

# PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO APLICADO À EDUCAÇÃO FÍSICA: VALIDAÇÃO DE INVENTÁRIO NA VERSÃO EM PORTUGUÊS

## *INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN APPLIED TO PHYSICAL EDUCATION: VALIDATION OF INVENTORY IN PORTUGUESE VERSION*

Mey de Abreu van Munster  
*Universidade Federal de São Carlos*

Lauren Lieberman  
Amaury Samalot-Rivera  
Cathy Houston-Wilson  
*State University of New York / Brockport*

**RESUMO:** A partir de demandas específicas dos países de origem, o inventário denominado “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” (PEI-EF) foi elaborado em sistema de colaboração internacional por professores pesquisadores das Américas do Norte e do Sul. As versões em inglês, espanhol e português estão sendo validadas simultaneamente. Este ensaio tem como objetivo validar a versão em português do Plano de Ensino Individualizado especificamente concebido para o contexto da Educação Física Escolar (PEI-EF), visando direcionar o planejamento das ações nesse âmbito. Trata-se de um estudo exploratório envolvendo validação de conteúdo do PEI-EF. A carta-convite e os respectivos critérios de validação do instrumento foram encaminhados a 10 juízes brasileiros. No presente artigo será apresentada a versão validada em Português do PEI-EF, bem como os respectivos ajustes decorrentes das análises dos juízes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física. Plano de Ensino Individualizado. Inclusão. Deficiência.

**ABSTRACT:** From specific needs of the countries of origin, inventory called “Individualized Education Plan applied to Physical Education” (IEP-PE) was developed in international collaboration system by faculty researchers from North and South America. Versions in English, Spanish and Portuguese are being simultaneously validated. This essay aims to validate the Portuguese version of the Individualized Education Plan (IEP-PE) specifically designed for the area of physical education, in order to direct the planning of actions in this context. This is an exploratory study involving content validation of the IEP-PE. The invitation letter and the criteria for their validation of the instrument were sent to 10 Brazilian judges. Validated Portuguese version of IEP-PE, as well as the adjustments arising from the analysis of the judges, will be presented in this article.

**KEYWORDS:** Physical Education. Individualized Education Plan. Inclusion. Disabilities.

### INTRODUÇÃO

Diferente do que geralmente acontece nos Estados Unidos da América, as escolas brasileiras não dispõem da sistematização de informações incluídas no Plano de Ensino Individualizado (PEI), relacionadas ao atendimento das necessidades especiais educacionais de estudantes com deficiências.

No Brasil, estudos reportam a frequente queixa de professores de Educação Física quanto à escassez de informações e ao desconhecimento acerca das características e necessidades especiais dos estudantes com deficiência (Fiorini & Manzini, 2012; Rossi & Munster, 2013). No âmbito escolar, também não se observam indicativos ou referências sobre como adequar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem às necessidades e possibilidades do estudante com deficiência no contexto da Educação Física, sendo esse processo inerente às demandas individuais e, portanto, não passível de generalização.

Nos Estados Unidos, pesquisas indicam o pouco envolvimento dos professores de Educação Física no processo de construção do PEI e a baixa efetividade das informações disponíveis neste documento para o planejamento de ações específicas a esse componente curricular (Kowalski, Lieberman & Dagget, 2006; Kowalski, Pucci, Lieberman & Mulawka, 2005). Block (2007) e Lieberman & Houston-Wilson (2009) defendem a participação do professor de Educação Física no processo de formulação e atualização do PEI dos respectivos estudantes com deficiência.

Diante de tal situação, surgiu a proposta de formular um inventário próprio ao campo da Educação Física, que possa auxiliar o professor quanto ao diagnóstico das necessidades especiais de estudantes com deficiências e, sobretudo, que forneça elementos capazes de direcionar o planejamento das ações nesse contexto. O inventário denominado “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” (PEI-EF) foi elaborado em sistema de colaboração internacional por professores pesquisadores das Américas do Norte

e do Sul. As versões em inglês, espanhol e português estão sendo validadas simultaneamente.

Este ensaio tem como objetivo validar a versão em português do Plano de Ensino Individualizado especificamente concebido para o contexto da Educação Física Escolar (PEI-EF), visando direcionar o planejamento das ações nesse âmbito.

Trata-se de um estudo exploratório envolvendo validação de conteúdo do PEI-EF. A carta-convite e os respectivos critérios de validação do instrumento foram encaminhados a 10 juízes brasileiros. Como critérios de inclusão, os juízes deveriam possuir: formação básica em Educação Física; mestrado ou doutorado em Educação Física Adaptada ou Educação Especial; experiência em inclusão de estudantes com deficiência.

No presente artigo será apresentada a versão validada em Português do PEI-EF, bem como os respectivos ajustes decorrentes das análises dos juízes. Recomenda-se que esse inventário seja preenchido por profissionais especializados em Educação Física Adaptada, com a participação do professor de Educação Física, dos demais profissionais que atuam com o estudante, do representante da área administrativa da escola, dos pais e do próprio estudante com deficiência, conforme será detalhado a seguir.

#### PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O Plano de Ensino Individualizado é um documento oficial elaborado por um conjunto de profissionais, visando estabelecer um guia ou plano de ação para professores e especialistas que atendem estudantes com deficiências em seu processo educacional (Kowalski et al., 2005).

Nos Estados Unidos da América, há vários decretos e leis que instituem a obrigatoriedade desse documento, o qual acompanha o estudante durante o trajeto escolar e períodos de transição. De acordo com o Ato para Educação de Estudantes com Deficiências (Idea, 1997), todas as crianças com deficiências consideradas elegíveis para serviços de educação especial devem possuir um PEI (Martin et al., 2006).

Além disso, estudantes não elegíveis pelo Ato para Educação de Estudantes com Deficiências (IDEA, 1997) podem ainda ser qualificados para receber serviços e acomodações em Educação Física Adaptada por meio da Seção 504 do Ato de Reabilitação Vocacional (Vocational Rehabilitation Act, 1973), o qual apresenta uma definição mais abrangente (Sherrill, 2004; Winnick, 2000). Dessa forma, estudantes que necessitam de assistência nas aulas de Educação Física, mas não necessariamente possuam deficiências ou sejam qualificados legalmente para tal, também podem ser beneficiados pelo PEI (Sherrill, 2004).

No Brasil, embora não haja uma determinação legal prevendo a obrigatoriedade de um documento similar, é possível reconhecer a necessidade e importância do PEI ao processo educacional de estudantes com deficiências, sugerindo sua implementação na dinâmica escolar.

Conforme Diliberto e Brewer (2012), por constituir um mapeamento dos serviços de educação especial indispensáveis ao estudante com deficiência, o PEI é essencial à adequação do planejamento do ensino, orientando a integração dos componentes curriculares às necessidades individuais do mesmo.

#### ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PEI-EF

Códigos federais e estaduais norte-americanos identificam componentes específicos que orientam o desenvolvimento do PEI regular. São estes: o atual nível de desempenho do estudante (Present Level of Performance), objetivos (Annual Goals), metas instrucionais em curto prazo (Short-term Instructional Objectives), colocação do estudante (Placement), procedimentos de avaliação (Evaluation Procedures) entre outros (Kowalski et al., 2005).

Refletindo sobre as necessidades provenientes de diferentes realidades educacionais e considerando a elaboração do inventário em conjunto com professores e pesquisadores da América do Norte e do Sul, foram estabelecidos alguns parâmetros e elementos constituintes ao PEI-EF em comum ao documento original. Todavia, o processo de tradução aos idiomas inglês, espanhol e português, assim como o procedimento de validação de conteúdo por juízes de diferentes culturas podem implicar em diferenças terminológicas e ajustes de conteúdo entre cada uma das versões.

Em adição, devido à pretensa especificidade do instrumento para o contexto da Educação Física, foram incluídos tópicos característicos, envolvendo as peculiaridades e particularidades desse componente curricular.

A primeira parte do instrumento abarca os dados pessoais e *informações relativas à condição do estudante*. Nesse tópico devem ser inseridas: informações quanto ao tipo, nível e tempo de manifestação da deficiência (ou necessidade especial); descrição de informações relacionadas aos aspectos cognitivos, sociais e motores do indivíduo; detalhamento dos recursos auxiliares para comunicação e locomoção do mesmo; indicação das experiências anteriores, áreas de interesse e cuidados especiais relativos a prática de Educação Física.

Na segunda parte do instrumento foi reservado um campo para *avaliação do estudante*, onde devem ser registradas informações provenientes de recursos e instrumentos formais e informais de avaliação, de modo a contribuir com a identificação dos *níveis de apoio* necessários à realização das tarefas e determinação do nível de desempenho do estudante.

O *nível de desempenho do estudante* baseia-se no relato do atual nível de desempenho educacional, incluindo a descrição clara dos pontos fortes e fracos (ou insuficientes) do estudante em determinadas áreas. A descrição dos pontos de desempenho insuficientes deve indicar as necessidades individuais do estudante, auxiliando a determinar objetivos e metas apropriadas. É importante descrever a tarefa a ser realizada, os parâmetros empregados e o tipo de suporte necessário para que o estudante possa desempenhá-la (Kowalski et al., 2005).

A terceira e última parte do instrumento refere-se ao *Programa de Educação Física*. Uma vez que os estudantes com deficiência podem apresentar dificuldades em uma determinada área curricular e não em outras, o atual nível de desempenho, objetivos e metas devem ser estabelecidos por áreas específicas, embora de forma associada às demais (Sherrill, 2004).

Em um PEI convencional, as informações específicas da área de Educação Física não possuem um campo próprio para registro. Usualmente o professor de Educação Física recorre observações que remetem à descrição do desenvolvimento motor relativas ao estudante, ou ainda encontra dicas sobre como lidar com o aluno dissipadas em outros campos do PEI. No inventário ora proposto, tal dificuldade pretende ser superada reunindo informações em um tópico específico. Dessa forma espera-se auxiliar o professor

de Educação Física a compreender as necessidades do estudante, estabelecer metas e propor ajustes curriculares e modificações metodológicas especificamente concebidas para as aulas de Educação Física.

A descrição dos *objetivos* envolve a especificação das áreas educacionais que necessitam aprimoramento, a partir da determinação do nível de desempenho do estudante. Os objetivos são balizados pelas necessidades pessoais do estudante, devendo considerar a maior aproximação possível aos parâmetros curriculares nacionais ou estaduais, auxiliando o professor a priorizar as áreas que devem ser trabalhadas (Kowalski et al., 2005). Os objetivos envolvem aspectos mais gerais e abrangentes, devendo ser estabelecidas metas instrucionais correspondentes, de forma a facilitar as aquisições do aluno de forma processual e continuada.

As *metas* são etapas intermediárias e mensuráveis para se atingir determinado objetivo. Por serem mais específicas, podem ser previstas por sua realização em curto, médio e longo prazo. Segundo

Sherril (2004), para que sejam estabelecidos objetivos tangíveis, estes devem ser desdobrados em metas específicas e mensuráveis. Por serem observáveis e mensuráveis, as metas em curto prazo constituem um meio eficiente de verificar se está havendo progresso em direção ao cumprimento de determinado objetivo. Nesse sentido, as metas em curto prazo não apenas constituem um elo tangível entre o Nível de Desempenho do Estudante e a determinação dos objetivos, como também ajudam a focar a seleção das atividades e instrução diária (Kowalski et al., 2005).

Após a determinação do nível de desempenho do estudante e estabelecimento das metas e objetivos, são propostas *modificações no programa de Educação Física*. Estas envolvem a recomendação de estilos de ensino preferido pelo estudante, descrição das estratégias de ensino, modificações nos materiais e equipamentos, alterações no ambiente físico da aula, adaptações nas regras dos jogos e atividades, assim como na forma de avaliação dos estudantes com deficiência.

Colaborador	Area	Envolvimento no PEI
Professor da sala comum	Currículo	Ao menos um membro da equipe do PEI deve possuir conhecimento sobre o currículo comum. É imperativo contar com alguém que esteja familiarizado com os conteúdos dos níveis de ensino para assegurar que os parâmetros curriculares estejam sendo respeitados no PEI (Diliberto & Brewer, 2012). Visto que o professor de Educação Física faz parte do quadro permanente de funcionários da escola, é considerado um provedor de serviços diretos (e não relacionados), devendo: fornecer dados referentes ao domínio da Educação Física no PEI dos respectivos estudantes com deficiências; contribuir com a determinação das metas e objetivos; e atuar como membro ativo da equipe de elaboração do PEI (Kowalski et al., 2005; Lieberman & Houston-Wilson, 2009).
Profissionais especializados	Interpretação dos dados da avaliação	Os profissionais especializados geralmente estão acostumados com os procedimentos e escores envolvidos em avaliações específicas; alguns professores e pais nem sempre. A simples apresentação de escores padronizados nem sempre ajudam a compreender as implicações instrucionais no processo, devendo estar acompanhadas por esclarecimentos acerca de como relacioná-los às capacidades do estudante e às diversas áreas em foco (Diliberto & Brewer, 2012). Profissionais de serviços relacionados não devem atuar como meros consultores, mas estar envolvidos em todo o processo. São considerados os profissionais das seguintes especialidades: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeuta de visão, especialista em orientação e mobilidade, etc.
Diretor ou representante da administração escolar	Legislação e regulamentos	A equipe do PEI requer a participação de alguém que tenha conhecimento e possa destinar recursos da escola às necessidades apresentadas nesse documento. Sem o conhecimento da legislação os demais membros da equipe podem não ter questionamentos respondidos ou não saber o que é viável implementar no plano do estudante. Ao menos um membro da equipe deve ter a capacidade de interpretar as implicações dos procedimentos de avaliação (Diliberto & Brewer, 2012).
Família	História de vida do estudante	Ninguém conhece o estudante tão bem quanto a família. O compartilhamento do conhecimento da família é fundamental no desenvolvimento do PEI; a família pode estar apta a prover o histórico do estudante e detalhar os pontos fortes e fracos do mesmo, além de discorrer sobre estratégias bem sucedidas ou não que já tenham sido empregadas. Além disso, é importante identificar o nível de consciência da família acerca do processo. Especialmente no início da vida escolar da criança, muitas famílias não estão acostumadas a isso e podem necessitar mais informações sobre o estudante (Diliberto & Brewer, 2012). Recomenda-se que os pais recebam uma cópia do PEI e que sejam estimulados a colaborar com a construção do processo. A equipe deve se certificar que os pais compreendam os termos específicos e a importância das informações nele estabelecidas.
Estudante com deficiência	Interesses pessoais e experiências anteriores	Como os maiores interessados em seu processo educacional, os estudantes devem ser incluídos como projetistas de seu próprio plano educacional, sendo parte da equipe de elaboração do PEI. Embora a presença de estudantes com deficiência no processo do PEI tenha aumentado, a maioria participa passivamente, estando presente mas raramente engajando-se significativamente ou no planejamento educacional (Martin et al., 2006). Estudantes envolvidos no processo de elaboração do PEI tendem a compreender melhor suas deficiências, direitos legais e acomodações apropriadas, aumentando sua capacidade de defender seus interesses. Tal envolvimento faz com que o estudante assuma responsabilidade por si mesmo, estando mais atento às limitações e recursos destinados a ele, de forma a apropriar-se de seu processo educacional.

Quadro 1 - Equipe de elaboração do PEI-EF.

Fonte: Adaptado de Diliberto e Brewer (2012).

Por fim, com base na descrição desses elementos, existe ainda um espaço para indicar e justificar a possível necessidade de *recursos profissionais auxiliares* ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência no contexto da Educação Física. Entre esses profissionais incluem-se: professor de Educação Física Adaptada para atuar como consultor, em ensino colaborativo, suporte direto ao estudante ou pré-ensino; professor de Educação Física assistente para atuar em situação de co-ensino; cuidadores ou paraeducadores, como são denominados os profissionais que assistem o estudante com deficiência nos EUA; colegas tutores ou outros profissionais, tais como intérprete de língua de sinais ou instrutor de orientação e mobilidade, de acordo com a necessidade do educando.

### EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO PEI-EF

O processo de construção do PEI é algo dinâmico e que requer a perspectiva de diferentes profissionais de forma a beneficiar o estudante com deficiência; o professor de Educação Física é membro importante dessa equipe (Seaman, DePauw, Morton & Omoto 2003).

De acordo com Diliberto & Brewer (2012), a equipe de elaboração do PEI-EF deve ser composta por professores e outros profissionais com diferentes especialidades que atuam junto ao estudante com deficiência, diretor ou representante da administração escolar, pais ou responsáveis legais. Vários estudos defendem também a participação do estudante com deficiência na elaboração do PEI (Mason, McGahee-Kovac & Johnson, 2004; Mason & Sawilowsky, 2004; Van Dycke, Martin & Lovett, 2006; Martin et al., 2006).

Estudantes com deficiência, mesmo os mais novos ou aqueles com maiores comprometimentos cognitivos e de comunicação, devem ser encorajados e preparados para colaborar na elaboração de seu PEI, auxiliando a determinar suas necessidades, nível de desempenho, objetivos e acomodações necessárias (Mason et al., 2004; Sherrill, 2004).

Os resultados de pesquisas das últimas duas décadas sugerem que jovens envolvidos no desenvolvimento de seu PEI ou determinação dos objetivos e acomodações relacionados estão mais aptos a: alcançar seus objetivos; melhorar suas habilidades acadêmicas; desenvolver habilidades significativas de autoadvocacia e comunicação; concluir o ensino médio; obter melhores condições de emprego e qualidade de vida na fase adulta (Mason & Sawilowsky, 2004).

Devido aos diferentes pontos de vista das várias pessoas envolvidas, cada membro da equipe possui papel determinante no processo de construção do PEI-EF. O entendimento do envolvimento de cada um encontra-se indicado no Quadro 1.

Enquanto no Brasil o problema é a ausência de PEI nas escolas, nos Estados Unidos da América, vários autores têm destacado a falta de envolvimento do profissional de Educação Física com o processo de elaboração do mesmo.

“Embora em muitos distritos os educadores físicos sejam membros ativos da equipe do PEI, em outros distritos os educadores físicos são apenas parcialmente envolvidos ou não possuem oportunidade de se envolver plenamente nesse processo. “Apesar dos professores de Educação Física atuarem diretamente

com os estudantes que apresentam deficiências em suas aulas, são frequentemente excluídos das decisões tomadas por outros profissionais no PEI, criando uma descontinuidade no processo” (Kowalski et al., 2006, p. 35).

Para Lieberman e Houston-Wilson (2009), ainda que a escola não possua um profissional de Educação Física Adaptada<sup>1</sup>, o professor de Educação Física<sup>2</sup> desempenha um papel chave na implementação do PEI do estudante com deficiência.

Uma vez que a educação em ambientes inclusivos continua a ganhar aceitação, o professor de educação física generalista é o profissional mais indicado para fornecer instruções diretas ao aluno com deficiência. Visto que ele é o profissional responsável por guiar o estudante durante o programa de Educação Física e a autoridade nessa área do currículo, é prudente que esteja envolvido diretamente na elaboração do PEI (Kowalski et al., 2006).

Lieberman & Houston-Wilson (2009) apresentam outros argumentos para incentivar a participação do professor de Educação Física na elaboração do PEI: o Educador Físico é um dos poucos professores que acompanha os estudantes ao longo dos diferentes níveis de ensino e, portanto, pode prover uma avaliação longitudinal, enquanto os professores de sala normalmente permanecem com os estudantes durante apenas um ano letivo.

Além disso, a Educação Física promove oportunidades para que os estudantes vivenciem situações aplicadas em contextos naturais, envolvendo habilidades relacionadas aos domínios afetivo, cognitivo e motor (Kowalski et al., 2006).

De acordo com as autoras, a participação plena e ativa de todos os profissionais envolvidos no PEI do estudante com deficiência cria uma atmosfera favorável à comunicação e colaboração, entretanto a ausência do professor de Educação Física pode comprometer esse ambiente (Kowalski et al., 2006).

### MÉTODO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório envolvendo validação de conteúdo do inventário denominado “Plano de Ensino Individualizado aplicado à EF” (PEI-EF). Segundo Corrente (2009), a validade indica se o instrumento mede o que se propõe a medir no contexto em que é aplicado. Dessa forma, o processo de validação de conteúdo do PEI-EF procurou estabelecer em que medida o documento em análise pode ser considerado adequado ao propósito para o qual foi construído. As sugestões dos juízes foram consideradas para o aprimoramento do inventário.

Participaram do processo de validação do PEI-EF na versão em português, 10 juízes brasileiros. Como critérios de inclusão, os juízes deveriam possuir: formação básica em Educação Física; mestrado (n=2) ou doutorado (n=8) em Educação Física Adaptada ou Educação Especial; experiência em inclusão de estudantes

1 O professor de Educação Física Adaptada (EFA), além da formação básica em Educação Física possui cursos de especialização na área de EFA, sendo contratado pela escola para atuar: em regime de consultoria; em situação de ensino colaborativo em parceria com o professor de EF generalista; oferecendo assistência ao estudante com deficiência em situação de pré-ensino ou suporte direto durante as atividades.

2 O professor de Educação Física generalista é o profissional que possui formação básica (licenciatura) em Educação Física e faz parte do quadro permanente de funcionários da escola, sendo responsável pela turma onde o estudante com deficiência está incluído.

com deficiência. Entre os juízes convidados, sete são professores universitários, procedentes de quatro diferentes estados do Brasil.

A cada um dos juízes foi encaminhado por mensagem eletrônica: a carta-convite, solicitando a colaboração dos especialistas e explicando o escopo do estudo; o resumo da pesquisa, contendo os detalhes necessários para compreensão da proposta; a primeira versão da proposta de inventário do PEI-EF; e o formulário de avaliação contendo os respectivos critérios de validação.

A primeira versão do PEI-EF foi composta por três partes. A primeira parte do PEI-EF possui como finalidade o levantamento de *informações sobre o estudante*, visando a compreensão de suas características e necessidades especiais relacionadas aos aspectos cognitivo, social, físico-motor e sensorial. Também foram contemplados aspectos como comunicação, expectativas e interesses do estudante, bem como cuidados especiais que devem ser observados durante a aula de Educação Física. A segunda parte do PEI-EF refere-se ao registro das avaliações realizadas a fim de determinar o atual *nível de desempenho do estudante*, bem como identificar os tipos de apoio necessários durante as aulas de Educação Física. A terceira parte do instrumento é reservada para determinação dos objetivos, metas e descrição das adaptações curriculares e metodológicas necessárias ao *programa de Educação Física*.

O formulário de avaliação foi baseado em três critérios (Santos & Munster, 2012): 1) Clareza na linguagem: esse quesito visa verificar se, conforme os juízes, os termos são adequados e a linguagem é passível de entendimento pelo público a que se destina; 2) Pertinência teórica: esse item permite analisar se o constructo teórico do instrumento está de acordo com a literatura científica; 3) Viabilidade de aplicação: tal aspecto pretende considerar a adequação da estrutura à finalidade do instrumento, bem como a exequibilidade na aplicação.

Em cada critério, o pesquisador dispunha de três alternativas de resposta, considerando o nível de adequação de cada quesito conforme três indicações: adequado (2 pontos), pouco adequado (1 ponto) e inadequado (0 pontos). Dentro de cada critério, a soma dos pontos obtida entre o total de juízes foi convertida em porcentagem, chegando ao grau de concordância entre juízes.

Para verificar o grau de concordância entre os juízes (CJ) foi utilizada a seguinte equação, onde NAI = nível de aprovação individual e NJ = número de juízes:

$$CJ\% = \text{NAI} \cdot 100 \cdot \text{NJ}^{-1}$$

Segundo Alexandre e Coluci (2011), o índice de validade de conteúdo (IVC) mede a proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos dos instrumentos e seus itens, permitindo analisar cada item individualmente, e o instrumento como um todo. Desta forma, por meio da obtenção do IVC, é possível identificar se o instrumento analisado apresenta validade aceitável. Para a obtenção do valor IVC foi empregada a seguinte equação, onde CL = Clareza de Linguagem; PT = Pertinência Teórica; e VA = Viabilidade de Aplicação:

$$\text{IVC} = \% \text{CL} + \% \text{PT} + \% \text{VA}$$

$$\text{Nº de quesitos} (= 3)$$

Os valores adotados para averiguar o nível de fidedignidade dos dados obtidos neste estudo foram sugeridos por Bauer e Gaskell (2004), os quais consideram:

Resposta	Nível de Fidedignidade
$r > 0.90$	Muito alta
$r > 0.80$	Alta
$0.66 < r < 0.79$	Aceitável

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grau de concordância entre juízes (CJ) correspondente a cada uma das três partes do PEI-EF, conforme cada um dos critérios de análise (CL; PT; VA), pode ser identificado nas colunas centrais da tabela 1. A coluna da direita indica o índice de validade de conteúdo (IVC) de cada uma das partes e do inventário como um todo.

Tabela 1 - Grau de Concordância entre Juízes e Índice de Validade de Conteúdo referentes ao PEI-EF.

	Grau de Concordância entre Juízes			Índice de Validade de Conteúdo
	Clareza na linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade de aplicação	
Parte 1				
Informações sobre o estudante	75%	85%	95%	0.85
Parte 2				
Avaliação e nível de desempenho	100%	95%	90%	0.95
Parte 3				
Programa de Educação Física	100%	95%	95%	0.96
PEI-EF				
Inventário completo	91,6%	91,6%	93,3%	0.92

A parte 1 do PEI-EF, referente às *informações sobre o estudante*, obteve o Grau de Concordância entre Juízes de 85%. Embora o índice de Validade de Conteúdo, segundo a escala de Bauer e Gaskell (2004), seja correspondente a um *alto* nível de fidedignidade, este foi o tópico com nível mais baixo de aprovação entre os juízes. As partes 2 (*Avaliação e Nível de Desempenho*) e 3 (*Programa de Educação Física*) do PEI-EF, obtiveram maior nível de aprovação entre os juízes, correspondentes a 95% e 96%, respectivamente. Como consequência, os respectivos Índices de Validade de Conteúdo indicaram, conforme a mesma escala, nível de fidedignidade *muito alto*.

### PARTE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE

Conforme análise dos juízes, 80% indicou a manutenção desse tópico com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem; e 20% (Juízes 3 e 7) recomendou a manutenção do tópico com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem. O critério Clareza na Linguagem foi o aspecto com menor nível de aceitação entre os juízes, devido à presença de termos técnicos e de difícil compreensão, relacionados à condição de deficiência.

Considerando a finalidade do PEI-EF de agregar informações específicas sobre as necessidades especiais do estudante, e a importância do professor de Educação Física possuir um vocabulário mínimo da profissão, permitindo acesso às discussões em situação

interdisciplinar, optou-se pela manutenção da terminologia técnica e específica. Todavia, visando atenuar o impacto linguístico, foi acrescentado, ao final do instrumento, um *glossário* contendo os termos que poderiam causar dúvidas ou insegurança no profissional de Educação Física.

De acordo com Bugaj (2000) o PEI deve incluir detalhamento suficiente de forma a permitir compreensão por pessoas não familiarizadas com a condição do estudante.

Muitos pais e mesmo educadores talvez desconhecem a terminologia e o significado de alguns componentes avaliativos (Diliberto & Brewer, 2012). A inclusão do glossário no PEI-EF tem como finalidade oferecer subsídios para o entendimento básico de alguns conceitos, de forma a favorecer troca de informações e novas aquisições por parte de todos os envolvidos na equipe de elaboração do PEI-EF.

A pertinência teórica apresentou grau de concordância de 85% e a viabilidade de execução, 95%.

Por meio das sugestões dos juízes, procedeu-se às seguintes alterações e modificações na Parte 1 do PEI-EF:

- Inclusão de um campo para indicação do tempo de manifestação da deficiência;
- Acréscimo das opções “dupla hemiparesia” e “dupla hemiplegia” no item referente à classificação topográfica;
- No item “tipo e forma de comunicação preferida”, substituição do termo “Picture Exchange Communication System” por “comunicação alternativa”;
- Inclusão de um campo para indicação do tipo de perda auditiva;

Apenas um dos juízes (Juiz 10) sugeriu modificação da sequência dos itens dessa primeira parte, portanto optou-se por manter a configuração original do inventário.

## PARTE 2 – AVALIAÇÃO E NÍVEL DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE

O PEI deve ser baseado em avaliações apropriadas, que auxiliam a determinar os pontos fortes e as necessidades do estudante, a partir das considerações da equipe como um todo e envolvimento da família (O’Conner & Wyasik, 2008).

Conforme análise dos juízes, 50% indicou a manutenção desse tópico sem modificações e 50 % manutenção do tópico com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem. Os três critérios de avaliação indicaram bom nível de aceitação entre os juízes, sendo atribuídos os seguintes graus de concordância: clareza na linguagem = 100%; pertinência teórica = 95%; e viabilidade de execução = 90%, correspondendo ao Índice de Validade de Conteúdo = 0.95 (muito alto).

Por meio das sugestões dos juízes, procedeu-se às seguintes alterações e modificações na Parte 2 do PEI-EF:

- Especificação, em caráter de sugestão, de instrumentos de avaliação específicos conforme cada um dos domínios;
- No item “tipos de apoio necessários”, inclusão da opção “realiza de forma independente, sem assistência (RI)”;

Apenas um dos juízes (J10) sugeriu modificação da sequência dos itens dessa segunda parte, portanto optou-se por manter a configuração original.

## PARTE 3 – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O principal intuito do PEI consiste em subsidiar planos de ensino que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante. Todavia, é comum identificar a falta do detalhamento necessário para orientar um planejamento instrucional adequado (Capizzi, 2008).

O estabelecimento de objetivos personalizados, assim como a determinação de metas específicas, pode ajudar o professor quanto ao adequado direcionamento do currículo, por meio de pequenos ajustes e modificações nos conteúdos e atividades (Kowalski et al., 2005).

Kowalski et al. (2005) recomendam ainda que, sempre que possível, os objetivos e metas estipulados no PEI do estudante com deficiência deverão estar alinhados com os objetivos e metas gerais da turma. Educadores físicos devem realizar ajustes e modificações nas atividades gerais, de forma a contemplar os objetivos e metas pessoais do estudante. Ainda, os objetivos e metas do estudante podem ser intercaladas ou incorporadas às unidades de aula pré-existentes.

Conforme análise dos juízes, 30% (Juízes 1, 6 e 8) indicou a manutenção desse tópico sem modificações e 70 % manutenção do tópico com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem. Os três critérios de avaliação indicaram bom nível de aceitação entre os juízes, sendo atribuídos os seguintes graus de concordância: clareza na linguagem = 100%; pertinência teórica = 95%; e viabilidade de execução = 95%, correspondendo ao Índice de Validade de Conteúdo = 0.96 (muito alto). Entre as três partes integrantes do PEI-EF, essa última foi a que atingiu o maior IVC.

Por meio das sugestões dos juízes, procedeu-se às seguintes alterações e modificações na Parte 3 do PEI-EF:

- Diferenciação entre os termos “objetivo” e “meta”, conforme o significado especificado no próprio inventário;
- Desmembramento do tópico referente a avaliação do programa de EF em duas questões distintas (questões 2 e 3);
- Inclusão de um campo para especificação dos estilos de ensino;
- Inversão da ordem das alternativas “adaptados” e “ambos” no tópico referente aos recursos materiais;
- Exclusão do tópico referente à “sensibilização sobre a deficiência” (Juízes 2, 4, 6 e 10), por estar mais direcionado ao grupo do que propriamente ao estudante, foco principal do PEI-EF.

Os juízes foram unânimes quanto à manutenção da sequência dos itens da terceira parte, portanto optou-se por manter a configuração original.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na avaliação dos 10 juízes brasileiros, o Plano de Educação Individualizado aplicado à Educação Física foi analisado sob três critérios: clareza na linguagem (CL), pertinência teórica (PT) e viabilidade de aplicação (VA).

Cada uma das partes do PEI-EF obteve diferentes graus de concordância entre os juízes: parte 1 (*Informações sobre o Estudante*) = 85%; parte 2 (*Avaliação e Nível de Desempenho*) = 95%; parte 3 (*Programa de Educação Física*) = 96%. Segundo a escala de Bauer e Gaskell (2004), o índice de validade de conteúdo do inventário completo foi de 0.92, correspondendo ao nível de fidedignidade *muito alto*.

As sugestões feitas pelos juízes foram incorporadas à versão em português do PEI-EF, apresentado na íntegra em anexo. O arquivo (em formato Word ou PDF) correspondente à versão validada do inventário pode ser solicitado pelo e-mail munster.mey@gmail.com. Espera-se que o PEI-EF consista em um meio auxiliar ao plano de ação do professor de Educação Física, favorecendo a inclusão de estudantes com deficiências a esse contexto.

## REFERÊNCIAS

- Alexandre, N. M. C. & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida. *Ciências & Saúde Coletiva*, Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva, 12-22.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2004). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in General Physical Education*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Bugaj, S. J. (2000). Avoiding the pitfalls of failing to implement an IEP: Tips for secondary school principals and guidance counselors. *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 84, 41-46.
- Capizzi, A. M. (2008). From assessment to annual goals: engaging a decision-making process in writing measurable IEPs. *Teaching Exceptional Children*, 41 (1), 18-21.
- Corrente, J. E. (2009). Medidas de confiabilidade. In S. Vieira (Ed). *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas S. A.
- Diliberto, J. A. & Brewer, D. (2012). Six tips for successful IEP meetings. *Teaching Exceptional Child*, 44 (4), 30-37.
- Fiorini, M. L. S. & Manzini, E. J. (2012). *Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência*. [Trabalho Completo]. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: UFSCar.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1997). U.S.C., Title 20, § 1400.
- Kowalski, E. M., Lieberman, L. J. & Daggett, S. (2006). Getting involved in the IEP Process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77 (7), 35-39.
- Kowalski, E., Pucci, G., Lieberman, L. & Mulawka, C. (2005). Implementing IEP or 504 goals and objectives into General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76 (7), 3-37.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen W. R., Woods, L. L. & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72 (2), pp.187-200.
- Mason, C. & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70 (4), 441-451.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36 (3), 18-25.
- O'Conner, E. A., & Wyasik, A. E. (2008). Using information from an early intervention program to enhance literacy goals on the individualized education program (IEP). *Reading Psychology*, 28, 133-148.
- Rossi, P. & Munster, M. A. V. (2013). *Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso*. [Trabalho Completo]. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: UEL.
- Santos, P. O. & Munster, M. A. V. (2012). Validação de conteúdo de um instrumento de avaliação do esquema corporal para crianças com cegueira. *Revista Educação Especial*, 25 (44).
- Seaman, I., DePauw, K., Morton, K. & Omoto, K. (2003). *Making connections from theory to practice in adapted physical education*. Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Van Dycke, J. L., Martin, J. E. & Lovett, D. L. (2006). Why is this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 42-47.
- Vocational Rehabilitation Act (1973). 29 U.S.C. § 701.
- Winnick, J. (2000). *Adapted physical education and sport*. (3rd ed.). Champaign: Human Kinetics.

## NOTAS SOBRE OS AUTORES

### MEY DE ABREU VAN MUNSTER

Possui bacharelado e licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1991), especialização em Educação Física Adaptada (1992), mestrado (1998) e doutorado (2004) em Educação Física, na área de Atividade Física e Adaptação, pela Universidade Estadual de Campinas. Encontra-se desenvolvendo estágio Pós-doutoral junto ao Kinesiology, Sports Studies and Physical Education Department na State University of New York - College at Brockport. Professora adjunta no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos, onde coordena o Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada - NEAFA e Projetos de Extensão relacionados à temática. Credenciada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, orientando nos níveis de mestrado e doutorado. Membro da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada desde 1995. Membro da International Federation of Adapted Physical Activity desde 2011. Possui experiência acadêmica e administrativa na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Adaptada; Esportes Adaptados; Educação Especial. Bolsista da CAPES – Processo no BEX 2577/13-5. Apoio: CAPES. munster.mey@gmail.com

### LAUREN LIEBERMAN

Docente/Diretora do The College at Brockport, State University of New York (SUNY), Brockport, NY. Áreas de especialidade: Educação Física Adaptada, especialmente para crianças com deficiências sensoriais. llieberm@brockport.edu

### AMAURY SAMALOT-RIVERA

Docente do The College at Brockport, State University of New York (SUNY), Brockport, NY. Áreas de especialidade: formação de professores, avaliação, diversidade e Educação Física Adaptada. asamalot@brockport.edu

### CATHY HOUSTON-WILSON

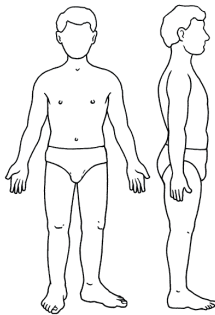
Docente do The College at Brockport, State University of New York (SUNY), Brockport, NY. Áreas de especialidade: formação de professores, Educação Física Adaptada e Educação Física na primeira infância. chouston@brockport.edu

Manuscrito recebido em 23 de junho de 2014

Manuscrito aprovado em 30 de junho 2014

## IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

## PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO APLICADO À EDUCAÇÃO FÍSICA – PEI-EF

DADOS PESSOAIS						
Nome do estudante:						
Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino			Data de Nascimento:			
			Idade:			
Nível de escolarização: ano/série/turma			Nome do Professor de EF:			
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE						
Tipo de deficiência/ necessidade especial: Assinalar uma ou mais alternativas.						
<input type="checkbox"/> Surdez		<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva				
<input type="checkbox"/> Cegueira		<input type="checkbox"/> Baixa Visão				
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		<input type="checkbox"/> Dificuldades de Fala e Linguagem				
<input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual		<input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem				
<input type="checkbox"/> Deficiência Motora		<input type="checkbox"/> Múltipla Deficiência				
<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista		<input type="checkbox"/> Distúrbio Emocional				
<input type="checkbox"/> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade		<input type="checkbox"/> Altas Habilidades/Superdotação				
<input type="checkbox"/> Outras condições:						
Tempo de manifestação: <input type="checkbox"/> Congênito <input type="checkbox"/> Adquirido. Há quanto tempo? _____						
Aspecto Cognitivo: Descrição do comportamento adaptativo do estudante e respectivas habilidades adaptativas - conceitual, social ou prática.						
Intensidade ou níveis de apoio: Assinalar com um X.			Descrição de quando e em quais situações o apoio é necessário:			
<input type="checkbox"/> Intermitente: esporádico e em curtos períodos						
<input type="checkbox"/> Limitado: consistente por determinado período de tempo						
<input type="checkbox"/> Extensivo: contínuo e de longa duração						
<input type="checkbox"/> Intensivo: constante e de alta intensidade						
Aspecto Social: Descrição das habilidades intra e interpessoais do estudante						
1. Envolvimento do estudante com deficiência nas atividades propostas:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
2. Interação entre estudante com deficiência e seus companheiros de turma:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
3. Interação entre estudante com deficiência e colega tutor:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
4. Interação entre estudante com deficiência e professor de EF:	<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Muito bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Não se aplica
Aspectos Motores: Descrição dos marcos do desenvolvimento motor com a idade correspondente.			<p>Colorir os segmentos não funcionais.</p> 			
Recursos necessários para locomoção: Assinalar uma ou mais alternativas			Classificação Topográfica: Assinalar com um X.			
<input type="checkbox"/> Bengala (Hoover)			<input type="checkbox"/> Monoplegia			
<input type="checkbox"/> Órtese			<input type="checkbox"/> Monoparesia			
<input type="checkbox"/> Prótese			<input type="checkbox"/> Diplegia			
<input type="checkbox"/> Muletas			<input type="checkbox"/> Diparesia			
<input type="checkbox"/> Andador			<input type="checkbox"/> Triplegia			
<input type="checkbox"/> Cadeira de rodas manual			<input type="checkbox"/> Triparesia			
<input type="checkbox"/> Cadeira de rodas elétrica			<input type="checkbox"/> Quadriplegia			
<input type="checkbox"/> Outro _____			<input type="checkbox"/> Quadriparesia			
			<input type="checkbox"/> Hemiplegia			
			<input type="checkbox"/> Hemiparesia			
			<input type="checkbox"/> Paraplegia			
			<input type="checkbox"/> Paraparesia			
			<input type="checkbox"/> Tetraplegia			
			<input type="checkbox"/> Tetraparesia			
			<input type="checkbox"/> Dupla Hemiplegia			
			<input type="checkbox"/> Dupla Hemiparesia			





PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA						
OBJETIVOS		METAS				
Descrição do que se pretende alcançar, com base em parâmetros curriculares nacionais, estaduais ou outros referenciais.		Estimativa de quanto e quando (em quanto tempo) pretende-se alcançar o objetivo proposto.				
1.	<input type="checkbox"/> Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo.					
	<input type="checkbox"/> Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo.					
	<input type="checkbox"/> Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.					
2.	<input type="checkbox"/> Semanal: Descrição da(s) meta(s) em curto prazo.					
	<input type="checkbox"/> Bimestral: Descrição da(s) meta(s) em médio prazo.					
	<input type="checkbox"/> Anual: Descrição da(s) meta(s) em longo prazo.					
Assinalar com um X a alternativa que melhor representa a condição de seu aluno.						
1. O estudante com deficiência participa dos mesmos conteúdos e atividades que os demais?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
2. O estudante com deficiência é avaliado pelos mesmos critérios que seus colegas?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
3. Com que frequência é necessário recorrer a mudanças na forma de avaliação?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
4. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas orientações/ instruções?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
5. Com que frequência é necessário fazer ajustes no equipamento/ materiais?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
6. Com que frequência é necessário fazer ajustes no ambiente/ local?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
7. Com que frequência é necessário fazer ajustes nas regras dos jogos e atividades?	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
ADAPTAÇÕES NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA						
Assinalar uma ou mais alternativas e relatar as adaptações empregadas.						
<b>Estilos de ensino:</b> <input type="checkbox"/> Comando <input type="checkbox"/> Tarefa <input type="checkbox"/> Recíproco <input type="checkbox"/> Auto-checkagem <input type="checkbox"/> Inclusão <input type="checkbox"/> Descoberta Guiada <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Convergente <input type="checkbox"/> Solução de Problemas - Divergente <input type="checkbox"/> Programa individualizado <input type="checkbox"/> Iniciado pelo aluno <input type="checkbox"/> Auto-Ensino	Descrição dos estilos de ensino recomendados:					
<b>Estratégias de ensino:</b> <input type="checkbox"/> Instrução verbal <input type="checkbox"/> Orientações por escrito ou ilustrações <input type="checkbox"/> Demonstração visual <input type="checkbox"/> Assistência física <input type="checkbox"/> Condução do movimento	Descrição das diferentes estratégias de ensino empregadas:					
<b>Recursos materiais:</b> <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Adaptados <input type="checkbox"/> Ambos	Descrição dos ajustes necessários nos materiais e equipamentos:					
<b>Ambiente:</b> <input type="checkbox"/> Sem modificações <input type="checkbox"/> Modificações mínimas <input type="checkbox"/> Modificações extensas	Descrição das modificações no ambiente:					
<b>Regras:</b> <input type="checkbox"/> Convencionais <input type="checkbox"/> Parcialmente modificadas <input type="checkbox"/> Amplamente modificadas	Descrição dos ajustes nas regras:					
<b>Forma de avaliação:</b> <input type="checkbox"/> Convencional ou usual <input type="checkbox"/> Parcialmente modificada <input type="checkbox"/> Amplamente modificada	Descrição das mudanças na forma de avaliação:					
<b>Comentários:</b> Inserir observações quando pertinente.						
NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE EF						
Assinalar uma ou mais alternativas e incluir justificativa.						
<input type="checkbox"/> Professor de Educação Física Assistente <input type="checkbox"/> Profissional de Educação Física Adaptada <input type="checkbox"/> Cuidador <input type="checkbox"/> Colega tutor <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro _____	Justificar a necessidade de assistência profissional ou recursos humanos especializados:					
<b>Informante:</b>				<b>Data:</b>		
<b>Contato para informações:</b>						
<b>Avaliador:</b>						
<b>Contato para informações:</b>						

## GLOSSÁRIO

**Altas habilidades/superdotação:** estudantes que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

**Classificação Topográfica:** conforme a região do sistema nervoso central (medula e/ou encéfalo) afetada pela lesão, a perda ou diminuição da função motora pode envolver segmentos corporais distintos. O sufixo “**plegia**” indica a ausência de função dos movimentos corporais e o termo “**paresia**” indica a presença de movimentos parcialmente funcionais (Munster, 2012). De acordo os segmentos afetados, a perda da função motora pode ser classificada em:

- Monoplegia/ Monoparesia:** comprometimento de um único segmento corporal;
- Diplegia/ Diparesia:** os quatro segmentos corporais são acometidos, sendo que os membros inferiores são mais afetados que os superiores;
- Triplicia/ Triparesia:** acometimento de três membros, podendo ser dois membros inferiores e um superior, ou dois membros superiores e um inferior;
- Quadruplegia/ Quadriparesia:** acometimento dos quatro membros (inferiores e superiores), tronco, pescoço e face, podendo envolver dificuldades de comunicação e na deglutição;
- Paraplegia/ Paraparesia:** comprometimento dos movimentos de membros inferiores e tronco;
- Tetraplegia/ Tetraparesia:** comprometimento dos movimentos dos quatro membros (inferiores e superiores) e tronco;
- Hemiplegia/ Hemiparesia:** envolvimento dos segmentos corporais (membro inferior e membro superior) de um dos lados do corpo;
- Dupla hemiplegia/ Dupla hemiparesia:** quatro membros corporais acometidos, sendo um hemisfério corporal mais afetado que o outro.

**Comportamento Adaptativo:** pode ser definido como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são adquiridas pela pessoa durante a vida, para corresponder às demandas do cotidiano (AAIDD, 2010).

**Comunicação Alternativa:** área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. A comunicação alternativa destina-se a pessoas com dificuldades de fala ou disfunção de escrita ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

**Deficiência:** caracteriza-se por impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva do indivíduo na escola e na sociedade (Brasil, 2008).

Diferença entre **meta** e **objetivo**: o *objetivo* remete à definição daquilo que é almejado, enquanto a *meta* responde a duas perguntas: *quanto?* e *até quando?* A título de exemplificação: se o objetivo de um indivíduo é perder peso, a meta é estabelecida a partir de quantos quilos o mesmo pretende eliminar dentro de tanto tempo.

**Dificuldades de Aprendizagem:** são ocasionadas por transtornos funcionais específicos como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia entre outros (Brasil, 2008).

**Distúrbio emocional:**

**Estilos de ensino:** em 1966, Muska Mosston propôs um contínuo de estilos de ensino com base nas diferentes possibilidades de tomada de decisão durante o processo de ensino aprendizagem, propondo um espectro de transição gradual no nível de autonomia do educando entre os estilos de A a K (Mosston & Ashworth, 2008):

- A. Comando:** Sua característica básica é o estímulo-resposta, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é baseado na reprodução do conteúdo. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta, cabendo ao aluno seguir, realizar, obedecer.
- B. Tarefa:** a característica básica deste estilo é a mudança de certas decisões do professor para o aluno durante o período de execução. O professor explica o demonstra a tarefa e o aluno a executa com algum grau de independência, mantendo a função do professor em fazer a retroalimentação sobre a execução.
- C. Recíproco:** este estilo tem como característica principal a interação social em parceria, conduzindo a um trabalho em duplas. Os alunos aprendem a executar a tarefa e receber retroalimentação de seus companheiros, ainda com base nos critérios estabelecidos pelo professor.
- D. Auto-checagem:** a característica deste estilo é a mudança da responsabilidade da retroalimentação do professor (nos estilos A e B) ou de outro aluno (estilo C) para si próprio. O aluno aprende a realizar sua auto-avaliação, usando critérios da execução propiciados pela própria tarefa.
- E. Inclusão:** neste estilo são planejados para uma mesma tarefa, vários níveis de dificuldade, com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, de acordo com as possibilidades de cada um. O professor explica a atividade e oferece algumas opções de níveis de dificuldade, o aluno determina o nível de execução da tarefa.
- F. Descoberta guiada:** A característica deste estilo é o relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões do professor acarreta ou ocasiona uma sequência de respostas do aluno em um processo convergente levando o aluno a descobrir o conceito desejado.
- G. Solução de problemas (Convergente):** a característica básica deste estilo é a proposição de um problema com possibilidade única de solução. Os alunos são estimulados a descobrir a solução para um problema por meio de raciocínio e pensamento lógico, chegando a determinada solução.
- H. Solução de problemas (Divergente):** a característica básica deste estilo é a busca de respostas múltiplas e divergentes contribuindo para ampliação do repertório motor e cognitivo. Os objetivos deste estilo baseiam-se na compreensão e percepção da estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado.
- I. Programa individualizado:** este estilo visa maior independência do aluno, por meio da individualização do programa, ainda com base no conteúdo decidido pelo professor. Neste estilo o professor planeja a área geral de conteúdo, cabendo ao aluno escolher o tópico, demonstrar disciplina e desenvolver sua capacidade criativa, além de propiciar a oportunidade de praticar as habilidades aprendidas nos estilos anteriores.
- J. Iniciado pelo aluno:** o aluno é responsável por conduzir seu processo de ensino e aprendizagem. As decisões são tomadas pelo aluno, cabendo ao professor ouvir, observar e alertar sobre essas decisões, quando solicitado.
- K. Auto-ensino:** dispensa a presença do professor. O aluno é o único responsável pela tomada de decisões em todas as fases do processo, dispensando a presença do professor.

**Habilidades adaptativas:** constelação de habilidades que permite às pessoas se adaptarem efetivamente, nas atividades diárias, em casa, na escola, no trabalho e na comunidade (Harrison; Oakland, 2008). As habilidades adaptativas são subdivididas em três grupos ou domínios do comportamento adaptativo:

- Habilidades conceituais: relacionadas aos aspectos como linguagem, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e capacidade de autodirecionamento;
- Habilidades sociais: baseadas na capacidade de relacionamento interpessoal, responsabilidade, autoestima, credulidade, ingenuidade, capacidade de seguir regras, etiqueta e solução de problemas.
- Habilidades práticas: envolvem atividades pessoais e instrumentais da vida diária, habilidades ocupacionais, saúde e segurança.

**Meta:** definição em termos quantitativos e mensuráveis dentro de um prazo determinado.

**Níveis de apoio:** atualmente a classificação da deficiência intelectual tem sido baseada nos níveis de apoio ou suporte às diferentes áreas da vida de um indivíduo, conforme frequência e grau de intensidade necessários (AAIDD, 2010).

- **Intermitente:** apoio necessário ocasionalmente por um indivíduo durante a vida, mas não de forma diária ou contínua.
- **Limitado:** apoio ao longo de um período de tempo limitado, como durante a transição de um ambiente para outro. Este tipo de apoio envolve um limite de tempo necessário para fornecer suporte adequado para um indivíduo em período determinado.
- **Extensivo:** assistência contínua que um indivíduo necessita em determinada área por período de tempo não determinado. Pode haver necessidade de suporte em um ou mais ambientes.
- **Generalizado:** refere-se ao apoio constante e permanente, em todos os ambientes e áreas da vida, de forma a assegurar a sobrevivência do indivíduo.

**Objetivo:** descrição daquilo que se pretende alcançar.

**Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade:** caracterizado por déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, tal transtorno inicia-se na infância e pode perdurar até a vida adulta, eventualmente acarretando inadequações psicossociais (Munster, 2012).

**Transtorno do Espectro Autista:** conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social, a capacidade de comunicação, implicando em um padrão restrito de comportamento, geralmente acompanhado por deficiência intelectual (Brasil, 2008).

**Transtornos Globais do Desenvolvimento:** resultam em alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008).

#### REFERÊNCIAS

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

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC.

Harrison, P. L. & Oakland, T. (2008). Adaptive Behavior Assessment System (2 ed.) San Antonio: The Psychological Corporation.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education. (1<sup>st</sup> online ed.). Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Munster, M. A. V. (2012). Educação Física Especial e Adaptada. Batatais: Centro Universitário Claretiano.