



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOE ROGER GUILHERME DE LIMA

O Ensino da Educação Física na Educação Básica:
Inclusão de Educandos com Necessidades Especiais
Múltiplas

Londrina
2021

Joe Roger Guilherme de Lima

**O Ensino da Educação Física na Educação Básica:
Inclusão de Educandos com Necessidades
Especiais Múltiplas**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Orlando Mendes Fogaça Junior
Universidade Estadual de Londrina
Orientador

Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Saladini
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Nilton Munhoz Gomes
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de 2021

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, por me proporcionar tantas vitórias.

A minha família e amigos que contribuíram direta e indiretamente na minha formação.

A minha tia Sirlei por toda sua dedicação em relação a minha vida acadêmica.

A minha esposa Isabelly que me apoiou e me incentivou durante toda minha pesquisa

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado uma nova perspectiva para meu futuro e ter me fortalecido em todas as batalhas enfrentadas.

A toda minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente e, mais especificamente a minha tia Sirlei que, principalmente em relação a minha vida acadêmica, foi a pessoa que mais me incentivou a sempre fazer o meu melhor.

A minha esposa Isabelly, que sempre se mostrou presente, acreditando e me apoiando a todo momento.

Ao professor Orlando Mendes Fogaça Jr., que contribuiu muito com toda minha pesquisa, demonstrando empenho, paciência e respeito em todo o processo de construção deste trabalho.

Aos professores Dr^a Ana Claudia Saladini e Dr Nilton Munhoz Gomes por toda contribuição em minha pesquisa e formação.

A todos os professores que participaram da minha especialização e do meu crescimento.

SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: INCLUSÃO ESCOLAR	10
1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	11
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA/EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
1.3 NECESSIDADES ESPECIAIS MÚLTIPLAS.....	21
CAPÍTULO 2: MATERIAIS E MÉTODO	24
2.1 Procedimento de Coleta e Análise de Dados	24
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
3.1 RELAÇÃO PEDAGÓGICA DA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS MÚLTIPLAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
3.2 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS MÚLTIPLAS.....	33
3.2.1 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCANDOS SEM COMPROMETIMENTO NA COMUNICAÇÃO	34
3.2.2 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCANDOS COM COMPROMETIMENTO NA COMUNICAÇÃO	40
CONCLUSÃO	50
REFERÊNCIAS	52

RESUMO

A disciplina de Educação Física, assim como as demais que compõem o currículo da Educação Básica recebem estudantes com necessidades educacionais especiais e também com deficiências. Nosso intuito nesta pesquisa foi de ampliar nosso conhecimento sobre as Necessidades Especiais Múltiplas e como podemos organizar conteúdos para estes educandos. O presente trabalho está classificado como pesquisa bibliográfica com característica exploratória e seu objetivo foi o de

compreender a relação pedagógica da inclusão de educandos com Necessidades Especiais Múltiplas em aulas de Educação Física com possíveis procedimentos didáticos pedagógicos. Para tal, caracterizamos Educação Física na educação básica, estabelecemos relações entre educação especial e educação inclusiva, conceituamos e classificamos Necessidades Especiais Múltiplas, bem como refletimos sobre sua inclusão em escolas regulares. Por fim, pesquisamos sobre os possíveis procedimentos didáticos pedagógicos que podem ser adotados em aula de Educação Física com educandos com Necessidades Especiais Múltiplas e apresentamos dois possíveis procedimentos didáticos pedagógicos em aulas de Educação Física com educandos com necessidades especiais múltiplas no ensino médio, um sobre o conteúdo dança, voltado para a inclusão de um educando sem comprometimento da comunicação, utilizamos como exemplo um conjunto de aulas sobre Break Dance em uma turma com um educando Paraplégico e TDAH e outro sobre o conteúdo ginástica, para um educando com comprometimento na comunicação, com aulas voltadas para a inclusão de um educando com Paralisia Cerebral e Deficiência Auditiva. Os resultados desta pesquisa mostraram que o atendimento inclusivo de educandos com Necessidades Especiais Múltiplas exige preparo do professor e da escola, com relação ao espaço físico, materiais disponíveis, apoio de profissionais especializados, quando possível, e o máximo de informações disponíveis de cada educando, fornecidas principalmente pela família e pelos médicos e fisioterapeutas, caso ocorra acompanhamento médico. Também se mostraram necessárias maior quantidade de pesquisas voltadas diretamente para a inclusão destes educandos em aulas de Educação Física, visto que a escassez de pesquisas voltadas a esta área de conhecimento compromete o preparo do professor e conseqüentemente o desenvolvimento do educando.

Palavras Chaves: Necessidades Especiais Múltiplas; Educação Física; Inclusão; Procedimentos didáticos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), este é um tema que ao longo dos anos vem se desenvolvendo e dividindo opiniões. São muitos, como nós, os que apoiam a inclusão como oportunidade de integração entre a pessoa com NEE e os demais educandos. Porém, existem aqueles que não a apoiam, afirmando que as escolas e os profissionais da educação não estão preparados para uma real inclusão e, conseqüentemente, prejudicando a aprendizagem do educando com NEE, o que não podemos negar que em muitos casos é verdade.

O fato é que a inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares está assegurada por força de lei, sendo dever do estado, família, comunidade escolar e sociedade, o papel da escola e dos docentes é o de garantir uma aprendizagem de qualidade a esses educandos. (BRASIL, 2015)

Sabemos da necessidade de incluir educandos com NEE nas escolas regulares da educação básica com o intuito de favorecer seu desenvolvimento por meio da aprendizagem e compreensão dos conteúdos ensinados e da interação com outros educandos, tornando-os, como aponta Manzini (1999), partes integrantes da sociedade. No entanto, o que vemos com frequência é a exclusão destes educandos, por conta de defasagens estruturais dentro e ao redor das escolas, recursos pedagógicos insuficientes, preconceitos sofridos pelos colegas de turma, falta de formação adequada dos professores e suporte suficiente de profissionais de outras áreas.

Educação inclusiva não se resume apenas a matrícula da criança ou em assegurar sua permanência, mas sim a fornecer condições de aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento social por meio da integração, o que de acordo com Mantoan (1997, p. 66), “[...] só poderá se efetivar se a escola modificar seus procedimentos, sua organização e a formação de seus membros”. No entanto, sabemos que nem todas as escolas estão preparadas para a inclusão, e o pior, não se sabe ao certo quando estarão preparadas para uma inclusão de qualidade.

Dentre todas as possibilidades de estudos pertinentes relacionadas a inclusão de educandos com NEE, nosso foco se dará nas relações entre educandos com necessidades especiais múltiplas (NEM) e a disciplina de Educação Física, pois esta última propicia a construção de situações específicas para a superação de situações

e desafios da vida presente e futura, assim como possibilita um agir alternativo, que Hildebrandt e Laging (1986) chamam de espaço de ação, no qual o professor, sem determinar um comportamento final de seu educando, torna-se responsável por orientá-los neste processo de construção do saber.

Todo este processo desenvolve o educando de maneira integral não somente o aspecto motor do educando, mas também o aspecto cognitivo e social, ou seja, pode favorecer de maneira significativa a inclusão do educando com NEM e seu total desenvolvimento.

Dessa forma, na intenção de compreender melhor como se efetiva o processo de inclusão de educandos com NEM em escolas regulares da educação básica, mais especificamente nas aulas de Educação Física, surge nossa pergunta central: Quais os desafios e possibilidades na relação pedagógica em aulas de Educação Física quando houver inclusão de educandos com necessidades especiais múltiplas?

Para direcionar o trabalho temos como objetivo geral compreender a relação pedagógica da inclusão de educandos com necessidades especiais múltiplas em aulas de Educação Física com possíveis procedimentos didáticos pedagógicos. E como objetivos específicos caracterizar Educação Física na educação, especificamente no ensino médio; conceituar educação especial, educação inclusiva e necessidades especiais múltiplas; estabelecer relações entre Educação Física e Educação Especial; apresentar dois possíveis procedimentos didáticos pedagógicos em aulas de Educação Física com educandos com necessidades especiais múltiplas no ensino médio.

A intenção de realizar esta pesquisa se deu por conta das muitas controvérsias entre o que é determinado e o que é executado quando se trata de Inclusão escolar no Brasil. Faria e Camargo (2018) afirmam que, embora a legislação brasileira favoreça o acesso e a permanência de educandos com NEE no sistema regular de ensino, na prática, ainda existem muitas dificuldades com relação a real efetivação da inclusão escolar.

Por ser um tema muito amplo e complexo porque envolve assuntos como recursos, suportes, formação do professor, a individualidade, a especificidade de cada NEE, entre outros fatores, que resultam na impossibilidade de padronização do ensino (MAZZOTTA E D'ANTINO, 2011), focamos nossos esforços nos possíveis desafios percorridos no ambiente escolar para a inclusão de educandos com

necessidades especiais múltiplas, que aqui chamaremos de NEM, bem como, buscamos na literatura possibilidades de relações pedagógicas voltadas diretamente para a inclusão deste público.

CAPÍTULO I

Inclusão Escolar

Muito se fala sobre inclusão escolar como um novo modelo de escola que garante de fato a matrícula e a permanência de todas as pessoas, independente de suas necessidades educacionais. Este modelo de educação também é capaz de, como aponta Glat (2007), transformar seleção e discriminação em identificação e remoção de barreiras para que haja de fato aprendizagem.

Este modelo de escola inclusiva se diferencia do modelo tradicional, que exige a adaptação do educando, pois, sua preocupação está centrada em responder as necessidades apresentadas por seus educandos, assumindo assim, efetivamente o compromisso com a aprendizagem. Pacheco et al. (2007) afirma que, diferente da escola tradicional, a escola na perspectiva inclusiva deve seguir uma abordagem mais flexível e colaborativa, ajustando-se aos educandos matriculados, e não o contrário.

Para tal, é necessário adaptar o currículo, preparar o ambiente, ter posse dos materiais e recursos necessários e, principalmente, preparar os professores e funcionários para que todos os educandos tenham a oportunidade de se desenvolver por completo, incluindo educandos com NEM que, embora possuam graves limitações e comprometimentos, também possuem o direito ao conhecimento que a disciplina de Educação Física tem a oferecer a seus educandos.

Batista et al. (2016) afirma que naturalmente relaciona-se NEM com sérias reduções do controle corporal devido ao fato de determinada necessidade ou dificuldade estar ligada a outra, sejam por fatores congênitos, psicológicos, sensoriais ou até mesmo fatores sociais.

No entanto, tais dificuldades devem ser estimuladas e como afirma Godói (2006), as crianças com NEM devem ser inseridas em instituições de ensino que busquem promover seu desenvolvimento integral o quanto antes para que, por meio do acesso a aprendizagem significativa, da integração com outros colegas, do estímulo à comunicação e do apoio fornecido por pais e comunidade escolar, o educando possa desenvolver sua autonomia.

De acordo com Pletsch (2009), se faz necessário compreender que a inclusão depende de diversos fatores como: o contexto social do educando; o contexto no qual a escola está inserida, questões econômicas e culturais; concepções de mundo

e de sujeito da escola e do professor; as representações sociais relativas às NEE em geral; bem como, recursos materiais e financeiros disponíveis na instituição de ensino. Cabe a escola conhecer cada educando e, por meio de seu planejamento, buscar estratégias para suprir as necessidades de seus educandos, de forma que suas dificuldades de aprendizagem não sejam taxadas como limitações e suas diferenças sejam consideradas e respeitadas.

Almeida (2008, p. 117) ainda afirma que “as discussões teóricas necessitam tomar um corpo, plasmar-se em uma proposta de intervenção, algo que possa ser operacionalizado no dia-a-dia”.

Portanto, ao construirmos nosso referencial teórico nos baseamos em autores que discutem, conceituam e classificam Educação Física, educação inclusiva e necessidades especiais múltiplas em uma perspectiva que considere o educando como centro do processo de ensino e aprendizagem. Nosso foco neste capítulo é apresentar os conceitos e definições apontadas por diversos autores das áreas destacadas, no entanto, sem enfoque na discussão, esta ficará para o final de nosso trabalho, onde apresentaremos nossa visão de Educação Física, de necessidades especiais e de educando com NEM, bem como, apresentaremos possíveis procedimentos didáticos pedagógicos que podem ser adotados pelos professores de Educação Física para que haja a real inclusão de seu educando com NEM.

1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DA HISTÓRIA

A disciplina de Educação Física escolar sofreu diversas transformações ao longo do tempo e para compreendermos seu momento atual é necessário considerar suas origens de acordo com o contexto histórico de nosso país. Nosso objetivo neste capítulo é apresentar um breve histórico desta disciplina e, a partir disso, discutir a respeito de sua concepção atual e sobre a necessidade de conceber uma Educação Física voltada para o desenvolvimento integral dos educandos.

Iniciaremos nossa discussão a partir da inserção da Educação Física, até então chamada ginástica, nas escolas se deu em 1851 com a reforma Couto Ferraz, na qual se tornava obrigatória a Educação Física nas escolas nos municípios da corte. Após esta reforma, muitos pais se revoltaram, pois não queriam seus filhos e filhas realizando atividades que não tivessem caráter intelectual. Nesta época muitas mulheres foram proibidas pelos pais de realizar tais atividades (LIMA 2015).

Em 1880, Ruy Barbosa apresentou seu parecer sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, chamado por Ramos (1982) de Reforma do Ensino primário, Secundário e Superior, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas. Este parecer buscava a instituição da ginástica em todas as escolas regulares como matéria de estudo, tornar obrigatória a participação para ambos os gêneros, além de buscar equiparação entre os professores de ginástica e os de outras disciplinas.

No Brasil República, podemos dividir a história da Educação Física, ainda chamada ginástica, em duas fases. Na primeira, no período entre 1890 e 1930, foram criadas diversas escolas de Educação Física, todas com caráter militar.

Em resumo, (LIMA 2015, p. 248) afirma que:

As instituições militares sofreram influência da filosofia positivista, ao pregar a educação do físico. Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais.

A segunda fase, 1930-1946, é caracterizada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, no qual a disciplina de Educação Física passou a ter destaque nas discussões e objetivos do governo. Nesta época, tal disciplina passou a ter caráter higiênico e de prevenção de doenças, somando-se ao caráter eugênico que voltava a tomar força. (RAMOS 1982; SOARES 2012)

Com a finalidade de sistematizar o ensino da Educação Física nas escolas, buscou-se métodos ginásticos oriundos de escolas suecas, alemãs e francesas, tais quais carregavam consigo os mesmos objetivos higiênicos e militares, buscando aprimorar a saúde física e moral, além de preparar para o combate militar. No entanto, o objetivo maior era o de criar homens/mulheres obedientes, submissos(as), acrícos(as), éticos(as) e produtivos(as) para o mercado de trabalho, dentro das morais brasileiras (SOARES, 2012).

Após a tomada de poder por parte dos militares em 1964, o esporte ficou em evidência. Este foi utilizado para criar uma ideologia de que o país estava prosperando e se desenvolvendo, eliminando críticas e distraindo a população da realidade política da época (DARIDO E RANGEL 2005; SOARES 2012)

Os ideais esportivistas, do rendimento, da busca pela vitória e pelo mais hábil e forte se tornaram cada vez mais presentes na Educação Física escolar.

Nesse período, o chamado ‘modelo piramidal’ norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (LIMA 2015, p. 250).

A partir dos anos 80, esta concepção tecnicista de Educação Física começou a ser contestada, iniciando o que Lima (2015) chama de profunda crise de identidade nos pressupostos da Educação Física. Houve muita resistência com relação a visão biológica da Educação Física e outras concepções surgiram com o intuito de romper essa concepção tecnicista, esportiva e tradicional, tirando da escola a função de “promover os esportes de alto rendimento” (p. 251).

Nesta época a Educação Física passa também a priorizar a educação infantil, criam-se os primeiros cursos de pós-graduação, aumenta-se o número de livros e revistas publicadas, congressos e eventos, além de debates voltados para essa nova tendência da Educação Física escolar.

Com o passar dos anos a Educação Física ampliou a visão puramente biológica enraizada em si e passou a enfatizar as dimensões psicológicas, sociais e afetivas. Dessa forma, os objetivos educacionais passam a serem mais amplos e os procedimentos pedagógicos se tornam adequados para o desenvolvimento integral dos educandos.

No final dos anos 90 foi criado o PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, com a finalidade de servir como diretriz orientadora elaborada pelo Governo Federal e direcionada ao corpo docente com o objetivo de nortear a elaboração de projetos políticos pedagógicos e currículos, por meio da padronização de aspectos fundamentais de cada disciplina escolar.

Após sua reformulação, o PCN passa a ressaltar a importância de articular o saber e o fazer, ou seja, o aprender a fazer, o adquirir a competência necessária para realizar determinada ação e o saber o porquê está fazendo, contextualizando conhecimentos para auxiliar o processo de aprendizagem (BRASIL 1997).

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física passou a ser discutida sob a influência de teorias críticas de educação e compreendida como o componente curricular da educação básica “que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social” (BRASIL, 2018, p. 213). Tornando-se uma disciplina escolar que trata da

cultura corporal e articula as múltiplas dimensões do ser humano, sejam elas “cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (LIMA 2015, p. 253).

Após perpassarmos brevemente pelo histórico desta disciplina escolar e a partir de sua atual concepção, iniciaremos nossas discussões direcionadas ao foco de nosso trabalho, a inclusão de educandos com NEM em aulas de Educação Física. Para tal, iremos distinguir Educação Inclusiva de Educação Especial, para então, afinarmos nossa discussão.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA/EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atualmente existe a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que assegura e promove condições iguais de aprendizado e exercício dos direitos, visando a inclusão social e cidadania desses indivíduos (BRASIL, 2015). No entanto nem sempre foi assim, isto é, este direito foi conquistado com o tempo e para compreender melhor a maneira como se estabelece a inclusão, faz-se necessário compreendermos a posição que educandos com NEE ocupam no ambiente escolar e como a inclusão se desenvolveu historicamente (BUENO, MENDES E SANTOS, 2008).

Em nossa pesquisa, não realizaremos uma apresentação detalhada em relação às origens históricas e legislações vigentes referentes a educação especial e a inclusiva. A nosso ver muitos autores realizaram, com muita propriedade, tal fundamentação histórica. No entanto, entendemos ser importante perpassarmos de maneira sucinta por estes assuntos de acordo com os autores que já contribuíram com o tema para que possamos compreender melhor como se desenvolveu este processo e como deve ocorrer a inclusão de pessoas com NEE na escola atualmente.

Historicamente, a relação entre sociedade e pessoas com necessidades especiais é marcada por diversas fases. Segundo Aranha (2001), pouco se sabe a respeito deste assunto na Antiguidade e Idade Média por serem raros os registros a respeito. No entanto, a autora relata que, por conta do infortúnio de sua diferença física, intelectual ou sensorial, essas pessoas ficavam marginalizadas e excluídas. Não eram consideradas importantes sócio-político-economicamente, portanto, eram

deixadas à deriva, à própria sorte, sobrevivendo a partir de caridades, isso quando não eram aprisionadas e castigadas por serem consideradas rejeitadas por Deus.

Em Mendes (2006, p. 2) podemos observar que após a formação dos estados modernos e o surgimento da burguesia, no século XVI, surgiu uma nova maneira de conceber a pessoa com necessidade especial que passou a ser “tratada por médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis”. Porém, na época, a forma encontrada pela sociedade para atender esses indivíduos foi a segregação em asilos e manicômios.

A defesa do sistema segregado de ensino estava centrada na argumentação de que, assim, as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas em suas necessidades inclusive as educacionais, pois que seriam ensinados em ambientes separados (MIRANDA, 2010, p. 55).

Este paradigma tradicional e segregativo recebeu duras críticas na década de 60, que resultaram em um movimento que defendia a integração das pessoas com necessidade especial na sociedade, com o objetivo maior de que estas tivessem condições de viver uma vida considerada o mais próximo do “normal”.

Tal discussão derivou da constatação de que:

Para a sociedade ter com as pessoas com deficiência uma relação cuja essência esteja fundada em princípios de honestidade, justiça e respeito, é preciso ofertar os serviços que os cidadãos necessitam bem como garantir o acesso a tudo de que dispõe [...] é neste paradigma que se contextualiza a ideia de inclusão, que prevê ao mesmo tempo processo de desenvolvimento do sujeito e processo de reajuste da realidade social (MIRANDA, 2010, p. 56).

Vale ressaltar que as escolas especiais realmente se tornaram alternativas viáveis após a Segunda Guerra, com a onda de reabilitação de soldados. Nesta perspectiva, de maneira lenta como afirma Mendes (2006), as pessoas com necessidades especiais conquistaram o acesso a essas escolas que, de acordo com Rodrigues (2008, p. 9) se organizaram:

Tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A Educação Especial se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar e, se necessário, substituir os serviços educacionais comuns. Este modelo educativo apresenta, até os dias atuais, processos educativos específicos para atender a uma população específica de modo a garantir seu direito à educação e a cidadania (MAZZOTA, 2005; RODRIGUES, 2008).

De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a pessoas com necessidades especiais, que:

Tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino.

Como vimos, a relação entre sociedade e pessoa com necessidades especiais é marcada por diversas fases, o que nos aponta que a visão da sociedade frente a este tema vem se transformando. É sabido que por conta deste processo histórico, a educação também foi marcada por este processo de distinção de pessoas/educandos por conta de suas características, fossem elas intelectuais e/ou físicas, mas também características culturais e sociais. Acreditava-se que a educação especial “seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino” (PORTARIA MINISTERIAL, 2007, p. 14).

Sua organização ocorreria de forma paralela à educação regular, enfatizando aspectos relacionados às necessidades especiais do educando, contrapondo-se a dimensão pedagógica da educação regular.

No entanto, percebeu-se, então, que para desenvolver a autonomia do educando e diminuir a discriminação com essa população, educandos com tais características deveriam ter acesso à escola regular. Para tal, seria necessário que houvesse uma reestruturação física e de paradigmas por parte das escolas para “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Neste modo, a educação inclusiva se tornou um dos principais movimentos reformistas na escola do último século. Pacheco et al. (2007, p. 15) aponta que em

resposta à diversidade de crianças sendo matriculadas em escolas regulares “a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente”. Diversas foram as iniciativas que contribuíram com o pensamento de que toda criança possui o direito de ser matriculada em escolas regulares da educação básica, independente de suas individualidades.

De acordo com o autor, os princípios nos quais a educação inclusiva se baseia atualmente viraram lei na Dinamarca em 1969 para então, em 1975, também virarem lei nos Estados Unidos. No entanto, esse movimento educacional ganhou força a partir da segunda metade dos anos de 1980 ficando ainda mais forte na Europa nos anos de 1990. “Desde então, a educação inclusiva evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação” (PACHECO ET AL. 2007, p. 15), sendo aceita internacionalmente devido a diversidade humana e ao pensamento que toda criança tem direito a educação.

Bueno, Mendes e Santos (2008) apontam que, principalmente a partir da década de 90, a inclusão de jovens com NEE tornou-se uma importante fonte de pesquisa, abrangendo temas como as alternativas construídas pelas escolas, recursos, professores, entre outros temas pertinentes.

Atualmente, cada vez mais educandos com NEE são matriculados em escolas regulares da educação básica e, como cita Vitaliano (2010), as escolas ainda estão em um processo de construção para deixarem de seguir a filosofia tradicional de ensino para se tornarem escolas inclusivas.

A discussão atual a respeito do tema inclusão enxerga o educando com NEE, como cita Amaro (2006, p. 39), como “um sujeito singular. Isto é, que tem características físicas, cognitivas, desejos, sentimentos, expectativas, formas de entendimento de mundo que lhe são próprias”. Tal singularidade se faz por meio das relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro, com o ambiente, o objeto e as atividades que realiza.

Mantoan (1997) destaca que o processo de inclusão deve atender as necessidades educacionais de todos os educandos no mesmo contexto, contendo atividades comuns, porém, adaptadas. Existe a necessidade de considerar os educandos com NEE como seres humanos históricos e sociais, que possuem direitos e deveres, agindo ativamente em sociedade. É por meio da educação inclusiva que o educando com NEE interage com o outro, gerando conflitos

cognitivos, o que o torna capaz de resolver problemas e, conseqüentemente, desenvolve sua autonomia.

Ferreira e Guimarães (2003) destacam a necessidade da educação inclusiva, que busque quebrar preconceitos, barreiras e limites, com o intuito de desenvolver uma atuação mais coerente com a realidade. Porém, segundo as autoras, a educação atualmente é assumida como inclusiva, quando na realidade o que se vê é uma educação excludente que, cada vez mais, é responsável por números assustadores de evasões escolares e repetências.

A educação na perspectiva inclusiva se mostra um processo muito amplo e, como aponta Freitas, Rodrigues e Krebs (2005), não pode ser pensada somente dentro do âmbito escolar. Inclusão também pode ser considerada como um sistema complexo “porque considera que as relações entre todos os elementos envolvidos no sistema educacional [...] são interdependentes e, por isso, complementares, indissociáveis e irredutíveis” (AMARO 2006, p.45). Ou seja, é um processo que envolve os educandos, professores, funcionários da escola, famílias, comunidade, além de políticas educacionais, estrutura física e material da escola. Todos esses elementos devem estar interligados para que realmente haja inclusão.

Dessa forma, é correto afirmar que a estrutura e currículo adequados, bem como apoio da direção da escola fazem toda a diferença. Diversos são os autores que aprofundam estudos a respeito do currículo escolar frente a inclusão; a respeito de fatores estruturais; falta de recursos pedagógicos; falta de apoio; número excessivo de educandos por turma e a pouca quantidade de aulas de Educação Física semanais que, conseqüentemente, afetam a aprendizagem e o desenvolvimento integral de educandos com NEE (FIORINI, 2011; ARAÚJO JÚNIOR, 2012; BRITO, LIMA, 2012)

A escola como um todo, deve assegurar que as modificações realizadas para que o processo de inclusão ocorra não prejudiquem os demais educandos, garantindo então, de acordo com Freitas, Rodrigues e Krebs (2005), o desenvolvimento de comunidades acolhedoras erradicando atos discriminatórios.

No entanto, como os próprios autores apontam, muitas vezes a escola opta por não alterar seu currículo com o intuito de manter a escola como está, isto é, o currículo muitas vezes é usado como obstáculo para a inclusão.

A escola deve sempre estar disposta a adaptar seu currículo, visto que, de acordo com Bueno, Mendes e Santos (2008, p. 118), o currículo “expressa o que a

escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma”. Dito isso, entendemos que currículo é a identidade da escola e deve ser elaborado de acordo com as necessidades dos educandos matriculados e não elaborados universalmente.

A escola, de acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p.111), deve ser entendida como um “espaço educativo aberto”, no qual por meio de sua estrutura curricular favoreça a criança “encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”.

Embora saibamos que assunto inclusão é complexo, a solução pode estar, como aponta Almeida (2008, p.4),

No desenvolvimento de uma nova postura que visa perceber que multiplicidade é essa que pode estar nos espaços que compõem a vida de todos nós e que podem e têm que ser usados em favor dos alunos em inclusão e principalmente, que novo homem se busca, junto a sua comunidade, sua família e suas razões profundas.

Para Pacheco et al. (2007) um sistema educacional preocupado com a inclusão total de seu educando compreende que toda criança consegue aprender, por meio de um planejamento elaborado de forma colaborativa entre o corpo docente da instituição e os educandos, além de agentes externos como família e comunidade.

Amaro (2006, p. 37) afirma que a lógica excludente é uma lógica que “igualava as pessoas e que exclui [...] os que não se encaixam nessa referência”. Portanto, podemos afirmar que ao pensarmos que todos os educandos devem alcançar o mesmo “nível” ao fim do ano letivo, não estaremos valorizando o que os educandos com NEE, e qualquer outro educando que não atingiu o “nível” esperado, progrediram durante este tempo.

Diversos autores criticam a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas aos educandos com NEE. Vitaliano (2010) destaca que embora o número de educandos com NEE matriculados nas escolas aumente a cada ano, no entanto, esses não permanecem na escola regular justamente por conta da falta de oportunidade educacional que deveria ser oferecida de acordo com sua necessidade.

Ao refletirmos a respeito do cotidiano escolar, além de problemas curriculares, objetivos elaborados sem levar em conta a multiplicidade, a falta de capacitação

profissional e a falta de apoio, os educandos com NEE também enfrentam problemas estruturais diariamente. Muitas escolas são antigas e não possuem estrutura física adequada para a inclusão, como rampas de acesso, carteiras especiais e outros temas relacionados à acessibilidade, o que acaba se tornando mais um dos diversos motivos da evasão escolar de educandos com tais características.

Não importa mais definir quem são os educandos com NEE, mas sim considerar “que os processos de aprendizagem são sempre diferenciados”, para então, “compreender o movimento operado pela escola para ensinar conteúdos comuns para sujeitos diferentes” (BUENO, MENDES E SANTOS 2008, p. 112).

O educando, na perspectiva inclusiva, deve ser valorizado em suas diferenças e na maneira com que se relaciona com seu contexto. Apesar de suas diferenças o educando pode aprender e demonstrar seu conhecimento. Para isso, é necessário abandonar o método avaliativo tradicional, que se preocupa apenas com os resultados obtidos, para que se possa:

Avaliar como está se dando a construção do conhecimento deste aluno pelas várias formas como ele se relaciona com o que é vivenciado na escola [...] Podemos avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado com relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades. (AMARO 2006, p. 39)

Segundo este pensamento, podemos afirmar que ao valorizarmos a progressão dos educandos com NEE de acordo com suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, estamos considerando sua singularidade, suas necessidades e, conseqüentemente, incluindo com qualidade este educando.

Quando se organiza e se fundamenta para uma educação inclusiva, trabalha-se, conseqüentemente, para uma educação de qualidade. Para tanto, precisamos repensar a escola, erradicando a lógica de exclusão, existente nas escolas tradicionais, para que seja possível, de fato, que a lógica da inclusão possa prevalecer.

Deve-se deixar claro que não se deve negar a semelhança, mas sim, respeitar e compreender que a diferença como uma possibilidade de relações entre o educando e seu mundo.

Sabemos que o processo de inclusão é complexo e que exige atenção e preparo tanto dentro quanto fora do âmbito escolar. Sabemos também que é de extrema importância que consideremos o cotidiano escolar como um dos principais desafios da inclusão, visto que, por diversos fatores, os educandos com NEE sofrem com uma inclusão de má qualidade que, conseqüentemente, resulta na exclusão desses educandos. Pensando nisso, buscaremos discutir sobre os desafios do cotidiano escolar frente à inclusão de educandos, independente de suas NEEs e quais as possibilidades apresentadas na literatura atual para que o processo de inclusão ocorra adequadamente com os educandos com NEE e passe a fazer jus a seu nome.

Ou seja, o processo de educação inclusiva é uma tarefa coletiva e implica vontade política, gestores ativos e responsáveis pelo processo, especialistas, envolvimento da família e comunidade, além de adaptação curricular e do espaço, planejamento, estratégias de comunicação, suporte tecnológico, capacitação continuada de toda a equipe pedagógica, visando construir e efetivar uma prática pedagógica em prol do aprendizado do educando com NEE. (BRASIL, 2006)

Terminada nossa breve discussão a respeito das principais diferenças entre educação inclusiva e educação especial, passaremos a compreender as principais características de pessoas com necessidades especiais múltiplas, bem como suas dificuldades e possibilidades.

1.3 NECESSIDADES ESPECIAIS MÚLTIPLAS

Ao discutirmos sobre a inclusão de crianças com NEM nas escolas regulares do ensino básico, mais precisamente nas aulas de Educação Física, observamos diversas dificuldades e obstáculos que interferem diretamente no desenvolvimento integral dessas crianças, como dificuldade de relacionamento, comunicação, falta de auxílio necessário e defasagem na formação dos professores. Estes fatores são cruciais para o real aprendizado e não podem interferir de maneira negativa na formação da autonomia de crianças com NEM.

Dessa forma, se faz necessário discutirmos a respeito de necessidades múltiplas, conceituando e refletindo sobre a realidade escolar frente a educandos com tais necessidades.

O conceito de NEM varia de acordo com os estudiosos, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) a mesma é definida como

duas ou mais necessidades especiais primárias – mental, visual, auditivo, física – associadas no mesmo indivíduo, esta associação acarreta atrasos no desenvolvimento e na capacidade adaptativa do mesmo.

Ao buscar conceituar NEM, Resende et al. (2020, p. 8458) apoiam-se na Federação Nacional das Apaes (FENAPAES, 2007), que conceitua a deficiência múltipla como:

A deficiência múltipla se caracteriza pelas associações das seguintes categorias: deficiência física e psíquica; sensorial e física; psíquica e sensorial. Há, ainda, a surda cegueira, que embora se dê pela associação de duas deficiências sensoriais, compromete o desenvolvimento global e autonomia da pessoa. O indivíduo pode nascer com a deficiência múltipla ou adquiri-la, a exemplo da deficiência física e surdez ou deficiência visual, sendo que uma das causas mais comuns da multiplicidade de deficiência é a paralisia cerebral.

Fenapaes (2007, p.23), ainda as classifica como:

FÍSICA E PSÍQUICA – são exemplos dessa condição: (a) deficiência física associada à deficiência intelectual; (b) deficiência física associada a transtorno mental. SENSORIAL E PSÍQUICA – exemplificam essa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (c) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental. SENSORIAL E FÍSICA – são exemplos dessa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física. FÍSICA, PSÍQUICA E SENSORIAL – são ilustrativas dessa condição: (a) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (b) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (c) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez. A epidemiologia da DM é originada de fatores pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais, além de situações ambientais tais como: acidentes e traumatismos cranianos, intoxicação química, irradiações, tumores e outras.

Entre os fatores que podem originar a NEM estão: fatores pré-natais, cujo uso de medicamentos voltados para a mãe, porém, que podem prejudicar o desenvolvimento do embrião; fatores natais, quando há a falta prolongada de oxigênio durante o trabalho de parto; e fatores pós-natais, como doenças infecciosas, que se não tratadas corretamente podem levar a inflamações nas células do cérebro, acarretando em uma variedade de problemas e dificuldades especiais. (BRASIL, 2000)

Silva (2011) utiliza um exemplo de fatores pós-natais no desenvolvimento de NEM, o exemplo da tireoide em bebês. De acordo com a autora, a falta de tratamento adequado pode afetar diversas áreas do desenvolvimento do indivíduo, tais como o desenvolvimento intelectual, psicomotor, de comunicação, entre outros exemplos. Ou seja, nesta perspectiva, uma necessidade especial pode, dependendo de como for tratada, gerar uma ou mais necessidades secundárias, vindo a caracterizar a necessidade múltipla.

Para Nunes (2001, p. 15), NEM somente ocorre partindo de uma dificuldade cognitiva que pode estar associada a outras dificuldades, sensoriais ou físicas, para a autora pessoas com NEM:

São pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada às limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e a leva a requerer apoio permanente.

Brasil (2000) discorda do posicionamento de Nunes (2001) e Silva (2011) e assume NEM como duas ou mais necessidades de natureza psíquicas, físicas e sensoriais que não possuem relação de dependência umas com as outras, ou seja, uma necessidade não condiciona a existência de outra ou outras necessidades. Entende-se que não exista necessidade mais importante que outra. Não é correto e muitas vezes não é possível, identificar as necessidades múltiplas dos educandos de maneira separada, justamente por, de acordo com este documento, tais NEM não serem a “soma” umas das outras.

Já em Brasil (2006, p. 11), ao tratar deste assunto, aponta que a NEM pode estar associada não somente a fatores físicos, sensoriais e mentais, mas também a fatores emocionais ou de comportamento social. No entanto “não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem”.

Fenapaes (2007) completa dizendo que Independente da teoria epistemológica a respeito de pessoas com NEM, devemos considerar a gravidade da necessidade, as áreas comprometidas e sua abrangência, a idade de aquisição da ou das necessidades especiais ou se são congênitas e também o grau de dificuldade que tais necessidades apresentam ao indivíduo.

Após perpassarmos por discussões acerca da definição e classificação de NEM, iremos apresentar os materiais e métodos adotados nesta pesquisa, bem como apresentaremos as discussões e os resultados obtidos quando se trata da inclusão deste público em escolas regulares da educação básica.

CAPÍTULO II

Materiais e Método

É de conhecimento que a seleção do instrumento metodológico deve estar intimamente relacionado com o problema a ser estudado. Dessa forma, realizamos uma pesquisa bibliográfica com característica exploratória, com o objetivo de entendermos como deve ocorrer a inclusão de educandos com necessidades educacionais múltiplas na rede estadual de ensino do município de Londrina – PR e assim, propor possibilidades de práticas pedagógicas dos professores de Educação Física em relação à inclusão destes educandos.

Ao falarmos a respeito de pesquisas exploratórias podemos “dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL 2002, p. 41). Uma pesquisa exploratória tem por objetivo aumentar a familiaridade do pesquisador com o problema e por ter maior flexibilidade em seu planejamento, possibilita ao pesquisador considerar os mais variados aspectos relativos à pesquisa.

O presente estudo não pode ser traduzido estatisticamente e, portanto, está classificado como uma pesquisa qualitativa, pois, como cita Magalhães e Orquiza

(2002) pesquisas qualitativas consideram o processo e seu significado como focos principais, o que para nós é fundamental quando se trata de educação.

2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Realizamos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002) e Severino (2002), é desenvolvida por meio de materiais elaborados anteriormente, tais como livros e artigos científicos.

Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador cobrir “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Dessa forma, nos permitiu ter acesso a materiais dos mais variados pesquisadores da área, favorecendo a análise de suas contribuições e a discussão dos resultados.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como principais fontes potenciais artigos acadêmicos, revistas e livros, todos acessados de maneira online. Utilizamos como critério de seleção dos materiais sua abordagem sobre o tema inclusão e necessidades especiais múltiplas.

Com base no material selecionado realizamos uma leitura exploratória, de maneira objetiva, a fim de verificar se a obra é de interesse ao trabalho. Por meio destas informações estruturamos nosso problema central e nossos objetivos.

A partir disso, realizamos uma leitura seletiva na qual selecionamos cuidadosamente aqueles materiais que realmente atendem a nossos objetivos de pesquisa. Para tal, realizamos a leitura integral do material para, a partir da segunda leitura, essa última identificando as ideias-chaves, sintetizar as ideias de interesse para a pesquisa por meio de tomada de notas como chama Gil (2002) ou como chama Eco (2003) uma ficha de leitura, na qual anotam-se informações, comentários ou citações pertinentes a pesquisa proposta com o objetivo de identificar e classificá-las (GIL, 2002; ECO, 2003; SEVERINO, 2002)

Após esse processo, foi possível organizar as ideias com o intuito de atender aos objetivos propostos. “Assim, cabe nesta etapa estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como unidade dotada de sentido” (GIL, 2002, p. 84). Nesta fase elencamos os subcapítulos e como seriam discutidos em nossa pesquisa e iniciamos a última etapa, a da redação do trabalho científico.

CAPÍTULO III

Resultados e Discussão

3.1 RELAÇÃO PEDAGÓGICA DA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS MÚLTIPLAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Existem peculiaridades no processo de aprendizagem de educandos com NEM e, como apontam Rocha e Pletsch (2015), é necessário considerar o impacto e as limitações, tanto cognitivas, físicas e sensoriais, quanto as dificuldades de comunicação desses educandos. Também devemos ter consciência da existência de outros aspectos que extrapolam os fatores individuais da criança. Tais fatores podem ser elencados como: a aceitação da família; o contexto social; as oportunidades de integração entre a criança e o ambiente físico e social; a intervenção, adaptação curricular e espacial da escola; apoio e estímulos adequados para o desenvolvimento da autonomia; incentivo à criatividade e a formação da auto aceitação. Todos esses aspectos mencionados podem e devem ser inseridos no contexto escolar, com o intuito de desenvolver integralmente o educando por meio de intervenções apropriadas.

Aqueles educandos com níveis funcionais mais básicos e possibilidades maiores de adaptação ao meio podem e devem ser inseridos em classes comuns, sem tantas dificuldades, mediante, é claro, a adaptação curricular e recursos necessários. No entanto, aqueles educandos com maiores dificuldades, necessitarão

de apoios e processos de ensino especiais, intensos e contínuos que correspondam com suas necessidades em classes comuns. O que acarreta, conseqüentemente, em ações coletivas maiores, como a colaboração entre educação, saúde e assistência social, todos com o intuito de fornecer informações e orientações específicas necessárias para o atendimento às peculiaridades de cada educando e suas necessidades. Vale lembrar que de acordo com Brasil (2006), essas ações são imprescindíveis para atender as necessidades individuais de cada educando com NEM, porém, este atendimento não pode acarretar em um atendimento educacional segregado.

É muito comum dentro do universo das Necessidades Especiais Múltiplas que haja educandos que necessitem de mediação a todo o momento. Existem aqueles que possuem déficits motores e/ou cognitivos mais severos e não são capazes de se comunicar, não respondem às solicitações do professor e não conseguem escrever com autonomia. Também existem aqueles que apresentam déficits na percepção auditiva ou visual, este último pode ser impedido de ler um texto sem ampliação e dependem de auxílio na mobilidade. “Contudo, esses mesmos alunos podem aprender e se expressar se lhes forem oferecidas maior acessibilidade” (PELOSI, NUNES 2009).

A Educação Física é a disciplina escolar que mais permite ao educando se expressar, por meio do movimento intencional. Seu objetivo é justamente o ensino do movimento culturalmente construído, é a reflexão sobre a cultura corporal com o objetivo de auxiliar na construção da identidade corporal do educando. Isso implica na compreensão das relações sociais e culturais no movimento intencional que passa por um processo histórico de construção e transcendem a visão de rendimento como principal objeto de estudo desta disciplina escolar. (PALMA ET AL., 2010; SOARES et al., 1992; NEGRINE, 1977)

Dessa forma:

A Educação Física, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. (AGUIAR E DUARTE 2005, p. 224)

Para tal, a escola deve organizar seu currículo, no que diz respeito a disciplina de Educação Física, de modo a oferecer aos educandos uma sequência

didática lógica, sistematizada e contextualizada. (NEGRINE 1977). Além de, é claro, das políticas educacionais que devem ser “[...] diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social” (BRASIL, 1998, p. 17).

Todos os educandos com NEM podem aprender, independente do grau de severidade de sua necessidade, no entanto, podem necessitar de mais tempo para se adaptar a novas situações e de apoio constante. Logo, a Educação Física escolar não pode ter caráter preparatório, segregativo, tampouco com resultados e marcas atléticas a serem alcançados pelos educandos. Esta deve ser compreendida como uma manifestação da corporeidade.

Por se tratar de um conjunto de saberes diversificados e extremamente ricos de significados, a cultura corporal se torna de importantíssima para o educando com NEM para ampliar seu universo cultural e para a compreensão de sua realidade.

Dessa forma se torna de extrema importância, juntamente com tudo o que já destacamos, que o professor esteja capacitado para atender às necessidades destes educandos, possibilitando assim, a auto regulação e o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e intelectual.

Além da defasagem na formação inicial dos professores de Educação Física e os fatores contextuais que interferem na qualidade da inclusão de educandos com NEM, podemos afirmar que existe grande descrédito com relação a capacidade de desenvolvimento dos educandos com tais necessidades especiais. É correto afirmar que, como aponta Godói (2006), os educandos com NEM possuem diversas necessidades, porém, eles também possuem muitas potencialidades que se estimuladas da maneira correta podem favorecer seu desenvolvimento integral.

Vale ressaltar também que esses educandos apresentam diversas e algumas vezes inusitadas formas de agir, comunicar e expressar desejos e sentimentos, por conta disso, o professor deve ter conhecimento das particularidades educacionais destes educandos, bem como identificar suas potencialidades e reais necessidades, além disso, deve estar atento aos avanços na concepção de necessidades múltiplas, apresentar boa comunicação, favorecendo a integração escolar e social destes educandos. Isso se faz necessário para que o professor esteja preparado para intervir de maneira significativa no desenvolvimento de seus educandos com NEM, sempre com o intuito de promover sua autonomia.

Além do saber fazer, o professor deve ensinar a todos os seus educandos o “saber ser, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar”. Ao pensarmos dessa maneira, favoreceremos em nossos educandos com NEM além da aprendizagem dos aspectos básicos dos conteúdos, a compreensão sobre “quais são os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras” (DARIDO 2003, p. 45). Apenas por meio destes e muitos outros questionamentos, o educando pode desenvolver sua criticidade e sua autonomia.

Silva (2011, p. 2) descreve que para que haja real inclusão educacional e/ou social de uma pessoa com NEM deve haver:

Atitude de aceitação por parte da família; a intervenção adequada para atuar nas causas e nos efeitos das deficiências; a oportunidade de participação e integração da pessoa ao ambiente físico e social; o apoio adequado, com a duração necessária, para melhorar o funcionamento da pessoa no ambiente; o incentivo à autonomia e à criatividade; as atitudes favoráveis à formação do autoconceito e da autoimagem positivos.

Resende et al. (2020, p. 8460), completa afirmando que desenvolver a autonomia e a aprendizagem desses educandos exige, além da interação entre a família do educando, os professores, profissionais de apoio e da saúde, necessita-se principalmente do uso tecnologias assistivas (TA).

TA são consideradas como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” que busquem desenvolver nos educandos com NEM a funcionalidade e a participação, objetivando o desenvolvimento da “autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (RESENDE et al., 2020, p. 8458). De acordo com os autores estes recursos são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de educandos com NEM, visto que seu objetivo é construir e/ou fornecer as condições necessárias para que ocorra de fato o aprendizado deste educando, por meio da adaptação e adequação dos currículos, desenvolvimento e organização dos conteúdos e recursos didáticos, bem como os estímulos pedagógicos necessários para o processo de escolarização desses educandos. (BERSCH, 2009)

Existe TA com materiais cujo acesso é mais caro ou mais difícil de obter, como: computadores, tablets, softwares ampliadores de tela, hand talk, aparelhos de

surdez, próteses, aparelhos de mobilidade, entre outros. Dessa forma, de acordo com a realidade da grande maioria das escolas, o acesso a tal tecnologia é prejudicado, que por sua vez, afeta diretamente o aprendizado e desenvolvimento do educando. No entanto, existem TAs que podem ser simples e facilmente disponibilizadas ou confeccionadas, dependendo apenas da criatividade do professor.

São muitos os comprometimentos de sujeitos com NEM e dentre todas essas áreas que envolvem a TA, destacaremos brevemente a respeito da comunicação alternativa e ampliada (CAA) e da mobilidade alternativa (MA) para que possamos avançar nas discussões.

A CAA favorece a acessibilidade educacional por meio de uma comunicação que envolve:

[..] gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. (GARCIA E PASSONE 1998, p. 11)

Comunicação ampliada ou alternativa (CAA) é constituída por recursos que referem-se aos equipamentos utilizados para a comunicação, como pranchas de comunicação, tablets, entre outros; por estratégias, a forma como esses recursos serão utilizados; e as técnicas que são como as mensagens são transmitidas, por meio do olhar, do pegar, do apontar ou outra técnica. Isto é, refere-se a qualquer meio de comunicação que complemente – ampliada – ou substitua – alternativa – a maneira habitual de fala e escrita comprometida ou ausente. É um recurso utilizado para proporcionar independência e competência comunicativa ao sujeito com necessidades especiais (MIRANDA, GOMES 2004; NUNES, NUNES SOBRINHO 2010; PELOSI, 2013).

São recursos eficazes de comunicação que substituem ou suplementam a fala e garantem opções alternativas caso o educando não tenha condições de se expressar por meio da linguagem oral (NUNES, 2003; BORGATARAI, RAMOS, 2013)

Vale ressaltar que, como aponta Tetzchner e Martinsen (2005) a CAA não busca substituir a comunicação oral, seu objetivo é na verdade alcançar tal

comunicação, disponibilizando recursos cujo objetivo é que o sujeito tenha condições de se comunicar com as mesmas condições daqueles que falam.

No entanto, no Brasil, apesar da intensificação dos estudos voltados para a TA e, dentro dela, a CAA, sua adoção no ambiente escolar ainda é considerada incipiente e existem escolas que ou não contam com estes recursos ou contam apenas com recursos de fácil acesso devido a falta de investimentos na área e a falta de preparo profissional para utilizar estes recursos de maneira eficaz. Outro motivo para a escassez da CAA nas escolas é a falta de pesquisas no Brasil referentes ao tema. Nunes, Santos (2015) comprovam a eficácia de um programa de CAA em sua pesquisa com uma criança autista, porém, é necessário que haja mais pesquisas sobre CAA para o atendimento das mais diversas NEE e, junto com isso, mais recursos e preparo disponíveis.

Também é importante destacar que, além da comunicação, o movimento é essencial nas aulas de Educação Física, é necessário pensa-lo como expressão do sujeito e, embora educandos com NEM muitas vezes tenham sua mobilidade comprometida, o olhar do professor deve estar atento as possibilidades e limitações de seus educandos com NEM e planejar suas ações atendendo as necessidades individuais e coletivas desses educandos. Cabe a nós, enquanto professores de Educação Física, buscar recursos e estratégias para que haja inclusão desses educandos, e dentro da TA existem recursos e estratégias que buscam auxiliar sua mobilidade e, conseqüentemente, diminuir seus comprometimentos.

A mobilidade alternativa (MA) é destinada àqueles que demonstrem dificuldades em manipular objetos e se movimentar. Como foco de nossa pesquisa, abordamos esse recurso quando destinado a educandos com NEM em turmas regulares da educação básica.

Chicelero (2007) destaca a importância desses recursos para evitar o comprometimento da cidadania desses sujeitos, visto que por meio de seu intermédio é possível incluí-los no meio social, desenvolvendo sua autonomia por meio do movimento.

MA pode, como aponta Bersch (2017, p. 9) “ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, scooters e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal”. O recurso, a estratégia, e a técnica utilizada são individuais, variando de sujeito para sujeito e devem estar sempre adequados a cada situação,

sempre com o intuito de realizar o mínimo de esforço para se movimentar e facilitar o desenvolvimento de sua autonomia.

São escassas as pesquisas destinadas ao uso da MA para o atendimento de educandos com NEM, no entanto, vale destacar estudos como o de Gasparetto (2012) em que seu objetivo foi discutir o uso da TA em sujeitos com baixa visão e, conseqüentemente, com sua mobilidade reduzida. De acordo com o estudo, este recurso, desde que adaptado ou especialmente projetado para a melhoria da funcionalidade do sujeito, favorece a mobilidade, o convívio e a autonomia.

Silva e Gama (2014, p. 66) também não destinaram sua pesquisa especificamente a sujeitos com NEM, no entanto, pesquisaram o uso da TA para o atendimento de pessoas com a mobilidade reduzida, dessa forma é válido destacar que de acordo com os autores, é necessário que haja divulgação massiva dos recursos físicos e tecnológicos disponíveis destinados a esse público, “[...] como também os meios para consegui-los a custo zero se possível for, para atender principalmente as pessoas carentes de recursos financeiros”. Muitas vezes o acesso aos mais diversos recursos disponíveis ficam comprometidos por conta da complexidade e individualidade de cada sujeito e da falta de recursos financeiros destinados ao uso da TA.

O movimento está intimamente ligado com a Educação Física escolar e “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”. (BRACHT, 1999, p. 45). Portanto, a dificuldade ou falta de mobilidade pode se tornar uma enorme barreira para o aprendizado e desenvolvimento integral de educandos com NEM e o uso adequado da MA para cada situação específica diminui este comprometimento em sua mobilidade e favorece a comunicação com o ambiente por meio das práticas corporais.

No entanto, de acordo com a realidade escolar no Brasil, muitos educandos que dependem de tecnologia assistiva não possuem este auxílio. O que acaba aumentando significativamente a dificuldade de atuação do professor frente a inclusão destes educandos.

Dessa forma, as dificuldades de acesso a estes recursos exige que o professor tenha muita criatividade, vontade e preparo, portanto, a formação adequada de professores de Educação Física é de extrema importância para

superar os desafios do cotidiano e da realidade escolar em que professor e educando estão inseridos.

Os professores de Educação Física, estes principalmente por conta das características ativas da disciplina, devem passar da visão de codependência do educando com NEM, para uma visão de interdependência. Isto é, passar de uma visão em que o educando com NEM é visto como dependente de cuidados, incapaz de cuidar de si, para desenvolver uma visão em que o educando com NEM não seja visto apenas como dependente, e sim como alguém capaz de desenvolver autonomia e de se relacionar com seu meio, sem necessitar constantemente de cuidados. É nessa construção de autonomia que ocorre a educação de qualidade.

Dessa forma, compreendemos como disciplina escolar com a finalidade formar o ser humano integral, ofertando aos educandos diferentes práticas corporais ligadas às suas necessidades e realidades, propiciando aos educandos “pensar suas possibilidades motoras e a influência que recebem do contexto social, ampliando seu repertório cultural sem deixar de lado, naturalmente, experiências motoras que propiciem sua melhora e/ou refinamento.” (VERENGUER, 1995, p.73).

Portanto, devemos reavaliar a maneira com o qual conduzimos nossas aulas, os recursos pedagógicos que utilizamos, a maneira que avaliamos nossos educandos e, principalmente, que sujeito pretendemos formar, um sujeito “refém” de suas limitações ou um sujeito autônomo e pronto para viver em sociedade.

Após refletirmos sobre as relações pedagógicas da inclusão de educandos com NEM em escolas regulares, mais especificamente nas aulas de Educação Física, iremos discutir sobre os possíveis procedimentos didáticos pedagógicos que podem ser adotados por professores de Educação Física no que diz respeito a inclusão de educandos com NEM.

3.2 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS MÚLTIPLAS

Além do preparo do professor, os recursos e serviços citados a pouco vêm sendo estudados pelos estudiosos da área. Dessa forma analisamos e sistematizamos as informações contidas nos materiais utilizados em nossa pesquisa com o intuito de discutir e compreender como estes procedimentos didáticos pedagógicos são e devem ser utilizados em possíveis situações pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Sabemos que os educandos são o centro de todo o processo educativo educação, portanto, de acordo com autores como Hildebrandt e Laging (1986), Mizukami (1986), e Saviani (2000), as ações educativas devem considerar as características individuais, os interesses pessoais e as possibilidades de intervenção, tornando o educando ativo em seu processo de aprendizagem.

Somente quando estivermos, como professores, em condições de abrir o ensino para as necessidades e os interesses subjetivos dos educandos ou, em outras palavras, somente quando o educando tiver a oportunidade, em aula, de vivenciar sua ação como subjetivamente importante [...] e elevar sua prontidão ativa de aprendizagem, somente, então, ele considerará a prática de Educação Física como algo que faz sentido. (HILDEBRANDT E LAGING 1986, p. 21)

Podemos considerar que, a partir desses pressupostos, a Educação Física escolar pode “[...] se configurar como um ambiente entrelaçado por diferentes sujeitos e potencializador para o ensino em valores por apresentar elementos que perpassem as dimensões de uma aprendizagem holística ao abordar as características físicas, motoras e afetivas” (VARNIER, 2015).

Baseamo-nos na visão de educando destacada pelos autores para sugerir duas propostas de procedimentos didáticos pedagógicos, atreladas a dois conteúdos estruturantes da EF e voltada para o atendimento de educandos com NEM no ensino médio.

Existe um grande campo de oportunidades que o professor de EF pode utilizar em suas aulas a fim de oportunizar o desenvolvimento da cooperação, do respeito, do diálogo, do senso de coletivo, do senso de responsabilidade, da criatividade, da autonomia, entre tantos outros valores sociais extremamente necessários. Entretanto, como vimos, de acordo com nossa realidade escolar os poucos recursos, principalmente digitais, ofertados às escolas não são suficientes ou compatíveis com aquele ou aquela educanda.

Refletindo sobre a dificuldade de acesso a materiais mais caros e recursos tecnológicos e sobre as dificuldades de comunicação e movimentação existentes em pessoas com NEM, apresentamos possibilidades de procedimentos didáticos pedagógicos para o atendimento de educandos com NEM e toda a turma.

3.2.1 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCANDOS SEM COMPROMETIMENTO NA COMUNICAÇÃO

Em nossa primeira discussão a respeito dos possíveis procedimentos didáticos pedagógicos que os professores de Educação Física poderiam adotar para favorecer a inclusão e aprendizagem de todos seus educandos, refletimos a respeito de um educando com NEM sem o sistema sensorial comprometido e sem comprometimento significativo de seu cognitivo. Dessa forma, optamos por discutir sobre um educando com Paraplegia e TDAH sem dificuldade expressiva de comunicação.

Para tal necessitamos, antes de tudo, conceituar de maneira sucinta tais necessidades de forma separada para compreendermos a maneira com que ambas juntas podem comprometer o desenvolvimento do sujeito.

Paraplegia é na verdade, uma lesão medular que afeta os membros inferiores, este tipo de lesão é considerado uma necessidade especial física e grave, que acarreta dificuldades físicas, psíquicas e sociais ao sujeito. Esta pode ser adquirida, devido a algum acidente ou congênita, esta que seria devida a lesões cerebrais durante o parto ou por problemas no desenvolvimento do cérebro que interrompem ou comprometem as vias motoras e sensitivas que percorrem a medula espinhal.

Em Brasil (2010, p. 67) a causa da paraplegia, a lesão medular, é considerada como:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano que acarreta o comprometimento da função física, apresentando-se sob as formas de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2010, p. 67).

As Diretrizes de Atenção à Pessoa com Lesão Medular contidas em Brasil (2015, p. 9) aprofundam as definições sobre o tema e afirmam que além do comprometimento das funções físicas do sujeito, a lesão medular pode levar a alterações “[...] sensitivas, autonômicas e psicoafetivas”.

Estas alterações se manifestarão principalmente como paralisia ou paresia dos membros, alteração de tônus muscular, alteração dos reflexos superficiais e profundos, alteração ou perda das diferentes sensibilidades (tátil, dolorosa, de pressão, vibratória e proprioceptiva), perda de controle esfinteriano, disfunção sexual e

alterações autonômicas como vasoplegia, alteração de sudorese, controle de temperatura corporal entre outras.

Como apontado, a lesão medular pode acarretar além da paraplegia outras consequências, no entanto esta é uma discussão para outro momento, visto que independente da origem da lesão, mais especificamente da paraplegia, os comprometimentos são os mesmos, principalmente quando se trata de movimentação e socialização, componentes essenciais durante as aulas de Educação Física.

Já o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é o transtorno neurocomportamental com causas genéticas mais comum da infância e sua característica fundamental é “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e intenso que aquele apresentado por indivíduos de nível equivalente de desenvolvimento” (FONTANA et. Al 2007, p. 135).

Para o atendimento de educandos com TDAH, de acordo com Bernado (2004); Santos e Vasconcelos (2010), é necessário que se realize uma análise do comportamento. Por meio desta será possível conhecer e compreender as alterações nos padrões comportamentais desses educandos, como a impulsividade, hiperatividade e a desatenção, com a finalidade de promover uma intervenção que contribua de forma significativa para seu desenvolvimento integral.

Sabemos que tais necessidades, ainda que separadas, precisam do apoio necessário para favorecer a inclusão e aprendizagem desses educandos. Quando pensamos em NEM e percebemos que existe a possibilidade de nosso educando apresentar ambas as necessidades, dessa forma, o apoio, tanto para o educando quanto para o professor tem que ser intensificado, de acordo com as especificidades do educando. Caso tal apoio não ocorra, o aprendizado e a socialização desses educandos apresentará consequências negativas, consequências essas que podem ser evitadas dependendo dos procedimentos didáticos pedagógicos adotados pelo professor de Educação Física.

Após refletirmos sobre os conteúdos estruturantes da disciplina de Educação Física, optamos pelo conteúdo dança, pois, permite a expressão, tão negada ao jovem e a pessoa com quaisquer NEE, por meio do movimento (GIRALDI; SOUZA, 2011). Sabemos que os educandos apresentam seus próprios interesses e nem sempre a dança é um deles, principalmente para alguém que tenha sua

movimentação comprometida, no entanto com o empenho e a linguagem adequada o professor pode superar essa barreira.

Como apontam Giraldi e Souza (2011, p. 189), “Muitas são as maneiras de expressar os sentimentos quando se dança, pois se pode transmitir mensagens e sentimentos profundos através dos movimentos que talvez não se consiga expressar verbalmente”. Dessa forma entendemos que a dança se torna além de uma expressão corporal uma “manifestação dos sentimentos [...] uma descoberta do movimento pelo movimento” é através da dança que os educandos poderão se “comunicar com o público, em conjunto aos gestos, ao som, ao ritmo e aos deslocamentos” (MACIEL, CAMARGO E VILELA JUNIOR 2009, p. 2, 3).

Ela também pode trazer benefícios para os seus praticantes em cadeira de rodas como melhora na saúde física, no que se refere à melhora das capacidades físicas e também nas condições organofuncional (aparelho circulatório, respiratório, digestivo, reprodutor e excretor). Também, poderá ser decisivo na melhora da autoestima, proporcionar a independência e interação com outras pessoas.

Mas, além disso, é necessário buscar envolver este educando que além da movimentação comprometida possui também sua atenção e interesse comprometidos.

A associação dessas dificuldades em uma única pessoa pode desmotivá-lo totalmente, principalmente quando é preciso se movimentar. Portanto, o papel do professor em incluir um educando com essas ou outras NEEs semelhantes se torna mais difícil e exige que o professor se reinvente a cada aula e a cada conteúdo.

Para tal, propomos, dentro do conteúdo dança, o tema Cultura Juvenil e Participação Política, por meio do assunto Break Dance. Dessa forma, o professor tornará o conteúdo atrativo aos educandos do ensino médio e pode realizar discussões condizentes com as características, interesses e necessidades de todos os educandos, além de favorecer o acesso à cultura jovem e a socialização entre eles (VARNIER, 2015). Desde que, é claro, se realize uma avaliação diagnóstica para que o professor possa identificar os anseios de seus educandos a respeito do assunto a ser estudado (HAYDT, 1997).

O Break Dance é o terceiro componente do movimento Hip Hop, foi organizado com a finalidade de evitar os conflitos entre as gangues de Nova York no fim dos anos 70. Esse movimento, assim com a dança Break Dance, é uma expressão cultural e artística considerado movimento que incentivou a denúncia da

dura realidade da segregação racial dos guetos nova iorquinos e acabaram inspirando novas formas de expressão da revolta, que deixou de se tornar violência e passa a ter um caráter de denúncia das condições sociais das classes populares. (CAMARGO e VIEIRA 2017)

Além de todo o aspecto político, totalmente plausível de discussão nas aulas de Educação Física, principalmente no ensino médio, o Hip Hop é um instrumento de humanização e de inclusão social, o que também aborda a inclusão social de pessoas com NEE e que se mostra “dotado de uma rica variabilidade de formas de expressão” (PESSOA 2019, p. 85)

O caráter da linguagem do Break Dance permite ao dançarino que utilize seu corpo para fazer denúncias sociais e também comunicar suas inquietações. Sua característica e seus passos serviram de manifestação contra a dança já institucionalizada, com seus movimentos padrão e corpos esteticamente perfeitos, o Break atende a todos a quem quer se expressar por meio da dança e acolhe todo tipo de manifestação do ser.

Este conteúdo pode romper a hegemonia, e apresentar uma cultura pouco representada nos currículos escolares, mudando a ideia de sociedade do educando, assim como a percepção sobre seu corpo, percebendo que este não é apenas caracterizado como um dado biológico, mas sim um corpo que carrega cultura por meio de sua interação com o ambiente e pode ser utilizado como forma de expressão. (DAOLIO, 1995; SILVA, 2007; NEIRA, 2008)

Dito isso, podemos afirmar que o Break Dance, assim como o movimento Hip Hop, pode ser muito atrativo a todos os educandos da turma, incluindo o educando com NEM, pois, mesmo que este educando sofra com déficit de atenção e falta de interesse, o professor pode estimulá-lo por meio de procedimentos, recursos e estratégias simples, sem o uso de tecnologia muitas vezes não fornecida a escola (VARNIER, 2015).

Por não ter nenhum problema de comunicação, esta acaba dependendo apenas do professor estimular a participação deste educando, de acordo com suas necessidades e preferências. Dessa forma, o professor pode utilizar como comunicação alternativa recursos fáceis como vídeos e fotos do movimento hip hop e das batalhas de dança do break (RODRIGUES E ALVES, 2013).

O professor pode e deve apresentar vídeos de Break Dance adaptado que podem ser os mais diversos para por fim, apresentar os vídeos e fotos de pessoas

com cadeiras de rodas praticando a dança com o intuito de contextualizar a aula com a realidade daquele educando, além de buscar atenção, interesse e participação.

Com a possibilidade de fazer de suas aulas um verdadeiro movimento Hip Hop, permita que os educandos experimentem todos seus componentes. Peça para que os educandos escolham suas músicas favoritas correspondentes ao tema da aula, selecione-as, apresente músicas com caráter político e também músicas mais dançantes para que nas batalhas de dança os educandos possam se expressar, incluindo, é claro, o educando com NEM, que pode realizar seus movimentos da forma que achar melhor. Apresente também o grafite como forma de expressão escrita e por desenhos, além permitir que os educandos experimentem serem os MC's e os DJ's para incluir a todos, mesmo os que se recusem a dançar. Cada um pode participar de uma forma (CAMARGO E VIEIRA, 2017).

Outra possibilidade para o professor, até mesmo como uma forma de avaliação, é a montagem de uma coreografia de Break adaptado. Entendendo avaliação como “[...] um processo construção de conhecimento que exige uma relação muito específica entre professor e educando” (LIMA, 2018), que deixa ter um caráter seletivo e passa a ser orientadora, que leva em consideração o desenvolvimento do educando sem se preocupar com o desempenho (NEGRINE, 1977; MIZUKAMI 1986), o professor pode, durante as aulas, orientar seus educandos nesse processo.

Para melhor orientá-los o professor pode dividir a turma em grupos e cada grupo pensar em uma coreografia que represente uma NEE, dessa forma este educando se encaixaria em um grupo que poderia, ou não, optar por montar sua coreografia sobre a necessidade deste educando. A escolha dos grupos e das necessidades representadas nas danças pode ficar na responsabilidade dos educandos.

Outra possibilidade avaliativa, visto que em sua grande maioria, o professor necessita que o educando coloque no papel seu conhecimento a respeito do conteúdo estudado, seria instigar a reflexão sobre o caráter político deste movimento social e, dentro dele, esta dança urbana. Sabemos que a avaliação final de um conteúdo serve para que o professor possa, como aponta Haydt (1997), se certificar que os objetivos pré-determinados foram alcançados e deve sempre suceder a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. Dessa forma, o que propomos aqui é

que o professor formule questões a respeito do tema, ou mesmo sugerir que os educandos escrevam uma redação, tendo como ponto de partida uma frase ou um questionamento a respeito deste caráter político, pois este faz parte, como vimos, dos temas apresentados por Brasil (2006) como temas para serem abordados no Ensino Médio.

Nesta avaliação pode ser discutido o movimento como expressão do ser; a inclusão explícita desta dança desde sua origem; as possibilidades existentes neste movimento para pessoas com NEM ou qualquer outra NEE; a exclusão social dos jovens do Bronx na década de 70; o caráter de denúncia e sua migração para espaços institucionalizados; o preconceito social para com quem faz e/ou fazia parte deste movimento social; questões de gênero e aceitação; entre tantos outros exemplos de temas possíveis de se abordar em uma avaliação somativa.

Desta maneira o professor pode, além de avaliar o educando, avaliar sua própria ação docente, almejando melhorar a qualidade de sua ação docente e, conseqüentemente, o aprendizado do educando.

No entanto, para que o professor seja capaz de avaliar sua ação docente, este deve, além de ter muito bem estabelecido sua sequência didática, seus objetivos educacionais e seus critérios de avaliação, ser sabedor de quais são suas concepções de ensino e de aprendizagem e as concepções apresentadas no currículo da instituição de ensino ao qual atua (LIMA, 2018, p. 20).

Tais procedimentos, se adotados, podem auxiliar o professor a compreender quais são as necessidades de todos os educandos, ao mesmo tempo em que incluiu seu educando com NEM em todas as ações didáticas para compreensão do conteúdo. Esta forma de organizar as ações didáticas para o ensino de conteúdo, neste caso um estilo de dança, possibilita ao docente incluir todos os educandos inclusive os com quaisquer NEE.

Nossa intenção aqui é mostrar que o processo de organização didática da aula pode auxiliar na compreensão do conteúdo por parte deste educando em específico, e não somente incluí-lo na participação das atividades.

3.2.2 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCANDOS COM COMPROMETIMENTO NA COMUNICAÇÃO

Nossa segunda proposta está relacionada aos possíveis procedimentos didáticos pedagógicos voltados para a inclusão de educandos com NEM, cuja comunicação e mobilidade estejam comprometidas.

Para tal, propomos a discussão a respeito da inclusão em aulas de Educação Física no Ensino Médio de um educando com Paralisia Cerebral (PC) associada a Deficiência Auditiva (DA) moderada, ou seja, que necessita de uma amplificação do som para se comunicar, e adquirida no momento do nascimento.

Vale lembrar que a nós não cabe um enfoque técnico a respeito da PC ou da DA, mas sim sobre um enfoque educacional envolvendo seus desafios. Porém, é necessário que conceituarmos tais necessidades com o intuito de identificarmos suas principais necessidades educacionais e propormos possíveis procedimentos pedagógicos que podem ser adotados por professores da disciplina de Educação Física.

Para compreendermos melhor como se dá a associação destas NEEs em um único sujeito, é necessário conceituá-las de maneira separada. Dessa forma conceituamos inicialmente a Paralisia Cerebral (PC).

PC é considerada, de acordo com Costa e Prates (2017, p. 2344), como:

[...] um distúrbio que causa uma deficiência neuromotora, podendo ocorrer durante o pré-natal, período de desenvolvimento embrionário; no momento do parto; bem como após o nascimento, incidindo durante o período da primeira infância. Trata-se de uma lesão não progressiva no cérebro em desenvolvimento, ocasionando um dano permanente ao sistema nervoso central.

Por não ser uma lesão progressiva a PC não se agrava ainda mais com o passar do tempo, “mas pode trazer transtornos secundários, como por exemplo a tensão ou espasmos musculares, movimentos involuntários, transtornos na mobilidade, dificuldades para engolir e problemas na fala, que podem melhorar ou piorar” (GOUVEIA, 2011, p. 26).

Diversas são as definições a respeito da PC, no entanto, todas elas referem-se basicamente a distúrbios, consequentes de uma lesão cerebral, que acarretam e comprometimentos principalmente na postura e no movimento (NELSON, 1994; FERRARETTO, 1997; SOUZA, 1998; MANCINI et al., 2004).

Existem tipos e classificações diferentes de PC e para que pudéssemos propor ações pedagógicas nas aulas de Educação Física, especificamos a Paralisia Cerebral de tipo Atáxico, que de acordo com Gouveia (2011, p. 32), “caracteriza-se

por uma perturbação da coordenação e do equilíbrio e por uma diminuição da tonicidade muscular, devido a lesões no cerebelo ou das vias cerebelosas, que leva a dificuldades na aquisição da autonomia e a perturbações ainda mais acentuadas na fala”. Com relação aos membros afetados pela PC abordada em nossas propostas, discutimos sobre a Tetraparesia, no qual os quatro membros, superiores e inferiores, estão comprometidos, bem como o tronco, comprometendo a mobilidade do sujeito, no entanto, ainda sim com alguma movimentação dos membros.

É comum que sujeitos com PC apresentem dificuldades, além das dificuldades de movimentação e controle postural, na comunicação. Baltazar (2013, p. 11) destaca a “produção linguística fica comprometida por dificuldades a nível do sistema pneumofono-articulatório pois falar é um ato motor”. Por consequência da PC os movimentos utilizados como forma de comunicação, como as expressões faciais e mímicas, “ficam condicionados pois requer uma coordenação ao nível dos movimentos que a criança tem dificuldade em realizar ou não é capaz”. Dessa forma, como já discutido neste trabalho, a TA, sob a perspectiva educacional, se torna um recurso poderoso para, por meio da CAA, facilitar a comunicação entre educando - professor, educando - educando e educando – mundo; e por meio da MA, favorecer a movimentação do educando e sua participação nas aulas.

Outra dificuldade apresentada por sujeitos com PC é o comprometimento sensorial e, como já destacado em nossa pesquisa, baseamos nossas propostas em educandos com PC e DA moderada, adquirida ao nascer.

A audição é um sentido extremamente importante para recebermos informações e estímulos o mundo externo, por meio desses, construímos um modo de interação com o outro, a linguagem oral. No entanto, quando há o comprometimento total ou parcial deste sentido, as dificuldades de interação aumentam (JESUS, 2009).

DA é considerada pela autora como um distúrbio da audição normal. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 8), DA é definida como perda “total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”, esta pode ser leve ou moderada, “que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo”, ou pode ser também severa ou profunda, “que impede o indivíduo de entender, com ou sem

aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral". Santos e Russo (1993), apontam a importância de classificar a DA com relação ao momento em que ocorre o comprometimento, a origem da DA, local onde está instalada e seu grau de comprometimento, com o intuito de melhor atender as necessidades e possibilidade do sujeito.

Embora a linguagem oral em sujeitos com DA moderada não seja completamente comprometida, permitindo, como destacado acima, a comunicação por meio da fala, ao considerarmos em nossa proposta que a DA moderada está associada a PC, cuja linguagem oral está completamente comprometida, é correto afirmar que o educando nessas condições compreende o que lhe é comunicado, desde que com o auxílio necessário, porém, não lhe é possível se expressar por meio da fala.

Para Silva (2002), o comprometimento da linguagem oral dificulta sua inserção na sociedade e na cultura, visto que a palavra é fundamental para o desenvolvimento do sujeito em sociedade.

O comprometimento da linguagem oral se torna um obstáculo a ser superado na relação pedagógica entre professor e educando, no entanto, existem outras maneiras de realizar a comunicação e, por meio desta, a inclusão de educandos com tais comprometimentos.

Após nos situarmos de maneira breve sobre PC e DA, discutimos sobre as possibilidades de propostas didático pedagógicas para o atendimento de educandos em que ambas as necessidades estão associadas.

O conteúdo por nós proposto foi a ginástica, pois, por meio da gama de temas e assuntos dispostos neste conteúdo estruturante da Educação Física, o professor tem a possibilidade de, além de desenvolver as habilidades motoras de seus educandos, assim como o educando com NEM, discutir sobre assuntos cabíveis para o ensino médio, como ginástica funcional, ginástica e o mundo do trabalho, a esportivização da ginástica ou até mesmo ginástica circense.

Antes de iniciar sua intervenção, o professor deve, de acordo com Gouveia (2011), identificar as dificuldades de seus educandos para, a partir disso, encontrar soluções e elaborar uma abordagem que melhore a qualidade de suas aulas e atenda as necessidades de todos os seus educandos. Feito isso, o professor ministra sua aula e avalia o processo de ensino, realizado por ele, e de aprendizagem, no caso dos educandos, incluindo o educando com NEM, para

determinar o sucesso ou não de sua intervenção. Caso as estratégias utilizadas não deem conta de alcançar os objetivos predeterminados, cabe ao professor buscar novas estratégias e apoio necessário, se possível, para haja a real aprendizagem e a real inclusão.

Para propormos um tema e um assunto que considerassem os interesses e as necessidades dos educandos do ensino médio, bem como do educando com NEM, nos baseamos em alguns estudos, como os realizados por Miranda e Gomes (2004); Gouveia (2011); Rocha e Pletsch (2013) e Costa e Prates (2017), cuja discussão se baseou em educandos com PC e educandos com NEM com o enfoque na intervenção docente objetivando a inclusão desses educandos por meio da TA.

Dessa forma, a partir de nossa pesquisa, apresentamos de maneira sucinta um dos temas que podem ser discutidos no ensino médio dentro deste conteúdo, o “corpo no mundo da produção estética”. Neste, selecionamos o assunto “ginástica funcional” para discutirmos essa relação entre o corpo e a estética. Além de proporcionar a prática de atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades motoras, que neste caso estão comprometidas.

Vale lembrar que existem outros temas e assuntos que podem ser abordados no ensino médio dentro do conteúdo ginástica, como por exemplo, ginástica e mundo do trabalho, ginástica circense ou ginástica e esportivização. No entanto, o tema e assunto elencado acima também favorece de maneira significativa o desenvolvimento integral do educando com NEM, sem deixar de desenvolver as capacidades necessárias para os demais educandos. (BRASIL, 2006).

Iniciamos nossas discussões a respeito das possibilidades pedagógicas sobre o assunto ginástica funcional, com o objetivo de proporcionar aos educandos a reflexão a respeito dos padrões estéticos impostos pela sociedade. Sabemos que por conta do “culto à beleza” muitos jovens estão cada vez mais cedo buscando academias para padronizar seus corpos, isso se dá por conta das representações sociais voltadas a estética e os padrões de beleza. Dessa forma, ao discutir corpo nesta perspectiva “propicia a compreensão da relação que as pessoas têm com próprio corpo sob a influência dos modelos de pensamento e de comportamento” (CAMARGO et al., 2011).

O professor pode iniciar as discussões destacando que por estarem em fase de desenvolvimento anatômico e psíquico e por conta da pressão social imposta com relação aos corpos e os padrões estéticos, muitos adolescentes têm dificuldade

de auto aceitação, o que os leva a medidas não recomendadas, como exercícios não compatíveis com seu desenvolvimento maturacional, o uso de anabolizantes ou transtornos alimentares. A discussão aqui toma um viés crítico que permite ao educando compreender suas necessidades e possibilidades para que ao buscar, se caso optar, exercícios funcionais conheçam seu corpo, suas possibilidades e necessidades de acordo com seu desenvolvimento.

Para realizar esta discussão sem comprometer a participação do educando com NEM, o professor deve utilizar a CAA que, como vimos permite a interação do sujeito com o ambiente que está inserido, que neste caso será por meio da comunicação não oral. Para tal, é necessário que o professor colha informações a respeito de como ocorre a comunicação em casa e com o fonoaudiólogo, caso o educando tenha acesso a um, com o intuito de determinar o melhor sistema de comunicação para este educando em específico (MIRANDA E GOMES, 2004).

Os estudos sobre o uso de CAA para sujeitos com PC, comprovam sua eficácia, e a existência de diferentes recursos a serem utilizados pelos professores. Vale lembrar que tais recursos, estratégias e técnicas podem ser adaptadas, caso exista outra necessidade associada. As autoras citadas a pouco realizaram um estudo a respeito do uso de CAA de baixo custo para o atendimento de um sujeito com PC sem comprometimento sensorial, no entanto, com expressivo comprometimento motor. A técnica utilizada no estudo foi a “varredura”, uma prancha que, nesse caso, foi impressa de acordo com a escolha e necessidades do sujeito e colada em EVA e, por conta de suas necessidades e possibilidades “[...] era realizado com o parceiro passando seu dedo indicador da esquerda para a direita, selecionando assim, a coluna onde o símbolo estava e, em seguida, na vertical, até que fosse encontrado o símbolo propriamente dito”. Embora o sujeito neste estudo não tenha comprometimento sensorial, esta técnica pode ser adaptada para nossa proposta, pois com a comunicação oral comprometida e com a DA, o educando pode manusear a prancha sem auxílio de um colega, por conta de sua PC ser do tipo Atáxica, dessa forma, mesmo com as dificuldades associadas o educando pode se comunicar com autonomia.

Outro estudo relacionado ao uso de prancha de comunicação é o estudo realizado por Bersch (2009) que apresenta diferentes tipos de pranchas de comunicação direcionadas aqueles sem comunicação oral, como: a prancha feita de papel e imã, com letras e símbolos impressos e colados em EVA; a prancha feita de

feltro e cartões móveis que são colados com velcro; cartões de comunicação com desenhos e escritas; entre outros. Todos esses exemplos podem ser adaptados às necessidades, possibilidades e interesses do educando.

É importante ressaltar também a proposta feita por Johnson (1998), chamada Picture Communication Symbols (PCS), que consiste em três mil figuras compostas por uma variedade de palavras relacionadas a situações de práticas diárias. Este recurso é utilizado em sujeitos sem comprometimento grave ou total da visão para que sejam capazes de identificar os símbolos e seu objetivo é auxiliar aquele sujeito com a fala comprometida a criar e manter situações que necessitem de comunicação.

Estes são alguns dos exemplos de CAA que podem ser utilizadas para desenvolver a comunicação do educando com NEM com o outro e com o ambiente. Cabe ao professor selecionar, de acordo com as orientações daqueles envolvidos com o desenvolvimento do educando, a melhor forma de utilizar as propostas destes ou de outros autores.

Antes de iniciar sua prática, o professor pode realizar uma avaliação antropométrica de seus educandos, para analisar variáveis como peso, altura, circunferência abdominal, índice de massa corpórea e a pressão arterial para verificar a classificação corporal dos educandos e, a partir dos resultados obtidos, planejar da melhor forma uma aula prática simulando a prática na academia que melhor atenda às necessidades e possibilidades de todos os educandos, utilizando aparelhos improvisados e meios de comunicação especialmente elaborados para o educando com NEM e a criatividade e disposição do professor (MATTOS; MARTINS, 2018; CUNHA et al., 2006).

É necessário que o educando em questão participe da avaliação dos colegas, e anote suas próprias medidas da maneira que lhe for possível. Caso o educando consiga escrever, o professor pode adaptar uma ficha com linhas mais grossas e com espaços maiores uma da outra e adaptar também o lápis de acordo com a pegada do educando. Caso não seja possível a escrita, podem-se utilizar as chamadas pranchas de comunicação, este recurso, o qual discutiremos ao longo do capítulo, serve para ampliar as possibilidades de comunicação expressiva e receptiva do educando (BERSCH, 2009).

É extremamente importante que, de acordo com Gouveia (2011, p. 72) antes de elaborar as atividades, o professor tenha conhecimento das “orientações

familiares, as estimulações a partir de habilidades potenciais da criança, o estado afectivo-emocional da mesma, além do quadro clínico, prognóstico e diagnóstico fitoterapêutico” do educando com NEM para que possa adaptar os exercícios e os materiais necessários para o “trabalho da motricidade”, que:

[...] tem como objectivo a inibição da actividade reflexa anormal para normalizar o tónus muscular e facilitar o movimento normal, com isso haverá uma melhora da força, da flexibilidade, da amplitude de movimento, dos padrões de movimento e, em geral, das capacidades motoras básicas para a mobilidade funcional.

O conteúdo deve ser organizado de tal forma que a abordagem parta do mais simples para o mais complexo, passando sempre “pelas atividades com o outro”, para que alcancem “patamares mais elevados sobre o conhecimento que não conseguiriam se estivessem sozinhos. Isto corrobora com a ideia de respeito das diferenças entre os seres humanos”. Ou seja, a socialização é extremamente importante para todos os educandos, com ou sem NEEs (COSTA e PRATES, 2017, p. 2345).

Com relação a socialização, de acordo com Gouveia (2011) e Silva (2002), esta é a primeira barreira a ser superada e se utiliza de seus estudos para apontar que a falta de experiências e vivências realizadas por sujeitos com PC e por sujeitos com DA provoca, de fato, os atrasos intelectuais e motores.

Quando tais NEEs estão associadas, o educando necessita de experiências compatíveis com suas necessidades e possibilidades para que possa se comunicar da forma que lhe for possível, é nessas horas que a CAA faz diferença no processo educacional deste educando, estimulando outros sistemas sensoriais não comprometidos e fornecendo-o os recursos necessários para o convívio com o outro e com o ambiente.

No momento da prática o professor tem como recurso a CAA já selecionada e utilizada de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses do educando. É importante identificar também, a necessidade de recursos de MA para auxiliar a execução dos movimentos por parte do educando com NEM, lembrando que estes devem estar adequados a realidade do educando e a singularidade da atividade, sempre com o intuito de que o educando desenvolva sua mobilidade para que realize o mínimo de esforço ao se movimentar (BERSCH, 2017).

Neste conteúdo, o professor pode adaptar o encosto de uma cadeira para o conforto e melhor desempenho do educando; adaptar os aparelhos e a maneira com

que os exercícios são realizados; adaptar os pesos de acordo com sua pegada e utilizar bengalas ou os próprios colegas em atividades de equilíbrio e deslocamento.

Por meio de estímulos sensoriais, das MA e do feedback o professor pode desenvolver o controle da postura, compreendendo-o como “pré-requisitos para o controle e para o desenvolvimento de movimentos voluntários” (GOUVEIA, 2011, p. 73), além de favorecer o equilíbrio, coordenação e aprendizagem motora. Dessa forma, o professor pode, por meio das atividades práticas relacionadas aos exercícios de academia, estimular o desenvolvimento das capacidades motoras deste educando, ao mesmo tempo em que torna a aula atrativa a todos os educandos que, em tese, já deveriam ter tais habilidades desenvolvidas durante seu percurso escolar.

A aprendizagem deste educando ocorre individual e socialmente, por meio das:

[...] aprendizagens individuais sem ajuda do colega com ou sem materiais; individuais com ajuda do colega com ou sem materiais; em duplas ou pequenos grupos com ou sem materiais; em grandes grupos com ou sem materiais; com a ajuda do professor, com ou sem materiais (COSTA E PRATES, 2017, p.2346).

Ao realizar os movimentos, com ou sem auxílio, mas sempre por meio da socialização, respeitando a individualidade, o educando está se apropriando das discussões realizadas em sala com o auxílio da CAA e da MA, ao mesmo tempo, desenvolve sua mobilidade e sua comunicação, diminuindo a dependência de auxílio para sua mobilidade e ampliando ou modificando seu repertório de comunicação (MIRANDA e GOMES 2004; ROCHA e PLETSCHE, 2013).

O professor deve considerar a realidade do educando para identificar, para cada atividade proposta, em qual ou em quais destas possibilidades de aprendizagem seu educando se desenvolverá melhor, buscando práticas atrativas para que este não se frustre e, conseqüentemente, busque “sempre participar das aulas, pois é no processo de apropriação do conhecimento que o desenvolvimento é promovido” (COSTA e PRATES, 2017 p. 2346).

Modificar as atividades ou adaptar movimentos, com o intuito de que o educando assuma o controle de seus movimentos, bem como favorecer a socialização do educando com os demais e com o ambiente, além de estimular o desenvolvimento motor e social, organiza o sistema de maturação fortalecendo a capacidade de adaptação do sistema nervoso e favorecendo, considerando as

limitações da PC, a reorganização cerebral do educando (GOUVEIA, 2011; COSTA e PRATES, 2017).

Porém, vale ressaltar que

[...] os benefícios da actividade física são temporários e somente são mantidos com actividade física regular e consistente [...] alongamentos músculo-tendinosos devem ser lentos e realizados diariamente para manter a amplitude de movimento e reduzir o tónus muscular (GOUVEIA, 2011, p. 72-75)

Dessa forma, é extremamente necessário que haja uma ação integrada entre escola, família, médicos e fioterapeutas com o intuito de tornar regular a prática da motricidade do educando.

Por meio dos procedimentos adotados e a maneira com o conteúdo for sistematizado o professor pode verificar se houve apropriação do conteúdo por parte dos educandos e, de acordo com suas limitações e possibilidades, do educando com NEM (COSTA e PRATES, 2017).

Dessa forma propomos novamente a avaliação formativa ao longo do conteúdo para que o professor identifique a necessidade de mudanças em seus procedimentos, elaborados após a avaliação diagnóstica, ou a necessidade de avanço do conteúdo ministrado. (HAYDT, 1997).

Como avaliação somativa, ou seja, para se certificar que os educandos alcançaram os objetivos propostos, o professor pode dividir grupos para a realização de seminários. Cada grupo ficaria responsável por um assunto dentro do que foi discutido durante as aulas e montariam uma apresentação adaptada ao educando com NEM, independente da maneira com que realizem a apresentação, seja por meio de cartazes, slides ou sem nenhum material, o importante é que a comunicação entre aqueles que apresentam e aqueles que acompanham a apresentação não seja comprometida. Com relação ao grupo em o educando com NEM esteja inserido, todos os educandos podem refletir para elaborar uma de comunicação deste educando com NEM com os demais no momento da apresentação. É extremamente importante que o professor forneça um ponto de partida para que seus educandos possam utilizar formas de CAA já existentes e adaptá-las ou até mesmo elaborar sua própria forma de comunicação, de acordo com as características de seu colega de turma.

Dessa forma, o professor aproxima os demais educandos daquele educando com NEM, e vice e versa, por meio da compreensão de suas necessidades e possibilidades. Favorecendo a aceitação, socialização e o respeito, transformando sua aula em uma aula inclusiva.

Ao realizar a avaliação escrita, o professor deve, assim como fez durante todo o conjunto de aulas deste conteúdo, adaptá-la para o educando com NEM. Não há necessidade de simplificá-la, mas é necessário identificar o nível de desenvolvimento cognitivo de seu educando e, por meio da CAA que melhor atenda às demandas do educando, garantir que a avaliação ocorra de maneira que o educando consiga expressar o conhecimento apropriado durante as aulas (NEGRINE, 1977).

Se o conteúdo for pensado de maneira que possibilite a experimentação, a socialização, a reflexão e a discussão, sempre de acordo com a realidade de todos os educandos, não somente dos considerados mais aptos, haverá inclusão real do educando com NEM por meio da apropriação do conteúdo, que ocorre de maneira individual e social, não somente por meio de sua participação superficial durante a realização das atividades.

No entanto, não cabe somente ao professor esta tarefa, mas sim de todos aqueles envolvidos no contexto deste educando, trabalhando juntos para a inclusão educacional e social do mesmo.

CONCLUSÃO

Com base em nossa pesquisa ficou evidente que discutir inclusão de pessoas com NEM nas escolas é um ato complexo, corajoso e extremamente necessário. Complexo por conta do comprometimento causado ao sujeito, bem como, principalmente da dificuldade de comunicação e movimentação causadas pela associação de duas ou mais NEEs em um único sujeito, o que torna essa discussão muito mais complicada. Corajoso pela falta de materiais de pesquisa voltados para inclusão de educandos com NEM nas aulas de Educação Física, foco de nossa pesquisa, o que dificulta a discussão. E extremamente necessário para auxiliar no preparo de professores de Educação Física e, cada vez mais, tornar real a inclusão deste público nas escolas regulares sem prejudicar o desenvolvimento integral do educando com NEM e dos demais educandos.

Cada sujeito tem suas possibilidades e necessidades e embora NEM comprometa de maneira significativa o desenvolvimento do sujeito, isto não pode defini-lo e privá-lo das práticas corporais que fazer parte de sua cultura. É na aula de Educação Física que as práticas corporais são sistematizadas e contextualizadas com o objetivo de que o educando se aprimore deste saber, portanto, é neste momento que este educando tem a possibilidade de acessar este conhecimento e por meio dele, alcançar o aprendizado. Porém, para tal, as atividades, a linguagem e o auxílio necessário devem estar diretamente direcionados às especificidades deste educando para aprimorar ao máximo suas potencialidades e desenvolver a autonomia por meio de estratégias e técnicas de ensino específicas para cada caso e técnicas e estratégias críticas para todos os casos.

Conforme vimos ao examinar pesquisas voltadas às tecnologias assistivas, existem diversas alternativas para buscar desenvolver a autonomia do sujeito com NEM, por meio do estímulo a mobilidade, comunicação. Para nós estas são poderosas aliadas no processo de inclusão de educandos com NEM em escolas regulares, visto que muitas vezes a comunicação alternativa e a mobilidade alternativa, podem ser construídas e/ou desenvolvidas a baixo custo, algumas vezes até mesmo sem custo nenhum, dependendo da criatividade do professor e da disponibilidade de materiais fornecidos a este. Ressaltamos mais uma vez que cada recurso deve ser selecionado e organizado de acordo com a especificidade de cada educando com NEM.

Existem diversos estudos que conceituam e caracterizam NEM, no entanto, foram raros os estudos encontrados voltados a Educação Física ou então que

buscassem sistematizar ou até mesmo, como realizado por nós, propor possibilidades de práticas didático pedagógicas voltadas para educandos com NEM. Por conta disso, em sua grande maioria, foi preciso utilizar pesquisas que abordassem NEEs específicas, não associadas com nenhuma outra, para assim, alcançar o objetivo inicialmente proposto.

Dessa forma, cabe questionar a escassez de estudos voltados para o ensino de educandos com NEM, são poucos os autores que voltam seus esforços para pesquisas voltadas ao atendimento inclusivo deste público em escolas regulares, tão pouco, estudos específicos da área de Educação Física que auxiliem os professores neste processo.

Vale ressaltar também a necessidade de uma capacitação, inicial e continuada, de professores de Educação Física com maior aprofundamento sobre inclusão escolar de educandos com NEM. Sabemos que cabe ao estado ou município, escola, comunidade, família e ao próprio professor, a busca pelo conhecimento necessário para um atendimento realmente inclusivo a estes educandos, porém, devemos, enquanto professores de Educação Física, almejar o conhecimento ao longo de nossa carreira profissional, sempre objetivando o aprimoramento de nossa prática docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento completo de todos os nossos educandos.

Acreditamos que a Educação Física tem forças para enriquecer, além do repertório motor e comunicativo, o processo de autonomia de educandos com NEM. No entanto, como discutimos anteriormente, para que haja inclusão de qualidade, necessita-se de mais estudos voltados a este tema para enriquecer a discussão e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de pesquisa do professor que busca o conhecimento; de materiais e demais recursos que atendam as especificidades do educandos com NEM; comprometimento do professor e apoio necessário por parte da escola e sala de recursos e mais envolvimento da família, fisioterapeutas e médicos do educando, caso o mesmo faça algum acompanhamento médico. Portanto, a inclusão deste educando necessita de diversos fatores e autores agindo de maneira homogênea para este fim.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO M. **ENSINO MÉDIO: MÚLTIPLAS VOZES**. Brasília: Unesco, MEC, Cadernos de Pesquisa, n. 120, Nov. p. 241-247, 2003.
- AGUIAR, J.; DUARTE, E. **Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília: v.11, n.2, p.223-240, Mai.-Ago, 2005.
- ALMEIDA, G. **A Construção de Ambientes Educativos Para a Inclusão**. Curitiba: Pró-Infanti, 2008.
- ALVARO-PRADA, L.; FREITAS, T., FREITAS, C. **Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago, p. 367-387, 2010.
- AMARO, D. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ARANHA, M. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARAÚJO JÚNIOR, D. **Educação Física na Escola Inclusiva: estudo de caso de uma escola regular em Salvador. Corpo, movimento e saúde**, Salvador, v.2, n.1, p.13-34, 2012.
- BALTAZAR, S. **A inclusão de crianças com paralisia cerebral em contexto educativo: percepções dos docentes do ensino regular, ensino especial e atividades de enriquecimento curricular**. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa, 2013.
- BATISTA, M. et al. **Inclusão Social de Crianças com Deficiências Múltiplas no Cotidiano Escolar**. Rev. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 2, maio/ago, p. 184-207, 2016.
- BERNADO, P. **Autocontrole de crianças diagnosticadas com TDAH: o efeito de atrasos absolutos e relativos em escolha com tentativas discretas**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- BERSCH, R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. Tese Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Tecnologia e educação, Porto Alegre: RS, 2017.

BORGES, A. Et al. **Reflexões sobre a Inclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores**. 3º congresso acadêmico-científico: edu. Tec. Interd. Porangatu: UEG, out, p. 418-429, 2013.

BORTAGARAI, F.; RAMOS, A. **A comunicação suplementar e/ou alternativa na sessão de fisioterapia**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 561-571, 2013.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: _____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 41-54, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp 1994.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: **Educação Física Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental** - (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ensino Médio - Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: **Deficiência Múltipla**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Direito à educação – subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Resolução CNE/CP 07, de 31 mar. 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. 2004.

_____. Educação Infantil: **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração profa Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Conhecimentos de Educação Física. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Cartilha do censo 2010 - **Pessoas com deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Lesão Medular** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada. – 2. ed – Brasília : Ministério da Saúde, 2015.

BRITO, R.; LIMA, J. **Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. Corpo, movimento e saúde**, Salvador, v.2, n.1, p.1-12, 2012.

BUENO, J.; MENDES, G.; SANTOS, R. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

CAMARGO, B. et al. **Representações sociais do corpo: estética e saúde**. Temas em Psicologia: Ribeirão Preto. Vol. 19, n. 1, jan., p. 257-268, 2011.

CAMARGO, L.; VIEIRA, R. **HIP HOP: movimento cultural que movimenta a educação física escolar**. Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano III, v. 1, Jul. 2017.

CICHELERO, I. **Tecnologia Assistiva e Inclusão**. Ano 2007. Disponível em: < <http://ilaneci.blogspot.com.br/> >. Acesso em 24 de maio de 2021.

CIDADE, R.; FREITAS, P. **Educação Física e Inclusão: considerações para prática pedagógica na escola**. SEED/MEC. Revista Integração. Edição especial, p. 26-30, 2002.

CONTI, L.; PALMA, A. **Educação Física na Escola e a Afetividade: a construção do autorrespeito**. Santa Maria: v. 41, n. 1, p. 237-250, jan.-abr. 2016.

COSTA, B.; PRATES, A. **Paralisia cerebral e desenvolvimento humano: possibilidades com a ginástica a partir da abordagem crítico-superadora**. XX Conbrace, Goiânia: VII CONICE, set., p. 2343-2347, 2017.

CRUZ, G. **Formação Continuada de Professores de Educação Física em Ambiente Escolar Inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

CUNHA, I. et al. **Avaliação antropométrica e frequência de exercícios físicos em adolescentes do ensino médio de uma cidade do interior de Goiás.** Estudos: Goiânia, v. 33, n.7/8, jul-ago, p. 635-642, 2006.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. et al. **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações.** Motriz - Vol 5, n2, Dez. 1999.

_____. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. e RANGEL, I. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

De ÁVILA, A. **Para Além do Esporte: a expressão corporal nas aulas de educação física do segundo grau.** Monografia (Graduação) - Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 1995.

ECO, U. **Como se Faz uma Tese.** 18a ed. São Paulo: Perspectiva; 2003.

FARIA, P; CAMARGO, D. **As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma revisão sistemática.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n2, p.217-228, abr.-jun., 2018.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Fenapaes). **Educação Profissional e Trabalho para Pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla.** Brasília, DF: FENAPAES. 2007.

FERRARETTO, I. Ações integradas na reabilitação de crianças portadoras de paralisia. In: Kudo AM. **Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.** 2a ed. São Paulo: Savier, p. 282-290, 1997.

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORINI, M. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

FIORINI, M.; MANZINI, E. **Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, Jul-Set, p. 387-404, 2014.

FONTANA, R. et al. **Prevalência de tdah em quatro escolas públicas brasileiras.** Arq Neuropsiquiatr. RJ: Rio de Janeiro, 65(1), p. 134-137, 2007.

FRANCO, M. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas, Papirus, 1994.

FREITAS, S.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: ED. UFSM, 2005.

GARCIA, J. & PASSONI, I. **Tecnologia Assistiva nas Escolas.** São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 1998.

GASPARETTO, M. **Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual.** In: OMOTE, S. (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura. Acadêmica, p. 159-183, 2012.

GUEDES, D.; GUEDES, J. **Associação entre Variáveis do Aspecto Morfológico e Desempenho Motor em Crianças e Adolescentes.** Revista Paulista de Educação Física, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

GIL, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDI, A.; SOUZA, M. **Dança para cadeirantes: um exemplo de superação.** Revista da Unifebe (Online); jan/jun: p.188-197, 2011.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, A.; PLETSCHE, M.; FONTES, R. **Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria: v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GODÓI, A. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** 4. Ed. Brasília: MEC, 2006.

GOUVEIA, J. **A paralisia cerebral em contexto de educação física.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Lisboa: Almeida Garrett, 2011.

HAYDT, R. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

HILDEBRANDT, R. LAGING R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HURTADO, J. **O Ensino da Educação Física: uma abordagem didática.** 2 ed. Curitiba: Educa/Editer, 1983.

JESUS, L. **Inclusão do deficiente auditivo**: alicerces: família, escola e sociedade. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

JOHNSON, R. **Guia dos símbolos de comunicação pictórica**. Tradução de G. Mantovani & J. C. Tonolli. Porto Alegre: Clik – Recursos Tecnológicos para a Educação, Comunicação e Facilitação, 1998.

LIBÂNIO, J. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, R. **História da Educação Física**: algumas pontuações. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos: v. 07, n. 13, p. 246-257, jan.-jun. 2015.

LIMA, J. **Dominância Lateral e Lateralidade**: conteúdos da disciplina de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MACIEL, L.; CAMARGO, C.; VILELA JUNIOR, G. **Reflexões sobre a dança em cadeira de rodas, seus benefícios e contribuições na vida de deficientes físicos**. Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida - ISSN: 2178-7514 – v.1, n. 2, 2009.

MAGALHÃES, L. ORQUIZA, L. **Metologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos. Curitiba: FESP, 2002.

MANCINI, M. et al. **Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional**. Rev. bras. fisioter. Vol. 8, No. 3, p. 253-260, 2004.

MANOEL, E. **Desenvolvimento Motor**: implicações para a Educação Física escolar I. Revista Paulista de Educação Física, n. 8, v. 1, p. 82-97, 1994.

MANTOAN, M. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC. 1997.

MANZINI, E. **Integração do Aluno com Deficiência**: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999.

_____. **Tecnologia Assistiva para Educação**: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MATTOS, J.; MARTINS, R. **Avaliação antropométrica em adolescentes em fase escolar**. Revista Saúde e Educação, Coromandel, v. 3, supl., nov. 2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M.; D'ANTINO, M. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiência e Necessidades Especiais**: cultura, educação e lazer. Saúde Soc., São Paulo. V.20, n.2, p.377-389, 2011.

MEDINA, J. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, R. **Educação Física na Escola**: conteúdos adequados ao 2o grau. Rio Claro: UNESP, Monografia de Graduação, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, 1995.

MENDES, E. **Construindo um “Lócus” de Pesquisas Sobre Inclusão Escolar**. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M.; WILLIAMS, L. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, p. 221-230, 2004.

MENDES, E. G.; **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Vol.11, nº 33. Rio de Janeiro, set-dez. 2006.

MIRANDA, C. **A Educação Inclusiva e a Escola**: saberes construídos. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MIRANDA, L.; GOMES, I. **Contribuições da comunicação alternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral**: relato de caso. Rev CEFAC, São Paulo, v.6, n.3, p. 247-52, jul-set, 2004.

MIZUKAMI, M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, F. **Comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 23, n. 60, v. 1, p. 110-129, jan-jun, 2017.

NAHAS, M. V. **Educação Física no Ensino Médio**: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, p.17-20, 1997.

NEGRINE, A. **O Ensino da Educação Física**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1977.

NEIRA, M. **A Educação Física em contextos multiculturais**: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul-dez, 2008.

NELSON, C. Paralisia cerebral. In: Umphered DA. **Fisioterapia neurológica**. 2a ed. São Paulo: Manole, p. 237-256, 1994.

NUNES, C. **Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência: guia para educadores.** Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2001.

NUNES, L. (org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, D.; NUNES SOBRINHO F. **Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.2, p.297-312, mai-ago, 2010.

_____.; SANTOS, L. **Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo.** Psicologia Escolar Educacional, Maringá, v. 19, n. 1, p. 59-69, abr. 2015.

PACHECO, J. et al. **Caminhos Para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALMA, A. **Atividade Física no Processo Saúde-doença e Condições Socioeconômicas: uma revisão de literatura.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, jan-jun., 2000.

PALMA, A. **Educação Física e a Organização Curricular.** 2ed., Londrina, Paraná: Eduel, 2010.

PELOSI, M. **Relatório final da pesquisa: Formação em serviço de professores de salas multifuncionais para o desenvolvimento da comunicação alternativa com os alunos com necessidades educacionais especiais.** FAPERJ E - 26/110.039/2010 RJ/, 2011.

PELOSI, M.; NUNES, L. **Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.141-154, jan.-abr., 2009.

PESSOA, D. **Educação Física, linguagem e inclusão: o hip hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2019.

PLETSCH, M. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educ. rev. no.33, Curitiba, p.143-156, 2009.

PORTARIA MINISTERIAL nº 555. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008

- RAMOS, J. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.
- RABELO, L. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar**. São Carlos: UFSCar, 2012.
- RESENDE, C. et al. **A Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiências Múltiplas na Sala de Aula Comum**. 'Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 2, feb, p. 8454-8461, 2020.
- ROCHA, M.; PLETSCHE, M. **O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas**. RevistAleph: RJ. a. 8, n. 20, dez, 2013.
- ROCHA, M.; PLETSCHE, M. **Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. Cad. Pes. São Luís, v. 22, n. 1, jan/abr p. 112-125, 2015.
- RODRIGUES, D. **Questões Preliminares sobre o Desenvolvimento de Políticas de Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação especial, Brasília, v .4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, Editora UFPR: Curitiba, n. 41, jul/set, p. 41-60, 2011.
- RODRIGUES, P.; ALVES, L. **Tecnologia assistiva: uma revisão do tema**. Holos, ano 29, vol. 6, p.170-180, 2013.
- SANTOS, T.; RUSSO, I. **A prática da audiologia clínica**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOS, L.; VASCONCELOS, L. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Vol. 26 n. 4, out-dez, p. 717-724, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez, 1991.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed rev ampl São Paulo: Cortez; 2002.
- SILVA, D. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2007.

SILVA, C.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. **Os professores de Educação Física Adaptada e os Saberes Docentes**. Motriz, Rio Claro, v.15 n.3, jul/set, p.481-492, 2009.

SILVA, Y. **Deficiência Múltipla: conceito e caracterização**. VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, Maringá: Editora CESUMAR, 2011.

SILVA, G.; GAMA, A. **Tecnologia assistiva: headmouse, uma alternativa para as pessoas com mobilidade reduzida**. Faculdade tecnológica de Bauru: FATEC. Vol. 2, n. 1, jul, p. 62-79, 2014.

SILVEIRA, F.; NEVES, M. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Vol. 22 n. 1, Jan-Abr, p. 79-88, 2006.

SOARES, C. et.al. **Metologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, E. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais**. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 169, Junio de 2012.

SOUZA, A. Terapia ocupacional em paralisia cerebral espástica. In: Sousa AMC, Ferraretto I. **Paralisia cerebral: aspectos práticos**. São Paulo: Mennon, p. 231-242, 1998.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TEDESCHI, S. **Educação Física escolar: relatos e propostas**. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esporte, p.34-46, 1997.

TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. 2 ed. Porto Editora: Porto, 2000.

TOSCANO, M. **Teoria da Educação Física Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

VARNIER, T. **O ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física**. Dissertação

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Vitória, 2015.

VERENGUER, R. **Educação Física escolar**: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. Revista Paulista de Educação Física, n.9, p.69-74, 1995.

VITALIANO, C. **Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C.; ACQUA, M. **Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Relação à Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais**. Revista Teias v. 13, n. 27, jan/abr, p. 103-121, 2012.

VITALIANO, C.; TOLEDO, E. **Formação de Professores por meio de Pesquisa Colaborativa com Vistas à inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, Abr-Jun, p. 319-336, 2012.
. 247-52, jul-set, 2004.