

Teixeira, J.A.L. et al.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física: um relato de experiência*Inclusion of students with special needs in the lessons of physical education: a report of experience**Inclusión de alumnos con necesidades especiales en las clases de educación física: un relato de experiencia*Jeisabelly Adrienne Lima Teixeira¹, Rúbia Lurdyellen Alves Silva², Maciela Ferreira dos Santos³, Milton Chaves dos Santos Junior⁴, Aline Marques da Costa⁵, Djalma Santos Souza⁶

RESUMO

Estudo teve como objetivo descrever a experiência de um grupo de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física acerca das dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência acerca das observações das práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física em escolas da rede pública estadual nas cidades de Janaúba e Espinosa, ambas em Minas Gerais. Diante das observações, foi notório perceber que muitos professores não são e não se sentem capacitados para atender crianças com diferentes deficiências, seja pela falta de conhecimentos, planejamento inadequado das aulas, ou até mesmo do ambiente inapropriado para o seu desenvolvimento. Entretanto acredita-se que é necessário maior entrega por parte dos professores, no que tange a busca por novos conhecimentos e estímulos para incluir e adaptar suas aulas a estes alunos. **Descritores:** Atividades. Escola inclusiva. Educação Física.

ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the experience of a group of undergraduate students in Physical Education Degree about the difficulties encountered by the Physical Education teacher in the process of inclusion of students with special needs. This is a descriptive study, of the type of experience report about the observations of the pedagogical practices used in the classes of Physical Education in schools of the state public network in the cities of Janaúba and Espinosa, both in Minas Gerais. In the face of the observations, it was notorious to realize that many teachers are not and do not feel able to attend children with different disabilities, either by lack of knowledge, inadequate planning of classes, or even inappropriate environment for their development. However, it is believed that greater dedication is needed from the teachers, regarding the search for new knowledge and incentives to include and adapt their classes to these students. **Descriptors:** Activities. Inclusive school. Education physics.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo describir la experiencia de un grupo de académicos del curso de Licenciatura en Educación Física acerca de las dificultades encontradas por el profesor de Educación Física en el proceso de inclusión de alumnos con necesidades especiales. Se trata de un estudio descriptivo, del tipo relato de experiencia acerca de las observaciones de las prácticas pedagógicas utilizadas en las clases de Educación Física en escuelas de la red pública estatal en las ciudades de Janaúba y Espinosa, ambas en Minas Gerais. Ante las observaciones, fue notorio percibir que muchos profesores no son y no se sienten capacitados para atender a niños con diferentes deficiencias, ya sea por la falta de conocimientos, planificación inadecuada de las clases, o incluso del ambiente inapropiado para su desarrollo. Sin embargo, se cree que es necesaria una mayor entrega por parte de los profesores, en lo que se refiere a la búsqueda de nuevos conocimientos y estímulos para incluir y adaptar sus clases a estos alumnos. **Descritores:** Actividades. Escuela inclusiva. Educación Física.

¹ Especialista em Farmácia Hospitalar (UNINTER). Docente na Faculdade Verde Norte (FAVENORTE). Monte Azul-MG, Brasil. E-mail: jeisabellyadrienne@gmail.com.
² Discente do 6º Período de Licenciatura em Educação Física. Faculdade Verde Norte - FAVENORTE. Janaúba-MG, Brasil. E-mail: rubia.lurdyellen@hotmail.com.
³ Discente do 6º Período de Licenciatura em Educação Física. Faculdade Verde Norte - FAVENORTE. Espinosa-MG, Brasil. E-mail: santosmaciela@gmail.com.
⁴ Mestre em Educação (UFVJM). Docente na Faculdade Verde Norte. Bahia-BA, Brasil. E-mail: miltonchaves@yahoo.com.br.
⁵ Mestre em Ciências da Educação (AVEIRO). Docente na Faculdade Verde Norte. Janaúba-MG, Brasil. E-mail: alinefavenorte@gmail.com.
⁶ Especialista em Metodologia do Treinamento Desportivo. Docente na Faculdade Verde Norte. Janaúba-MG, Brasil. E-mail: djalmafavenorte@yahoo.com.br.

Teixeira, J.A.L. et al.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), legislação que rege o ensino de nosso país, no art. 58 traz a concepção de Educação Especial a ser adotada: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Neste cenário da Educação Inclusiva, é essencial que haja a diferença entre a inclusão escolar e a integração. A primeira se refere à inserção do sujeito na escola de forma que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto a integração direciona a ideia de atitudes e percepções, adaptações curriculares para a união de inclusão e interação dando acesso ao docente às aulas (COIMBRA, 2003; SERRA, 2008; MARTINS, 2012).

Para López (2012), o conceito de inclusão sugere o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar aos alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação. Segundo este autor evitar a segregação pode significar a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, a participação pontual de alunos com necessidades educativas especiais em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados (LÓPEZ, 2012).

De acordo com Tédde (2012), a inclusão vem tentando garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, trouxe através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado (AEE), um serviço da educação R. Interd. v. 12, n. 1, p. 95-102, jan. fev. mar. 2019

especial que percebe os limites dos alunos e busca trazer novos recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as dificuldades para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e abrindo novas oportunidades inclusivas na escola. À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de inclusão e que a diversidade é valorizada em qualquer grupo de alunos, o conceito de educação inclusiva pode ser encarado como uma forma de elevar o sucesso através da presença (“acesso à educação”), da participação (“qualidade da experiência de aprendizagem”) e do sucesso (“processos e resultados da aprendizagem”) de todos os alunos (AENEEI, 2014, p.10-11).

Segundo Aranha (2003), os ajustes que passam por modificações promovidas no currículo envolvem objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, adaptados de acordo com as necessidades de cada aluno. Para realizar a adaptação curricular é necessário que o projeto pedagógico da escola e o planejamento de ensino considerem objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os alunos na rede escolar.

A educação física como prática educativa seja ela desenvolvida no âmbito da educação formal ou em outros espaços sociais, não pode estar isolada do movimento de luta por uma educação verdadeiramente democrática. Logo, faz-se necessário discutir as peculiaridades desta prática diante do desafio da educação inclusiva, bem como considerar os diferentes aspectos e fatores que interagem no âmbito educacional no sentido de limitar a implantação do trabalho pedagógico voltados para a inclusão de todos. Dessa forma o significado que a prática

Teixeira, J.A.L. et al.

pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a ideia.

Freire (1986), define a prática pedagógica como um conjunto de saberes para construção de conhecimento sendo caracterizada como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade professor e aluno, onde ensinam e aprendem, construindo e reconstruído o conhecimento juntos. É importante que ambos os atores compreenda que a inclusão não é somente um acesso, mas também um processo que ocorre muitas mudanças. Com ela, os professores, que sempre tiveram a visão de uma escola de alunos perfeitos, bonitinhos, sendo todos iguais e perfeitos, agora se percebem que cada criança tem a sua individualidade e que nenhuma pessoa é perfeita e igual à outra. As diferenças existem sim entre as crianças sendo necessária a igualdade de oportunidades (GONZÁLES, 2007).

Para reforçar essa necessidade, Mantoan (2006, p. 47), descreve que a inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites, de acordo com um ensino de qualidade, o professor levará em conta suas limitações e assim trabalhará novas possibilidades para cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com a realidade e admitirmos que as escolas existam para formar as novas gerações, e não apenas alguns membros, os mais capacitados e privilegiados. Portanto a escola ao amparar os alunos com deficiência deve ter como principal objetivo promover conhecimento e possibilidades através de suas praticas de ensino e ofereçam suporte para desprender os limites da deficiência destes alunos.

Diante da proposta de educação inclusiva e as peculiaridades do ensino da Educação Física, este estudo objetiva conhecer as dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, gerando discussões sobre os processos de observação, coparticipação e docência supervisionada, que atualmente é essencial em todos os âmbitos do processo de formação dos futuros profissionais.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência acerca da experiência das acadêmicas do curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da Faculdade Verde Norte - FAVENORTE junto às escolas das cidades de Espinosa e Janaúba no estado de Minas Gerais. Procurou conhecer os fenômenos que norteiam a educação inclusiva nas aulas de Educação Física, escola A Espinosa-MG e escola B em Janaúba-MG.

As observações aconteceram mediante a perspectiva de investigação das práticas pedagógicas das aulas teóricas e práticas de Educação física em escolas de rede estadual da cidade de Espinosa e Janaúba da região do Norte de Minas Gerais, compreendendo o período de 30 dias de observações em cada escola nos meses de Outubro e Novembro, nos turnos matutinos e vespertinos.

Para efetivar a ação num primeiro momento foi estabelecido contato com os diretores responsáveis pela escola e com os professores de Educação Física para a autorização da realização do estudo. Os professores participantes foram aqueles que trabalham com alunos com deficiência.

Teixeira, J.A.L. et al.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

As ações realizadas ocorreram nas escolas A e B nas aulas de Educação Física sendo aulas praticas e teóricas, as ações englobaram 04 etapas, para melhor identificação dos objetivos utilizou como suporte um roteiro diário montado pelas acadêmicas composto por tópicos, a saber: Características ambientais da escola, dificuldades, conteúdos trabalhados na aula, materiais didáticos e características dos alunos quanto à participação, comportamento e formação dos professores.

A escola "A" possui alunos com deficiência auditiva, física, motora e intelectual, em relação ao espaço físico as escolas oferecem estrutura para receber os alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, ao observar as aulas e os conteúdos trabalhados na escola "A" foi possível identificar que os professores utilizam atividades diferenciadas e não adaptadas, ou seja, os alunos são inseridos nas aulas, mas não desenvolvem as mesmas atividades que os demais colegas de classe.

Na escola "B" seu espaço físico não possui uma total estruturação para atender a necessidades dos alunos com deficiência tais como rampas e locais de fácil acesso para alunos com mobilidade reduzida. Estima-se que existam no Brasil cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos, considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis, desde escolas especiais até escolas e classes comuns (MENDES, 2006). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior

retórica da integração e/ ou da recente proposta de inclusão escolar.

Os autores Sousa e Tavares (S/D) discorrem em seu estudo que as escolas brasileiras já deveriam estar capacitadas para a inclusão, entretanto, ainda não existem em muitas escolas as adaptações necessárias para receber o aluno com deficiência de forma adequada gerando uma minoria destes alunos matriculados. Essa realidade precisa ser superada, pois a educação é o meio mais eficiente para acabar com a exclusão social, portanto, devemos investir em qualidade, sem barreiras e obstáculos para alunos com deficiências (SILVA et al., 2008).

Em relação ao nível de participação dos alunos na escola "A" somente os alunos que possuem deficiência auditiva participam de forma ativa das atividades propostas pelo professor com os demais alunos, enquanto os que possuem deficiência motora intelectual e física participam com o professor de apoio em atividades diferenciadas, em relação às características da turma com os alunos que possuem deficiência foi perceptível que possuem uma boa convivência e são bem ativos e participativos nas aulas, tendo um bom convívio com os professores. No entanto os professores têm dificuldade de inserir os alunos nas aulas com as mesmas atividades desenvolvidas para os demais sendo assim são desenvolvidas atividades diferenciadas.

Considerando os métodos e modelos pedagógicos utilizados nas aulas de Educação física, segundo Oliveira-Formosinho (2007) define que um modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores. E, deste modo, define as grandes finalidades educacionais, os seus objetivos e os meios para atingi-los (VARELA, 2010), com o intuito de se concertar a teoria e a prática (FORMOSINHO, 2013).

Teixeira, J.A.L. et al.

Por um lado, um paradigma de formação contínua e de desenvolvimento profissional; ou seja, um modo de pensar a formação dos docentes que elegem esse modelo para trabalhar. E, por outro, um modelo curricular que agrega as orientações para a prática profissional ao nível do ensino-aprendizagem, visando “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (p.16). Isto é, um modelo pedagógico molda um modelo curricular que expressa às condições nas quais opera (VARELA, 2010).

Durante o processo de experiência identificamos se um aluno da escola A com paralisia cerebral, com comprometimento físico e distúrbios da fala e da linguagem, que não participava de nenhuma atividade durante as aulas e não tinha acesso ao espaço da quadra escolar para acompanhar as aulas, no entanto o professor não desenvolvia atividades para o aluno, deixando a responsabilidade para o professor de apoio. Assim, compreende-se que é de fundamental importância a reformulação da escola, objetivando a transformação de concepções, focando na promoção de uma educação inclinada para a ética, para o exercício da cidadania, uma vez que a educação é a forma de construção e reconstrução de valores com intenção de desenvolver o indivíduo mais humano; assim, numa educação neste contexto, é crucial o resgate de valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às distinções e às singularidades de cada indivíduo (SIEGEL, 2005).

Na escola B foi identificado que uma aluna com deficiência física e um aluno com deficiência mental participou dos jogos escolares junto com os demais alunos, sem discriminação ou obtendo vantagem as equipes que eles pertenciam, assim sendo incluídos e participando como pessoas “normais”. Garcia (2002) e Zeraik (2006),

defendem que uma escola inclusiva se pauta pela colaboração e cooperação. Isto porque há “oportunidades para dominar atividades praticando e ensinando outros” (BENNETT; GALLAGHER, (2012) Apud AENEELI, (2014), p. 13).

Todos os alunos se beneficiam com a aprendizagem cooperativa: “o aluno que explica ao outro, retém melhor e por mais tempo a informação e as necessidades do aluno que está a aprender são abordadas de melhor forma por um par cujo nível de compreensão esteja apenas ligeiramente acima do seu próprio nível” (AENEELI, 2014, p.18). Gomes (2013), vai um pouco mais longe identificando as atividades de aprendizagem cooperativa como o ideal da inclusão, sublinhando que os conhecimentos ou competências só adquirem o seu verdadeiro valor na relação com os outros.

Em relação aos materiais didáticos, nesse cenário encontramos na escola A escassez de materiais e o uso da improvisação para o desenvolvimento das aulas e até mesmo, materiais trazidos pelos professores não só para os alunos com deficiência, mas também para os demais, sendo uma realidade enfrentada pelos professores de Educação física. Na escola B, o espaço físico da sala, bem como os equipamentos e recursos pedagógicos e as estratégias pedagógicas propostas para a turma estavam articulados e contribuem para o desenvolvimento do pensar dos alunos e encorajaram a socializar as produções escolares com os colegas, o que facilita o desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e motora dos alunos. As escolas, em sua maioria, não estão preparadas para receberem os alunos ditos especiais, pois não foram pensadas visando a recebê-los. Dessa forma, elas correm contra o tempo para se adequarem aos padrões exigidos pelas normas da educação inclusiva (SKLIAR, 2011).

Teixeira, J.A.L. et al.

No entanto, são encontrados inúmeros obstáculos no desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas, pois, infelizmente na realidade, as situações encontradas são desanimadoras, como podemos mencionar: professores sem uma formação adequada para lidar com esses alunos, a falta de adequação dos ambientes escolares, ausência de materiais didáticos específicos para suprir as suas necessidades e inúmeros outros problemas existentes que limitam a prática da educação inclusiva (RODRIGUES, 2006).

Ainda sobre materiais, Alves (2006), salienta ainda a grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na sala de recursos multifuncionais, destacando-se alguns como: Os jogos pedagógicos que são aqueles que privilegiam a aparência lúdica, a criatividade como também o desenvolvimento do pensamento. Estes jogos podem ser confeccionados pelos próprios professores os quais devem atender a demanda dos alunos respeitando suas habilidades motoras e sensoriais. Compreende as sucatas, velcros, fotos, gravuras, folhas coloridas, etc. Além disso, os jogos pedagógicos adaptados de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno. Ex: materiais com peças grandes e de fácil manejo, simbologia gráfica usada em pranchas de comunicação para facilitar a aprendizagem de diferentes disciplinas. Ainda os livros didáticos e paradidáticos em Braille, libras, impressos em letra ampliada, livros virtuais, falados, dicionário trilingue, dentre outros. São utilizados também os recursos específicos como lupa, reglete calculadora sonora, engrossadores de lápis, tesoura adaptada, softwares, etc. Os mobiliários adaptados como mesa de recorte, ajustes para controle do corpo, tapetes antiderrapantes para evitar acidentes também são recursos os quais não podem faltar na lista destes materiais.

As escolas A e B possuem professores graduados, mas sem nenhuma especialização para o trabalho com alunos com deficiência, após diálogo com os professores foi perceptível que estão em busca de aperfeiçoamento das práticas docentes para o melhor desenvolvimento do trabalho com os alunos de forma geral, não somente com os alunos com deficiência. Ao evidenciar a experiência com os pares por meio da percepção das aulas e da resposta dos alunos os modelos pedagógicos ou curriculares se constituem como um importante suporte para o educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e ainda refletir sobre ela. Essa nova realidade inclusiva retém dos professores uma capacitação continuada como aspecto importantíssimo na formação docente no processo da inclusão.

Segundo Siems (2010), a preocupação com a capacitação dos professores em escolas para a educação como forma inclusiva é ainda muito recente. O apoio especializado é fundamental para o progresso e a orientação adequada para o com alunos com deficiência, a capacitação de professores é algo que vem gerando atenção na atualidade, pois se tem muitos professores, mas poucos são capacitados para o desenvolvimento no trabalho com alunos com deficiências. Compreende - se a importância quanto a formação inicial da continuidade desse processo, objetivando buscar novos conhecimentos, novas formas de atuar, atender às novas demandas educacionais que se apresentam e promover a adequação para os alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos para uma melhor relação (MARTINS, 2012).

O professor que trabalha nessa perspectiva deve repensar seus objetivos, métodos, funções sociais, tempo, espaço e conhecimento para incluir esses alunos com. necessidades especiais nas atividades desenvolvidas nas aulas de

Teixeira, J.A.L. et al.

Educação Física, com comprometimento e responsabilidades (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008).

É fundamental que os professores revejam suas formas de ensino para adequar seus alunos nas práticas em atividades desenvolvidas nas aulas de educação física e traçam objetivos diferenciados em suas aulas possibilitando trocas de experiências até mesmo entre os professores. Ainda sobre o perfil profissional Vitaliano (2007), destaca a formação pedagógica dos professores deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual para que possa propiciar uma formação adequada aos futuros professores para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

CONCLUSÃO

A experiência possibilitou refletir sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física com os alunos deficientes e inferir que, a grande maioria não desenvolve modelos e práticas pedagógicas com a utilização de elementos considerados básicos e essenciais na educação inclusiva. Elementos estes que auxiliam no desenvolvimento e cooperação no convívio e na melhora da socialização dos alunos com deficiência. Nesse sentido é necessário repensar essa prática com vista a desenvolver uma escola que, verdadeiramente, aceite as diferenças e proporcione uma educação igualitária mesmo sabendo que não é uma tarefa fácil.

Sendo assim é necessária a união de todos os envolvidos no processo de construção da aprendizagem para a sua realização, indo desde a preparação dos espaços escolares até a formação acadêmica dos nossos educadores. Para isso, é relevante o uso de meios e recursos que permitam

a ele uma formação educacional de qualidade conferindo-lhe, assim, os seus direitos como cidadão e acima de tudo respeito com as diferenças impostas pela condição humana.

Compreende-se que, este é o caminho para a verdadeira e efetiva inclusão de todos os alunos. Porém ainda há um longo trajeto a percorrer para melhorar o desenvolvimento desses alunos. Dessa forma, é importante o envolvimento da família, facilitando os aspectos físicos, psicológicos, sociais, culturais e cognitivos dos alunos.

Experiências como estas devem ser incentivadas para que se possa conhecer a realidade escolar atual, sobretudo para os profissionais da educação física, que permita refletir sobre a necessidade de entender as dificuldades encontradas pelos professores atuantes nesta área, buscando sempre se capacitar e planejar de acordo o tipo de alunado, pois isso irá contribuir para melhor envolvimento e aprendizagem neste processo de educação inclusiva.

REFERÊNCIA

AENEEL- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). **Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva**. 2014. Colocar a teoria em prática. Odense: Autor. www.european-agency.org. Acedido em janeiro 2015.

ALVES, Denise de Oliveira (Org.). **Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos -a fundamentação filosófica -a história -a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

Teixeira, J.A.L. et al. educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em: 11 de novembro de 2018.

COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FORMOSINHO, J. Prefácio. In: FORMOSINHO, J. (Org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. 4. ed. Porto. Porto Editora. 2013, p. 9-24.

GARCIA, C. **Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética**. 2002. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista, Brasil, 2002.

GONZÁLEZ, Eugênio. **A educação Especial: conceito e dados históricos Necessidades Educacionais Específicas**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 17-46.

GOMES, H. **A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão**. 2013. Dissertação (Mestrado)- Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal, 2013.

LOPÉZ, J. L. Facilitadores de la inclusión. **Revista Educación Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 175-187, 2012.

MARTINS, Lúcia de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vista à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. **O professor e a educação inclusiva**. Salvador. Edufba. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.p.39-59.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O modelo curricular do MEM - Uma gramática pedagógica para a participação guiada**. Escola Moderna, 18 (5ª série), p. 5-9, 2003.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e R. Interd.** v. 12, n. 1, p. 95-102, jan. fev. mar. 2019

práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.]

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética**. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI).Indaial: Ed.ASSELVI,2005.

SIEMS, M. E. R. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

SILVA, R. H. R.; SOUZA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, Goiania, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SOUSA, E. M.; TAVARES H. M. **Acessibilidade da criança com deficiência física na escola**. S/D. Acessado em: . Acesso em: 30 ago. 2016.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2012.

VARELA, H. **À procura de uma identidade: Modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância**. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Portugal, 2010.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

ZERAIK, F. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Submissão: 29/01/2019

Aprovação: 26/03/2019