

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO FRENTE AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Hugo Norberto Krug. Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Victor Julierme Santos da Conceição. Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); victorjulierme@yahoo.com.br.

Cassiano Telles. Doutorando em Educação (UFSM); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); telleshz@yahoo.com.br.

Rodrigo de Rosso Krug. Doutorando em Ciências Médicas (UFSC); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); rodkrug@bol.com.br.

Patric Paludett Flores. Doutorando em Educação Física (UEM); Universidade Estadual de Maringá (UEM); patricflores_12@yahoo.com.br.

Marília de Rosso Krug. Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); mkrug@unicruz.edu.br.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil frente aos alunos com deficiência. Esta pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso utilizou como instrumento uma entrevista semiestruturada interpretada pela análise de conteúdo. Participaram dez acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado do referido curso. Identificou-se oito dificuldades, sendo a maioria (seis) de cunho pedagógico e a minoria (duas) de cunho estrutural (uma) e conceitual (uma), demonstrando a complexidade da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Inclusão.

THE DIFFICULTIES FACED BY ACADEMICS OF PHYSICAL EDUCATION IN SUPERVISED SITUATION FRONT TO STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: The aim this study was to analyze the difficulties faced by the students in supervised situation in the early years of elementary school of a Degree Course in Physical Education from a public university in southern Brazil front students with disabilities. This descriptive qualitative of type case study research used as instrument a semi-structured interview interpreted by content analysis. Participle 10 academics in supervised situation of that course. It identified eight difficulties, being the majority (six) of educational nature and the minority (two) of a structural nature (one) and conceptual (one), demonstrating the complexity of school inclusion.

Key-words: Physical Education. Teacher Formation. Inclusion.

1 AS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Segundo Monteiro e Earp (2011) a inclusão escolar de pessoas com deficiência é fruto de um movimento maior, o de inclusão social. Destacam que as práticas de inclusão estão se tornando uma realidade no Brasil.

Neste direcionamento de ideia, citamos Silva; Souza e Vidal (2008) que dizem que os princípios da inclusão vêm norteando as discussões na área educacional em eventos e publicações. Dessa forma, ao abordarmos a área educacional levamos em consideração os cenários da formação e da atuação profissional, onde alguns estudos, envolvendo a Educação Física (EF) e a inclusão escolar, têm sido realizados, produzindo novos conhecimentos sobre esta temática (CONCEIÇÃO; KRUG; VENSON, 2013; TELLES; KRUG, 2014; FLORES; KRUG, 2014).

Neste contexto, Justo e Behm (2013) colocam que a formação deve abranger a construção do conhecimento pelo professor sobre os problemas que estão em evidência nas escolas, principalmente os relacionados com a inclusão, que se encontra em um momento de ênfase e adaptação.

Assim, neste estudo, nos preocupamos com a formação inicial e a pré-atuação profissional e por isso focamos a atenção para os acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), pois este é o momento de integração do futuro professor com a realidade escolar.

Neste sentido, Silva; Santiago e Bertoni (2011) afirmam que a concentração de alunos com deficiência é maior nos seis primeiros anos do ensino fundamental, enquanto nos últimos anos dessa fase escolar e no ensino médio os números são inexpressivos e/ou inexistentes. Destacam também que esse fato está relacionado com a organização do trabalho pedagógico das instituições, especialmente com a padronização do currículo escolar e dos tempos e espaços de aprendizagem, que aumentam as expectativas e as comparações avaliativas entre os alunos, conforme eles avançam nos anos escolares e se aproximam do ensino médio e dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior. Isso prejudica a formação desses indivíduos, bem como a garantia de permanência e sucesso deles durante o processo de escolarização.

Convém lembrar que neste estudo, o termo pessoa (aluno) com deficiência foi utilizado para se referir a pessoa que tem “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.9).

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas formulamos a questão problemática norteadora do estudo: quais foram as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos em situação de ECS nos anos iniciais do ensino fundamental de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil frente aos alunos com deficiência? A partir desta indagação delineamos o objetivo geral do estudo como sendo: analisar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos em situação de ECS nos anos iniciais do ensino fundamental de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil frente aos alunos com deficiência.

Justificamos esta investigação pela necessidade de se estudar o tema inclusão escolar no campo da formação de professores de EF, no sentido de compreender como o processo formativo pode auxiliar na prática pedagógica dos futuros professores na escola, que contribua para garantir oportunidades igualitárias a todos os alunos, considerando as diversidades.

2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa é aquela que busca a construção da realidade, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outras relações, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para Gil (1999) a pesquisa descritiva trata de levantar opiniões e atitudes dos pesquisados. Já Godoy (1995) afirma que o estudo de caso é aquele tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, visando proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou uma situação em particular.

Utilizamos como instrumento de coleta de informações uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), esse tipo de entrevista oferece a vantagem de permitir ao entrevistador uma pré-sistematização das questões, bem como a de deixar o entrevistado à vontade para falar.

A interpretação das informações coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo. Godoy (1995, p.23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta, “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, possível de se

enxergar por meio ou ao lado da primeira”. Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas: 1ª) a pré-análise, que trata do esquema de trabalho, envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formatação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) a exploração do material, que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, a categorização, entre outras; e, 3ª) o tratamento dos resultados, onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos.

Participaram deste estudo, acadêmicos de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil, matriculados na disciplina de ECS nos anos iniciais do ensino fundamental. Estes foram convidados baseando-nos no estudo de Flores e Krug (2010) que constatou que a maioria dos acadêmicos teve maior contato com alunos com deficiência, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Como critério de escolha dos participantes foi haver trabalhado com alunos com deficiência em suas aulas do ECS. Assim, identificamos dez acadêmicos, sendo então estes os colaboradores da pesquisa. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

3 OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicados a partir do objetivo geral, pois esse representou a única categoria de análise existente, fato esse em concordância com o afirmado por Minayo; Delardes e Gomes (2007), de que a(s) categoria(s) de análise pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa de campo.

Considerando então que as dificuldades dos acadêmicos frente aos alunos com deficiência é a categoria de análise, achamos necessário citar Almeida (2013) que diz que no processo de inclusão escolar ainda permeiam-se muitas dificuldades aos professores em geral, e, especificamente, também, aos professores de EF, bem como aos futuros professores em situação de ECS. Nesse sentido, emergiram ‘*oito unidades de significados*’, as quais foram elencadas a seguir.

‘A difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes educacionais’ foi uma das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários estudados. Sobre esse fato mencionamos Aranha (2004) que diz que a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois quando ela não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos. Nessa mesma linha de raciocínio, Manzini e Corrêa (2008) salientam que a acessibilidade facilita a inclusão social, pois o meio pode cansar ou agravar as condições de desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Já Rodrigues (2004) afirma que as barreiras arquitetônicas precisam ser vistas não apenas como conjunto de rampas e dimensões a serem respeitadas, mas como uma filosofia de acolhimento, conforto e facilidade, em todos os espaços dos edifícios. Entretanto, de acordo com Guerreiro (2012), não basta somente a possibilidade de acesso e permanência no mesmo espaço físico para que haja inclusão, pois esta requer um conjunto de condições de ordem pedagógica, de capacitação e gestão.

‘A falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos’ foi outra dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados. Esse fato está em concordância com o dito por Schmitt *et al.* (2015) de que conhecer as características da deficiência é uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir aulas com alunos com deficiência. Nesse sentido, Nozi e Vitaliano (2012) destacam a necessidade dos professores conhecerem seus alunos, as especificidades das deficiências, suas singularidades, dificuldades e potencialidades, para poder intervir pedagogicamente de forma adequada. Entretanto, segundo Beyer (2005), este conhecimento não deve se limitar ao diagnóstico clínico desses alunos e sim ter a percepção de suas potencialidades educacionais. O conhecimento das características dos alunos com deficiência deve se dar por meio das interações cotidianas, nos momentos de realização das atividades escolares e para isso, o professor deve estar atento, observando o desempenho acadêmico dos alunos, seu nível de desenvolvimento e sua forma de interação social nos diferentes contextos da escola (NOZI; VITALIANO, 2012). As avaliações dos especialistas, particularmente da área da saúde, devem ser tomadas como complementares (BRASIL, 2002). Já Dutra; Silva e Rocha (2006) ressaltam que ter conhecimento sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a fim de adequar sua metodologia.

‘Proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam’ foi mais uma dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados.

Quanto a esse fato mencionamos Schmitt *et al.* (2015) que destaca que uma das principais dificuldades dos professores de EF em conduzir as aulas com alunos com deficiência está em proporcionar práticas pedagógicas adequadas. Nesse sentido, Edler Carvalho (1998) colocam que é importante a remoção das barreiras da aprendizagem, onde o educando deve ser o centro das preocupações e interesses do professor. Para tal, segundo Nozi e Vitaliano (2012), o professor deve conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiências, pois somente assim, “deixamos de nos fixar no *déficit* para favorecer as possibilidades, pois ‘esse aluno’ aprende, mas de uma forma diferente” (PLETSCH; BRAUN *apud* NOZI; VITALIANO, 2012, p.341). Nesse direcionamento de ideia, citamos Flores e Krug (2014) que no estudo intitulado “Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar de inclusivo” constataram que todos os acadêmicos tiveram inicialmente uma preocupação em organizar seus planos, considerando que os alunos com deficiência pudessem ser incluídos em todas as atividades.

‘*O difícil relacionamento entre aluno com deficiência e seus colegas de turma*’ foi outra dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados. Em relação a esse fato apontamos Lima e Silva (2008) que ao abordar o relacionamento entre os alunos aponta que pode ocorrer a rejeição. Destaca que a rejeição caracteriza-se pela recusa da pessoa sem deficiência a interagir com a que possui e é classificada como uma barreira atitudinal. Entretanto, Montilha *et al.* (2009) salienta que é importante que o aluno com deficiência interaja com um maior número de colegas afim de que os mesmos consigam abolir os preconceitos e a discriminação. Nesse sentido, Cassiano e Gomes (2003) acrescentam que as atividades em duplas facilitam a execução das mesmas e fazem com que os alunos com deficiência não se sintam rejeitados pela turma. Já Oliveira (2002) diz que a inclusão proporciona a transformação da concepção que os alunos têm acerca da pessoa com deficiência, isto porque convivem e aprendem com a heterogeneidade. Além disso, coloca que as aulas de EF devem, a partir das atividades corporais, gerar atitudes de respeito e aceitação.

‘*A não participação do aluno com deficiência nas aulas*’ também foi uma dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados. A respeito desse fato nos reportamos a Seabra Junior (2006) que afirma que a metodologia e as ações adotadas pelo professor são decisivas na participação do aluno com deficiência nas aulas e, com isso destaca “a influência da ação docente na participação ou distanciamento dos alunos, nas aulas de Educação Físicas” (p.80). Palma e Lehnhard (2012) salientam que a não participação do aluno

com deficiência nas aulas de EF pode ser gerada por uma atitude de superproteção do professor pelo temor que o mesmo se machuque. Nesse sentido, Lima e Silva (2009) colocam que a atividade de impedir que o aluno explore os espaços e movimentos por medo que se machuque, assinala uma superproteção que é classificada como barreira atitudinal. As barreiras atitudinais são, segundo os autores, “a utilização de rótulos, adjetivações, substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente” (p.27). De acordo com Palma e Lehnhard (2012), quando observamos uma pessoa com deficiência, o que chama a atenção é a deficiência, fazendo com que esqueçamos que esses indivíduos também são capazes. Partindo do senso comum, são criados os pré-conceitos de que são seres incapacitados de realizar atividades corriqueiras como uma pessoa sem deficiência.

‘*A não aceitação da inclusão pelo aluno com deficiência*’ foi mais uma dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados. Esse fato está em consonância com o encontrado em estudo desenvolvido por Conceição; Krug e Venson (2013, p.477) de que “a inclusão só acontece se o aluno aceitar, isso pode depender de cada deficiência do ANEE, alguns podem ser de fácil socialização, outros podem apresentar certa rejeição na inclusão, sendo o professor o mediador deste saber para conquistar a inclusão no decorrer do desenvolvimento das aulas”. O que ainda pode reforçar esta não aceitação de inclusão por parte do aluno, segundo Silva; Santiago e Bertoni (2011) são as várias dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência nas aulas de EF na perspectiva dos professores. Entre elas aparecem: os estigmas e os preconceitos dos colegas; as dificuldades de compreensão e de executar as atividades propostas em aula; a falta de formação especializada dos professores; a autoexclusão dos alunos com deficiência por serem disseminados; a acessibilidade; a falta de apoio de profissionais especializados e o constrangimento sofrido pelos alunos com deficiência diante de atividades que não conseguem realizar.

‘*Não sabe bem o que significa inclusão*’ foi outra dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados. Sobre esse fato citamos Telles e Krug (2014) que colocam que a compreensão a respeito do que significa inclusão escolar e conseqüentemente da participação dos alunos com deficiência nas aulas de EF é um desafio que precisa ser melhor enfrentado devido a existência de certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas. Para Voivodic (2004), o termo inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, e o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa

sociedade que permita e facilite sua participação. Portanto, para que os professores (ou futuros professores em situação ECS) possam fazer a inclusão acontecer precisam da colaboração de toda comunidade escolar, dos pais e do poder público, podendo assim desenvolver um trabalho com mais sucesso. E nesse direcionamento de conceito mencionamos Mantoan (2003) que salienta que inclusão escolar implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que tenham sucesso no desenvolvimento educativo geral.

‘Não sabe como avaliar os alunos com deficiência’ foi mais uma dificuldade enfrentada pelos acadêmicos/estagiários estudados. Esse fato está em consonância com o encontrado no estudo realizado por Conceição; Krug e Venson (2013) de que existe “uma dificuldade em avaliar os alunos com necessidades educativas especiais (ANEE), pois a avaliação, para muitos docentes, parte do princípio que se avalia através da evolução dos alunos, mas muitos casos de ANEE a evolução é lenta, para se ver resultados é mais demorado” (p.480). Segundo Hoffmann (2000), a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos é tão complexa quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, ela não é instrumento de busca de homogeneidade, mas sim o elemento básico para entender os progressos individuais e coletivos dos alunos. Outra questão sobre a avaliação é que “professores e alunos usam o termo atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituídos da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (p.13-14). Já Covatti e Fischer (2012, p.307-308) dizem que a:

complexidade que envolve a avaliação é a mesma complexidade que envolve a vida. Quando refletimos acerca de nossas relações como seres humanos, sabemos que inúmeros fatores podem influenciar e influenciarem na maneira que agimos no trabalho, na escola, em casa. Os alunos trazem consigo, de casa, do seu convívio social, suas emoções, seus sentimentos, suas angústias, seus problemas, suas necessidades. Cada criança age, crê, interage, reflete seu meio de vida de acordo com as circunstâncias sociais que lhe são propostas ou impostas. Ignorar tal fato é desprender-se da realidade, pois sempre existirá um momento de angústia, de fraqueza, de nervosismo e esse momento pode ser o da avaliação.

Assim, esses autores compreendem que a avaliação escolar deve conduzir o professor a refletir sobre seus alunos e como eles aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento, de novas experiências. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento às singularidades.

Ao fazermos uma análise geral sobre as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários estudados frente aos alunos com deficiência constatamos que a maioria (seis de oito) foi de *'cunho pedagógico'* (*'a falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos'*; *'proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam'*; *'o difícil relacionamento entre o aluno com deficiência e seus colegas de turma'*; *'a não participação do aluno com deficiência nas aulas'*; *'a não aceitação da inclusão pelo aluno com deficiência'*; e, *'não sabe como avaliar os alunos com deficiência'*) e a minoria (duas de oito) foi dividida entre o *'cunho estrutural'* (*'a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência nos ambientes educacionais'*) e o *'cunho conceitual'* (*'não sabe bem o que significa inclusão'*). Essa constatação está em consonância com o destacado por Silva; Santiago e Bertoni (2011) de que as dificuldades encontradas pelos professores de EF diante da inclusão escolar são de cunho pedagógico, conceitual e/ou estrutural. E, a partir dessas constatações inferimos que o ECS pode ser um importante componente curricular para uma formação profissional de qualidade, caso venha a trabalhar pedagogicamente as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) destacam que o ECS poderá ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, como também uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

4 AS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

As informações coletadas e analisadas permitiram a identificação de oito dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários estudados. Foram elas: *'a difícil acessibilidade dos alunos com deficiência aos ambientes educacionais'*; *'a falta de conhecimentos sobre as características da deficiência dos alunos'*; *'proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que eles aprendam'*; *'o difícil relacionamento entre aluno com deficiência e seus colegas de turma'*; *'a não participação do aluno com*

deficiência nas aulas’; *‘a não aceitação da inclusão pelo aluno com deficiência*’; *‘não sabe bem o que significa inclusão*’; e, *‘não sabe como avaliar os alunos com deficiência*’.

Ao considerarmos esse rol de dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários estudados ressaltamos que essas confirmam que a prática pedagógica está sobre a influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso elas podem ser as mais diversas possíveis, podendo, sem dúvida, extrapolar as nomeadas neste estudo.

Também constatamos que a maioria das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos/estagiários foi de cunho pedagógico e a minoria dividida entre o cunho estrutural e o conceitual.

Neste sentido, as dificuldades apontadas pelos acadêmicos/ estagiários demonstram a complexidade que circundam a formação inicial e a prática pedagógica, visualizada aqui por meio do ECS. Entretanto, não pretendemos com esta investigação encerrar o debate acerca da formação de professores e das dificuldades da inclusão escolar, mas alargar os nossos horizontes a partir dos depoimentos dos acadêmicos/estagiários, sujeitos que tão bem conhecem as suas limitações.

Assim, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre a inclusão escolar durante a formação inicial de professores de EF, em especial, no curso estudado. Conseqüentemente, para finalizar consideramos importante citar Monteiro e Earp (2011) que a respeito da inclusão escolar, colocam que, como ocorre em toda a mudança de paradigma, esse movimento vem cercado de inseguranças, incertezas e de dificuldades para ser implementado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.K.C. Dificuldades pedagógicas dos professores de Educação Física na inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro–SE. In: SOUZA, R. de C.S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R.I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). **Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

ARANHA, M.S.F. **Educação inclusiva** – referências para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a escola. V3. Brasília: MEC/SEE, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEE, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEE, 2008.

CASSIANO, F.; GOMES, N.M. O deficiente visual no ensino regular, um estudo de caso na Educação Física. In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Orgs.). **Educação Física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.** Londrina: EDUEL, 2003.

CONCEIÇÃO, V.J.S. da; KRUG, H.N.; VENSON, E. Mobilizando saberes docentes na Educação Física Escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, v.26, n.46, p.465-484, 2013.

COVATTI, F.A.A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.25, n.43, p.305-318, 2012.

DUTRA, R.S.; SILVA, S.S.M.; ROCHA, R.C.S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a.2, n.1, p.7-12, 2006.

EDLER CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.15, n.150, p.1-10, nov., 2010.

FLORES, P.P.; KRUG, H.N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Pesquiseduca**, v.06, n.11, p.190-215, 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GUERREIRO, E.M.B.R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, v.25, n.43, p.217-232, 2012.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação: mito e desafio** uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Meditação, 2000.

JUSTO, J.L.; BEHM, A.M. A inclusão social nas aulas de Educação Física em oito escolas da rede pública do município de Canoas no bairro Mathias Velho. **Revista Cippas**, v.2, n.1, p.120-129, 2013.

LIMA, F.J. de; SILVA, F.T. dos S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência física na escola. In: SOUZA, O.S.H. (Org). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Canoas: Ed. ULBRA / Porto Alegre: AGE, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E.J.; CORRÊA, P.M. **Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital**, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/6115-4331-int.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2015.

MINAYO, C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, M. da G.T.; EARP, M. de L.S. Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. **Revista Olhar de Professor**, v.14, n.1, p.183-200, 2011.

MONTILHA, R. de C.I. et al. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. **Revista Paideia**, v.19, n.44, p.333-339, 2009.

NOZI, G.S.; VITALIANO, C.R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v.25, n.43, p.333-348, 2012.

OLIVEIRA, F.F. de. Dialogando sobre Educação Física e educação escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.8, n.91, p.1-10, ago., 2002.

PALMA, L.E.; LEHNHARD, G.R. Aulas de Educação Física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, v.25, n.42, p.115-126, 2012.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S. **Estágio e docência**. S.Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, D.A. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, n.23, n.13, p.120-140, 2004.

SCHMITT, J.A. et al. Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atração junto aos alunos com deficiência. **Revista Conexões**, v.13, n.1, p.1-19, 2015.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2006.

SILVA, R.H. dos R.; SANTIAGO, T.V.; BERTONI, S. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dos colégios de aplicação: a perspectiva dos professores. **Revista Polyphonia**, v.22/1, p.141-160, 2011.

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

TELLES, C.; KRUG, H.N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, p.1-9, jul., 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOIVODIC, M.A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.