasso entre os artigos investigados e o conhecimento recentemente produzido na área da Educação Especial. Em primeiro lugar, tal descompasso foi identificado na utilização de palavras-chave que se concentram de maneira abrangente em torno da área e do público investigados, não evidenciando qualquer direcionamento com relação aos caminhos que os estudos em Educação Física têm seguido com vistas à escolarização dos alunos-público alvo da Educação Especial, seja em recortes mais específicos como o nosso, ou naqueles mais expandidos como o utilizado por Suelves e Llin (2021).

Além disso, observamos o foco dos estudos ainda concentrado na atuação do professor de Educação Física e dos alunos público-alvo da Educação Especial, sem o envolvimento expressivo de outros personagens do processo de inclusão escolar, tais como familiares e professores da Educação Especial. Quando voltamos nossa atenção para publicações recentes da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), como as

organizadas por Mendes, Zerbato, Torres e Santos (2020), identificamos o envolvimento de outros atores da comunidade escolar atuando de maneira colaborativa para que as propostas de escolarização, com vistas à inclusão escolar, sejam garantidas. Não identificamos o mesmo cenário nos estudos em Educação Física.

Gomes (2012) identificou essa lacuna ao destacar os relatos dos professores participantes com relação às dificuldades vivenciadas pela falta de apoio por parte dos gestores escolares, a relação ainda inconsistente dos familiares com a escola e, com os professores de Educação Física, e a possibilidade de contar com profissionais de apoio escolar permanentemente durante as aulas. Descompasso que também pode ser evidenciado quando direcionamos nossa atenção para as propostas metodológicas das pesquisas. Isso porquê, apesar de três dos estudos analisados terem descrito suas pesquisas como sendo colaborativas, e algumas demonstrado indícios de ter havido momentos de colaboração entre pesquisadores e participantes, esperávamos ter evidenciado mais processos colaborativos, tendo em vista, também, a tendência nos caminhos seguidos pelos estudos na área da Educação Especial. Como enfatiza Braun (2020):

A aplicação da pesquisa-ação na área da Educação, mais especificamente da Educação Especial e questões da inclusão escolar, pode ser uma possibilidade real para a organização e implementação das ações educativas quando tanto o investigador quanto o investigado(s) são contemplados no processo de reflexão e ação, sobre suas concepções e práticas. Deste modo, ao serem ambos favorecidos no processo da investigação, a validade do estudo é, da mesma forma, garantida ante os preceitos científicos e sociais. Nesse processo de vir a ser, de elaborar em parceria algo novo ou de rever alguns aspectos dentre os tantos que compõem o meio investigado, a perspectiva de mudança aponta a possibilidade de melhorar o que está dado (p. 94).

Na mesma direção, Ibiapina (2008), ao tratar da pesquisa-ação colaborativa, defende que esta:

[...] envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação (p. 25).

Para Braun (2020), esse processo de investigação, por vezes, é difícil, demanda tempo, precisa considerar o nível de envolvimento e interesse dos sujeitos participantes, do estabelecimento de vínculos, assim como da mediação adequada do pesquisador para favorecer

a colaboração entre todos. Contudo, quando realizada com rigor metodológico, potencializa os resultados e benefícios para todos, participantes e pesquisadores.

Nesse primeiro bloco dos resultados, buscamos descrever e refletir sobre as características bibliográficas e metodológicas identificadas nos estudos, conforme a indicação dos próprios autores, sem realizar deduções ou inferências a partir do conteúdo encontrado nas pesquisas. A seguir, apresentaremos a caracterização metodológica dos artigos e os resultados por estes alcançados.

3.2. Procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos estudos e resultados alcançados

Conforme já detalhamos em nosso método, agora procederemos com a análise temática dos estudos, reunindo-os em dois grupos, a partir da proposta metodológica para produção dos resultados: no grupo um, os estudos produzidos a partir de propostas de intervenção e que obtiveram a possibilidade de avaliar os efeitos das propostas; e, no grupo dois, os estudos produzidos com base no levantamento de informações junto aos participantes da pesquisa. Essa organização foi desenhada com o objetivo de ampliar - pelos leitores e o próprio pesquisador - a compreensão das características dos estudos, bem como, sobre o processo de análise dos resultados apresentados pelos mesmos.

3.2.1. Aspectos metodológicos dos estudos produzidos a partir de propostas de intervenção (grupo 1)

Foram reunidos no grupo 1 cinco estudos que desenvolveram propostas de intervenção e que avaliaram os efeitos do processo.

O estudo *Physical Education, Disability and School Inclusion*¹⁷, no qual os autores, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, investigaram como acontecia a participação de uma aluna com deficiência intelectual com 12 anos, sem laudo, nas aulas de Educação Física do sétimo ano, de uma escola pública de nível Fundamental e Médio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os objetivos foram: compreender em que condições se dava a participação da aluna durante as aulas de Educação Física; identificar quais atividades eram propostas pela professora e como se davam as interações entre ela e a aluna;

¹⁷ Educação Física, Deficiência e Inclusão Escolar (tradução do autor).

apresentar uma proposta de trabalho colaborativo entre pesquisadores e professora, para a efetiva participação da aluna durante as aulas; e avaliar as intervenções realizadas (BARBUIO; FREITAS, 2016).

Durante o primeiro semestre de 2014, foram observadas oito aulas, e nestas, os pesquisadores reportaram em um diário de campo todos os acontecimentos relacionados com: a interação entre a aluna e sua professora; a interação entre a aluna e seus colegas; as oportunidades de participação proporcionadas; o desenvolvimento e a aprendizagem durante as aulas de Educação Física. Após o período de observação, os pesquisadores propuseram a professora de Educação Física participante, uma intervenção pedagógica com características colaborativas. Depois disso, no segundo semestre do mesmo ano, os pesquisadores realizaram oito aulas com a turma da aluna, seguindo as atividades pedagógicas propostas no Caderno do Professor, material que compõe o Currículo Unificado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Barbuio; Freitas, 2016).

Na investigação intitulada *Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docent inclusiva em Educación Física*¹⁸, Cabrera, Jiménez, Adelantado e López (2019) buscaram demonstrar se o uso de uma intervenção de ensino inclusiva poderia contribuir para o aprimoramento do autoconceito de alunos com deficiência motora e sem deficiência motora nas aulas de Educação Física. Os autores utilizaram a definição de autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), que relaciona o autoconceito com autoestima e autoimagem, e, portanto, configura-se como um conjunto de percepções que uma pessoa tem de si. Percepções que podem levar a pessoa a se comportar de determinada maneira, influenciando seu desenvolvimento, bem-estar social e contribuir com os processos de ajuste emocional e social. Em relação ao autoconceito físico, que é o foco principal do estudo, considerando efetivamente a proposta de intervenção docente inclusiva, os autores destacaram que, segundo outros estudos, quanto maior é a frequência da prática físico-esportiva, maior será a percepção positiva do sujeito sobre suas capacidades físicas.

Ao longo de um ano letivo, participaram da investigação, seis professores de Educação Física, 168 alunos com idade média de 14 anos, da Educação Secundária Obrigatória, na zona

¹⁸ Mudanças no autoconceito de alunos com e sem deficiência motora a partir de uma intervenção pedagógica inclusiva em Educação Física (tradução do autor).

metropolitana de Santa Cruz de Tenerife, nas Ilhas Canárias, Espanha. Entre os 168 alunos, nove tinham alguma deficiência motora. Com uma proposta de estudo quase experimental, os pesquisadores buscaram comparar o período antes da intervenção formativa (fase A), com o período depois da intervenção (fase B), a partir da aplicação de um instrumento que avalia o autoconceito dos alunos com e sem deficiência motora. O instrumento utilizado foi o questionário Autoconceito Forma 5, proposto por García e Musitu (2001), constituído por uma escala Likert contendo 30 questões relacionadas com cinco dimensões diferentes do desenvolvimento humano: autoconceito acadêmico; autoconceito social; autoconceito emocional; autoconceito familiar; e autoconceito físico (CABRERA et al.,2019).

O instrumento avaliativo foi aplicado no início e no final do estudo e, no intervalo entre as aplicações ocorreram 10 sessões de intervenção formativa junto aos seis professores de Educação Física participantes do estudo. As sessões foram planejadas a partir de uma perspectiva ecológica com uma dinâmica de reflexão colaborativa e orientadas para a conscientização e melhora das estratégias docentes com vistas à inclusão. Na proposta de formação foram abarcados os conteúdos previstos na programação anual de cada nível e turma escolar. O coordenador das sessões foi um dos pesquisadores que era especialista, adotando uma orientação socrática, respeitando os quatro momentos indicados para uma investigação-ação proposto por Carr e Kemmis (1988): planejamento, ação, observação e reflexão.

Nas duas primeiras sessões, o foco foi estabelecer as limitações de estratégias pedagógicas tradicionais para o atendimento a toda diversidade nas aulas de Educação Física. Além disso, discutiu-se os diferentes conceitos básicos sobre a deficiência motora, estratégias docentes inclusivas em Educação Física e as implicações destas na formação do autoconceito dos alunos. Nas sessões seguintes, foram elaborados planos de ensino para promover a inclusão dos alunos com deficiência motora durante a prática, tendo como parâmetro estratégias inclusivas e critérios de intervenção docente, desde a ampliação das propostas e tarefas que podem ampliar a igualdade de oportunidades, possibilidades de ajuda, apoio, modificações ou adequações na tarefa, até a incorporação de ajustes nos elementos estruturais (espaço e material) e funcionais (gesto e conjunto de interações motoras) (CABRERA et al., 2019).

Na pesquisa *Working towards inclusive physical education in a primary school: "some days I just don't get it right"*¹⁹, Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018) se debruçaram sobre o contexto escolar de uma escola primária regular em Aotearoa na Nova Zelândia, com a perspectiva de explorar as práticas dos professores e alunos, e os discursos profissionais e pessoais que configuram a tomada de decisão pedagógica em Educação Física. O estudo teve como foco o processo pelo qual passou o professor Joel e a sua turma, ao vivenciarem durante dois anos o novo projeto financiado pela Iniciativa de Pesquisa e Ensino da Nova Zelândia, que tinha como objetivo promover maior aproximação entre a pesquisa educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a partir de uma perspectiva colaborativa que pudesse melhorar os resultados acadêmicos dos alunos.

Este estudo se trata de um recorte do que foi desenvolvido pelo projeto ao longo de dois anos, em duas escolas. No primeiro, as ações foram centradas na prestação de auditoria ambiental que buscava compreender a realidade na qual se encontravam as escolas que recebiam o programa Saúde e Educação Física - que impulsionava o conhecimento dos alunos sobre saúde, bem-estar e Educação Física. No segundo ano, a atuação do projeto aconteceu com maior ênfase na atuação dos professores e no seu ambiente escolar particular. No caso do professor Joel, a ação envolvia o suporte colaborativo de um dos pesquisadores, atuando como professor auxiliar/pesquisador, em uma manhã por semana. Além disso, foram realizadas reuniões semanais com o professor Joel para compartilhar reflexões e propostas em relação aos planejamentos futuros (PETRIE; DEVCICH; FITZGERALD, 2018).

Os dados da pesquisa foram coletados durante o trabalho diário dos professores e seus alunos, por meio de documentos escolares, diários dos professores, alunos e pesquisadores, blogs da turma, produções dos alunos, materiais formativos e informativos fornecidos à escola, e-mails trocados durante o andamento da pesquisa, transcrição das reuniões e, com as entrevistas iniciais realizadas com os professores e alunos. Ao longo do estudo a análise dos dados aconteceu de forma cíclica, contínua e colaborativa, configurando-se objetivamente em inquéritos e conversas dialógicas (PETRIE; DEVCICH; FITZGERALD, 2018).

¹⁹ Trabalhando por uma Educação Física inclusiva em uma escola primária: "alguns dias eu simplesmente não consigo entender" (tradução do autor).

Na produção intitulada *Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física*²⁰, Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro e Anguera (2012) têm como proposta apresentar uma sistema de categorias de observação que possibilite dizer se uma ação ou intervenção pedagógica corresponde à uma perspectiva excludente, integradora ou inclusiva. Além disso, a pesquisa teve como objetivo conhecer e avaliar como acontece a aplicação de estratégias didáticas inclusivas de alunos com deficiência motora, nas aulas de Educação Física em turmas regulares.

Para o desenvolvimento do sistema, os pesquisadores realizaram um estudo simultâneo em três escolas de Ensino Secundário Obrigatório, que integram preferencialmente os alunos com deficiência motora, localizadas em Santa Cruz do Tenerife²¹. Participaram seis professores de Educação Física, 171 alunos, sendo que 10 tinham deficiência motora com diferentes graus de autonomia (FERNÁNDEZ et al., 2012).

Foram realizadas 10 sessões de filmagem das aulas de Educação Física, com uma duração média individual de 40 minutos. Cinco corresponderam a fase inicial, e cinco a fase final do estudo, havendo entre as duas um processo de investigação-ação colaborativa em que se trabalhou com os professores a promoção e a utilização de estratégias de ensino inclusivas nas aulas de Educação Física (FERNÁNDEZ et al., 2012).

Para o desenvolvimento do sistema de avaliação que possibilita enquadrar a ação ou intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, os autores consideraram três níveis de inclusão como categorias: exclusão, no qual a intervenção não favorece a participação do aluno com deficiência motora no desenvolvimento do ensino; integração, cuja intervenção favorece a participação do aluno com deficiência motora no desenvolvimento do ensino; e inclusão, quando a intervenção é baseada em critérios didáticos orientados para que as tarefas estejam ao alcance de todos, estruturalmente e considerando todo o grupo, de acordo com os princípios da diversidade. Para a categorização da ação ou da intervenção pedagógica, Fernández et al. (2012) organizaram os dados em quatro unidades de análise:

- a) unidade didática, como referência básica de análise e interpretação;

²⁰ Sistema de codificação e análise de qualidade de dados para uma intervenção inclusiva na Educação Física (tradução do autor).

²¹ No estudo os autores não deixam explícita esta informação, mas acreditamos de que se trata da cidade localizada nas Ilhas Canárias, Espanha.

b) sessões de aula, como sendo o tempo em que foi estruturado e organizado as unidades temáticas;

c) momentos de inatividade e momentos de atividade motora, em que se discrimina o tipo de participação dos alunos com deficiência motora, considerando que no primeiro existe instrução do professor, mas o aluno não participa, e no segundo há instrução, mas o aluno participa efetivamente. Por considerarem como sendo a principal unidade de análise sobre a qualidade da intervenção docente, os autores, acrescentam dentro desta, dados referentes ao tempo de duração inclusiva, o tempo de duração integradora e o tempo de duração excludente em cada um dos momentos;

d) presença ou ausência de interação verbal, que irão informar sobre o potencial da comunicação durante o contexto de intervenção docente.

No estudo *The co-development of inclusive tools in Physical Education for pupils with and without disabilities*²², Kristén, Klingvall e Ring (2020) empenharam-se em testar e avaliar um protótipo, a partir da perspectiva da própria criança, com o objetivo específico de investigar como a participação, a inclusão e a aprendizagem são descritas na utilização e desenvolvimento de uma nova ferramenta esportiva durante as aulas de Educação Física, em três escolas em Halland, na Suécia. Para além disso, também compreendeu uma proposta maior que buscava provocar reflexões acerca das normas que envolvem o processo de desenvolvimento de produtos destinados à inclusão escolar de crianças.

De acordo com a descrição dos autores, o projeto contou com a participação próxima da *Open Norm-Critical Innovation for Relational Inclusion*²³, e com a parceria das empresas *Eleiko Sports AB*, líder mundial em produção de barras e pesos e *Unisport*, que projeta a maioria dos pavilhões esportivos na Suécia, e que desenvolveu o Protótipo *Sand Glove*, a luva de areia infantil que contém um pequeno saco de areia com peso, contribuindo para aumentar a tensão na execução dos movimentos. Com uma perspectiva colaborativa, o estudo concentra-se em um processo que envolveu as ideias e a participação de alunos com e sem deficiência, professores, pesquisadores e empresas, enquanto estavam testando e desenvolvendo o protótipo da luva, durante as aulas regulares de Educação Física (KRISTÉN; KLINGVALL; RING, 2020).

²² O Co-desenvolvimento de ferramentas inclusivas na área de Educação Física para alunos com e sem deficiência (tradução do autor).

²³ Inovação crítica de norma aberta para relações inclusivas (tradução do autor).

O estudo foi realizado em três escolas primárias em Halland, no sudoeste da Suécia, contando com a participação de aproximadamente 15 a 20 crianças com e sem deficiência por turma, envolvendo um total de cerca de 60 crianças na faixa etária entre 10 e 15 anos. As escolas foram selecionadas por já possuírem uma perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física. No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados métodos qualitativos, com uma abordagem de intervenção em contextos escolares comuns de Educação Física, que compreendeu gravação de entrevistas, observação participante e filmagem dos alunos utilizando o protótipo da luva de areia. Durante as investigações, as escolas foram autorizadas a trabalhar com os temas: salto de cordas; dança; jogos com bola; brincadeiras; treinamento em circuito; e treinamento de força. Os alunos foram divididos em grupos menores pelo professor, e ao longo de nove sessões de Educação Física, foram realizadas entrevistas em grupos focais, envolvendo crianças com e sem deficiências (KRISTÉN; KLINGVALL; RING, 2020).

3.2.2. Resultados alcançados pelos estudos do grupo 1

Barbuio e Freitas (2016) identificaram que a atuação da professora baseada no Caderno do Professor, que compreende as orientações do currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2013) - ainda que este limite a autonomia pedagógica do professor - pode ser desenvolvida de modo que favoreça a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física ministradas na escola regular.

No entanto, ao apresentar alguns dados, os autores deixam evidente que a atuação ancorada no Caderno do Professor só foi inclusiva quando houve a intervenção colaborativa dos pesquisadores. Isso porquê, antes da intervenção, a professora participante do estudo cedia aos alunos uma bola de futsal, direcionada aos meninos, e uma de voleibol para as meninas, para que cada grupo realizasse conteúdos distintos, futebol e voleibol. Fazendo com que a aluna participante ficasse excluída de ambas atividades, sentada na arquibancada. Segundo os pesquisadores, ainda que as práticas relacionadas ao voleibol fizessem parte dos conteúdos previstos para o 7º ano do Ensino Fundamental II, no Caderno do professor (São Paulo, 2013), aquelas relacionadas ao futebol não constavam como proposta para a turma investigada. Muito menos, sem que houvesse qualquer sistematização, mediação ou condução pela professora no desenvolvimento destes conteúdos com os alunos (BARBUIO; FREITAS, 2016).

Na mesma direção, Betti e Gomes-da-Silva (2019) abordaram não apenas como uma dificuldade da área na garantia e promoção da inclusão escolar, mas como sendo um dos desafios da própria representação social da Educação Física na escola. Um componente

curricular em descrédito, ofertado em condições materiais e estruturais precárias e envolto a uma cultura da prática, tão comumente disseminada entre os estudantes. "Em diversas escolas, estes estão habituados a ficar "livres" durante as aulas, os meninos jogando futebol e as meninas queimada/baleado. O professor, nessa situação, é apenas alguém que media o acesso ao material" (p. 36). E estes vão além ao defender que:

São as finalidades educacionais que definem a prática pedagógica do professor. Porque são elas que determinam a seleção dos conteúdos, a busca de estratégias didáticas, a utilização de recursos e a avaliação. Sem finalidades educacionais claras, a Educação Física torna-se apenas um momento de entretenimento para os aprendentes da escola (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 37).

Contudo, perpetuar a cultura da prática livre, pode não apenas continuar desacreditando um componente curricular como os autores apontaram, mas como identificaram Barbuio, Freitas (2016), excluirá até mesmo do mero entretenimento os alunos público-alvo da Educação Especial.

Darido e Rangel (2012) ressaltam um elemento extra que corrobora para o contexto da Educação Física na escola, identificado pelos autores, e que contribui para uma certa hegemonia dos conteúdos esportivos frente aos outros. Elas se referem ao "papel que a mídia desempenha atualmente no imaginário da população em geral, trazendo uma valorização expressiva do esporte de rendimento, o que aumenta as dificuldades do professor, no sentido de implementar propostas que escapem deste modelo na escola" (p. 46).

Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018), assim como Barbuio e Freitas (2016), observaram que uma perspectiva de trabalho colaborativo entre pesquisadores e professor pode contribuir para a mudança na atuação do docente participante, antes centrada numa abordagem metodológica baseada em jogos e esportes, para uma focalizada no desenvolvimento de objetivos comuns e específicos capaz de atender a todos os alunos e possibilitar o acesso curricular sem adaptações acentuadas, tampouco a necessidade de apoio pedagógico contínuo. Segundo os pesquisadores, essa nova abordagem deve ser orientada por uma proposta descrita por Vickerman (2007) como os *'Eight P'²⁴* (*Philosophy, Purpose, Proactive, Partnership, Process, Policy, Pedagogy and Practice*), além de considerar os parâmetros apontados por Black e Stevenson (2009; 2011) sobre *Space, Task, Equipment, People, Speed (STEPS²⁵)*. Dessa forma, a prática pedagógica abandonaria a concepção de que os alunos com deficiência devem

²⁴ Filosofia, objetivo, proatividade, parceria, processo, política, pedagogia, prática (tradução do autor).

²⁵ Espaço, Tarefa, Equipamento, Pessoas, Velocidade (tradução do autor).

ser tratados como ajudado, ajudante ou desamparado, em direção a um modelo que desafiasse o professor a concentrar toda sua energia na concepção de um currículo que atendesse às necessidades diferenciadas de todos os alunos.

As diferenças entre os estudos de Barbuio, Freitas (2016) e Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018) precisam ser evidenciadas para que seja possível compreender a profundidade que as duas propostas de colaboração anunciada pelos pesquisadores alcançaram. No primeiro, os autores descrevem uma intervenção colaborativa na qual os próprios pesquisadores atuaram também como professores, demonstrando à professora participante, possibilidades de intervir/atuar de maneira que todos participassem das aulas efetivamente. Ou seja, ainda que a professora participante tivesse acompanhado muito de perto todo o processo, pelo que foi descrito, a sua participação aconteceu de maneira passiva, não havendo a observação de mudança ou transformação em seu modo de intervir/atuar.

Ao passo que Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018), ao descreverem a proposta de intervenção sistematizada a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, relatam todo o envolvimento, engajamento e co-produção do professor participante durante o estudo. O que chama atenção com a descrição dos resultados, foi justamente a transformação na forma de intervir/atuar do professor participante: antes atuando para desenvolver nos alunos competências que os habilitasse a participar de jogos esportivos e, ao final, desenvolvendo uma proposta de ensino que garantisse o desenvolvimento de competências que atendesse às diferentes necessidades dos alunos da turma.

A proposta de estrutura em '*Eight P*', descrita Vickerman e Maher (2019) e incorporada como metodologia pelo professor, concebe examinar diferentes aspectos da educação inclusiva em contextos nos quais seja dado e garantido dar voz às crianças com necessidades educacionais especiais e deficiências. Em vista disso, ao ser considerada como proposta, o professor precisa conseguir reconhecer o que está por trás da filosofia da inclusão escolar e a relações desta com o básico e fundamental dos direitos humanos.

Na pesquisa de Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018), ocorreu o que preconiza Ibiapina (2008) sobre a pesquisa-ação colaborativa: "[...] professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional" (p. 25).

Assim, utilizando as estratégias metodológicas da estrutura em "*Eight P*" e *STEPS* para desenvolver competências e habilidades que atendesse as necessidades dos alunos, o professor se aproximou muito da proposta de ensino diferenciado proposto por Tomlinson (2008):

[...] O ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos o tempo inteiro. No entanto, exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém (p. 35).

[...] conhecer os níveis de preparação dos alunos permite que o professor planeje o ensino, adequadamente, para que esteja de acordo com suas habilidades atuais, possibilitando seu avanço. Cabe destacar que os alunos podem apresentar níveis de preparação diferentes no conteúdo do currículo e isso requer ajuste entre o padrão de entrega das tarefas, conteúdos, tipos de comunicação e nível de desempenho requerido para o aluno (SANTOS; MENDES, 2021, p. 43).

Ao encontro do que foi exposto, os resultados encontrados por Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro e Anguera (2012) corroboram com os já citados. Comparando os momentos antes e depois da intervenção colaborativa promovida pelo desenvolvimento da pesquisa, houve uma significativa modificação nas estratégias de atuação dos seis docentes participantes, sendo muito efetiva na inclusão dos alunos com deficiência motora.

De acordo com a análise dos dados obtidos com a observação das categorias elaboradas para apreender ações e condutas docentes relacionadas à inclusão, integração ou exclusão, ao longo de 10 aulas de Educação Física, a porcentagem de intervenções inclusivas produzidas pelos professores antes dos momentos de colaboração foi de 14%. O que se verificou depois, foi um percentual de 86% de intervenções inclusivas sustentadas em critérios didáticos orientados para que as atividades estivessem ao alcance de todos os alunos. Havendo ainda uma expressiva queda de 53% para 14% no percentual de intervenções docentes relacionadas às ações identificadas como práticas integradoras. Por sua vez, sobre as ações consideradas excludentes, verificou-se baixa significativa de 33% no primeiro momento, para nenhuma ocorrência no segundo, após o processo colaborativo (FERNÁNDEZ et al., 2012).

Apesar de não descreverem ou nomearem explicitamente qual ou quais foram o tipo de abordagem, prática pedagógica ou estratégia metodológica utilizada pelos professores participantes, antes ou depois dos momentos de colaboração, a diferença nos percentuais indicam a redução total de atuações/intervenções excludentes, assim como a baixa expressiva daquelas consideradas integradoras, em que os alunos são estimulados a participar, mas as condições ainda não favorecem o envolvimento pleno e efetivo de todos os alunos. Além disso, houve aumento significativo das atuações/intervenções identificadas pelos pesquisadores como inclusivas. Em vista dos resultados, observa-se os benefícios que o processo de colaboração, ocorrido entre pesquisadores e professores participantes, pode proporcionar para a atuação docente, assim como para a escolarização e a participação de alunos com deficiência motora durante as aulas de Educação Física.

No que diz respeito aos resultados alcançados no estudo conduzido por Cabrera, Jiménez, Adelantado e López (2019), ao aplicarem um questionário junto a 168 estudantes da Educação Secundaria Obrigatória, com relação aos alunos sem deficiência motora, os autores apontam não ter havido alteração estatisticamente significativa na comparação entre as fases antes e depois da intervenção colaborativa junto aos professores, a não ser, um ligeiro percentual positivo em alguns itens relacionados à categoria autoconceito familiar. Também não foram verificadas diferenças entre meninos e meninas e entre o nível escolar. Apesar dos resultados terem sido discretos, estão em consonância com o que Cabrera et al. (2019), Santos e Mendes (2021) e nós, entendemos como esperado, tendo em vista que as metodologias ou propostas de ensino voltadas para a garantia do acesso e ampliação da participação, como por exemplo a abordagem do ensino diferenciado, preconizam que todos os alunos devem se beneficiar de perspectivas baseadas em contextos inclusivos. Portanto, os alunos sem deficiência motora participantes, deveriam, como foi o caso, manter ou ampliar a percepção que tinham com relação às variáveis de autoconceito investigadas.

Ao analisar os resultados dos alunos com deficiência motora, Cabrera et al. (2019) observaram diferenças positivas nos dados referentes às categorias autoconceito acadêmico e autoconceito físico, ambas depois da intervenção docente inclusiva. Sendo que, nas outras dimensões também houve um aumento dos números, mas segundo os autores, sem diferença estatisticamente significativa.

Comparando-se os resultados dos alunos com e sem deficiência motora, na primeira fase do estudo, os valores em autoconceito físico dos alunos com deficiência motora são 50% menores ao daqueles sem deficiência. Enquanto que, na segunda fase, as pontuações dos alunos com deficiência motora superaram significativamente a dos alunos sem deficiência motora. Os autores creditam tais resultados à utilização de metodologias tradicionais pelos professores de Educação Física, deixando de atender às necessidades dos alunos com deficiência motora, produzindo um baixo autoconceito físico, manifestado pelos valores observados na primeira fase do estudo. O que foi notoriamente corrigido após o processo de formação colaborativa com os professores, em que desde então passaram a adotar uma atuação inclusiva promovendo uma maior participação dos alunos com deficiência motora, observado no incremento dos resultados encontrados na segunda fase do estudo (CABRERA et al., 2019).

A percepção das dimensões relacionadas ao autoconceito físico, acadêmico, emocional e social dos alunos com deficiência motora se mostraram sensíveis a atuação docente na perspectiva inclusiva, especialmente na dimensão de autoconceito físico, que era o foco do

estudo. Como na investigação conduzida por Fernández et al. (2012), compreendemos que a formação colaborativa vivenciada pelos professores participantes foi capaz de auxiliá-los no desenvolvimento de uma atuação/intervenção coerente com contextos inclusivos, se tornando evidente nos resultados verificados a partir de outro ponto de vista, a percepção dos próprios alunos a respeito de diferentes categorias de autoconceito, mas em especial na de autoconceito físico, relacionada à aprendizagem e à participação nas aulas de Educação Física, foco do estudo.

Kristén, Klingvall e Ring (2020), partindo de uma perspectiva a qual chamaram de colaborativa entre os alunos, o professor de Educação Física da turma, os pesquisadores e uma empresa de materiais esportivos, utilizaram uma espécie de situação problema em que todos deveriam se debruçar sobre o desenvolvimento de uma ferramenta que pudesse ajudar aos alunos com e sem deficiência a participarem efetivamente das aulas. Sendo elaborado o protótipo da Luva de Areia Infantil, com a finalidade de aumentar a força daqueles que a utilizassem.

Os autores indicam que experimentando e vivenciando diversas atividades com a Luva de Areia Infantil, os alunos com e sem deficiência puderam trocar informações, pensar e compreender mais sobre as necessidades individuais de cada um ao realizar as atividades durante as aulas de Educação Física, o que contribuiu para a participação efetiva de todos, proporcionando uma consistente mudança de atitude, principalmente sobre como os alunos sem deficiência lidam com as necessidades apresentadas por aqueles com algum tipo de deficiência (KRISTÉN; KLINGVALL; RING, 2020).

Para os autores, as oportunidades para os alunos trabalharem juntos em pequenos grupos e discutirem o desenvolvimento da Luva de Areia Infantil são exemplos de aprendizagem colaborativa em que os alunos podem expressar suas opiniões e estarem inclusos no processo. Os alunos com deficiência podem especificar necessidades diferentes, proporcionando assim uma melhor compreensão para todos os alunos (KRISTÉN; KLINGVALL; RING, 2020).

Ao longo da descrição da pesquisa, Kristén, Klingvall e Ring (2020) destacam que o contexto no qual foi desenvolvido o estudo foi escolhido por se tratar de um ambiente de aprendizagem cujas práticas eram consideradas como já sendo inclusivas, o que distancia este contexto, dos outros descritos anteriormente. Além disso, os autores anunciam que o professor participante já utilizava uma abordagem de ensino colaborativo entre alunos e professor. No entanto, a proposta de desenvolvimento de uma ferramenta que pudesse auxiliar os alunos com e sem deficiência motora a participar efetivamente das aulas de Educação Física foi algo inédito

para aquele contexto. Principalmente no que diz respeito à disponibilidade de uma empresa em ouvir as contribuições e *feedbacks* dos próprios alunos com e sem deficiência.

Observamos que os resultados alcançados eram muito mais esperados com relação à proposta de desenvolvimento de uma ferramenta que apoiasse e auxiliasse os alunos com deficiência na participação efetiva durante as aulas de Educação Física, a partir de um processo colaborativo que desse voz as crianças com e sem deficiência, do que propriamente com a efetividade produzida pela ferramenta Luva de Areia Infantil. Isso porquê os resultados apresentados pelos pesquisadores apontam para o quanto foram significativas as sessões de colaboração entre todos os envolvidos, desenvolvendo competências nas crianças com e sem deficiência motora, e chamando atenção para a necessidade de envolver as crianças no desenvolvimento de soluções educacionais que lhe dizem respeito e que às afetará significativamente em sua trajetória escolar.

Contudo, outro ponto que vale destacar é o fato de que o desenvolvimento de uma ferramenta de apoio e acessibilidade ao conteúdo das aulas de Educação Física, pelos alunos com e sem deficiências motora, como a que se deu com Luva de Areia Infantil, nos remete ao conceito de Tecnologia Assistiva que corresponde aos "recursos e serviços que buscam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária por pessoas com deficiência, aumentar capacidades funcionais, promover a autonomia e a independência" (PASSERINO, 2015, p. 194). Ainda que compreendamos a ferramenta luva de areia infantil como sendo uma Tecnologia Assistiva, de acordo com as definições de Passerino (2015), Bersch; Tonolli (2006), os pesquisadores Kristén, Klingvall e Ring (2020) não utilizaram nenhum conceito para descrever a ferramenta no estudo, tampouco o de Tecnologia Assistiva.

Vale destacar ainda, que durante a análise dos estudos compreendidos no grupo um, três estudos descreveram que antes dos processos de intervenção, os professores de Educação Física utilizavam abordagens ou metodologias identificadas com práticas tradicionais e centradas em conteúdos esportivos: Barbuio e Freitas (2016); Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018); Cabrera, Jiménez, Adelantado e López (2019). Em um dos estudos, os autores relataram que o contexto das aulas de Educação Física já era considerado inclusivo, pois havia a premissa de colaboração entre professor e alunos (KRISTÉN; KLINGVALL; RING, 2020). Por sua vez, Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro e Anguera (2012) não descreveram a abordagem, prática ou estratégia metodológica utilizada pelos docentes antes da intervenção.

Em todos os estudos, os resultados obtidos após uma intervenção descrita pelos pesquisadores como colaborativa foram favoráveis à inclusão escolar.

3.2.3. Estudos produzidos com base no levantamento de informações junto aos participantes (grupo 2)

Seis estudos empenharam esforço analítico sobre dados produzidos em campo ou por informações dos participantes, mas sem que houvesse qualquer tipo de intervenção, coprodução ou colaboração entre o contexto em que ocorrem os fenômenos e os pesquisadores, formaram o grupo dois.

Na cidade de Córdoba, Espanha, López e García (2018), na pesquisa *La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad*²⁶, buscaram analisar a realidade em que se produzem as aulas de Educação Física, identificar as dificuldades que os professores têm encontrado para desenvolver uma prática inclusiva e, a partir da compreensão das condições locais, apresentar alguns elementos chave que poderão contribuir para otimizar processos futuros de formação continuada destinados aos professores de Educação Física com vistas a escolarização dos alunos com deficiência física, em escolas públicas regulares.

Para a descrição daquela realidade específica, os autores contaram com a participação de 56 professores de Educação Física que atuavam na Educação primária em Córdoba, totalizando 74,70 % dos docentes que exerciam suas funções nessa etapa. Para atender aos objetivos propostos, os pesquisadores elaboraram um questionário composto por 65 afirmações relacionadas a cinco variáveis que pudessem apreender o fenômeno estudado, a saber:

- a) características dos docentes, que se relacionava com as informações sociodemográfica, formativa e profissional dos participantes;
- b) concepção que tinham sobre a deficiência na Educação Primária e nas aulas de Educação Física, que identificava as diferentes concepções, percepções ou conhecimentos sobre os diferentes tipos de deficiência, principais características e os efeitos produzidos pela presença dos alunos com deficiência nas aulas;

²⁶ A formação permanente como ferramenta para melhorar a intervenção do professor de Educação Física com alunos com deficiência (tradução do autor).

- c) planejamento didático e projeto curricular, em se procurou compreender os elementos curriculares presentes no planejamento didático, ações para atender a diversidade e, quais profissionais poderiam participar de maneira positiva na coordenação dessas ações;
- d) necessidades formativas, em que se pretendia detectar quais eram as necessidades formativas mais relevantes para atuação dos Professores de Educação Física; e, demandas formativas, em que se debruçaram para saber quais eram as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática diária.

Andrade e Freitas (2016), com o estudo intitulado Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, analisaram os modos de agir de duas professoras durante as aulas de Educação Física, em duas escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, localizadas em um pequeno município paulista. O foco da pesquisa foi a forma de organização das possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, em turmas regulares.

A pesquisa contou com a participação de duas professoras de Educação Física, Jane e Marisa. As duas foram observadas durante o trabalho com as turmas de Ítalo, 13 anos, aluno do 7º ano do ensino fundamental com deficiência física e de João, 16 anos, matriculado no 2º ano do ensino médio, cego desde os dois anos de idade (ANDRADE; FREITAS, 2016).

Os pesquisadores realizaram observações das aulas de Educação Física, semanalmente, durante o segundo semestre letivo de 2012. No total, foram observadas oito aulas ministradas pela professora Jane e seis por Marisa. Embasados pela concepção teórica histórico-cultural, contaram com o recurso de vídeo gravação para a construção dos dados da pesquisa, considerando às ocorrências da dinâmica intersubjetiva escolar e em busca de explicações para os fenômenos investigados. Ao final das observações e filmagens, os registros foram transcritos para seguimento da análise microgenética²⁷ dos dados (ANDRADE; FREITAS, 2016).

Em *Physical education-related home–school collaboration: the experiences of parents of children with disabilities*²⁸, Wilhelmsen e Sørensen (2019) empenharam-se em explorar como ocorria a colaboração entre casa e escola, prioritariamente aquela relacionada com as aulas de

²⁷ Andrade e Freitas (2016) justificam a escolha da técnica apoiados em Góes (2000, p. 21), que declara que o “mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso”.

²⁸ A colaboração casa-escola relacionada à Educação Física: as experiências dos pais de crianças com deficiência (tradução do autor).

Educação Física, a partir das perspectivas dos pais de crianças com deficiência matriculadas em escolas primárias norueguesas. Na tentativa de obter uma melhor compreensão do fenômeno casa-escola relacionado à disciplina. Isto porque, na compreensão dos autores nas aulas de Educação Física, a aprendizagem de qualidade depende do sucesso da colaboração entre vários profissionais com uma base diversificada de conhecimento, autoridade, valores, expectativas, motivação e interpretação.

Descrito pelos autores como um estudo fenomenológico hermenêutico²⁹, este estudo fez parte de um projeto de pesquisa que explorou a inclusão de crianças com deficiência na Educação Física a partir da perspectiva das crianças e de seus pais, usando vários métodos.

Wilhelmsen e Sørensen (2019) relatam que foram realizadas entrevistas semiestruturadas objetivando explorar como os pais de crianças com deficiência vivenciaram a colaboração casa-escola relacionada à Educação Física. Para melhorar a compreensão das experiências vivenciadas pelos pais, duas questões adicionais de pesquisa guiaram as análises: quais foram as condições experimentadas pelos pais, relacionadas à promoção ou à inibição da colaboração entre casa-escola? Como foi vivenciado pelos pais o envolvimento e os esforços para garantir a qualidade durante as aulas de Educação Física?

Participaram do estudo pais e mães que tinham filhos com deficiência matriculados no ensino fundamental ou médio da escola. Totalizando 16 mães e 10 pais, de 20 crianças (Wilhelmsen; Sørensen, 2019).

O processo das entrevistas aconteceu ao longo de seis meses, incluindo cinco viagens de campo para o centro de reabilitação, cada um com duração entre dois e quatro dias. O primeiro autor conduziu as entrevistas no centro de reabilitação entre as atividades diárias ou à noite. Sendo gravadas e transcritas na íntegra. As entrevistas foram conduzidas em norueguês e posteriormente traduzidas para o inglês. Após cada entrevista e ao final de cada dia, os autores realizaram anotações de campo que consistiam em reflexões preliminares sobre o ambiente, interações e conversas nas entrevistas, bem como conversas com pais fora do ambiente de entrevista (Wilhelmsen; Sørensen, 2019).

²⁹ Segundo o referencial de Van Manen (2016) utilizado por Wilhelmsen e Sørensen (2019) "a fenomenologia tem como objetivo compreender o significado essencial das estruturas. A fenomenologia hermenêutica significa que o foco na linguagem discursiva e sensível a interpretação torna a análise e as descrições possíveis e inteligíveis"(p. 832).

No estudo de caso Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física, Carvalho e Araújo (2018) descrevem e analisam o processo de escolarização de alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física na escola regular, considerando as diferenças entre os conteúdos de Jogos, Esporte, Ginástica, Lutas e Dança.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola privada, localizada no município de Americana, interior do Estado de São Paulo. A turma era composta por 26 alunos, dois destes com Síndrome de Down. A coleta de dados aconteceu ao longo de um ano letivo, sendo observadas 71,4% das aulas (Carvalho; Araújo, 2018) .

Para coleta de dados, Carvalho e Araújo (2018) observaram e analisaram cada aula com base no instrumento desenvolvido por Salerno, Araújo e Silva (SALERNO, 2009). O referido instrumento considera a ocorrência ou não de itens relacionados a cinco eixos temáticos: acessibilidade; conteúdo da Educação Física; atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas; atitude do aluno com deficiência; e as atitudes dos alunos sem deficiência. Os dados foram analisados a partir das categorias: acessibilidade; conteúdos trabalhados; e aspectos inclusivos durante as aulas dos diferentes conteúdos.

Walsh, Dinning, Money, Money e Maher (2018) se debruçaram sobre o problema da baixa eficácia que tem se verificado nos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, para o atendimento aos alunos com necessidades especiais e deficiência. Os pesquisadores apontaram como motivação do estudo a convocação *The Equality Act* (2010), cuja proposta é garantir que todas as escolas do Reino Unido tivessem acesso à Educação Física de forma equitativa para todos os alunos. O estudo intitulado *Supporting reasonable adjustments for learners with disabilities in physical education: an investigation into teacher's perceptions of one online tool*³⁰ teve como objetivo principal investigar a percepção dos professores sobre o uso de um recurso on-line de desenvolvimento profissional para apoiá-los a fazer ajustes razoáveis para os alunos com deficiência.

Apoiados em Becker et al., (2014), Wang e Woo, (2006), Laurillard, (2014) e Becta, (2008), os autores justificam que o desenvolvimento e a formação profissional on-line podem ter resultados tão satisfatórios quanto as presenciais, ainda que, problemas como a falta de

³⁰ Apoio e ajustes razoáveis para alunos com deficiência na Educação Física: uma investigação sobre as percepções de um professor sobre uma ferramenta online (tradução do autor).

tempo para se envolver e inovar, falta de apoio da liderança escolar e a falta de colaboração dentro dos departamentos e entre as escolas, possam acontecer. Isso porque, entendem que as tradicionais abordagens de desenvolvimento profissional estariam se deslocando para processos de co-aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento e a experiência do próprio professor devem estar no centro da formação profissional, feito com eles, e não para eles. Esta mudança de perspectiva, poderia superar os desafios identificados (WALSH et al., 2018).

O recurso de desenvolvimento profissional on-line em foco neste estudo buscou fornecer aos professores participantes informações sobre: a necessidade de ajustes razoáveis³¹ a serem realizados de acordo com o dispositivo político normativo *The Equality Act* “Lei da Igualdade” (2010); a gama de ajustes que pode ser feitos para aumentar a participação e desempenho de alunos com deficiência; estratégias que se propõem a melhorar os resultados para todos os alunos com deficiência, tendo como referência à política atual, a adaptação de equipamentos e a implantação de Assistentes de Ensino (WALSH et al., 2018).

O banco de dados de escolas da Universidade *North-West* foi utilizado para oferecer o recurso de desenvolvimento profissional on-line para escolas. Todas as escolas registradas serviram como base para o recrutamento da amostra dos participantes envolvidos, numa abordagem qualitativa indutiva. A amostra foi composta por professores que atendiam aos seguintes critérios: ter participado dos módulos on-line; lecionar Educação Física em alguma escola secundária na área; ter experiência de trabalho com alunos com deficiência; estar disponível e disposto a participar de uma entrevista. Assim, dentro do perfil estabelecido, seis professores (três homens e três mulheres), com a média de idade de 32 anos, foram recrutados em duas escolas secundárias no noroeste da Inglaterra para o estudo (WALSH et al., 2018).

Para a coleta de dados, Walsh et al. (2018) realizaram entrevistas individuais semiestruturadas, reconhecendo este como um instrumento valioso na interpretação, construção e negociação do significado das percepções do professor de Educação Física sobre o uso do recurso on-line. As entrevistas geralmente duravam entre 30 e 40 min, foram todas conduzidas

³¹ De acordo com Walsh et al. (2018), na Inglaterra, a Lei de Discriminação da Deficiência (Escritório de Sua Majestade, 1995) estabelece o dever de as escolas tomarem decisões razoáveis e passos para garantir que os alunos com deficiência não fiquem em desvantagem. Escolas são obrigadas a fazer ajustes razoáveis por meio do desenvolvimento e implementação de estratégias para melhorar o acesso aos ambientes físicos e ao currículo ensinado.

pelo mesmo pesquisador e contemplou seis questões: 1) qual é a sua experiência anterior de trabalho com jovens com deficiência? 2) qual é o seu entendimento sobre ajustes razoáveis? 3) como os módulos on-line influenciaram sua compreensão dos ajustes razoáveis? 4) que impacto os módulos on-line tiveram em sua prática de ensino atual? 5) os módulos on-line influenciaram o progresso dos alunos com deficiência que você ensina? 6) o que mais precisa ser feito para garantir que ajustes razoáveis sejam colocados em prática com os alunos com deficiência?

As entrevistas foram transcritas por uma agência externa, cuidado tomado para cumprir as informações sobre acordos de confidencialidade do comitê de ética da universidade. As transcrições também foram salvas com uma senha de arquivo protegida em um computador pessoal para análise dos dados. As transcrições foram relidas várias vezes por dois pesquisadores a fim de obter uma compreensão e visão geral completa do conjunto de dados. A partir de uma análise temática dos dados, dois pesquisadores foram incumbidos de gerar categorias de forma independente, sem que um tivesse conhecimento da lista do outro. A codificação envolveu destacar seções das transcrições alinhadas aos objetivos da pesquisa (WALSH et al., 2018).

Santos, Santos, Paula e Borges (2019), com a pesquisa "Inclusão de alunos público com deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Catalão - GO", analisaram a organização das aulas de Educação Física da rede regular de ensino da cidade de Catalão, considerando a inserção, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A partir de uma perspectiva descritiva, o estudo foi realizado em quatro escolas de ensino regular, duas estaduais e duas municipais, localizadas na cidade de Catalão, Goiás. As escolas foram selecionadas seguindo o critério de apresentarem entre o seu público a maior quantidade de alunos com deficiência matriculados. Em cada escola selecionada duas salas de aulas participaram da coleta de dados, durante as aulas da disciplina de Educação Física, seguindo o mesmo critério mencionado anteriormente. No entanto, ao chegar o momento de realização da coleta de dados, os professores de uma das escolas estaduais desistiram da participação. Em vista disso, participaram efetivamente do estudo quatro professores de Educação Física que ministravam as aulas nas turmas selecionadas (SANTOS et al., 2019).

Para a coleta de dados, os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas com os quatro professores de Educação Física em seus respectivos locais de trabalho, assim como a observação de cinco aulas em cada turma no período de abril a novembro de 2017. Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado que versou sobre: espaço físico onde

acontecem as aulas e as possibilidades de acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de informação; mediação do professor visando à inclusão dos alunos com deficiência; temática, conteúdo, objetivos, metodologia, recursos materiais e avaliação utilizados para o desenvolvimento das aulas; relação professor aluno; participação dos alunos com deficiência; participação dos demais alunos; atitudes do professor e dos alunos em relação aos alunos com deficiência; e adequações da aula para a participação dos alunos com deficiência. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e o registro das observações foram realizadas no caderno de campo. Os dados foram analisados qualitativamente, de acordo com a técnica da narrativa analítica descrita por Thomas, Nelson e Silverman (2012). Para análise, os dados foram organizados em duas categorias: a) formação de professores e dificuldades em relação à inclusão; e b) conteúdos, metodologia (estratégias e recursos) nas aulas de Educação Física e a participação dos alunos com deficiência.

Assim, concluímos a descrição dos estudos apontando o contexto sobre o qual foram desenvolvidos, os destaques mais relevantes e como os pesquisadores conduziram as investigações. Ao descrever cada estudo não impomos nenhuma métrica que padronizasse a quantidade de informações ou elementos apresentados de cada pesquisa. Estas se deram pelo próprio conteúdo informado pelos autores. Com isso, em alguns casos foi possível relatar com mais detalhes a investigação, em outros, pela síntese empreendida pelos redatores, nem tanto.

3.2.4. Resultados alcançados pelos estudos do grupo 2

Foi possível reunir dados sobre as categorias: abordagem e prática pedagógica; planejamento; execução/processo; relação entre professores e outros profissionais; e desafios.

Andrade e Freitas (2016) ao observarem as possibilidades de atuação de duas professoras de Educação Física, compreenderam que estas, orientadas por ações de mediação significativa e relações intersubjetivas, convocavam, orientavam, explicavam e demonstravam, oferecendo aos alunos com deficiência a oportunidade de realizar as atividades e trabalhar com os conteúdos de maneira significativa, tendo, como os demais, possibilidades de aprendizagem na escola regular.

A proposta das professoras participantes se conecta ao que Nunes (2018) entende como abertura a novas possibilidades de manifestações corporais e das diferentes identidades assumidas pelos sujeitos durante a sua trajetória escolar e na própria sociedade.

[...] arriscar uma prática pedagógica que valoriza as práticas corporais dos grupos minoritários, que instiga a problematização dos discursos acerca delas e de seus representantes, no sentido de viabilizar um número infinito de

representações possíveis de serem enunciadas, que se utiliza de diferentes estratégias para afetar os/as estudantes em suas significações e que incisivamente desconstrói discursos preconceituosos, acaba por se apresentar como uma força que, no tecido social e escolar, produz novos modos de conceber tantos as manifestações da cultura corporal, quanto a identidade provisória dos seus sujeitos (NUNES, 2018, p. 136).

Carvalho e Araújo (2018), ao analisar o processo de escolarização de alunos com deficiência nas aulas Educação Física em escolas regulares, observaram exacerbada utilização dos conteúdos de Jogos e Esportes, enquanto que, o conteúdo de Dança teve a menor verificação durante o ano, e os relacionados à Ginástica e Lutas nem foram desenvolvidos. E, mesmo com a pouca evidência, durante as aulas de Dança - com a vivência de diferentes ritmos musicais -, houve uma participação ativa dos alunos com deficiência. Durante os conteúdos de Jogos e Esportes, existiu uma participação passiva dos alunos com deficiência em 37,5% das aulas, mesmo com incentivo e promoção da participação destes, por parte do professor e dos colegas. No entanto, quando o professor considerava que os dois alunos com deficiência não eram capazes de participar, os delegava ao papel de auxiliar ou os colocava em atividades paralelas (CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Carvalho e Araújo (2018) observaram que durante as aulas em que o conteúdo de Dança foi abordado, 100% das interações direcionadas dos colegas de turma aos alunos com deficiência foram positivas. As interações positivas ocorreram em 55% das aulas de Esportes e 70% das aulas com o conteúdo Jogos.

Santos, Santos, Paula e Borges (2019) analisaram a organização das aulas de Educação Física de quatro professores que atuavam em duas escolas municipais e uma estadual da rede regular de ensino da cidade de Catalão. Considerando com maior atenção a inserção, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio de entrevistas e observações, as autoras destacam que duas professoras dos quatro participantes relataram vivenciar durante a graduação disciplinas e discussões sobre o trabalho com os alunos com deficiências. No entanto, durante a observação das aulas, Santos et al. (2019) afirmam não terem identificado qualquer tipo de adaptação ou atuação das professoras que promovesse a inclusão escolar.

Santos et al. (2019) indicaram ter encontrado contradições entre o discurso e a atuação prática dos professores, isso porque, durante as entrevistas os professores alegaram utilizar metodologias pedagógicas com o objetivo de atender a necessidade de todos os alunos, porém, não foi o que ficou evidenciado com a observação das aulas. Apesar da quantidade de aulas observadas - total de 30 - o que constataram as autoras, se resumem às práticas de futsal,

handebol e queimada, e, que ao serem enqueridos, os professores responderam se tratar do desenvolvimento de fundamentos esportivos.

Refletir sobre os relatos evidenciados nos resultados de Carvalho e Araújo (2018) e Santos et al. (2019), nos mobiliza a indagar o quanto os professores de Educação Física participantes dos estudos têm encontrado dificuldades em desenvolver ambientes de aprendizagem inclusivos ao organizar propostas baseadas em jogos e modalidade esportivas. Dificuldade também observada na análise dos estudos classificados no grupo um.

Um dos pontos em comum entre os dois estudos, se dá pelo fato de corresponderem ao contexto brasileiro, e nessa perspectiva Pacheco Neto (2016) entende que "a Educação Física escolar precisa livrar-se do ranço do competitivismo desenfreado, herança da ditadura militar, que torva o entendimento que muitos ainda tem sobre as atividades físicas e, sobretudo o esporte no contexto educativo" (p. 52).

A Educação Física escolar deve desprender-se da formação de atletas e das conquistas e vitórias, transferindo estas atribuições aos grupos e/ou turmas de treinamento (PACHECO NETO, 2016).

A partir do ponto de vista da Educação Física Cultural, Nunes (2018) considera que:

[...] é por meio da tematização das práticas corporais que docentes e estudantes acessam diferentes discursos e representações e produzem novos significados com relação às práticas corporais. Assim, entendemos que se potencializa de maneira mais equânime o trabalho na escola e na Educação Física, encorajando os sujeitos a pensar, discutir e dialogar sobre seus conhecimentos e representações acerca dos artefatos da cultura corporal. A intenção é alertar e questionar a preferência de certas práticas corporais em detrimento de outras, além dos significados que lhes são atribuídos e também aos seus praticantes, auxiliando na compreensão da lógica que estabelece tais relações (p. 75).

Walsh et al. (2018) entrevistaram seis professores de Educação Física para investigar a percepção destes, sobre o uso de um recurso online de desenvolvimento profissional para apoiá-los a fazer ajustes razoáveis para os alunos com deficiência. Os resultados indicaram que, em um nível pessoal, os professores entenderam que houve um aumento da autorreflexão após a conclusão do módulo, o que lhes permitiu considerar sua prática atual na implementação de ajustes razoáveis, bem como ter uma visão sobre quais soluções práticas podem ser aplicadas nas lições futuras. Uma das professoras se percebeu realizando todo esforço possível para favorecer a escolarização dos alunos com deficiência na escola regular.

Um dos professores compreende que fazer ajustes razoáveis é responsabilidade de todos da escola, em vez de uma questão individual do professor. Alguns entrevistados argumentaram

que os membros da equipe podem sentir-se menos encorajados a considerar um treinamento de ajuste razoável, durante os momentos em que não estão ensinando alunos com deficiência. No entanto, a maioria dos participantes afirma que a ferramenta on-line tinha um benefício pessoal no desenvolvimento de seu conhecimento e prática sobre a entrega de aulas inclusivas (WALSH et al., 2018).

Walsh et al. (2018) afirmam que os professores consideraram que, por participarem do módulo on-line, eles receberam uma maior gama de conhecimento e compreensão para fazer ajustes razoáveis em suas aulas de Educação Física e foram mais reflexivos ao trabalhar com os alunos com deficiência.

Em estudo que buscou analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar Matos e Mendes (2014) "evidenciaram que uma das principais demandas dos professores em exercício decorrente da inclusão escolar continua sendo a formação, mesmo por parte daqueles que participaram dos cursos oferecidos pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade" (p. 34).

Com relação à necessidade de formação contínua de qualidade, é preciso "refletir sobre o processo de formação inicial e continuado, o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, acrescentando à construção de suas práticas o reconhecimento das dificuldades, a abertura a novos paradigmas e a novos conhecimentos [...]" (SILVA, 2021, p. 54). É preciso considerar que "[...] com a troca entre os pares, através de uma reflexão crítica sobre as práticas de sala de aula, partindo do desenvolvimento de sua prática, os professores aprimoram o que realmente funciona e reformulam atividades[...]" (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017, p. 36).

Planejamento

López e García (2018) identificaram nos dados produzidos com as respostas de 56 professores de Educação Física que participaram do estudo - dentre uma população de 75 professores que atuavam na Educação Primária da cidade de Córdoba -, que estes possuíam um bom conhecimento sobre quais são os objetivos gerais da área de Educação Física, mas, não conheciam as funções descritas no currículo como específicas, para o desenvolvimento do trabalho com os alunos com deficiência física.

Além disso, considerando a percepção que os professores têm sobre as instalações e materiais possíveis para o desenvolvimento das aulas - no que se refere as projeções -, classificam como aceitáveis as instalações e os materiais específicos destinados ao atendimento

dos alunos com deficiência. Indicando um bom conhecimento sobre os protocolos que devem seguir, caso seja necessário programar adaptações relevantes para as aulas (López; García, 2018).

Ter boas condições estruturais e materiais que possibilitem planejar e desenvolver propostas de aulas de acordo com as necessidades dos alunos, e não com as possibilidades oferecidas pelas condições de infraestrutura e de material, é obviamente uma condição mínima para um planejamento efetivo (MATTOS; NEIRA, 2003). Tal afirmação é confirmada pelos resultados obtidos por Weber (2013), quando realizou estudo em sete escolas de uma cidade do interior paulista e observou que, entre estas, apenas duas apresentavam condições de acessibilidade e material para a realização das aulas de Educação Física na quadra. Santos (2019), em pesquisa na cidade de Manaus, constatou que, além das escolas investigadas não oferecerem condições estruturais e materiais mínimas para a realização das aulas de Educação Física, não havia tempo/horário previsto para as aulas, ou seja, existia mais turmas que professores. Em vista disso, os professores precisavam escolher ou seguir determinações de quais turmas seriam atendidas em uma semana e outras na semana seguinte. Tais condições limitam as possibilidades de o professor planejar uma proposta de ensino adequada as necessidades dos alunos.

Objetivando compreender melhor a colaboração entre casa e escola relacionada à Educação Física, Wilhelmsen e Sorensen (2019) que investigavam a ausência deste problema nas pesquisa em Educação Física inclusiva, ao realizarem entrevistas com pais de alunos com algum tipo de deficiência, identificaram também a demanda enfatizada pelos próprios participante que relatavam a falta de colaboração formal entre casa e escola especificamente no que diz respeito ao que acontecia durante às aulas de Educação Física.

Wilhelmsen e Sorensen (2019) relatam que, embora os boletins semanais muitas vezes informassem aos pais sobre objetivos específicos e as próximas atividades nas outras disciplinas, as informações relacionadas à Educação Física se limitavam ao local onde seria realizada, ou seja, ao ar livre ou dentro de casa. Um pai relata saber muito pouco sobre o que acontece durante as aulas.

Weber (2013) alerta para o fato de que durante a análise de documentos dos Projetos Políticos Pedagógicos das sete escolas investigadas, apenas uma relatava superficialmente o plano de atendimento educacional especializado, sem especificar quando acontecia e se havia troca de informações ou colaboração entre os professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais e os demais professores.

Os pais apontaram poucas possibilidades de comunicação com os professores, porque o professor que ficava responsável por estabelecer contato com os familiares, raramente era o responsável pela Educação Física. Vários pais descreveram discutir frequentemente objetivos específicos do assunto nas reuniões escolares nas quais era abordado o desenvolvimento ou a reavaliação de um plano educacional individual. Sendo a Educação Física raramente mencionada nas reuniões ou incorporados no plano educacional individual, independentemente do grau ou do tipo de deficiência ou colocação na classe (WILHELMSSEN; SORENSEN, 2019).

Silva e Mendes (2008), ao buscar identificar e descrever os comportamentos que possibilitavam uma parceria colaborativa entre profissionais e familiares de alunos com deficiência, constata como parte dos resultados que o envolvimento destes no planejamento educacional não é mencionado. O que para as autoras, representa que estes "familiares não são considerados parceiros no momento de selecionar e priorizar objetivos educacionais a serem buscados, assim como de planejar as melhores estratégias para alcançar tais objetivos" (p. 228).

Com a ressalva de que Silva e Mendes (2008) investigaram profissionais e familiares de alunos escolarizados em escolas especiais, podemos exercitar nossa reflexão o quanto foi significativo quando os próprios pais reivindicam a participação e envolvimento nos momentos de planejamento das aulas de Educação Física escolar, no estudo de Wilhelmsen e Sorensen, (2019). Enquanto que, num contexto no qual se deduz haver um ambiente muito mais propício para essa relação acontecer, inclusive durante os momentos de planejamento das ações, essa condição se quer foi posta em discussão, seja pelos familiares ou mesmo pelos profissionais das escolas investigadas. Isso denota a necessidade de investimento em outras pesquisas que se debrucem sobre essa parceria entre familiares e professores de Educação Física, tendo em vista a relevância apontada pelos pais participantes do estudo, bem como a escassez de produções explorando esta temática.

Os autores compreendem que o planejamento míope e a falta de reconhecimento das necessidades das crianças serviram como principais barreiras à inclusão escolar. Além disso, a participação dos pais nas reuniões, atividades educacionais e nos processos de planejamento costumavam se restringir à supervisão dos resultados finais e os pais raramente eram lembrados a discutir planos de trabalho para Educação Física, nessas reuniões. Essas descobertas levantam preocupações em relação ao grau com o qual os funcionários da escola reconhecem a experiência de pais e filhos em seu planejamento. Um dos pais interpreta as informações limitadas de Educação Física, como desvalorização da escola em reconhecer este como um assunto (WILHELMSSEN; SORENSEN, 2019).

Quando questionados sobre seu entendimento atual de ajustes razoáveis, todos os participantes citaram o planejamento como um aspecto importante para fazer ajustes razoáveis, e isso incluiu a formulação de planos individuais para alunos com deficiência. Depois de completar o módulo e refletindo sobre sua prática atual, os entrevistados reconheceram que precisavam planejar com mais detalhes para tornar as aulas mais inclusivas (WALSH et al., 2018).

Considerando tal aprendizado, um dos participantes deseja desenvolver seu planejamento com profundidade para todos os alunos, mas particularmente para aqueles com deficiência. Todos os participantes concordaram como sendo uma prioridade, a compreensão de como incluir ajustes razoáveis em suas aulas, e que, diferenciar uma atividade de aprendizagem ou experiência, envolve fazer ajustes razoáveis para que as mudanças feitas garantam que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam prejudicados. A capacidade de alterar o plano de aula para a adaptação de equipamentos, recursos e tarefas quando necessário, bem como a adaptação dos critérios para uma avaliação em conformidade, a fim de melhorar a aprendizagem, foi delineada como importante. Em geral, os participantes descreveram que fazer ajustes razoáveis envolve encorajar a integração e subsequente participação de alunos com deficiência, a fim de alcançar como objetivos prioritários, o sucesso e o prazer nas aulas de Educação Física (WALSH et al., 2018).

Quando os professores que estão ansiosos em relação à inclusão de alunos com deficiências identificam seu medo de serem inadequados para tais alunos, ocorre o despertar da consciência da necessidade de novas habilidades no planejamento das aulas e na maneira construtiva de lidar com as diferenças (O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p. 54).

Com vistas a superação de uma perspectiva míope, e das dificuldades em reconhecer as reais necessidades dos alunos para o desenvolvimento de planejamentos de ensino mais eficazes, Redig, Mascaro e Dutra (2017) defendem que:

[...] para que esse aluno tenha avanços acadêmicos na turma comum, envolve o suporte de professores capacitados para trabalharem em equipe, uma alternativa para a formação continuada ser efetiva se, por exemplo, tiver como foco o planejamento de ações compartilhadas com ênfase nas necessidades do aluno. A legislação educacional, conforme já apontado, incumbe a elaboração do plano de AEE por parte do professor de Educação Especial em parceria com demais docentes. Essa é uma estratégia fundamental para o processo de escolarização de alunos com deficiência matriculados em turma comum (p. 38).

Como proposta, os autores apontam a fundamentação e a elaboração de estratégias formativas organizadas a partir do plano educacional individualizado (PEI), para a escolarização de alunos com deficiência.

Este é um planejamento que deve ser realizado em colaboração com diferentes atores da escola: professores do ensino comum, professores especialistas, familiares e o próprio aluno (quando for possível). O mais importante é que sejam traçados objetivos relevantes para o aluno e que cada um dos envolvidos colabore no desenvolvimento da proposta (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017, p. 38).

Santos et al. (2019) destacam a incongruência com o conceito de inclusão escolar, a fala de um dos professores participantes, que em seu relato indica não apontar considerações específicas em seu planejamento, para o atendimento às necessidades dos alunos com deficiências. Enfatizando que não faz distinções, pois o tratamento deve ser igual para todos.

A incongruência identificada por Santos et al. (2019) na fala do professor fica mais evidente quando observamos o que dizem, Redig, Mascaro e Dutra (2017, p. 39):

[...] o professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma e que mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino. É fundamental ressignificar e inovar as formas de ensinar para que os educandos, independentemente se possuem ou não alguma necessidade educacional especial, pois poderão aprender a partir das suas competências e dificuldades. Por isso, uma formação docente que valorize a individualização do processo de ensino-aprendizagem é importante à efetivação das políticas de Educação Inclusiva.

Execução/processo

Andrade e Freitas (2016) pontuam que durante a observação de uma aula, a professora expõe aos alunos de maneira clara e objetiva a cultura de movimento que irão estudar (Handebol), deixando espaço para ouvir e valorizar os apontamentos e o conhecimento prévio dos alunos, assumindo uma postura dialógica. Em seguida, explica as características da modalidade, combinando aos seus, exemplos indicados pelos alunos, realizando ponderações quando necessárias. Entendendo que a atuação da professora possibilitou não só a participação, mas a aprendizagem de todos.

Andrade e Freitas (2016) relatam que durante a sua ação educativa, intencionalmente a professora nomeia e apresenta os tipos de bola utilizada no jogo de Handebol; explica quais são as habilidades necessárias para que os alunos possam atuar durante o jogo; e como este decorre combinando objetivos e regras do conteúdo estudado.

Durante a parte prática da aula, a professora reúne a turma na quadra e explica que a proposta consistirá em um jogo no qual dois alunos iniciarão como pegadores, tendo que trocar passes entre si, para se aproximar e acertar a bola nos outros colegas. Quando o arremesso for certo, o aluno que foi queimado se juntará ao grupo de pegadores. O jogo começa, e o aluno com deficiência física (baixa mobilidade) está entre os alunos que estão fugindo da queimada, e após alguns alunos serem queimados, ele também acaba cercado e se junta aos pegadores. Ele dá início ao jogo e com a bola, troca passes com outros colegas, inclusive obtendo sucesso ao arremessar a bola para queimar um colega. À medida que o grupo de queimados aumenta, o aluno com deficiência recebe menos passes, mas a professora atenta, e que também está no jogo, procura-o, para trocar passes. Quando todos são queimados a professora reúne o grupo e faz algumas considerações sobre a dinâmica do jogo, e a necessidade de os passes serem direcionados a todos os jogadores. Há um intervalo para hidratação e o jogo reinicia, agora com uma leitura melhor do jogo, o aluno com deficiência consegue ser um dos últimos a serem queimados. Com isso, de acordo com Andrade e Freitas (2016), a professora consegue em sua proposição o envolvimento e a participação de todos os alunos. Além disso, com suas ações educativas a professora possibilita que o aluno com deficiência experimente e manipule a bola, vivencie situações de sucesso ou fracasso durante a atividade, sendo queimado, arremessando e recebendo adequadamente a bola e percebendo a movimentação e dinâmica do jogo.

Da mesma forma, ao observarem a aula da outra professora, Andrade e Freitas (2016) relatam que esta apresenta as atividades de caminhada e corrida como proposta da aula. Indicando que os alunos os alunos deverão caminhar em volta da quadra, alterando o ritmo do movimento conforme as suas orientações. Com a mão direita no ombro esquerdo de uma das colegas, para se orientar, o aluno com cegueira e a colega começam a atividade junto aos demais alunos. Os autores ressaltam o modo como a professora organizou a atividade, oportunizando que o aluno participasse da atividade com o auxílio de uma colega. A professora utiliza a estratégia do aluno guia.

Ao darem início a caminhada, o aluno com cegueira se diverte com a colega propondo que acelerassem o ritmo, tendo em vista seu ótimo condicionamento físico conquistado com os treinamentos de atletismo. A colega sorri, mas controla as investidas do colega, seguindo os dois os comandos emitidos pela professora. Andrade e Freitas (2016) lembram que, mesmo com o excelente condicionamento, o aluno não teria participado sem a presença do outro. Destacando a estratégia utilizada pela professora.

Os processos que Andrade e Freitas (2016) relatam em sua pesquisa parecem ser óbvios e simples de serem realizados pelos professores de Educação Física. Mas será que o são? As respostas recebidas por López e García (2018) vão ao encontro e além dos relatos anteriores, pois neste, indicam também outra obviedade que pode passar despercebida.

López e García (2018) destacam que os professores indicam em suas respostas possuir um elevado conhecimento do significado da deficiência e de suas implicações para o desenvolvimento do ensino. E que, para eles, a presença dos alunos com deficiência não altera a dinâmica ordinária da aula, portanto, não devem ou precisam ficar excluídos dos outros alunos, creditando à diversidade, uma oportunidade enriquecedora para toda turma.

Santos (2015), ao compor ideias sobre a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, conclui que precisamos estar preparados, formados para que na eminência desses encontros estejamos preparados para mobilizar saberes apreendidos para julgar: os processos utilizados; como fazer; a concepção de aluno, aprendizagem, sala de aula, e avaliação. Nesse encadeamento de percepções e reflexões, poderemos superar o agir sobre os alunos, para agir com eles. Ao contrário do movimento didático de Copérnico, em que era preciso "[...] ensinar conhecimentos e comportamentos, articulando-se em torno da racionalidade, da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas" (p. 171). Efeitos relacionados ao agir sobre os alunos vêm sendo ligados aos processos de "diferenciação e classificação", chegando finalmente, ao desenho do "padrão de aluno ideal, um aluno controlado, vigiado, corrigido em seus desvios, disciplinado e civilizado" (p. 171).

Todavia, o Agir com sugere uma dinamicidade da prática cotidiana. Requer uma constante revisão sobre o que faço e como faço. Exige olhar para o aluno como sujeito, como parte, como sujeito da ação. Implica estar ao lado do sujeito, em contato com. Estou em movimento, penso em novas formas para minhas 'arrumações' em sala de aula; penso em novas formas para o meu planejamento didático. Repenso os tempos e espaços. Mobilizo saberes. Testo teoria na prática, faço teoria na prática (SANTOS, 2015, p. 172).

Talvez uma das possibilidades encontradas pelos professores participantes do estudo de Andrade e Freitas (2016) e López e García (2018), tenha sido justamente a escolha por agir com os alunos, como propôs Santos (2015). Ao que nos parece, não foi uma solução encontrada pela professora indicada nos relatos de Wilhelmsen e Sorensen (2019), que só conseguiu transformar a dinâmica da aula de Educação Física com a colaboração de uma profissional (fisioterapeuta), que foi acompanhar como estava acontecendo o processo de escolarização de uma das crianças com deficiência.

Wilhelmsen e Sorensen (2019) relatam que em algumas situações, os pais ficaram cientes de como a falta de informações relacionadas à Educação Física prejudicava a capacidade de ajudarem seus filhos, quando eles aprenderam mais sobre adversidades. Ao visitar uma criança na escola durante a Educação Física, a fisioterapeuta observou que esta, estava sentada em lágrimas porque ela não teve a oportunidade de participar. A professora não tinha controle sobre a situação. Era um grande grupo de crianças, todas correndo, brincando no pequeno ginásio. Então a bola começou a rolar. A fisioterapeuta assumiu o controle e começou a colaborar com a professora. Os pais disseram não saber nada sobre o ocorrido, considerando que as crianças não têm compreensão objetiva do quanto as aulas são adaptadas ou não, e, portanto, não contam aos pais.

Santos et al. (2019) verificaram que entre os 11 alunos com deficiências presentes nas turmas observadas, apenas uma aluna - com deficiência auditiva - participava efetivamente das aulas, fossem elas teóricas ou práticas. As autoras indicam também, que em uma das turmas observadas, um dos alunos com autismo não esteve presente em duas das cinco aulas, no entanto, o professor em momento algum se dirigiu ao aluno para saber o que aconteceu, se o mesmo havia realizado a produção de texto requerida. Enquanto a aula acontecia, o aluno realizava uma atividade distinta dos demais colegas, orientado pelo professor de apoio.

As autoras destacam que em apenas uma ocasião a professora favoreceu a participação de uma das alunas, mediando e incentivando o envolvimento da aluna, em uma brincadeira. Contudo, ao dar início à prática esportiva do handebol, a mesma aluna foi deixada de lado, assim como os outros alunos, que passaram a maior parte das aulas sentados na arquibancada da quadra. Em um dos casos de não participação do aluno, a professora justifica relatando uma proibição por parte da família do aluno, que teme que ele se machuque (SANTOS et al., 2019).

Santos et al. (2019) observaram que em uma das turmas os alunos já estavam adaptados à uma espécie de rotina. Quando chegavam na quadra, os meninos formavam um time e jogavam primeiro, e depois as meninas. Os alunos com deficiência da turma eram os últimos a serem escolhidos, inclusive um deles, só era aceito na função de goleiro do time das meninas, porém, assim que levava um gol era retirado do time, permanecendo do lado de fora. Enquanto o outro, compunha o time, mas não era acionado para participar do jogo efetivamente. As pesquisadoras constatam que, de maneira geral, não foram verificadas ações intencionais dos professores com o objetivo de efetivar a participação dos alunos com deficiências durante as aulas observadas.

As dificuldades dos professores e professoras em promover a escolarização e a participação dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física, observadas por Santos et al. (2019) refletem um cenário já descrito por Seabra Jr. (2012):

Notamos também, nas entrelinhas das falas de alguns professores, certa resistência em relação à aceitação e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, nas classes comuns de Educação Física. Essa tendência à resistência parece não se dar por preconceito, mas por não acreditarem da reestruturação e organização da escola, incluindo apoio pedagógico, capaz de superar os obstáculos e necessidades dos alunos. Outra inferência é que esta ‘resistência’ pode ser resultado de distorções na representação e concepção de aluno, de sujeito, de corpo e de educação constituídas em quando de seus processos de formação. Contudo, esses mecanismos de representação configurados no passado não devem impedir, desencorajar ou até mesmo servir de justificativa para rejeitar possibilidades de mudança, inovação ou renovação (p. 172).

Relação entre professores e outros profissionais

De acordo Walsh et al. (2018), os professores também concordaram que a ferramenta on-line tinha potencial para apoiar uma abordagem de toda a escola, incluindo assistentes de ensino, pessoal de apoio e treinadores externos devido à sua abordagem modular.

Três participantes sugeriram a necessidade de treinamento especializado e suporte para mais práticas ou disciplinas vocacionais devido ao aumento da dificuldade percebida na implementação de ajustes razoáveis dessas lições (WALSH et al. 2018).

Os professores relataram não ter tempo suficiente com antecedência para planejar a fim de fazer ajustes razoáveis e sentem-se desatualizados quando se trata de estar ciente das necessidades adicionais. O que Walsh et al. (2018) compreendem que os professores gostariam de ter a oportunidade de se reunir com a equipe de apoio e os pais. E alguns participantes acham que, embora o treinamento em serviço para o ensino de alunos com deficiência possa acontecer sempre, muitas vezes faltam soluções práticas, ajuda ou aconselhamento. Considerando também, que o treinamento de professores requer atenção, como enfatiza um professor. Pois considera ser muito difícil integrar nas aulas de Educação Física, principalmente se estiver sozinho ensinando e lidando com diferentes tipos de habilidades.

Walsh et al. (2018) entendem que o uso da ferramenta on-line tem promovido a autorreflexão em torno do conhecimento sobre ajustes razoáveis, embora em um nível individual mais do que reflexões em grupo, sugerindo que mais trabalho é necessário para desenvolver a plataforma on-line, por meio da qual os professores são encorajados a interagir em grupos além de no próprio módulo.

As necessidades de apoio, troca de experiências com os pares e outros profissionais também fez parte das reivindicações e anseios apontados pelos professores no estudo de Seabra Jr. (2012) sobre o papel da escola na preparação profissional, que deveria ser o de "disponibilizar tempo e um sistema de apoio que assista ao professor e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa" (p. 178). Contudo, foi possível observar na identificação dos participantes envolvidos nas pesquisas analisadas por nós, assim como na descrição destas pelos próprios pesquisadores, que essa cooperação ou colaboração entre professores, professores de apoio, estagiário, outros profissionais ou familiares foi inexistente. Nos levando a considerar que as propostas de pesquisa-ação colaborativa são relevantes e necessárias para o desenvolvimento dos professores, o que ficou evidenciado pelos resultados a que chegaram os estudos reunidos no grupo um.

Santos et al. (2019) indicam que durante as observações das aulas poderiam ter havido participação maior, planejamento e atuação em colaboração com os professores de apoio presentes nas turmas, contudo, o que se verificou foi a falta de diálogo - sobre conteúdos e/ou metodologias - entre os professores de Educação Física e os professores de apoio.

Os relatos de Santos et al. (2019) confirmam o que destacamos acima, mesmo havendo professores de apoio nas turmas observadas durante o estudo, não se verificou cooperação, colaboração, tampouco diálogo entre estes e os professores de Educação Física.

Desafios

Apesar de terem constatado resultados positivos nos dados do grupo de professores investigados, López e García (2018) também verificaram que estes necessitam de: formação sobre o desenvolvimento de materiais específicos; técnicas de comunicação verbal e não verbal; sistemas de comunicação alternativos; novas tecnologias para criação de recursos didáticos; e, com maior atenção aos conteúdos relacionados à psicomotricidade, inovações educacionais, mediação e convivência em sala de aula, conteúdos artísticos expressivos e habilidades motoras no atendimento e atuação junto aos alunos com deficiência.

Wilhelmsen e Sorensen (2019) têm a compreensão de como a fraca colaboração casa-escola relacionada à Educação Física pode aumentar a carga total de contribuição parental. Uma melhor compreensão da situação das famílias, combinada com sistematização e a colaboração contínua com os pais, poderia otimizar as iniciativas de adaptação das escolas, reduzindo a carga individual das famílias.

Wilhelmsen e Sorensen (2019) insistem que o conhecimento dos pais sobre seus filhos e as habilidades das crianças são recursos inexplorados na colaboração casa-escola relacionada à Educação Física, e que a continuidade e flexibilidade no diálogo podem diminuir a carga de trabalho de pais e professores. Além disso, aumentar a colaboração entre casa-escola relacionada à Educação Física dentro da equipe de apoio, poderia fortalecer o compromisso dos professores e da administração com a inclusão escolar e permitir reconhecer novas possibilidades a partir dos recursos disponíveis.

Para Carvalho e Araújo (2019), precisamos superar o ainda presente caráter de treinamento das habilidades esportivas, que se mostrou prejudicial à inclusão escolar, abrindo assim espaço para a vivência e construção de conhecimentos sobre os diferentes conteúdos com ludicidade e, estimulando o processo inclusivo.

Santos et al. (2019) apontam que dois dos quatro professores relatam não ter tido uma formação inicial que o capacitasse para a escolarização dos alunos com deficiência na escola regular. Na mesma direção, um dos professores destaca que deste 2010, não são ofertados aos professores da rede municipal, estudos ou formação continuada sobre inclusão escolar.

As autoras destacam a indignação de uma das professoras ao relatar dificuldades com relação à escassez de materiais pedagógicos; desvalorização profissional e conseqüentemente da disciplina; e falta de apoio da escola municipal em que trabalhava. O que é confirmado por Santos et al. (2019) ao descreverem o local onde eram realizadas as aulas de Educação Física, com precária acessibilidade não somente aos alunos com deficiência, mas a todos, tendo em vista o péssimo acesso - calçamento esburacado, árvores, postes e lixeiras no caminho -, e a baixa luminosidade.

Podemos constatar que a tônica dos desafios identificados por López e García (2018), Carvalho e Araújo (2019) e Santos, et al. (2019) passa pela constatação de formação inicial insuficiente para atender as demandas que o processo de inclusão escolar como um todo, mas principalmente com relação a atuação prática dos professores de Educação Física, têm exigido. A formação continuada nos formatos ofertados pelas redes de ensino ou mesmo por instituições públicas e privadas não têm sido suficientes para as demandas apresentadas por professores de diferentes áreas, como também identificaram Matos e Mendes (2014). Para Seabra Jr. (2012) [...] estes conteúdos devem estar à disposição do professor, nos cursos de formação e de preparação profissional, de forma interdisciplinar, de modo a possibilitar-lhe reflexões, críticas, escolhas, estabelecer relações, planejar, resolver problemas, intervir" (p. 177). Essa necessidade foi observada nos apontamentos e reivindicações realizadas pelos professores participantes do

estudo de López e García (2018), que buscaram desenvolver uma ferramenta on-line de formação continuada para auxiliar professores a realizarem ajustes razoáveis em suas propostas.

Por sua vez, o estudo realizado por Wilhelmsen e Sorensen (2019), bem como todos os dados por nós analisados, apontam para uma dupla questão envolvendo a participação e o envolvimento da família dos alunos público-alvo da Educação Especial. Uma, a respeito da relação desta com o professor e com as aulas de Educação Física, e outra, relacionada a escassez de estudos que investigaram esses atores da comunidade escolar, principalmente na sua interação com as dinâmicas ocorridas nas aulas de Educação Física. Tal fato nos coloca a pensar que esta pode ser considerada uma das lacunas em potencial para novos estudos.

Silva, Cabral e Martins (2016) identificaram em estudo com os professores regentes do ensino fundamental, que "a atenção às famílias na prática nem sempre é tida como fundamental e os profissionais não são incentivados a mudar essa situação" (p. 200). Para os autores:

As estratégias para o trabalho com famílias devem levar em consideração o fato de que a comunicação é um processo de duas vias, no qual profissionais devem ser sensíveis para ouvir primeiro às necessidades e interesses dos pais, e então, juntamente com eles, formar um plano para ir ao encontro dessas necessidades (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016, p. 200).

Sommerstein e Wessels (1999) elencam pontos importantes que podem ajudar a relação entre a família, os professores e os demais profissionais da escola: a) planejar com consentimento e participação do aluno com deficiência e sua família; b) utilizar informações específicas do próprio aluno; c) manter a dignidade e o respeito pelo aluno demonstrando orgulho e apreço por este; d) utilizar uma abordagem baseada nas potencialidades do aluno; e) desconsiderar a utilização de rótulos médicos ou estereótipos; f) prescrever em vez de descrever; g) envolver e considerar o aluno com deficiência como um participante ativo; h) estimular perguntas e identificar fontes de apoio e de informações.

Com as reflexões apresentadas, encerramos a análise e a discussão dos resultados identificados pelos autores dos artigos selecionados em nossa pesquisa. Durante a descrição dos achados relacionados ao grupo dois, pudemos enquadrá-los com maior objetividade nas categorias previamente estabelecidas, muito provavelmente pelas diferentes características evidenciadas ao longo da descrição desses estudos. Não foram observados resultados referentes a categoria avaliação.

Como realizamos ao final da análise dos resultados apresentados pelo grupo um, procederemos agora com alguns dados gerais que podem contribuir com nossas reflexões sobre o grupo dois. Consideramos que na pesquisa de Andrade e Freitas (2016), a atuação das

professoras participantes baseadas no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, possibilitou ou não interferiu no processo de escolarização dos alunos com deficiência motora e visual, durante as aulas de Educação Física observadas. Identificando como mais significativo as estratégias de mediação dialógica e tutoria³² utilizadas pelas professoras participantes.

A partir dos resultados observados, compreendemos como significativo para ampliação da participação e êxito na escolarização dos alunos com deficiência, assim como de todos os alunos das turmas, as estratégias empreendidas pelos professores. Além disso, os conteúdos abordados pelos professores nas aulas de Educação Física também devem ser foco de pesquisas, pois, considerando o que apontaram Carvalho e Araújo (2018), os conteúdos mais utilizados durante as aulas observadas foram jogos e modalidades esportivas, havendo menor participação efetiva dos alunos com deficiências nestes. Por outro lado, os conteúdos como dança, ginástica e lutas, apesar de terem sido abordados em uma porção menor de aulas, foram os que oportunizaram maior participação e envolvimento significativo dos alunos com deficiência e de todos da turma.

Com relação aos dados de Santos et al. (2019), foi observado que os professores participantes só desenvolveram atividades relacionadas aos conteúdos jogos e modalidades esportivas, sendo estes: queimada, handebol e futsal, que, de acordo com os professores, eram utilizados para trabalhar os fundamentos dos esportes. Fica evidente que os conteúdos relacionados aos jogos e esportes trazem consigo uma carga de dimensões culturais, midiáticas e históricas - que foi apontado ao longo do estudo - que podem exigir mais mobilização dos professores com relação às estratégias que serão empregadas para engajar, apresentar e oportunizar as expressões e manifestações dos alunos. Como observaram Andrade e Freitas (2016), as professoras participantes também utilizaram em suas aulas a queimada e o handebol, mas empregaram para isso estratégias diferentes com o objetivo de possibilitar a participação e o aprendizado de todos os alunos.

Além disso, ao longo do processo de análise dos resultados alcançados pelos artigos classificados nos dois grupos, é possível identificar um contraponto existente, se não na implicação ou mobilização de diferentes estratégias, abordagens ou práticas que compuseram

³² Os autores não nomearam a estratégia utilizada pelas professoras como tal, mas compreendemos que tenha sido tutoria entre alunos e entre professor e aluno, considerando que consistiu na troca de experiências e interação entre os alunos, e entre o aluno e a professora, não sendo somente um ou mais momentos eventuais de ajuda aos alunos com deficiência quando era necessário.

o contexto dos estudos, na diferença proporcionada pelo emprego de estratégias metodológicas envolvendo intervenções a partir de propostas de pesquisa-ação colaborativa ou mesmo processos de colaboração entre pesquisadores e participantes. Observamos que tais propostas contribuíram significativamente com a transformação dos contextos pesquisados e com a atuação/intervenção dos professores participantes. Dessa forma, no grupo dois, no qual não houve propostas metodológicas envolvendo intervenção ou colaboração, somente Andrade e Freitas (2016) identificaram contextos nos quais eram desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas que oportunizavam efetivamente a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e de toda a turma.

Nessa direção, chamamos Ibiapina (2008) com um destaque que aborda um dos marcos substanciais encontrado no comparativo entre os grupos discutidos:

Na *démarche* de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige olhar normativo e exterior "sobre" o que fazem os docentes, mas procura, com eles, compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional (p. 116 destaque da autora).

Em vista disso, concluímos que, para além de conduzir estudos que reforçam os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física frente ao processo de inclusão escolar, uma tendência dos estudos atuais deve ser investigar propostas de ações pedagógicas baseadas na acessibilidade e na diferenciação curricular.

A seguir, teceremos algumas considerações, reflexões e problematizações que foram sendo elaboradas ao longo do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuando com nossas costuras, buscando ajustar com o melhor acabamento possível o que produzimos até aqui. Seguiremos, portanto, de onde paramos no ponto anterior, considerando o quanto foi sensível e expressivo a maneira como o tema da colaboração se mostrou evidente, apresentando-se até em contextos nos quais não esperávamos. Em outras palavras, a abordagem da colaboração não se fez presente apenas nas pesquisas cujo método foi a pesquisa-ação colaborativa ou naquelas que envolveram ações colaborativas entre pesquisadores, professores de Educação Física e alunos público-alvo da Educação Especial ou não, principalmente aquelas reunidas no grupo um, e que foram desenvolvidas tendo como proposta momentos de intervenção que significassem a transformação de um determinado contexto.

Observamos que a abordagem da colaboração esteve também presente nos estudos classificados no grupo dois das análises, ou seja, nas pesquisas cujas propostas não previam o desenvolvimento de intervenções ou ações pedagógicas ou que não investigaram o contexto das aulas de Educação Física tendo como foco central a atuação direta do professor, mas que mesmo assim o fizeram, sob outra perspectiva. Seja através do desenvolvimento de uma ferramenta de formação continuada on-line, conduzida por López e García (2018), ou pela opinião dos pais de alunos público-alvo da Educação Especial sobre as dinâmicas envolvendo a colaboração casa e escola com foco no contexto das aulas de Educação Física, realizada por Wilhelmsen e Sorensen (2019). Ou ainda, em Andrade e Freitas (2016) que, mesmo observando a atuação direta de duas professoras de Educação Física, e não creditando objetivamente ao contexto investigado o tema ou conceito de colaboração, pudemos suspeitar lendo nas entrelinhas que, em alguma medida, a colaboração aconteceu.

Em López e García (2018), os professores de Educação Física participantes indicaram como fundamental que a ferramenta de formação continuada on-line desenvolvida para auxiliar os docentes na promoção de ajustes razoáveis e escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, pudesse lhes assegurar a manutenção do engajamentos de todos da escola no processo de inclusão escolar; que estes pudessem se reunir, discutir, refletir e compartilhar ideias e, que sobretudo oportunizasse um ambiente escolar mais colaborativo.

Wilhelmsen e Sorensen (2019) reconheceram nos dados obtidos com o levantamento de opiniões com os próprios pais de alunos público-alvo da Educação Especial, a reivindicação e necessidade real de haver uma relação mais próxima, efetiva e colaborativa entre pais e

professores de Educação Física com o objetivo de garantir a troca de informação, um planejamento que considere a participação dos familiares e outros profissionais que trabalham com os alunos, e que os resultados possam ser avaliados conjuntamente. Os resultados da pesquisa indicaram que isso não acontecia naquele contexto, gerando insatisfação dos pais, até mesmo com a forma como o componente curricular Educação Física era subvalorizado pela direção escolar. Argumento este que se faz presente na literatura da área.

Além disso, a pesquisa de Wilhelmsen e Sorensen (2019) problematiza como não há indícios significativos de estudos realizados que se propuseram a investigar a aproximação ou relação entre esses atores da comunidade escolar. O que também foi identificado por nós, já que entre as 11 pesquisas analisadas, somente uma se debruçou em compreender os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas de Educação Física, a partir da perspectiva dos pais e familiares dos alunos. Esse resultado enseja a seguinte reflexão: a escassez de estudos que investigaram a relação entre familiares dos alunos público-alvo da Educação Especial e professores de Educação Física, pode ser considerada uma lacuna ainda existente ou esta é uma temática com relevância já desconsiderada pelos pesquisadores da Educação Especial? Segundo os resultados obtidos por Wilhelmsen e Sorensen (2019), Silva e Mendes (2008) e Silva, Cabral e Martins (2016), trata-se de uma lacuna que necessita da atenção dos pesquisadores da área, inclusive com o desenvolvimento de pesquisas que envolvam propostas de pesquisa-ação colaborativa ou consultoria colaborativa escolar, com o objetivo de coproduzir com a comunidade escolar diferentes possibilidades de engajamento destes atores com vistas a potencializar a escolarização de todos os alunos.

Enquanto que nos estudos de Wilhelmsen e Sorensen (2019) e López e García (2018), a temática da colaboração tenha sido enfaticamente defendida pelos participantes e descrita pelos autores, em Andrade e Freitas (2016) o tema em pauta não foi descrito explicitamente nem pelos investigados, tampouco pelos pesquisadores. No entanto, levantamos a possibilidade de que tenha havido relações de colaboração durante as aulas, tendo em vista os indícios verificados na descrição dos resultados relacionados à execução e ao processo das aulas de Educação Física observadas. As estratégias utilizadas pelas professoras contavam com: uma atenção destas sobre os estímulos compartilhados com os alunos; uma escuta atenta para a voz de todos, inclusive dos alunos público-alvo da Educação Especial; abertura para a troca de informações e diálogos entre todos da turma; a identificação e a consideração do conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo; a atuação com os alunos durante as vivências práticas; a utilização de tutoria entre pares, oportunizando a troca de experiências e as interações entre os

alunos, e entre os alunos e a professora, não sendo somente ajudados, mas contribuindo com a significação e apreensão da atividade por todos; e as intervenções simples ao longo da aula que garantiram a participação de todos.

Com essas estratégias, as professoras desenvolveram suas ações pedagógicas com a participação ativa dos alunos, o que provavelmente manteve todos da turma engajados ao longo das aulas (SANTOS, 2015). Segundo Vickerman e Maher (2019), as professoras foram capazes de organizar um ambiente de aprendizagem em que todos tivessem voz. Por isso, suspeitamos que, mesmo que não tenha sido anunciado ao longo da publicação do estudo, tenha existido aspectos de colaboração entre as professoras e os alunos, e estes entre os pares, coproduzindo um contexto efetivamente inclusivo com oportunidades de sucesso para todos.

Com isso, identificamos que a temática da colaboração foi empregada como proposta metodológica de pesquisa-ação, declaradamente em três estudos: Cabrera et al. (2019); Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018) e Kristén, Klingvall e Ring (2020). Duas investigações envolveram a colaboração entre pesquisadores e professores participantes, mas os autores não caracterizaram a pesquisa realizada como colaborativa (BARBUJO; FREITAS, 2016; FERNÁNDEZ et al., 2012).

Nos estudos conduzidos por López e García (2018) e Wilhelmsen e Sorensen (2019), o tema da colaboração foi considerado como significativo no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Por sua vez, no estudo de Andrade e Freitas (2016), apesar de não expressar ter havido a utilização de uma abordagem colaborativa envolvendo professoras e alunos, identificamos alguns indicativos de que a abordagem colaborativa se fez presente. Contudo, dos 11 estudos analisados, oito declaradamente abordaram alguma perspectiva de colaboração, enquanto duas não, e uma apresentou elementos da abordagem colaborativa, apesar de isso não ter sido explicitado no artigo. Todas as cinco pesquisas reunidas no grupo um demonstraram sucesso nas intervenções, a atuação prática dos professores foi transformada, alterando positivamente os indicadores de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas de Educação Física.

Neste cenário, levantamos a hipótese de que a colaboração entre pesquisadores e professores, entre professores, entre professores e alunos ou mesmo aquela reclamada pelos pais, contribuiu para a promoção de um contexto favorecedor de aprendizagem, em que todos se sentiram seguros para avançar na mudança de paradigma que compreende a sala de aula

como sendo diversa e heterogênea, na qual as especificidades dos alunos são consideradas e a diversidade é celebrada.

Segundo Zerbato e Mendes (2018):

Uma escola inclusiva requer ainda a participação de toda equipe escolar – gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes (p. 154).

Considerando a relevância desse apoio e da colaboração entre a comunidade escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento de contextos efetivamente mais inclusivos, fazemos o seguinte questionamento: a falta destas oportunidades afastaria ainda mais os professores de uma mudança em sua forma de atuar e intervir nas aulas de Educação Física?

Conforme nos indica Seabra Jr. (2012):

Podemos observar que os professores que têm alunos com necessidades especiais nas classes do ensino regular, em geral, consideram-se despreparados para atuar com a inclusão educacional. Consideram sua formação inadequada, ou não específica. Há a recorrência da palavra “medo” no que diz respeito a intervenção, que talvez seja um dos motivos do anseio por apoio pedagógico e melhor preparo profissional (p. 176).

Para além dessa insegurança e medo, sentidos pela falta de preparo e apoio, de que trata Seabra Jr. (2012), Hooks (2017) afirma que os professores estão mal preparados para atuar concretamente com a diversidade presente na sala de aula e que, às vezes, não apenas não conseguem alterar sua forma de atuar, como se "aferram obstinadamente aos velhos padrões" (p. 59).

Ainda segundo a autora, a mudança de paradigma é difícil de ser aceita pelos professores, assim como os alunos também precisam aceitar as diferentes maneiras de aprender. Nesse sentido, afirma que a primeira ação que considera fundamental, para um trabalho docente baseado na atenção à diversidade, é a construção de uma comunidade de aprendizado com abertura e rigor intelectual. Sendo necessário nessa construção reconhecer o valor e a voz de cada aluno.

O apontamento de Hooks (2017) nos faz imaginar o quanto foi importante ao professor Joel (PETRIE; DEVCICH; FITZGERALD, 2018), em sua transformação na maneira de atuar, a construção de um ambiente ou comunidade de aprendizagem em que as necessidades individuais passaram a ser ouvidas e consideradas (VICKERMAN; MAHER, 2019) ao

contrário do que antes era feito, quando as competências e habilidades abordadas atendiam unicamente os requisitos ou condições para que os alunos desempenhassem um determinado limiar de performance, que lhes garantisse atuar em modalidades esportivas.

Meyer, Rose e Gordon (2014) reforçam que a construção de ambientes de aprendizagem, em propostas de Desenho Universal para Aprendizagem, requer alto nível de engajamento por parte dos alunos, e para ajudar os professores nesta tarefa, pontuam algumas questões chave que devem ser consideradas nesse processo:

A) Pensar sobre como os alunos irão se engajar com a tarefa. Que envolve refletir se a tarefa proposta tem opções que ajudam os estudantes a regular o próprio aprendizado, a manter o esforço e a motivação e que engajam e mantem o interesse de todos os alunos.

B) Pensar sobre como a informação é apresentada aos estudantes. Que envolve refletir se a informação ajuda os estudantes a alcançar altos níveis de compreensão e entendimento, a entender os símbolos e as expressões e a perceber o que necessita ser aprendido.

C) Pensar sobre quais são as expectativas dos estudantes para agir estrategicamente e se expressar. Que envolve refletir se a atividade tem opções que ajudam os estudantes a agir estrategicamente, para se expressarem fluentemente e a responderem fisicamente.

Pensando no contexto das aulas de Educação Física escolar, tais questões poderiam ajudar na manutenção do engajamento de todos os alunos da turma, considerando principalmente a necessidade de interação e satisfação entre os participantes, durante as sessões.

Os estudos investigados também nos fazem pensar sobre o tipo de conteúdo abordado nas aulas de Educação Física. Conforme evidenciado por Carvalho e Araújo (2018), Petrie, Devcich e Fitzgerald (2018) e Barbuio e Freitas (2016), os alunos público-alvo da Educação Especial participam de maneira efetiva das aulas em que a proposta se relaciona com os conteúdos de dança, ginástica e lutas. Por outro lado, segundo os resultados das referidas pesquisas, quando os conteúdos são identificados com programas esportivos, o engajamento dos mesmos alunos é menor.

Diante disso, levantamos a questão: as possibilidades que os alunos identificam de participação efetiva alinhada com as exigências da proposta pode ser regulada de acordo com o quanto determinada prática é massivamente apresentada e projetada culturalmente, seja pela mídia, pela cultura regional e nacional e até pela cultural corporal assumida pela própria escola? (OLIVEIRA, 2001). Em outras palavras, um aluno público-alvo da Educação Especial ou não,

quando se depara com uma determinada tarefa na aula de Educação Física - possivelmente pelas oportunidades e vivências já experienciadas, bem como pelos ideais projetados culturalmente - sabe o que precisa ser feito em termos de gesto motor e performance para corresponder minimamente as expectativas reais ou ideais impostas. O que pode fazer com este prefira não se expor, não se engajando com a tarefa. Principalmente quando o professor não planeja a tarefa de modo que o aluno consiga reconhecer que terá oportunidades diversificadas de aprender e de expressar-se sistematizadas ao longo do tempo, para que possa acomodar o que foi significado e compreender a sua própria evolução; e se não vê possibilidade de agir estrategicamente com os recursos que já domina.

Em vista disso, pode ser interessante o planejamento de estratégias e sequências pedagógicas diversificadas que possibilitem aos alunos desenvolver habilidades e competências que compreenderão ou não a prática de determinada modalidade esportiva, para que consigam estrategicamente dispor dessas competências quando for necessário. Como a proposta de Educação Física Cultural, em que Neira (2019) explica que esta deve estar profundamente ancorada no Projeto Político Pedagógico da escola, pois deve prioritariamente atender aquela comunidade escolar. Segundo o autor:

Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam significados de um grupo e suas práticas (p. 83).

Podem ser que este seja um elemento fundamental para o planejamento de propostas formativas capazes de ajudar o professor a refletir sobre estratégias que garantam aos alunos identificar diferentes tipos de possibilidade em sua participação e expressão. De preferência, aquelas que produzam junto com o professor, evidentemente mais efetivas, como foi possível observar nos estudos em que as intervenções foram colaborativas.

Desenvolver propostas de pesquisa-ação colaborativa que envolva a participação de outros atores da comunidade escolar que estão necessariamente mais próximos do professor de Educação Física, mas que pelo que foi observado em nosso estudo, não tem se verificado a participação destes em pesquisas realizadas sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física. Estamos nos referindo aos professores ou profissionais de apoio, estagiários remunerados e professor de Educação Especial que atuam na sala de recursos multifuncionais. Que poderiam ajudar efetivamente os professores de Educação Física a desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e que atendessem a necessidade de todos. Escapando ao modelo

tamanho único disseminado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em que toda ação inclusiva se concentra na atuação da professora de Educação Especial da sala de recursos multifuncionais (MENDES, 2019).

Neste sentido, podemos propor desenvolver com os professores de Educação Física possibilidades de colaborar com esses atores de modo a fortalecer a noção de comunidade e ambiente de aprendizagem em que todos permaneçam altamente engajados. Considerando a utilização de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas que atenda às necessidades de todos. O que também, já nos direciona para responder à questão basilar do nosso estudo.

Quais têm sido as práticas pedagógicas realizadas por professores de Educação Física na promoção da escolarização dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular?

Fundamentalmente não observamos o anúncio ou descrição de práticas pedagógicas em sua integralidade - planejamento, execução e desenvolvimento e processo avaliativo - dentro dos pressupostos das propostas metodológicas abordadas por nós, ao longo do estudo, como o Desenho Universal para Aprendizagem, o Ensino Diferenciado, Ensino Colaborativo ou a Abordagem de Educação Física Cultural. O que não significa a ausência de práticas e estratégias metodológicas alinhadas com o que preconizam estas abordagens, sobre a escolarização e atendimento das necessidades de todos os alunos, sem ter que desenvolver grandes adequações ou instituir currículos paralelos, para que isso seja possível.

Observamos que a atuação do professor apoiada colaborativamente, ainda que na figura do pesquisador ou mesmo dos próprios alunos, foi responsável por grande parte do sucesso nos processos de intervenção analisados, ainda que não tenha sido demonstrado colaboração entre professores (regentes ou especializados em Educação Especial). Schaffner e Buswell (1999), defendem que:

As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. Além disso, uma abordagem fragmentada da reforma da escola não satisfaz inteiramente as necessidades dos alunos (p. 69).

Observamos entre os resultados dos estudos o abandono de práticas pedagógicas que estavam centradas no desenvolvimento de competências e habilidades recrutadas nos conteúdos de modalidades esportivas, por práticas que consideravam a diversidade de necessidades e promoção de múltiplas estratégias para atendê-las. Práticas organizadas para garantir a acessibilidade curricular a todos; que garantissem o autoconceito físico e acadêmico de todos

os alunos; a estrutura em '*Eight P*' proposta por Vickerman e Maher (2019); parceria ou tutoria entre professores/alunos e alunos/alunos; reconhecimento da voz e do conhecimento prévio dos alunos como maneira de engajar e reconhecer as necessidades reais de cada aluno; desenvolvimento de ferramentas de formação continuada e de apoio pedagógico que tenham como pressuposto a colaboração entre os professores e entre os alunos, como a ferramenta de formação continuada on-line e o projeto da Luva de Areia Infantil.

Reconhecemos também, que em alguns estudos a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial não acontecia de maneira efetiva, tendo sido observado que nestes contextos a escolha preferencial pela prática de modalidades esportivas, e a inexistência da intervenção dos professores no sentido promover condições reais de participação de todos, foi ressaltada.

Não queremos deixar a falsa premissa de que a prática esportiva não seja condizente com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, pelo contrário, como pontuamos com os resultados de Andrade e Freitas (2016), em que mesmo desenvolvendo conteúdos de jogos e esportes as professoras com estratégias de intervenção e colaboração com os alunos foram capazes de produzir um ambiente de aprendizagem que possibilitou a escolarização e participação de todos os alunos. A prática esportiva só se configura como mais uma barreira cultural e social, quando os professores não as envolvem em estratégias que oportunizem o acesso e engajamento de todos.

Quando tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor ou professora emaranha a própria cultura experiencial e as dos estudantes com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares, etc.). No bojo da triangulação promovida pelas situações didáticas, as práticas corporais são ressignificadas (NEIRA, 2019, p. 81).

Assim, acreditamos ter respondido à questão medular da revisão de maneira que novas pesquisas possam se apoiar e inclusive avançar sobre nossos achados. Dentro do recorte desenhado em nossa metodologia, caracterizamos como os estudos retrataram as práticas pedagógicas realizadas por professores de Educação Física, para promover a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns do ensino regular.

Para isso, sistematizamos estudos nacionais e internacionais sobre as práticas pedagógicas de professores de Educação Física; descrevemos e analisamos os resultados encontrados pelos estudos sobre a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física; e identificamos as práticas pedagógicas que promoveram a participação e a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, na classe comum.

Compreendemos que a tarefa por nós assumida, não foi a das mais fáceis. Reunir, sistematizar e analisar resultados produzidos em diversos contextos e especificidades, tendo em vista as diferenças metodológicas, as normativas editoriais e descritivas, os aspectos pragmáticos relacionados às múltiplas maneiras de se fazer pesquisa, foi um desafio. Ao mesmo tempo nos oportunizou observar e compreender melhor os pontos de contato e de distanciamento existentes entre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outros cenários signatários dos objetivos e princípios da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial ou com Necessidades Educacionais Especiais e Deficiências, termo mais utilizado pelos estudos internacionais. Consideramos que a Educação Física ainda se mantém um passo atrás, na comparação com a área da Educação Especial, em termos de utilização de estratégias e abordagens metodológicas destinadas ao acesso curricular e escolarização de todos os alunos, mas que como relatamos, talvez isso denote dificuldades existentes não somente na natureza dos conteúdos, mas nas especificidades da própria aula, e obviamente da formação inicial e continuada dos professores, tema que emergiu em todos os estudos e contextos, e que portanto, ainda precisa de atenção.

Nessa perspectiva, entendemos que novas propostas de estudos que busquem contribuir com o desenvolvimento profissional do professores de Educação Física, com temáticas específicas relacionadas ao desenvolvimento de estratégias e abordagens metodológicas que promovam a acessibilidade curricular e escolarização de todos os alunos; que ajudem aos professores de Educação Física estabelecerem parcerias colaborativas entre e profissionais ou professores de apoio, estagiários remunerados e professores de Educação Especial, com o objetivo de produzir ambientes e comunidades de aprendizagem no qual todos os alunos se mantenham altamente engajados; e, como apreendemos ao longo do estudo, as pesquisas que poderiam contribuir com estas demandas e também, produzir dados significativos para o desenvolvimento da área, são aquelas orientadas por metodologias de pesquisa-ação colaborativa em que pesquisadores e as comunidade escolar têm a possibilidade de coproduzir não só dados, mas a transformação dos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M. A. **Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física.** 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2014.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2017.
- BETTI, M., Gomes-da-silva, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL; DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, Edição extra, 18 de novembro de 2011.
- BRASIL; DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SAÚDE. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados.** [s.l: s.n.].
- BRASIL, M. DA E. **A Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRAUN, Patrícia. A Pesquisa-Ação: Aspectos Conceituais, Aplicação e Implicações em Investigações sobre Educação Especial. In. NUNES, Leila R. O. P. (Org.). **Novas trilhas no modo e fazer pesquisa em Educação Especial.** Marília: ABPEE, 2020.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CHAGAS, M. C. C. **Professores de Educação Física e a Inclusão de alunos com deficiência.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão) - Centro Universitário Metodista – IPA, Porto Alegre, RS, 2016.
- COLUMÁ, J. F.; CHAVES, S. F. **Capoeira e psicomotricidade: brincando e aprendendo a jogar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: **Manual de Produção Científica.** Porto Alegre - RS: Penso, 2014. p. 55–70.
- CUNHA, R. F. P. **Educação Física Escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.
- DAOLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Por que a Educação Física na escola não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações. In. PACHECO NETO, M. (Org.). **Educação Física, Corporeidade e Saúde.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

DUARTE, L. D. C. **Ação Pedagógica de Professores de Educação Física em turmas inclusivas**. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

FRANK, T. J. **O Jogo de Fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2017.

GOMES, A. E. G. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)**. 2012. 147 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2012.

GUALBERTO, C. G. **Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Jataí, GO, 2019.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KAWASHITA, I. M. S. **Deficiência intelectual e Educação Física Escolar**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2016.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. n. Technical Report, Department of Computer Science Keele University, p. 33, 2004.

MARTINS, A. T.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, MG. v. 16 n. 2, p. 167-174, jul./dez. 2014.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 48, p. 27–40, 2014. DOI: 10.5902/1984686X8796. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796>. Acesso em: 29 maio. 2022.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. (2015). O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 3(1), 168-193. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.356>

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e... "mente": bases para renovação e transformação da educação física**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 27, p. 22. 2019.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. (p. 304) Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield - MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MIRANDA, R. A. W. R. **Corporeidade, Percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

MORAES, F. C. C. **Educação Física Escolar e o Aluno com Deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.

MORAIS, K. H. **A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2018.

MOREIRA, Wagner W.; INFORSATO, Cassiano F.; FIORAVANTE, Flávia. Esportes, Educação Física e Pensamento Científico: contribuições para o humanismo. In: **Educação Física e seus Diversos Olhares**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

NEIRA, Marcos G. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, Portugal, n. 5, p.126 - 143, jul. 2015.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, J. D. S. **Formação de professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

OLIVEIRA, C. R. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

OLIVEIRA, V. C. D. **Educação Física e Deficiência Intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2013.

PACHECO, M. A Corporeidade na Educação Física Escolar. In: SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. (Orgs.) **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

PAGE, M. J. et al. PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, p. n160, 29 mar. 2021.

PASSERINO, L. M. A Tecnologia Assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: Claudio Roberto Baptista (Org.). **Escolarização e**

deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B.S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial

SANTOS, F. F. D. **Inclusão Escolar:** o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40 - 50 jul./set. 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física (5ª A 8ª SÉRIES). Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, L. G. S. Formação inicial e continuada em Educação Especial: da graduação à pós-graduação. In: NUNES, D. R. P.; VIANA, F. R.; SILVA, K. S. B. P.; GONÇALVES, M. J. (Orgs.) **Educação Inclusiva:** conjuntura, síntese e perspectivas. Marília: ABPEE, 2021.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2008, v. 14, n. 2 [Acessado 14 Maio 2022], pp. 217-234. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000200006>>. Epub 30 Set 2008. ISSN 1980-5470.

SILVA NETO, A. O. **Educação Física e Capoeira como Agentes de Inclusão para alunos cegos:** um estudo de caso. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracajú, SE, 2016.

SILVA, F. K. R. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar:** possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2015.

SILVA, R. DE F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil:** da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., CASTELLANI FILHO, L., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V.). **Metodologia do Ensino da Educação Física Coletivo de Autores.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. Aprendizagem nas Escolas Inclusivas: e o currículo? In. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas Salas de Aula Inclusivas: origens. In. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUELVES, D. M.; LLIN, J. R. Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03), 2021

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Tradução de Helena Antunes. Porto: Porto Editora, 2008.

VICKERMAN, P.; MAHER, A. **Teaching physical education to children with special education needs and disabilities**. 2 ed. New York: Routledge, 2019.

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

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G.; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p. 66-87, 2016.

WEBER, J. M. DE O. **Avaliação em Educação Física Escolar no contexto do ensino inclusivo**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

YEPES-NUÑEZ, J. J., et al. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. **Rev. Esp. Cardiol**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.