

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FÉLIX FARIAS SERRA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
reflexões sobre a formação do professor

São Luís - MA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FÉLIX FARIAS SERRA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

reflexões sobre a formação do professor

Monografia apresentada ao colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para conclusão do curso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

São Luís - MA

2021

RESUMO

Este trabalho trata da formação do professor de educação física no contexto da Educação Especial e Inclusiva a fim de compreender os aspectos sociais e históricos da inclusão. Entende-se por inclusão o processo pelo qual a sociedade se adapta com o intuito de incluir pessoas com deficiências para que essas se preparem para assumir papéis dentro da sociedade (SASSAKI, 1997). Dessa forma, a Educação Inclusiva é concebida como uma modalidade dedicada ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, este adequado a heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos de uma educação para todos (MONTANO, 2001). Para tal, partimos da seguinte questão norteadora: De que maneira a formação do professor de educação física tem contribuído para a sua atuação pedagógica no contexto da educação especial e inclusiva? Para a consecução do objetivo proposto foi feito um levantamento bibliográfico referente às principais ideias dos autores em relação ao tema proposto, como Mazzotta (2005), Januzzi (2004), Mendes (1995), Dechichi e Silva (2012). Dessa forma, a pesquisa apresentou-se com caráter qualitativo, uma vez que se fez uma análise subjetiva em relação ao problema. Os dados analisados mostram que um dos obstáculos para a não permanência de pessoas com especificidades educacionais nas escolas está na falta de investimento em formação continuada em rede a todos os profissionais atuantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work deals with the physical education teacher training in the context of Special and Inclusive Education in order to understand the social and historical aspects of inclusion. Inclusion is understood as the process by which society adapts to include people with disabilities in order to prepare them to take on roles within society (SASSAKI, 1997). Thus, Inclusive Education is conceived as a modality dedicated to the development of new ways of teaching, this suited to the heterogeneity of learners and compatible with the democratic ideals of an education for all (MONTTOAN, 2001). To this end, we started from the following guiding question: In what way the physical education teacher's training has contributed to his/her pedagogical performance in the context of special and inclusive education? To achieve the proposed objective, a bibliographic survey was conducted regarding the main ideas of authors in relation to the proposed theme, such as Mazzotta (2005), Januzzi (2004), Mendes (1995), Dechichi and Silva (2012). Thus, the research had a qualitative character, since a subjective analysis was made in relation to the problem. The analyzed data show that one of the obstacles for the non-permanence of people with specific educational needs in schools is the lack of investment in continuous training for all professionals.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Pedagogical Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos trabalhos selecionados.....	37
------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PDI	Plano de Desenvolvimento Nacional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Educacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 JUSTIFICATIVA.....	9
3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10
3.1 Introdução à educação especial e inclusiva	10
3.2 Aspectos legais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	15
4 FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
4.1 A formação do professor na perspectiva da inclusão escolar: professor regente e da educação especial.....	188
4.2 Planejamento escolar e o trabalho colaborativo	20
4.3 Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva: a flexibilização.....	22
5 AVALIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	25
5.1 Diagnóstico e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem	255
5.2 Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da classe comum	29
6 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSIVA	32
6.1 Educação física e educação inclusiva.....	32
6.2 A formação do professor de educação física	34
6.3 Professor de educação física e a educação especial inclusiva	35
7 METODOLOGIA.....	36
7.1 Procedimentos da coleta de dados	36
7.2 Obras analisadas	37
8 RESULTADOS E DISCUSSÕES	445
9 CONCLUSÕES	46
REFERÊNCIAS.....	488

1 INTRODUÇÃO

Na história da humanidade as pessoas que apresentavam características diferentes daquelas consideradas normais eram excluídas, desvalorizadas ou até mesmo eliminadas pela sociedade. Na antiguidade, especificamente no Egito Antigo, acreditava-se que as doenças mais graves e as deficiências físicas ou mentais eram provocadas por demônios ou por pecados de vidas passadas (DECHICHI e SILVA, 2012; DE ANDRADE PEREIRA e SARAIVA, 2017).

Conseqüentemente, a educação especial, em boa parte do mundo, passou por vários momentos de segregação, visto que pessoas com deficiência não eram consideradas dignas de acesso à educação formal, ou seja, essas pessoas foram ignoradas e abandonadas devido à deficiência ser associada à “ineficiência” (DE ARRUDA E DIKSON, 2018).

Práticas de segregação eram frequentes com os estudantes que precisavam de atendimento especializado, assim, pessoas com deficiências não possuíam o direito de estudar em escolas regulares. No passado, países como os Estados Unidos e Brasil, por exemplo, optaram pela oferta de ensino segregado, conhecida como educação especial, dessa forma, o aluno com deficiência estava inserido, mas não incluído (KARAGIANNIS, STAINBACK, 1999, p. 36).

De acordo com Mendes (2001), a inclusão é fundamentada em uma perspectiva que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, ou seja, a garantia de todos os direitos a todas as pessoas, independente de raça, gênero ou outras peculiaridades dos indivíduos. Contudo, no Brasil, a educação inclusiva ainda é um grande desafio ao ensino regular.

Entende-se por educação inclusiva o processo que inclui todas as pessoas, independente das diferenças de cada indivíduo, em todos os níveis de rede regular (DEIMLING e MOSCARDINI, 2012). Essa modalidade é a chave que pode tornar a sociedade mais igualitária, ampliando a participação de todos no ensino regular (NETO et al, 2018).

Nesse viés, o Brasil vem buscando por meio de documentos, debates e políticas voltadas à inclusão, reparar o atendimento às pessoas com deficiência, estas que foram excluídas por muito tempo da vivência coletiva. (RODRIGUES e LIMA, 2017). A Constituição Federal de 1988 concebe a educação, em seu artigo

205, como direito de todos (BRASIL, 1988). Portanto, não garantir o acesso à educação constitui-se como um descumprimento da Carta Magna que rege o país.

Em vista disso, muitas pessoas com deficiência estão ocupando esses espaços educacionais graças a uma política chamada Educação Inclusiva (KASSAR, 2001). Contudo, percebe-se que apesar de haver legislação sobre Educação Inclusiva, os serviços oferecidos ainda estão longe de promoverem a inclusão plena e de qualidade (GUERRA, SILVA, 2016).

Nesse sentido, apresenta-se a perspectiva do professor de educação física no que tange à inclusão de pessoas com deficiência, visto que esse campo ocupa lugar significativo na promoção do respeito, cultivação de valores e desmitificação do pré-conceito criado pela segregação.

Diante do exposto até aqui, a presente monografia tem como problema de pesquisa: Como é a formação do professor de educação física voltada para a promoção de inclusão? A relevância deste trabalho está na necessidade de debater e compreender sobre a educação especial e inclusiva como um fenômeno socialmente construído, além disso, a pesquisa justifica-se pelo fato de discutir as dimensões desse processo de inclusão e formação do professor.

2 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho se propõe a investigar o assunto correlacionado à formação do professor de Educação Física para o ensino do estudante com necessidades especiais. Sendo assim, partindo dessa premissa, foi conduzido a pesquisa para entender como estes professores agem desde a formação acadêmica, e posteriormente a ela, no tocante ao preparo para lidar com as demandas da educação especial e inclusiva e principais dificuldades com alunos com necessidades especiais.

A discussão acerca de políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva tem sido objeto de relevantes debates e ações já a muitos anos, a mais substancial referência que temos está na Constituição Federal de 1988, que faz menção à acessibilidade para uma educação especializada no ensino básico regular, apesar do tempo, essas demandas continuam sendo muito atuais e de grande importância para toda a sociedade. No tocante aos alunos com necessidades especiais, as demandas concernentes a integração destas à

sociedade, com seus direitos e deveres tem sido objeto de abordagem das mais diversas formas.

Visando atender o objeto da pesquisa tem-se a análise das referidas políticas públicas com suas respectivas eficácia e aplicabilidade com atenção ao estudante na educação especial e formação do professor. Sendo assim, abordando o tema central de análise que é a educação especial e inclusiva dentro da educação básica, mais especificamente na Educação Física escolar, com especial atenção voltada para o professor de Educação Física com foco a identificar o grau de qualificação deste ao longo de sua vida profissional para atendimento ao estudante especial.

A Educação Física escolar é de grande importância para o desenvolvimento físico e mental da criança e do adolescente. Com o intuito de promover o bom desenvolvimento e a saúde física e mental dos seus alunos, o professor realiza as mais diversas atividades ao longo de um ano letivo. Geralmente a maioria dos estudantes não possui deficiências de aprendizagem por condições físicas ou mentais, mas, em caso de haver estudantes nessas condições, em muitos casos o professor deve buscar adaptar as atividades propostas para melhor atender aos estudantes em condições especiais.

Em caso de não acontecerem as necessárias adaptações para o atendimento dos alunos com necessidades especiais a aprendizagem é perdida pelo estudante, uma vez que ele se limitará, muitas vezes, a ser um espectador que de fato um aluno em uma aula, o que provavelmente o desestimularia a participar. Estaria presente às atividades, mas ausente do conhecimento acerca dos conteúdos. No entanto, fica difícil considerar e aceitar que tal situação ocorra. Para que haja a inclusão na aula de Educação Física é necessário que o professor esteja habilitado no ensino da educação especial e inclusiva.

3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Introdução à educação especial e inclusiva

Observa-se na história da humanidade que pessoas que apresentavam alguma característica considerada anormal pela sociedade sofriam discriminação,

preconceitos e até mesmo barbáries. Na Antiguidade, por exemplo, os deficientes eram abandonados, perseguidos ou assassinados (DECHICHI e SILVA, 2012).

Dessa forma, a história da Educação Especial é marcada por muito descaso e possui alguns estágios ou períodos durante sua evolução (MIRANDA, 2008). Os registros que mostram sobre o atendimento às pessoas com deficiência é datado no final da segunda metade do século XVIII, em que há poucos documentos sobre o tema no período anterior a Idade Média.

Contudo, alguns estudiosos mostram como era o tratamento dado a pessoas com deficiência na antiguidade.

A história da educação especial remonta a idade antiga onde eram comuns as práticas de exclusão das crianças que nasciam com alguma deficiência. Por exemplo, em Esparta, antiga Grécia, algumas crianças deficientes eram abandonadas em montanhas bem altas e desertas, a própria sorte, e geralmente morriam de fome ou eram devorados por animais (CORRÊA, 1997, p.13).

Corrêa (1997), em seu livro *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, afirma que na Roma Antiga as crianças que possuíam algum tipo de deficiência eram jogadas em rios ou de penhascos. Os egípcios agiam de maneira semelhante, visto que também matavam os deficientes com marretadas na cabeça sob a crença de purificação da alma, esta que retornaria sem deficiência.

Sobre o pensamento da época, a Secretaria de Educação Especial (SEESP, 1997) do Ministério da Educação (MEC), mostra um excerto de texto do filósofo romano Sêneca, intitulado *Sobre a Ira*, em que o filósofo transcreveu algumas declarações direcionadas às famílias que tinham filhos com deficiência:

Entre os romanos, no início da era cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C.) assim estabeleciam: Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal construídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (Sobre a Ira, I, XV in MEC/SEESP. 1997, p. 14).

Dechichi e Silva (2012), ao tratarem sobre alguns aspectos históricos no atendimento às pessoas com deficiência, mostram alguns estágios na evolução do

atendimento em alguns países da América do Norte e da Europa, evidenciando, segundo as autoras, quatro períodos distintos.

O primeiro período é caracterizado pelo descaso e negligência, visto que o atendimento voltado às pessoas com deficiência era escasso, ademais a população perseguia ou simplesmente rejeitava pessoas com alguma deficiência. Dessa forma, práticas degradantes eram legitimadas pela sociedade (DECHICHI e SILVA, 2012).

Januzzi (2004) declara que há mais ou menos 400 anos atrás a educação voltada para pessoas com deficiência era inexistente, contudo, pouco a pouco começou a ser desenvolvida com o apoio de personalidades interessadas na área.

O segundo período inicia-se marcado pela segregação social dessas pessoas, no entanto, começaram a receber atendimento de instituições filantrópicas ou religiosas. Essa fase de institucionalização teve seu início em meados do século XIII. Dessa forma, apesar de haver segregação, o indivíduo com deficiência começava a emergir em um contexto social como pessoa digna de receber educação escolar (DECHICHI e SILVA, 2012).

No final do século XIX e início do século XX ocorre o terceiro período, época em que há o desenvolvimento de instituições comunitárias ou classes especiais em escolas públicas a fim de oferecer uma educação a parte às pessoas com deficiência (MIRANDA, 2008).

A quarta fase, iniciada por volta da década de 1970, surgiu marcada pelo movimento mundial de integração social das pessoas com deficiências, cuja meta era integrar esses indivíduos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal (Kirk e Gallagher, 1979; Mendes, 1994; Sasaki, 1997; Silva, 1998). Essa fase da integração do indivíduo com deficiência ancorava-se na ideia de que a criança devia ser educada até os limites de sua capacidade. (DECHICHI e SILVA, 2012, P.52).

No Brasil, a evolução da história da Educação Especial ocorre com características diferentes daquelas ocorridas na Europa e na América do Norte, visto que os quatro períodos identificados não aparecem de modo tão evidente na realidade da educação brasileira (MENDES, 1995).

No Brasil Colônia as pessoas com deficiência não recebiam atendimento especializado do poder público, assim, a filantropia foi instituída antes mesmo da atenção institucional. Somente no final do século XIX é que ocorreu a criação das

primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas (JANUZZI, 2004).

Um dos marcos fundamentais da história da Educação Especial no Brasil foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857, ocorridas no final do século XIX (MAZZOTTA, 2005).

Assim como Dechichi e Silva (2012), Mantoan (2002, p.1) dividi a história da educação especial em três períodos:

de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado;
de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
de 1993... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Jannuzi (1992) declara que no começo o atendimento a pessoas com deficiência apresentava duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Ainda de acordo com o autor:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Nas décadas de 1920 e 1930, a escola primária começou a ganhar popularidade graças aos índices de analfabetismo no país, assim, o sistema educacional brasileiro foi influenciado pelo movimento educacional da Escola-Nova que objetivava trazer escolas com uma proposta pedagógica diferente das tradicionais. À vista disso, essa corrente pedagógica criticava o sistema educacional brasileiro propondo a democratização do ensino (MIRANDA, 2008).

O movimento Escola-Nova foi um marco na história da Educação Especial, pois permitiu que a psicologia adentrasse na educação, ademais ocorreram várias reformas na educação brasileira na década de 1920. Em 1929 a psicóloga russa Helena Antipoff chegou ao Brasil e criou diversos serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, além disso, fundou em 1932 a sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais, a fim de atender pessoas com deficiência (MIRANDA, 2008).

Romero (2006) afirma que no período de 1961 ocorreu uma ampliação das instituições especializadas:

[...] as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular (ROMERO, 2006, p.21).

Em 1964 é inaugurada a primeira unidade da APAE a fim de oferecer habilitação profissional à adolescentes com deficiência mental (somente do sexo feminino). Em 1971, na APAE de São Paulo, surge a primeira unidade multidisciplinar integrada para prestação de assistência a deficientes mentais, denominado de Centro de Habilitação de Excepcionais.

No final da década de 1970, surgem os primeiros cursos de formação voltados para professores na área da educação especial, além dos primeiros programas de pós-graduação dedicados a educação especial (MAZZOTTA, 1996; BUENO, 2002).

Em janeiro de 2001 foi instituída a Lei nº 10.172, que trata sobre a Educação Especial no Plano Nacional de Educação, tendo como objetivo principal:

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras. Instituições específicas (BRASIL, 2001, p. 80).

No âmbito da educação superior, há disciplinas como Libras e Fundamentos da Educação Especial Inclusiva nos currículos das licenciaturas, em que são abordados temas importantes sobre a educação voltada para pessoas com deficiência. A importância dessas disciplinas encontra-se na necessidade de conhecimento científico sobre métodos e práticas que conduzam as metodologias dos profissionais da educação para a integração do aluno com deficiência.

3.2 Aspectos legais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Em 1961, a Lei Nº 4.024, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trouxe fundamentos sobre o atendimento às pessoas com deficiência: “A Educação de excepcionais¹, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Já em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 5.692, afirma que: “deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

A Constituição Federal de 1988 é a base da legislação educacional, que trata sobre a inclusão. O artigo 208, em seu inciso III, estabelece como dever do Estado a garantia de um atendimento especializado às pessoas com deficiência, ensejando várias leis relacionadas ao atendimento especializado (ALMEIDA, 2013).

A Lei Nº 8.069, de 1990, garante o atendimento educacional às crianças com deficiência. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial orienta o processo de “integração instrucional”, esta demarcava retrocesso uma vez que excluía boa parte dos alunos com deficiência das classes regulares e os segregavam em salas específicas de educação especial.

Como afirmado, no Brasil, a história da educação especial recebeu pouca atenção no âmbito da educação pública. Contudo, após a Declaração de Salamanca (1994), o país começou a implantar algumas políticas de inclusão no ensino regular para os alunos com deficiência (DE ARRUDA E DIKCSO, 2018).

Segundo Santos e Teles (2012, p.4) “este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais”.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), esta possibilitou uma nova forma de atendimento às pessoas com deficiência (MENDES JUNIOR e TOSTA, 2012), em que a educação especial passou a ser entendida como: “[...] modalidade de educação escolar, oferecida

¹ Termo ainda em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

No período de 2001 a 2011 tem se observado relevantes mudanças na política educacional brasileira que resultaram em novos direcionamentos à educação especial, dentre os quais pode-se destacar os movimentos que deram curso a implantação da política de educação inclusiva no país (MENDES JUNIOR e TOSTA, 2012, p.5).

Em 1999, o decreto Nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a integração das pessoas com deficiência. Esse decreto tinha como objetivo assegurar a plena integração da pessoa com deficiência. A respeito da Educação Especial, o artigo 25, do referido decreto, afirma que:

[...] os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999)

Atualmente o país tem compromissos referentes aos mecanismos que asseguram os direitos humanos de pessoas com deficiência (KASSAR, 2001). “No período de 2001 a 2011 tem-se observado relevantes mudanças na política educacional brasileira que resultaram em novos direcionamentos à educação especial” (MENDES JUNIOR e TOSTA, 2012, p.7).

Nesse sentido, surgem diversas leis voltadas para o atendimento educacional inclusivo. Almeida (2013, p.3) elenca da seguinte forma:

- a Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais;
- a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em atendimento à Convenção da Guatemala;
- a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que prevê a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão de comunidade de pessoas surdas. Ela foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular e sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete desse novo meio legal de comunicação e expressão;

- a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002, definindo que as universidades devem prever em sua organização curricular formação de professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED);
- o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), um Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Este possui como meta a implementação de temas sobre pessoas com deficiência nas escolas;
- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.
- o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica.
- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 que traça sobre o processo de inclusão escolar.

No ano de 2009, a Resolução Nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), orienta para os sistemas cumprirem o Decreto Nº 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica. Contudo, em 2011 o Decreto Nº 7.611 revoga o decreto Nº 6.571 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado em relação ao atendimento de pessoas com deficiência. 2019 e 2020 também foram marcados por decretos:

Decreto Nº 9.465, de 2019: Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – Decreto Nº10.502 – Política Nacional de Educação Especial: Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

4 FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 A formação do professor na perspectiva da inclusão escolar: professor regente e da educação especial

Para compreender a formação do professor na perspectiva da inclusão escolar (regente e da educação especial), deve-se em primeira análise entender a diferença entre educação especial e educação inclusiva. A educação especial, no entendimento de Mendonça (2015), é um ramo da Educação destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, seja ela deficiência física, sensorial, mental, múltipla ou características de altas habilidades, como superdotação ou talentos.

Já a educação inclusiva, para Sasaki (1998), significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências em classes adequadas às suas idades, para que possam receber serviços educacionais eficazes para uma vida independente e produtiva na sociedade.

Em outras palavras, enquanto a educação especial é uma modalidade da educação voltada para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência (preferencialmente em instituições de ensino regulares ou ambientes especializados), a educação inclusiva é um processo de ensino que visa garantir o direito de toda a educação, independente das singularidades de cada aluno (onde cada escola e corpo de professores atuam com suas peculiaridades), objetivando o desenvolvimento em todos os aspectos de sua vida (CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017).

Uma das formas de garantir esse desenvolvimento é por meio de um aparato legal. Segundo Júnior (2012), nos últimos 50 anos, a inclusão social contribuiu de forma significativa para a elaboração de políticas, leis e serviços que visassem o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Conforme pontua Rocha (2017, p.3) “a partir de 1990 houve as primeiras preocupações entre profissionais, familiares, pesquisadores e governos para que houvesse a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular”. No Brasil, esse processo obteve um expressivo avanço com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

A LDBEN foi importante em assegurar o apoio especializado para os alunos com deficiência na escola regular, assim como o término específico para esses alunos que não conseguissem atingir os objetivos e concluir o Ensino

Fundamental em razão de sua deficiência. Além disso, contribuiu na formação para o mercado de trabalho por intermédio da Educação Especial, para que as pessoas com deficiência pudessem se constituir como parte efetiva na sociedade na qual vivem (SANTHIAGO; COLONETTI, 2017).

Santhiago; Colonetti (2017, p.48) destacam que anos posteriores, mais precisamente em 2008, é instituído pelo Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Especial, “a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como desígnios a Inclusão dos alunos da Educação Especial”.

Segundo Amario (2016, p. 6):

Pensar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é trazer ao cenário das disputas educacionais atores e autores que sempre foram ausentados da sala de aula, ou mesmo ordenados na invisibilidade, e agora, passando a não mais submergir num currículo de exclusão, estão fortemente ancorados em perspectivas de direitos ascendentes no espaço escolar.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são caminhos que almejam uma educação mais equitativa. Além dos fatos mencionados, soma-se a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, a aprovação em 2014, com validade de 10 anos, por meio da Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como finalidade investir na formação de professores, aprimorar as práticas pedagógicas e promover a acessibilidade arquitetônica e tecnológica nas escolas (JÚNIOR, 2012).

Nesse contexto, o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, pois ele é um mediador entre o aluno e o conhecimento. Bueno (2001), diz que o ensino de qualidade para crianças com necessidades educacionais específicas, sob a ótica de uma educação inclusiva, necessita de no mínimo dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” e professores “especialistas”.

A primeira formação de professores são aqueles do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática do aluno diversificado; a segunda formação busca nas diferentes necessidades educacionais especiais, tanto para o apoio desses indivíduos quanto para o apoio do trabalho a ser realizado (BUENO, 2001).

Nessa perspectiva, uma boa formação de professores é instrumento necessário para o desenvolvimento de uma educação mais justa. Luz (2017), em seu trabalho acrescenta a importância do professor regente nessa construção. Segundo ele “entende-se por professor regente aquele docente que será o responsável por uma das turmas, no sentido de intermediar o diálogo entre os alunos, os professores e a equipe de gestão” (LUZ, 2017, p. 3).

Em outros termos, é o professor regente que deve acreditar na potencialidade de todos os seus alunos e criar métodos para que eles consigam aprender, independentemente de suas diferenças e especificidades. Mas, para que isso aconteça é necessário em primeira instância que os docentes mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas (ROCHA, 2017).

Pletsch (2009, p. 150), ressalta que no Brasil, “a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”. Esse cenário demonstra que em muito precisa-se avançar. Frente a essa problemática, a criatividade e o uso de metodologias diversificadas que busquem o desenvolvimento de uma educação mais justa e equitativa ajudam no desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.2 Planejamento escolar e o trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo tem sido encarado nos últimos tempos como uma virtude a ser adquirida pelos profissionais da educação. Entende-se trabalho colaborativo, o diálogo entre os diversos professores sobre os desafios da educação, buscando troca de saberes e práticas comuns que facilitem o aprendizado dos alunos.

Baseando-se em Lopes (2017, p, 38):

“É possível afirmar que as interações entre professores promovem uma cultura profissional colaborativa, onde são partilhadas dúvidas e incertezas, e os professores crescem profissionalmente. Muito tem se falado da “individualidade solitária” dos profissionais da educação, de que é necessário estabelecer diálogos pelo bem geral da educação”.

Apesar de considerar o trabalho colaborativo muito importante, Lopes (2017) salienta, entretanto, que o “trabalho individual deve sempre existir e complementar o trabalho colaborativo”. O professor deve construir o seu conhecimento individualmente e sozinho, mas pode muito bem ser complementado pelos seus colegas de trabalho em outros momentos.

O trabalho colaborativo pode contar ainda com ajuda do corpo discente. Alunos com necessidades específicas no ensino regular devem relatar suas dificuldades de aprendizagem aos professores para que estes possam lecionar suas aulas com a possibilidade de um entendimento universal. Diante dessa realidade, Lopes (2008, p. 7) observa:

As tentativas de minimizar os índices de reprovação e manter todos os jovens nas escolas, juntamente com as políticas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais nas redes regulares, têm criado uma série de dificuldades às instituições e aos docentes.

Isso ocorre porque os profissionais da educação muitas vezes não têm conhecimento de práticas pedagógicas metodológicas para atuar em situações específicas do ensino. Em parte, os professores não possuem culpa, pois a formação docente ainda é bastante tradicionalista em vários aspectos. O planejamento escolar precisa ser construído de forma colaborativa entre os diversos profissionais da educação.

A inclusão social na educação deve contar com todos os profissionais da educação em torno dos indivíduos com necessidades educacionais específicas. É necessário que ocorram diálogos entre docentes e discentes para que se compreendam melhor as dificuldades de aprendizagem do segundo grupo, melhorando, dessa forma, o planejamento escolar.

A lei nº 13.146/2015, que trata da inclusão social das pessoas com deficiência, institui no artigo 9º, inciso III: "disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas". Esta lei trata de uma forma geral sobre o tratamento igualitário de pessoas com deficiência na sociedade. No entanto, é possível inserir uma discussão específica sobre a educação nesse trecho.

No processo educacional, é preciso que se ofereçam recursos complementares os quais garantam a igualdade de condições de aprendizagem.

Neste cenário, entram em discussão o já mencionado trabalho colaborativo e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou PEI (Plano Educacional Individualizado). O PDI ou PEI consiste em um instrumento de flexibilização do planejamento escolar geral no qual se faz um plano individual em função das particularidades dos alunos especiais.

Na educação inclusiva, professor é o profissional da educação que mais se encontra frente a frente com esse grupo social de alunos durante o processo educacional. Todavia, é preciso que ele seja assessorado por profissionais da educação auxiliares que compreendam melhor os desafios da educação inclusiva. De um modo geral, os professores dispõem contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos para organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino (CASAL; FRAGOSO, 2019).

Casal; Fragoso (2019) investigaram de que maneira os professores do ensino regular e do ensino especial cooperam ou colaboram entre si a respeito dos desafios da educação. O estudo foi realizado a partir de entrevistas aos dois grupos de professores. Os resultados demonstraram que os professores têm vontade de estabelecer cooperação na educação, no entanto, ainda encontram obstáculos profissionais que dificultam essa tarefa.

Acrescentam-se também as análises de Hudson (2020), da percepção dos professores sobre os desafios do Plano de Desenvolvimento Individual em relação à Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais. Diversos tipos de profissionais da educação tiveram seus discursos analisados, apontando os seguintes problemas a serem enfrentados: o Projeto Político Pedagógico, a avaliação diagnóstica inicial do aluno, o planejamento pedagógico e a avaliação e correção de rumos.

Mediante estas discussões sobre o trabalho colaborativo entre professores e alunos, e sobre o Plano de Desenvolvimento Individual, percebe-se a importância desses instrumentos para uma aula mais inclusiva. É evidente que existem obstáculos a serem superados devido a herança do ensino disciplinar estático e hierárquico. Dessa forma, os diversos profissionais da educação devem adotar uma abordagem multidisciplinar na qual haja cooperação entre as partes.

4.3 Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva: a flexibilização

Ao longo de boa parte da história da educação brasileira, as políticas de educação especial possuem vários marcos históricos. Um dos momentos mais importantes de sua história ocorreu em 2001. Neste ano, a educação especial foi tratada no Currículo Nacional de Educação a partir do parecer CNE/CEB Nº 17/2001. O documento versava sobre o intuito de fornecer “referenciais para a educação especial”, e assim, compor as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Dessa forma, o documento buscava oferecer uma educação mais inclusiva às pessoas com deficiência, um desafio ainda persistente à educação brasileira. A mera inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula não é o suficiente. É necessário fazer adequações no currículo escolar tradicional para que o processo educacional seja de fato inclusivo.

Este processo é feito a partir da flexibilização curricular, podendo ser entendida como:

No contexto da educação inclusiva, portanto, pode-se entender a flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno (LOPES, 2008, p.10).

O termo "flexibilização" também pode ser entendido como “adaptação”. De acordo com Lopes (2008), diferentemente do primeiro termo, que é considerado um neologismo, o segundo possui definição em dicionário. Apesar disso, os dois termos possuem o mesmo significado uma vez que ambos tratam do ato de “acomodar, amoldar ou ajustar” algo, neste caso, o currículo educacional. Portanto, é possível utilizar o termo flexibilização/adaptação na educação inclusiva.

Em educação inclusiva, flexibilizar consiste em conceder maleabilidade ao currículo escolar, não significando necessariamente modificar os conteúdos e preceitos do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, modificar a forma do currículo nas diversas situações que se mostrarem necessárias no processo ensino-aprendizagem.

Haja vista que as pessoas com deficiências são partes integrantes da sociedade, elas devem estar presentes em toda a Educação Básica e para além dela. Levando em conta este fato, o Ministério da Educação (2001), estabeleceu que

as Diretrizes para um currículo inclusivo devem ser ofertadas para as diferentes etapas e modalidades da educação básica: Educação infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e adultos.

A fim de garantir um currículo igualitário, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica se basearam na LDBEN (1966). Segundo o artigo 5º, da LDBEN:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1966).

A partir do exposto, depreende-se que a educação básica é um direito que pode ser reivindicado por qualquer cidadão brasileiro. A partir disso, é possível interpretar, por exemplo, que se pode exigir do estado brasileiro uma educação inclusiva, a qual ofereça currículo escolar com parâmetros adequados às necessidades educacionais especiais.

A rigor, a construção curricular ofertada deve ser a mesma daquela garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No entanto, segundo as diretrizes do Ministério da Educação (2001), quando necessário ao aluno com necessidades educacionais especiais, é preciso complementar o currículo com atividades que contribuam com o aprendizado de valores sociais importantes (cultura, exercício da cidadania e a inserção social produtiva).

É neste momento que deve ocorrer à flexibilização do currículo educacional. Durante boa parte da história da educação brasileira, os estudantes deficientes precisavam se adequar ao currículo, não o contrário. Assim, o conhecimento oficial tradicional buscava uniformizar os saberes, forçando os grupos minoritários à adequação e aceitação da cultura hegemônica na sua forma de aprender e ensinar (MESQUITA, 2010).

Ainda segundo Mesquita (2010), sendo o currículo expressão do momento histórico, ele deve atender às necessidades desse contexto e, por isso, se reconstitui, já que, como invenção social é resultado de escolhas que concordam com valores e crenças de determinados grupos da sociedade.

Provavelmente, o professor é a figura que possui a maior responsabilidade na oferta do currículo escolar inclusivo. O docente é um dos

profissionais da educação que mais passa tempo com os alunos especiais na escola, em sala de aula. Considerando este fato, é preciso que o professor adote certas posturas e metodologias que sejam inclusivas e respeitem a diversidade do corpo de estudantes.

A primeira atitude inclusiva a ser tomada por parte de um professor é a compreensão das condições de seus alunos deficientes como particularidades, não somente como limitações físicas ou intelectuais. Ao final de todo o processo educativo e do currículo escolar, estará encabeçada a figura do professor (ROCHA, 2017).

Cabe ao professor elaborar um plano pedagógico de ensino que motive os estudantes com necessidades educacionais a superar as barreiras do senso comum. Na sala de aula devem ser criadas situações de aprendizado convidativas para os alunos especiais. O currículo escolar inclusivo deve contar ainda com a contribuição de todos os profissionais da educação no estabelecimento de ensino. Atualmente, para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham profissionais que uma escola regular apresenta, mas o entendimento das singularidades e especificidades de cada um (ROCHA, 2017).

5 AVALIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

5.1 Diagnóstico e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem

Ao falar em educação inclusiva deve-se ter em mente não somente as práticas educacionais que serão abordadas dentro da sala, mas também a forma de avaliação trabalhada, pois se trata de alunos com especificidades físicas e mentais. Fazer menção a educação inclusiva é acreditar que todos podem aprender por meio de metodologias diferentes, ou seja, o currículo é individualizado sendo definido pelo déficit apresentado.

Primeiro deve-se relembrar o significado de avaliação, que de acordo com o sistema educacional, sempre foi e ainda é sinônimo de medir e limita-se a momentos estandes que busca mensurar algo – o aprendizado do aluno. Os contextos educacionais vivenciados não fogem deste modelo de avaliação de

atribuição de pontos, em que escolas têm notas de 0 a 10; nota média e momentos de prova para medir a capacidade cognitiva.

Estas e outras formas tradicionais de avaliação são as principais maneiras possivelmente responsáveis pelo índice de retenção durante o período gradativo de anos cursados. Pode-se ressaltar que na sala de aula regular os alunos tendem a ser avaliados da mesma forma e muitas vezes os professores não levam em conta as necessidades especiais de cada um, sendo integrado e não incluído como deveria acontecer (SASSAKI, 1998).

Uma educação efetiva é aquela em que há uma via de mão dupla, na qual além de ensino há também aprendizagem. Deste modo, as estratégias de avaliação para a aprendizagem são consideradas positivas quando permitem a observação sobre “as necessidades específicas e particulares destes escolares com deficiência intelectual e quais os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem” (OLIVEIRA, 2018, p. 82).

Alguns dos poucos estudos sobre o diagnóstico e avaliação do ensino no contexto da educação especial tratam, em linhas gerais, a avaliação como diagnóstico para a aprendizagem, como é o caso dos seguintes autores: OLIVEIRA e CAMPOS (2005); CAPELLINI e MENDES (2008); CARNEIRO (2012); SILVA e MELETI (2012); JESUS e AGUIAR (2012); CORREIA e TONINI (2012); CARDOSO e MAGALHÃES (2012); OLIVEIRA, VELENTIN e SILVA (2013); OLIVEIRA e CAMPOS (2015); OLIVEIRA, PLESTCH e OLIVEIRA (2016); e OLIVEIRA (2018).

Os trabalhos encontrados revelam dados e ponderações sobre as estruturas já formadas por estudantes, para um determinado conhecimento escolar, geralmente com observações ou notas sobre a escrita, matemática ou leitura dos anos iniciais da educação básica, ou sobre percepções de professores sobre o processo e a forma de avaliação.

Considerando a avaliação de aprendizagem em analogia a estudantes com deficiência intelectual, que estão integrados na escola comum, confirma-se que ela, como afirmam Capellini e Mendes (2008, p. 9), precisa ser “caracterizada por agir essencialmente, como instrumento regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando e superando claramente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, somente como notas”.

Nesse caso, a avaliação seria aplicada apenas como um medidor de conhecimento, na qual os alunos estariam sendo avaliados apenas pelo que

aprendem, desconsiderando a heterogeneidade do ritmo de estudo apresentado por cada educando, além da necessidade de assistência na conclusão de tarefas e provas.

A partir disso, o corretamente pedagógico seria uma avaliação mediada. A mediação aconteceria com auxílio de um docente que acompanharia a execução da atividade avaliativa. Nesta mediação podem acontecer múltiplas ações, dependendo da necessidade do aluno, do tipo de instrumento, da área de conhecimento, como por exemplo: leitura de enunciados, leitura compartilhada de textos, podendo haver a necessidade de ação do aluno, como prática de escrita.

Pode-se observar que a prática de avaliar tornou-se cada vez mais controversa e desafiadora em razão de, historicamente, ter sido empregada na escola para homogeneizar, categorizar e afastar. Considerar as diversas possibilidades de avaliação da aprendizagem torna-se estratégia de inclusão escolar, colocando em movimento outras formas de pensar a educação, desafiando a reformulação dos objetivos, do método de avaliar, com indagações que visam procurar estratégias de educação, que se adequem às especificidades de cada estudante.

O método de avaliar, segundo Garcia (1999, p. 31) passa a ser entendido na escola por duas formas:

[...] uma vem de Comenius³ que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didática Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem; a outra defendida por La Salle⁴ em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente.

Essas duas formas de institucionalização da avaliação no âmbito escolar encontram-se presentes nas práticas pedagógicas atuais. De um lado há práticas que expressam a concepção de uma avaliação como possibilidade de disciplinar e controlar por meio de diferentes estratégias como: castigo, ameaças, produção do medo. De outro, professores que afirmam que a avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de problematização constante da metodologia, das intervenções.

Segundo Vasconcellos (2009, p. 29):

[...] O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

A avaliação é diferente dos processos avaliativos que se dão nas práticas pedagógicas, pois estas se constituem de análises assistemáticas. Já as avaliações vivenciadas no cotidiano escolar têm um caráter deliberado, sistematizado, apoiado em pressupostos, variando em complexidade e servindo a múltiplos propósitos (VASCONCELLOS, 2009).

A avaliação, segundo o grau pátrio, trata-se de uma verificação de qualidade do ensino de um país na qual coloca normas e padrões gerais para a educação. No Brasil existe o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), que são organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A escola inclusiva é aquela estruturada e que possui políticas educacionais que mostram o compromisso com a diversidade humana, que retira do aluno a incapacidade de aprender e o redireciona para formas e estratégias dinâmicas de escolarização e aprendizagem. Porém, a Lei nem sempre garante a concretização desses pressupostos, na qual muitas vezes as salas lotadas de alunos procedem em déficit de aprendizagem.

A avaliação não se restringe a testes, provas ou exercícios, não é dessa forma que se avalia, são apenas instrumentos de avaliação. Muito menos se devem nomear por avaliação os boletins, relatórios, dossiês dos alunos, pois estes são registros de avaliação, fazem parte da metodologia, que, por sua vez, sofrem alteração dependendo da compreensão de avaliação a que está ligada: concepção classificatória ou concepção mediadora (HOFFMANN, 2013).

A metodologia em avaliação está baseada em valores morais, compreensões de educação, de sociedade e de sujeito. Entendimentos que regem o fazer avaliativo e que lhe dão significado. Uma concepção classificatória tem por intenção escolher, conferir, qualificar. É seletiva por natureza e, por este fato, torna-se excludente, pois separa os alunos “bons” dos que não são tão bons.

Uma concepção mediadora tem por intenção analisar, acompanhar, promover progressos na aprendizagem. Faz-se de forma individual (não comparativa) e fundamenta-se em princípios éticos, que respeitam a diversidade. Tende, desse modo, a ser uma educação inclusiva no seu sentido total – de acesso à aprendizagem para todos e durante toda a vida (projeto de futuro).

O desafio vivenciado em diferentes contextos escolares são os comportamentos de resistência aos processos de inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que se dá por parte de alguns mestres. Mesmo se ponderarmos a indicação da política educacional vigente para que as práticas pedagógicas do AEE sejam proferidas àquelas produzidas pelos professores das salas regulares, a educação especial, infelizmente, ainda é apresentada como um sistema colateral, que estaria à servidão da escola regular, ou seja, servindo apenas para solucionar as necessidades específicas dos alunos acolhidos em instituições especializadas.

Juntamente com movimentos de resistência, encontramos também movimentos de abertura ao amparo das diferenças por parte de outros professores. A diversificação de conhecimentos com alunos que apresentam especificidades tem impulsionado os educadores a irem atrás de diferentes táticas, informações e retornos às suas confusões e medos.

Tais experiências devem ser vivenciadas de forma coletiva dentro do ambiente escolar com o apoio de diferentes grupos, como os profissionais de educação especial, consultorias, trabalhos colaborativos de pesquisa-ação e formação continuada a fim de cooperarem para produzir um sentimento de capacidade profissional nos educadores e contribuir no desempenho do professor em relação às suas possibilidades de ensinar a todos os alunos.

5.2 Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da classe comum

Para que a educação especial se concretize como inclusiva, as práticas pedagógicas escolares no campo da educação básica devem ser organizadas de forma coletiva na escola, conservando sempre o protagonismo do professor regente na condução das metodologias de escolarização de todos os alunos, ou seja, respeitando as especificidades de todos sem distinção de nenhum.

Os profissionais da educação especial que atuam na escola sejam eles os profissionais de apoio ao professor dentro sala de regular ou professores que trabalham no atendimento especializado, precisam conservar o foco do seu trabalho no método de escolarização dos alunos que se encontram na modalidade educação especial, sem haver a substituição dos profissionais para a execução de tarefas relacionadas aos alunos deficientes.

Gerar um ambiente favorável à aprendizagem é a tarefa central do professor. O ensinar deve sair de um plano de ensino que leve em conta a presença de todos os alunos, com suas respectivas necessidades. Esse plano deve abranger os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia utilizada, abrangendo as estratégias de ensino e a sugestão de avaliação.

A educação especial como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar. Para que se torne eficaz, deverão dispor de redes de apoio para dar complemento ao trabalho do professor. Ultimamente, as redes de apoio que existem são formadas pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) e pelos profissionais da educação especial, os intérpretes, professores de Braille, etc.

O professor, enquanto organizador, deve guiar e orientar as atividades dos estudantes durante a aprendizagem para concretização do conhecimento e competências. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola direciona os atos do professor, que deve adquirir o compromisso com a heterogeneidade e com a igualdade de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação por meio da inclusão interativa de todos os alunos durante a aula.

Na sala inclusiva, os conteúdos escolares são considerados artifícios da aprendizagem. Ao aluno, cabe impor significados e arquitetar conhecimentos; ao professor, admitir a função de mediador desse processo, tornando-se uma ponte para o saber, conferindo protagonismo ao aluno. Entendida desta forma, a mediação garante a concretização dos processos de ensino/aprendizagem.

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos, dessa forma o professor estará cumprindo com o seu papel de facilitador da aprendizagem.

O profissional da educação, consciente da gravidade de ajustar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, pode acabar se sentindo despreparado para identificá-las e avaliá-las. Na medida em que o professor tem instrumentos para identificar o potencial e os conhecimentos de seus alunos, sente-se capaz de acertar sua práxis para aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) visto que eles precisam de práticas educacionais diferenciadas.

O professor precisa estar consciente de sua capacidade para tornar plausível o processo de inclusão. Para isso, deverá trazer novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprender novas formas de pensar e agir para que consiga atender as demandas exigidas para sua atuação profissional, a fim de juntar e trazer para o mundo do conhecimento todos os alunos, tornando-se então um educador que é praticante da educação inclusiva.

Para conhecer seus alunos, competências, necessidades educativas específicas e plausíveis formas de aprendizagem, o professor necessita de tempo, o que geralmente não é ofertado. Distinguir que cada aluno pertence a diferentes grupos dependerá do diálogo e da interação dinâmica entre professor-aluno, assim como da ressalva constante durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Como comenta Mantoan (2002, 2011), é evidente a prática das instituições escolares em homogeneizar ou padronizar os discentes e, por conseguinte suas identidades, quando o que deve ser tomada é a prática de desconstrução de uma identidade que é fixa e “normal” para então atender ao princípio da inclusão que lembra o diverso, heterogêneo e plural. A igualdade das classes escolares é uma alegoria e se encontra em oposição aos ideais de uma escola para todos.

A escola para todos repudia as práticas de preconceito, inferiorização, limitação e exclusão afirmando “[...] a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2011, p. 33).

A inclusão escolar provoca mudanças nos espaços educativos e também modificações que abrangem todo o cenário educacional. São alterações básicas que vão desde a ação do professor em seus meios de trabalho, ou seja, o fazer pedagógico, até a proposta de reformulação da política educacional brasileira, para que os alunos sejam de fato incluídos e não apenas integrados.

Refletir numa perspectiva de Educação Inclusiva implica pensar um novo padrão de instituição escolar, de formação inicial de docentes e um novo modelo de coletividade. São procedimentos que estão intimamente imbricados e cruzam o sistema de educação do Brasil como um todo. Há uma urgente precisão de se recriar um modelo de educação que supere os conceitos tradicionalistas e que valorize o potencial e não as limitações dos alunos.

Desse modo, um atributo fundamental do professor que pratica a inclusão é ser brando na sua relação com seus alunos. Ou seja: partir de um aspecto holístico. Isto implica em desprender-se de ideias pré-concebidas individualizadas por práticas tradicionais, que são pouco eficazes, e considerar a possibilidade de que esses conceitos possam ser revistos e transformados, ainda que de maneira provisória, como uma tática para atingir gradualmente os alvos na educação de cada aluno.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSIVA

6.1 educação física e educação inclusiva

Tradicionalmente, as aulas regulares são organizadas e planejadas considerando alunos homogêneos, o que pode resultar na limitação dos alunos com deficiência no que se refere aos seus direitos de participação efetiva nas atividades propostas (ECHEITA, 2009). Por outro lado, a Educação, como instância mediadora, atua ao mesmo tempo no exercício de um direito e possibilita a ampliação do acesso a outros direitos fundamentais.

Nesse sentido, a Educação Física (EF), enquanto componente curricular da educação básica, não está indiferente ou neutra ao movimento da Educação Inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina constitui-se num dos adjuvantes do processo da inclusão ou exclusão escolar e esportiva. Desde os anos de 1980, houve um crescimento significativo da atividade física e desportiva para pessoas com deficiência.

Apesar das publicações e ações governamentais que marcaram o crescimento nesse período, poucos se preocuparam com a relação Educação Física/Inclusão, mesmo porque o trabalho tem se restringido aos Esportes Adaptados, incompatíveis com as ideias inclusivistas (CARMO, 2011).

A presença de pessoas com deficiência na rede de ensino é assegurada pelos direitos à igualdade de oportunidades e à participação social (AMARAL, et. al, 2012). Não se tratando apenas em garantir o direito ao acesso ou no reconhecimento do direito à igualdade de oportunidade, promovendo a partir de alternativas pedagógicas adequadas distintas, a equiparação das condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência; mas sim, assegurar e dar condições para que a permanência destes alunos na escola seja efetiva.

Para Cardoso (2003) a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos. No que se refere especificamente às pessoas com necessidades especiais e aos cursos de Educação Física, Cidade e Freitas (2002) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão (p. 27).

Apesar da temática da Educação inclusiva na Educação Física ser insuficientemente tratada no país, possivelmente ao fato de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar, desenvolver atividades inclusivas para alunos com deficiência é uma realidade cada vez mais presente, tornando-se necessária.

De acordo com Silva (1993), a formação pedagógica do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico-desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas. Sendo assim, a formação vem privilegiando o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, podendo ser um fator de não inclusão dos alunos com deficiência nas aulas EF.

Quando Essa prática desportiva não oferta os princípios da inclusão aos diferentes públicos, torna-se uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação e de frustração.

Essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva (AGUIAR; DUARTE, 2005).

6.2 A formação do professor de educação física

A importância da inclusão social no ambiente escolar tem sido pauta entre diferentes autores. Sendo definida como um processo que coopera para mudanças na sociedade atual, através de diferentes transformações nos espaços físicos, procedimentos técnicos e nas ações das pessoas, incluindo as pessoas com deficiência (SASSAKI, 1997).

A formação do professor de Educação Física especializado na educação especial e inclusiva se faz necessária desde muito tempo, porém apenas recentemente através da atual política educacional brasileira (BRASIL, 2000), passou a abranger, a inclusão de alunos com deficiência na escola com atendimento “especializado”.

Entretanto, não se trata apenas em acatar a lei e incluir alunos com deficiência. Deve-se desenvolver atividades criativas no dia a dia, atividades complementares, e amoldar o projeto pedagógico segundo as necessidades (GUIMARÃES, 2003).

Conforme Carvalho (1998) e Oliveira e Poker (2002), o padrão de escola inclusiva infere que, uma educação apropriada e de qualidade seja oferecida a todos os alunos – considerados dentro dos padrões da normalidade ou com necessidades educacionais – nas turmas do ensino comum, da escola regular, onde deve ser elaborado um trabalho pedagógico que servirá a todos os alunos, indiscriminadamente.

Duarte (2003), expressa que nas últimas décadas os cursos de preparação profissional em Educação Física passaram a incluir, em seus programas curriculares, os conteúdos referentes às pessoas com deficiências. Assim como os materiais didáticos que tratam das formas de trabalho com essa população, escrito em Língua Portuguesa, justificando a escassez.

A formação do professor de Educação Física perante sua atuação foi comprometida, principalmente pela tardia inclusão desses programas curriculares, como a Educação Física Adaptada, que só passou a compor os cursos de graduação a partir da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação,

o que acabou ocasionando diferentes dificuldades ao se tratar da relação professor-aluno (CIDADE E FREITAS, 2002).

Entretanto, novas estratégias são utilizadas como: adaptação na estrutura e condução das escolas, a coadjuvação de técnicos especializados, a distinção pedagógica, a individualização dos percursos de formação adequados às necessidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os estudos dirigidos, entre outras.

Em muitos países começaram também a ser incluídos no currículo de formação inicial de professores e educadores, componentes curriculares respeitantes às NEE com o objetivo de prepará-los para ensinar em classes inclusivas (RODRIGUES, 2006).

6.3 Professor de educação física e a educação especial inclusiva

Através das práticas desportivas escolares, há o contato e relacionamento social entre os alunos, em que tal prática possui um importante papel em facilitar atitudes inclusivas entre os estudantes (BLOCK; RIZZO, 1995, RODRIGUES, 2008, SOUZA; BOATO, 2010, TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007). Deste modo, o componente curricular de Educação Física deve ser reconhecida como um campo fértil para criatividade e manifestações de valores, além de combater ao preconceito e à exclusão social nesse espaço (FERNANDES; MÜLLER, 2008).

Indubitavelmente o professor desempenha um papel único no ambiente escolar. Sendo a ligação entre escola, sociedade, o conhecimento e aluno (DUNN, 2008, GALVÃO, 2002). A escola inclusiva apoia-se sobre a capacidade de iniciativa e os valores do professor (RODRIGUES, 2006). Portanto, o professor de Educação Física é um intermediador, tornando-se de extrema importância para a intervenção inclusiva na escolar a fim de abranger a equidade de oportunidades entre todos os alunos (FREITAS, 2008).

A Educação Física, em vista de determinados fatores, tem tido grande importância na construção da educação inclusiva. Isso se dá pelo fato de, primeiramente, a EF dispor de um menor grau de rigidez e determinação dos conteúdos ministrados quando comparados à outras disciplinas. Com isso o professor possui um maior grau de liberdade na aplicação das aulas, tornando-a

mais flexível e com um caráter mais inclusivo para aqueles alunos com necessidades distintas na prática (RODRIGUES, 2001).

Além do mais, os professores de Educação Física são vistos como profissionais de atitudes positivas, favorecendo ações voltadas à inclusão dos alunos com alguma necessidade especial. A EF é julgada uma área importante de inclusão por permitir uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades, tendo capacidade de oportunizar a participação dos alunos, por meio de planos elaborados aos alunos com necessidades especiais (RODRIGUES, 2001). Por fim, se faz necessária a importância em encorajar os docentes a explorarem formas de facilitar a participação efetiva de todos os estudantes (AINSCOW, 1997).

Entretanto, houve mudanças na realidade social e nas práticas desportivas desenvolvidas no ambiente escolar, na qual os professores não têm conseguido atuar, pois encontram obstáculos para desenvolver um ensino planejado (NASCIMENTO et al, 2009). Dessa maneira, é perceptível que a Educação Física como instrumento de inclusão, necessita de preparação adequada e maior disposição por parte dos estudantes e profissionais para se especializarem.

Dessa forma, diante do exposto, de que maneira a formação do professor de educação física tem contribuído para a atuação pedagógica no contexto da educação especial e inclusiva?

7 METODOLOGIA

Para a consecução do objetivo proposto, foi realizado um levantamento bibliográfico relativo às ideias fundamentais dos autores relacionados ao tema. A investigação bibliográfica é enxergada como indispensável em relação a quase todos os moldes de atividades científicas e constituem-se na coleta de informações a partir de textos, livros, artigos e outros materiais de caráter científico (JACOBSEN, 2017).

7.1 Procedimentos da coleta de dados

Os materiais analisados na presente pesquisa foram selecionados a partir de um recorte dos arquivos do curso de Educação Física e Inclusiva, ocorrido no segundo semestre de 2020, promovido pelo Instituto Federal Sul de Minas Gerais

através do programa Novos Caminhos do Ministério da Educação. Ademais, foi realizada uma pesquisa em livros, artigos científicos, monografias e dissertações. Estas foram encontradas em periódicos como SciELO, da CAPES, Google Acadêmico, Google Scholar, Microsoft Academic, Science Direct e JSTOR. Os materiais serviram de embasamento teórico para análise da problemática.

Os critérios para exclusão foram artigos que abordassem outros temas como: educação de outras minorias e pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Utilizamos as seguintes palavras-chave, combinando-as ou não, em línguas portuguesa, inglesa e espanhola: educação especial (special education - educación especial); educação inclusiva (inclusive education - educación inclusiva); práticas pedagógicas (pedagogical practices - prácticas pedagógicas).

7.2 Obras analisadas

Dessa forma, a revisão bibliográfica serviu para elucidar as análises sobre o tema, que contribuiu para soluções de problemas. Durante a pesquisa bibliográfica foi dada ênfase para as citações de pesquisadores que incluíssem a temática do estudo: dimensão sócio-histórica da educação especial e inclusiva na perspectiva da formação de professores, do currículo na Educação Especial, Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, e Práticas Pedagógicas Inclusivas. Dessa forma, a pesquisa se classifica como qualitativa. Assim, foram selecionados 24 obras, sendo 21 artigos científicos, 2 trabalhos de conclusão de curso e 1 livro.

Tabela 1: Descrição dos trabalhos selecionados.

AUTOR / ANO	TÍTULO
AGUIAR, J. S; DUARTE, É. / 2005.	Educação inclusiva: um estudo na área da educação física.
AINSCOW, M. / 1997.	Educação para todos: torná-la uma realidade. In: CAMINHOS para as escolas inclusivas.
ALMEIDA, D. B. / 2001.	Formação de professores para a escola inclusiva
ALMEIDA, M. J. M./ 2013.	Reflexos da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas.
ALVES DOS SANTOS, R. / 2001.	Avaliação: Instrumento de desenvolvimento

	pedagógico.
AMARAL, L. A. et.al. /2012.	Propondo uma política da USP referida à deficiência.
AMARIO, E. L. / 2016.	Educação Especial: mesma retina, novos olhares.
BARBOSA, M. A / 2007.	A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação.
BLOCK, M.; RIZZO. /1995.	Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, Seattle.
BRASIL / 1990.	Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069.
BRASIL / 1999	Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
BRASIL / 2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
BRASIL / 2002	Lei n. 10.436: que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
BRASIL / 2004.	Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais.
BRASIL / 1998.	Constituição de 1998.
BRASIL / 2008.	Ministério de Educação e Cultura – Política Nacional de Educação Especial.
BRASIL / 2019.	Resolução 95/2019
BRASIL / 1996.	Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96
BOTELHO DOS SANTOS, L. J. / 2019.	Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano AEE.
BUENO, J. G. S./ 2001.	A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular.
BIANCHETTI, L. / 1998.	Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes.
CAMARGO, L. F.; SOFFA, M.M.; MARKOWICZ, D.	Perspectivas sobre educação inclusiva: um desafio possível.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. / 2002	Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.
CARDOSO, C. S. / 2003.	Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada.
CARVALHO, R. E. / 1998.	Temas em Educação Especial.
CARMO A. A./1998	Aspectos históricos filosóficos e sociológicos da deficiência.
CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. / 2002.	Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola.
CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. / 2012	Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)
COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A / 2001	Psicología de la educación escolar.
CORREIA, L.M. / 1997	Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares
CORREIA, L. M.; TONINI / 2012.	Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais
CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. / 2002.	Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.
CARNEIRO, M. S. C. / 2021.	Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica.
CASAL, J. C. V; FRAGOSO, F. M. R. A. / 2019.	Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial.
CORREIA, L.M. / 1997.	Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.
DE ANDRADE PEREIRA, J.; SARAIVA, J. M. / 2017.	Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.
DE ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. / 2018.	Educação inclusiva, legislação e implementação.
DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. / 2012.	Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios
DECHICHI, C.; S., DA SILVA, L. C. / Não datado	Princípios e fundamentos da educação especial.

DECLARAÇÃO DE DAKAR / 2000.	Educação para Todos. Dakar, Senegal
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA / 1994	sobre princípios, política e prática em educação especial
DOS SANTOS, M. P. / 2000.	Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro.
DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. /2003.	Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas
DUNN, J./2008.	Special physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, Champaign
ECHEITA, G. / 2009.	Los dilemmas de las diferencias en la educación escola. In: VII JORNADA CIENTÍFICAS DE INVESTIGACION SOBRE PERSONAS COM DISCAPACIDADE.
FERREIRA, W. B. / 2006.	Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca
FIGUEIREDO, R. V./ 2002.	Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.
FREITAS, N. / 2008.	Social and educational inclusion: the process and the students' evaluation.
GALVÃO, Z./ 2002.	. Educação física escolar: a prática do bom professor. Mackenzie de Educação Física e Esporte.
GUIMARÃES, A. A./2003	A inclusão que funciona.
GARCIA, R. L. / 199	A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso
GUERRA, M. O.; SILVA, D. A./ 2016	Políticas Públicas de Inclusão: Potencialidades e desafios
GIVANILDA, M. V. / 2013.	Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade.
HOFFMANN/ 2013.	Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação.
HUDSON, B. C. S. / 2020.	A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em Minas Gerais.
JANUZZI, G. M. / 2004	A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.
JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. / 2012.	O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao

	desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais.
JÚNIOR, E. M. / 2012.	50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos.
KASSAR, M. C. M. / 2011.	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.
KASSAR, M. C. M. / 2012.	Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.
KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S./ 2018.	Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI.
LOPES, C. M. V. / 2017.	Trabalho Colaborativo entre professores.
LOPES, E. / 2021.	Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica.
KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W./1999.	Fundamentos do ensino Inclusivo.
LUZ, A. / 2017.	Orientações para as funções de “professor regente” e “representantes de turma”
MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. / 2010.	Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva.
MAKSUD, S.I / 2001.	Educação Inclusiva sob o Enfoque da Legislação Brasileira.
MANTOAN, M.T.E. / 2001.	Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.
MARIN, M.; BRAUN, P. / 2018.	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. Revista Educação Especial.
MAZZOTTA, M. J. S/ 1996.	Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.
MEC/SEESP/1997	Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. / 2018.	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva
MENDES, E. G. / 1995.	Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.
MENDES, E. G. / 2001.	Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.
Mendes E.G. / 2006.	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.
MANTOAN, M. T. E. / 2001.	Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.
MANTOAN, M. T. E. / 2002	A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.
MANTOAN, M. T. E. / 2002.	Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes.
MANTOAN, M. T. E. / 2002	O desafio das diferenças nas escolas.
MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. / 2018.	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva.
MENDONÇA, A. A. S./2015	Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo
MESQUITA, A. M. / 2010	Currículo e Educação inclusiva: as Políticas Curriculares Nacionais.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / 2001	Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001
MITLER, P. / 2003	Educação Inclusiva: contextos sociais.
MIRANDA, A. A. B. / 2008.	Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. Cadernos de história da educação.
NASCIMENTO, K. P. et al/ 2009.	A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.
NETO, A. D. O. S., ÁVILA, É. G., SALES, T. R. R., AMORIM, S. S., NUNES, A. K. F., & SANTOS, V. M. / 2018.	Educação inclusiva: uma escola para todos.
OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM; F. O. D.; SILVA, L. H. / 2013.	Avaliação pedagógica: foco na deficiência

	intelectual numa perspectiva inclusiva.
OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. / 2005.	Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.
OLIVEIRA, A. A. S. / 2018	Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade.
PITA, M. O. /2008.	Inclusão e Flexibilização Curricular. Inclusão Educacional: que caminhos estamos seguindo?
PITANGA DE OLIVEIRA, M. C.; PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. / 2016.	Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.
ROCHA, A. B. O. / 2017	O Papel do Professor na Educação Inclusiva.
RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. / 2017	A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão.
RODRIGUES, D. A. / 2008.	Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.
RODRIGUES, D. / 2006.	Inclusão e educação doze olhares sobre a educação inclusiva.
ROGALSKI, S. M. / 2010.	Histórico do surgimento da Educação Especial.
ROMERO, A. Paula H / 2006.	Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.
SANTANA, A. S. A. / 2016.	Educação Inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação.
SANTHIAGO, D. S.; COLONETTI, C. L. / 2017.	A relação dos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado- AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Criciúma.
SASSAKI, R. K. / 1997	Inclusão: construindo uma sociedade para todos;
SASSAKI, R. K. / 1998	Integração e Inclusão: do que estamos falando?
SILVA, M. C. V.; MALETTI, S. M. F. / 2012	Avaliação em larga escala de alunos com

	necessidades educacionais especiais no município de Londrina.
SILVA, S. B. / 1993.	Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil.
SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. / 2010.	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores.
SCRIMIM, N. D. / 2019	A influência das redes sociais na subjetividade dos sujeitos contemporâneos.
TEIXEIRA, A. L. F. / 2015.	Um breve histórico da educação brasileira sob o signo da precariedade
TRIPP, A.; RIZZO, T. L.; WEBBERT, L. / 2007.	Inclusion in physical education: Changing the culture.
TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. / 2018.	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.
VILARONGA, C. A. R. / 2014.	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.
VASCONCELLOS, M. M. M. / 2009.	Avaliação & ética.
VIEIRA, S. S. P.; MONTEIRO, M. I. B / 2014	A autonomia do sujeito com deficiência intelectual: possibilidades e impossibilidades vivenciadas no cotidiano da escola.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira categoria analisada, denominada “Fundamentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, abordou-se sobre a “Introdução à educação especial e inclusiva” e sobre os “Aspectos legais da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, apresentando discussões a partir de

um panorama histórico das pessoas com deficiências e questões políticas e legislativas que cercam a questão.

Dessa forma, nessa categoria, os diferentes estudos abordaram que as pessoas que apresentam alguma deficiência sempre foram excluídas e desvalorizadas durante toda a história da humanidade. Na antiguidade, por exemplo, as várias deficiências eram consideradas consequências de pecados, demônios ou crimes cometidos em vidas passadas.

Assim, a exclusão social dessas pessoas impactou diretamente na educação dos mesmos. Os demais artigos selecionados que trataram sobre os aspectos legais da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva mostraram que após a Declaração de Salamanca (1994) o tema Educação Inclusiva tornou-se uma pauta bastante debatida no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Estudiosos como De Arruda e Dickson (2018) apontaram sobre os desafios para o desenvolvimento de uma educação que favoreça o acesso e a permanência de todos os alunos indistintamente. Outros, como Mendes (2019), mostraram que o descaso do poder público impactou diretamente na implantação de postulados inclusivos na educação, dessa forma, apesar de muitos avanços ainda há muitas barreiras a serem superadas. Os demais artigos analisados trouxeram discussões sobre os aspectos legais da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação à formação do professor na perspectiva da inclusão escolar, entende-se que uma boa formação de professores é muito importante para o desenvolvimento de uma educação mais igualitária, visto que o professor é um dos pilares do processo educacional. Contudo, no Brasil, a formação desses profissionais apresentam falhas em vários aspectos durante a formação acadêmica, principalmente porque o processo ainda possui correntes tradicionais.

Quanto ao currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva, os estudos apontam que o ano de 2001 foi decisivo para a construção do currículo escolar, visto que a educação especial foi incluída no Currículo Nacional de Educação a partir do parecer CNE/CEB N° 17/2001. O documento tinha como objetivo fornecer referências para a educação especial, visto que somente colocar pessoas com deficiência na sala de aula regular não assegurava a inclusão e aprendizado.

Dessa forma, o planejamento escolar e o trabalho colaborativo também se tornam necessários para promover a inclusão social na educação. O diálogo é uma ferramenta importante para compreender as dificuldades de determinados grupos, melhorando, assim, o planejamento escolar.

Além disso, o trabalho colaborativo vai auxiliar no diagnóstico e na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem para alunos com especificidades. Dessa forma, uma avaliação mediada seria o ideal, sendo necessário que um docente acompanhe de perto a execução de atividades avaliativas. Assim, as práticas pedagógicas no contexto da classe comum devem ser organizadas de forma colaborativa, com o protagonismo do professor.

Feito as análises propostas nas categorias, problematiza-se o fato de a formação docente brasileira apresentar lacunas. Este é um problema grave visto que pode prejudicar a permanência de alunos com deficiência dentro das escolas. Além disso, a má formação desses professores afeta diretamente na avaliação desses alunos, uma vez que pode fomentar o discurso negativo de “aluno desinteressado”.

Dessa forma, as análises dos artigos mostraram que um dos obstáculos para a não permanência de pessoas com especificidades educacionais nas escolas encontra-se na relação com os profissionais de educação. No entanto, entende-se que a responsabilidade não recai somente aos educadores, mas na falta de investimento em formação continuada em rede a todos os profissionais atuantes. Portanto, a falta de políticas públicas educacionais, aprimoramento de metodologias ultrapassadas e a falta de formação continuada entrava o estabelecimento de uma educação inclusiva exequível.

9 CONCLUSÕES

Este estudo buscou compreender a educação especial e inclusiva como fenômenos historicamente e socialmente construídos além de investigar a formação do professor de educação física para o universo inclusivo. À vista disso, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, no período de dezembro de 2020 a março de 2021. Esse levantamento foi importante para a obtenção dos resultados, uma vez que possibilitaram subsídios para demonstrar a relação entre pessoas com deficiência e o sistema educacional brasileiro.

Evidenciou-se, por meio dos dados coletados e informações obtidas, que a realidade das pessoas com deficiência, no decorrer da história, é dinâmica. Fato esse atrelado aos pré-conceitos sociais e à falta de uma política efetiva de inclusão. Dessa forma, pôde-se perceber que as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas envolvem inúmeras questões, como ações políticas, culturais, sociais, pedagógicas, dentre outras.

Nesse sentido, o educador físico ganha notoriedade pela dinamicidade proporcionada pelas práticas esportiva, contribuindo para a inclusão de alunos com deficiência por meio de atividades equitativas e adaptadas. Apesar disso, constatou-se a ausência de formação teórica para a capacitação dos profissionais para a heterogeneidade, não anulando a sua importância notável para o processo de educação.

Como dito, percebe-se atualmente que apesar de o Brasil haver definido legislação sobre Educação Inclusiva, os serviços prestados ainda não promovem inclusão plena e de qualidade, assim, a educação pública brasileira possui o desafio de possibilitar o acesso e assegurar a permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Portanto, constata-se que há grandes desafios a serem superados, dessa forma, a mera inserção de pessoas com deficiências em uma sala de aula não é o suficiente. Ou seja, entre outras coisas, também existe a necessidade de fazer adequações curriculares para que o processo educacional seja realmente inclusivo, além da presença de equipes especializadas e um corpo docente preparado.

Entende-se que somente a educação não é suficiente para mudar o mundo, mas é um elemento fundamental no processo de transformação da sociedade. Diante disso, é necessário que a escola seja um espaço de inclusão da diversidade social, étnica e cultural por meio dos profissionais interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S; DUARTE, É. **Educação inclusiva**: um estudo na área da educação física. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.
- AINSCOW, M. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. In: CAMINHOS para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31.
- ALMEIDA, D. B. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena M. S. S; PEIXOTO, Adão J. (orgs.). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.
- ALMEIDA, M. J. M. Reflexos da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. **Direito em Ação** - Revista do Curso de Direito da Universidade Católica de Brasília, v. 10, n. 1, 2013.
- AMARAL, L. A. et.al. **Propondo uma política da USP referida à deficiência**. 2012. Disponível em: http://usplegal.saci.org.br/quem/Propondo_uma_Politica_da_USP_Referida_à_Deficiência_hm. Acesso em: 20 abr. 2021.
- AMARIO, E. L. Educação Especial: mesma retina, novos olhares. **Revista Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diretoria Regional de Educação Guaianases. São Paulo: DRE / DIPED / CEFAL 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/33073.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- ALVES DOS SANTOS, R. **Avaliação: Instrumento de desenvolvimento pedagógico**. 2001.
- DE ARRUDA, G. A.; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018.
- BARBOSA, M. A. **A inclusão do surdo no ensino regular**: a legislação. 2007. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília, Universidade Estadual Paulista.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BLOCK, M.; RIZZO, T. Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, Seattle**, v. 20, n. 1, p. 80-87. Sept.1995.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [200-?].

BRASIL. **Lei n. 10.436**: que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. Brasília: Mec/ Secretaria da Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1998**. Constituição da república Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, SEESP, 2008.

BRASIL, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. **Resolução 95/2019**. Publicada em 18 de dezembro de 2019.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BOTELHO DOS SANTOS, L. J. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano AEE. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano** – UNITAUU, Taubaté/SP - Brasil, v. 12, n 1, edição 23, p. 98 - 113, Jan. - Abr. de 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.9, n. 54, p.21-7, 2001.

CAMARGO, L. F.; SOFFA, M.M.; MARKOWICZ, D. **Perspectivas sobre educação inclusiva**: um desafio possível. VIII Congresso nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23527_11750.pdf. Acesso em: 13 fev. de 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. **Anais 25ª Reunião Anual ANPED**, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes25veraluciacapellinit15.rtf> Acesso em: 20 jan. 2021.

CARDOSO, C. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial**: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. Educação, n. 49, p. 137-144, 2003.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 449-464, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6535>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CARMO A. A. Aspectos históricos filosóficos e sociológicos da deficiência. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com Deficiência**. Niterói: Intertexto, v. 1, 2011.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 513-530, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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

CASAL, J. C. V; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial, Revista Educação Especial**. v. 32, 2019 – Publicação Contínua. ISSN 1984-686X.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão**: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. Integração, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Psicología de la educación escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**, Porto, Porto Editora. 1997.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 367-382, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6534>. Acesso em 11 jan. 2021.

DECHICHI, C.; S., DA SILVA, L. C. **Princípios e fundamentos da educação especial**. In: Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado, p. 51.

DE ANDRADE PEREIRA, J.; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente**: da exclusão à inclusão social. 2017.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 12, 2012.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Educação para Todos. Dakar, Senegal. 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO->

Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html. Acesso em: 04 fev. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível: www.mec.org.br. Acesso em: 02 jan. 2021.

DOS SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Porsinal**. Ministério da Educação/SEESP, v. 10, n.22, p. 34-40. 2000.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais:** Experiências e Intervenções Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

DUNN, J. Special physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly, Champaign**, v. 25, n. 2, p. 174-176, 2 Apr. 2008.

ECHEITA, G. Los dilemmas de las diferencias en la educación escola. In: VII JORNADA CIENTÍFICAS DE INVESTIGACION SOBRE PERSONAS COM DISCAPACIDADE. **Anais**. 7, 2009, Salamanca, anais ... Salamanca: Amarú, 2009.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x Exclusão no Brasil:** reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREITAS, N. Social and educational inclusion: the process and the students' evaluation. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, July/Sept. 2008.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. 65-72. 2002.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29-49.

GUERRA, M. O.; SILVA, D. A. Políticas Públicas de Inclusão: Potencialidades e desafios. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Imperatriz-Ma. **Anais VIII FIPEP**. Campina Grande - PB: Realize Eventos & Editora, 2016. v. 1.

GUIMARÃES, A. **A inclusão que funciona**. Nova escola. 165, 20 – 27. 2003

Givanilda, M. V. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. 2013. Disponível em:

<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/24042013TCC%20-%20Givanilda%20Marcia%20Vieira.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021

HOFFMANN, J. **Avaliando redações**: metodologias e instrumentos de avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HUDSON, B. C. S. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2020. 176 f.

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

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 399-416, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6532>. Acesso em 11 jan. 2021.

JÚNIOR, E. M. **50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil**: movimentos, avanços e retrocessos. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. SPE, p. 51-68, 2018.

LOPES, C. M. V. **Trabalho Colaborativo entre professores**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). , Faculdade de ciências da educação. Portugal: Universidade Católica Portuguesa, 2017.

LOPES, E. **Flexibilização curricular**: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_esther_lopes.pdf. Acesso em 9 mar. 2021.

LUZ, A. **Orientações para as funções de “professor regente” e “representantes de turma”**: IFC - Campus Avançado Abelardo Luz, 2017. Instituto Federal Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/via-original.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**; 27(84): 344-51. 2010.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 1009-1024 | out/dez. 2018. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 11 jan. 2021.

MAKSUD, I. S. Educação Inclusiva sob o enfoque da Legislação Brasileira. 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/SEESP. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental** – Deficiência Mental. (Org.) Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 1025-1038 | out./dez. 2018. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 01 jan. 2021.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. (1995) Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES. 2001.

Mendes E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev Bras Educ.** 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 01 jan. 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes**. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDONÇA, A. A. S. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo, 2015. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 10 mar. de 2021.

MESQUITA, A. M. de. Currículo e Educação inclusiva: as Políticas Curriculares Nacionais. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.305-315, Março de 2010 a Setembro de 2010. ISSN 1983-1579.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**, de 3 de julho de 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

MITLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, K. P. *et al.* A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3. 2009.

NETO, A. D. O. S., ÁVILA, É. G., SALES, T. R. R., AMORIM, S. S., NUNES, A. K. F., & SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, 31(60), 81-92. 2018.

PITA, M. O. Inclusão e Flexibilização Curricular. **Inclusão Educacional**: que caminhos estamos seguindo? Londrina, 2007/2008.

PITANGA DE OLIVEIRA, M. C.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 72-89, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25499>.. Acesso em: 13 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 52 31, jan./jun. 2005. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM; F. O. D.; SILVA, L. H. Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: **Cultura Acadêmica**; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade. Curitiba: **CVR**, 2018.

ROCHA, A. B. O. O Papel do Professor na Educação Inclusiva. 2017. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2008.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação**. Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Rei**. Vol.5–Nº 12- Julho-Dezembro, 2010.

ROMERO, A. Paula H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Maringá, 2006.

SANTANA, A. S. A. **Educação Inclusiva no Brasil**: trajetória e impasses na legislação. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021

SANTHIAGO, D. S.; COLONETTI, C. L. A relação dos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado- AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Criciúma. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 1, nº1, janeiro/junho 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Integração e Inclusão**: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento, v. 7, n. 39, 1998.

SCRIMIM, N. D. **A influência das redes sociais na subjetividade dos sujeitos contemporâneos**. 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2019.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os**

planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil. 1993. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

SILVA, M. C. V.; MALETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 417-434, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6531/pdf_1. Acesso em: 11 jan. 2021.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, Taguatinga, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e230076 2018.

TEIXEIRA, A. L. F. Um breve histórico da educação brasileira sob o signo da precariedade. **Encontros**, v. 13, n. 24, p. 57-72, 2015.

TRIPP, A.; RIZZO, T. L.; WEBBERT, L. Inclusion in physical education: Changing the culture. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance, Reston**, v. 78, n. 2, p. 32-48, Feb. 2007.

VASCONCELLOS, M. M. M.. **Avaliação & ética**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

VIEIRA, S. S. P.; MONTEIRO, M. I. B. A autonomia do sujeito com deficiência intelectual: possibilidades e impossibilidades vivenciadas no cotidiano da escola. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A.; (Orgs). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Juqueira&Marin, p. 83-109, 2014.

VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.