

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA INCLUSÃO

Atos Prinz Falkenbach

Doutor em Ciências do Movimento Humano,
Coordenador do Curso de Educação Física da UNIVATES, Professor do Curso de
Educação Física do Centro Universitário Metodista - IPA. UNIVATES.

Verônica Werle

Bolsista de iniciação científica;
Acadêmica do Curso de Educação Física - UNIVATES

Greice Drexler

Bolsista de iniciação científica;
Acadêmica do Curso de Educação Física – UNIVATES

RESUMO

As motivações do estudo surgem do interesse na temática da inclusão de crianças com necessidades especiais na educação física regular das escolas públicas do Vale do Taquari-RS. O estudo investiga as práticas pedagógicas de inclusão na educação física no ensino regular. A metodologia é de corte qualitativo. As entrevistas e a análise documental permitiram destacar a compreensão dos professores sobre o fenômeno inclusão, bem como a organização pedagógica da escola e educação física. Os resultados do estudo destacam um movimento de receptividade em relação à inclusão, porém há fragilidades nas ações pedagógicas concretas.

ABSTRACT

The study focuses on the inclusion of children with special needs in regular physical education classes in the public schools of the Taquari Valley, RS. It investigates the inclusion pedagogical practices in physical education in the regular teaching. The methodology is a qualitative analysis. The interviews and documental analysis show the understanding of the teachers about the inclusion phenomenon, the pedagogical organization of the school as well as of the physical education program. The results present a movement of acceptance of the inclusion, even though failing with some concrete pedagogical actions.

RESUMEN

Las motivaciones del estudio surgen del interés en la temática de la inclusión de niños con necesidades especiales en la educación física regular de escuelas públicas en la región del Vale do Taquari-RS. El estudio investiga las prácticas pedagógicas de inclusión en la enseñanza regular de Educación Física. La metodología es cualitativa. Las entrevistas, los documentos analizados permitieron destacar la comprensión de profesores sobre el fenómeno de inclusión como también la organización pedagógica de la escuela y educación física. Los resultados del estudio destacan un movimiento receptivo en relación a inclusión, no obstante hay fragilidades en las acciones pedagógicas concretas.

O estudo que investiga a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação física das escolas públicas da região do Vale do Taquari requisita explorar uma justificativa que envolve aspectos de uma cultura educacional e social, bem como os aspectos da problemática da inclusão na educação física escolar.

O ponto de partida para as reflexões se ampara nas afirmações de Góes (2005) cujos estudos apresentam pequena inserção de crianças com necessidades especiais na classe regular. A pergunta que pode ser realizada na seqüência é: se na classe regular há pouca inclusão, como está a realidade quando se trata da educação física na escola? Outro destaque inicial se volta para a escassez e a carência de estudos da área da Educação Física e inclusão escolar¹, bem como a necessidade atual de estudos nessa área ao considerar os aspectos legais e educacionais².

Tal realidade não é um processo simples. Vygotsky (1997) apresenta a problemática da prática da escola de educação especial que isola cada vez mais a criança das experiências coletivas e das relações diferentes. Tais escolas construíram um mundo a parte para os deficientes, mas que servem apenas para confirmar a idéia de que não se deve conviver em conjunto das pessoas com necessidades especiais.

A histórica segregação exercida na prática da Educação Física no Brasil esclarece o papel da educação física na história, bem como o comportamento atual da sua prática pedagógica (Santin, 2001). Analisar a história da educação física permite destacar a seguinte reflexão: Que escolas e que projetos pedagógicos assumem a realidade da inclusão de crianças com necessidades especiais na prática educativa da comunidade escolar e da educação física e, como se organizam para essa finalidade?

O objetivo geral do estudo foi identificar as práticas educativas em que há inclusão de crianças com necessidades especiais na escola e na educação física regular, bem como compreender a organização desta prática.

Para identificar estas práticas educativas tomamos como referência Prieto (2006) que estuda sobre a perspectiva da integração e da inclusão. Segundo a autora, na perspectiva da integração, o ensino especial substitui o ensino comum, trata-se da inserção de alunos com necessidades especiais no recinto escolar, mas em sala específica, a classe especial. Por inclusão entende-se a matrícula da criança com necessidade especial na classe regular juntamente com os demais alunos. A partir destas perspectivas que diferenciamos as escolas com práticas de integração ou inclusão, apesar da proposta de inclusão ir além da simples matrícula e procurar construir alternativas que garantam as condições necessárias para todos os alunos.

Vygotsky (1997) compreende a escola com seu modo de vida escolar próprio, com professores especializados e conscientes de um processo diferenciado, que nem por isso limita as crianças em suas próprias dificuldades.

A relação social da criança com necessidade especial é sempre tida como especial. As insuficiências corporais modificam as relações do ser humano com o mundo e se manifestam no desenvolvimento do comportamento diferenciado nas relações com as pessoas. Desde o meio familiar a criança é tratada de uma maneira que se diferencia pela atenção e cuidados do habitual com as crianças “normais”.

No âmbito educacional a problemática continua sendo social. A prática ainda segregava crianças com necessidades especiais da escola regular (Kassar, 2005). A

¹Consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES,-acesso em25/04/2005 .

²Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

deficiência foi cultuada pela modernidade como uma causa biológica irreversível, ou seja, a pessoa nasce com a falta de algum sentido, habilidade ou órgão o que a impedirá de se desenvolver e aprender conforme uma perspectiva determinista do desenvolvimento humano (Kassar, 1999). Os alunos com necessidades especiais são insistentemente compreendidos como incapazes de aprender como os alunos “normais”.

Padilha (2001) explica que tal conhecimento acaba por entrar o processo de inclusão escolar, cujas repercussões vão desde o ingresso da criança na escola até os conceitos antigos acerca da avaliação e da aprendizagem que seguem perspectivas do diagnóstico biomédico. A autora avalia que é um processo lento e que requisita a qualificação e reestruturação do pensamento dos atores sociais.

No terreno da educação, as deficiências requisitam um ambiente novo e criativo, um modo de vida escolar com organização de novas formas especiais de aprendizado respeitando as características especiais.

Tal necessidade apóia-se em uma legislação atual que prediz que as crianças com necessidades especiais devem estar preferencialmente incluídas na escola regular (Brasil, 1996). Também a declaração de Salamanca na Espanha em 1994 que se apóia na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU em 1948 explicita a compreensão de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de qualquer condição.

O problema da inclusão de crianças com necessidades especiais na educação física é severo e se configura desde sua origem quando esteve ligado às questões políticas vigentes em cada período da história. Bracht e Cols. (2003) explicam que a Educação Física no Brasil esteve voltada para formar indivíduos “fortes” e “saudáveis”, fatores indispensáveis no processo de desenvolvimento do país no final do século XIX e início do século XX. Sendo assim, a Educação Física deixou de lado os corpos “doentes”. Os estudos de Castellani Filho (1994) permitem interpretar uma preocupação histórica da Educação Física com a eugenia da raça. A Eugenia seria uma ciência que se preocupava em manter as características biológicas hereditárias de gerações saudáveis. A preocupação estava em combater as patologias, restringindo a procriação entre “reprodutores” doentes. Para Kassar (1999), a degenerescência, era entendida como a hereditariedade da doença, ou seja, se o “reprodutor” era doente, conseqüentemente sua prole também seria, o que de certa forma acarretaria em um povo frágil, podendo vir a causar a “extinção” da espécie.

A Educação Física esteve subordinada à consolidação dos ideais vigentes, bem como da ordem social. Soares (2001) explica que o papel da educação física na escola estava relacionado com o exercício físico de homens sadios e de mulheres aptas à maternidade. A Educação Física se distanciou de uma disciplina preocupada em formar cidadãos críticos, mas sim em ser um serviço de preparação física. Os conteúdos desenvolvidos eram os esportes e a ginástica, fato que ainda podemos perceber nas aulas de Educação Física que aplica maior ênfase nos esportes.

Vygotsky (1997) considera que todas as deficiências não somente são de ordem física, mas principalmente sociais. O aspecto interessante desta observação é o marco social sobre o fenômeno dos comportamentos, visto que as necessidades congênitas não impõem falta alguma das supostas condições que deveriam possuir. Esta falta é impressa desde cedo pelas relações sociais que caracterizam um comportamento relacional diferenciado para tal. A necessidade é uma construção social imposta de forma ansiosa e urgente desde o nascimento da criança.

O senso comum já reconhece que a criança normal pode conviver em sociedade, sendo que para as demais se reservam os centros, as associações, os asilos, as temidas clínicas de tratamento e outras denominações que conservam e controlam os

comportamentos anormais (Goffman, 2001).

Vygotsky (1997) considera a coletividade como motor do desenvolvimento da criança com necessidades especiais com as premissas de que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta; as funções superiores são mais educáveis que as elementares; as funções superiores da atividade intelectual nascem da conduta coletiva e da sua experiência social; a dialética do desenvolvimento e da educação se dá por via indireta, o que requisita da coletividade uma atenuação e ajustamento em relação às deficiências.

A partir destas reflexões acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com necessidades especiais na perspectiva de inclusão o estudo atual apresenta o modo como será desenvolvido.

METODOLOGIA

O estudo investigou as adaptações e compreensões das escolas sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola e na educação física no ensino regular. Pela sua natureza hermenêutica, esteve ajustado às características do modelo qualitativo de investigação, tratando-se de um estudo de casos.

As protagonistas do estudo foram às diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas municipais e estaduais de três municípios localizados na Região do Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul. Os endereços e contatos para agendamento das entrevistas foram obtidos com o auxílio das Secretarias e Coordenadorias de Educação. O contexto da investigação foram as próprias instituições de ensino.

O processo de coleta de informações utilizou entrevistas semi-estruturadas e a análise documental. Foram visitadas vinte e três escolas, quatorze da rede municipal e nove da rede estadual. No município “A” foram investigadas seis escolas municipais e três estaduais, no município “B” foram quatro municipais e cinco estaduais e no município “C” foram quatro municipais e uma estadual. A eleição destas escolas, tomando como base os estudos de Gómez, Flores e Jiménez (1996), se deu em razão de suas proximidades e também por permitirem uma significativa representatividade da educação regional.

As entrevistas semi-estruturadas constituíram-se em uma possibilidade próxima de recolher informações da percepção dos participantes acerca da temática. A análise documental oportunizou o estudo dos documentos da escola, projetos pedagógicos, planos de ensino entre outros.

O processo de coleta de informações foi analisado a partir do procedimento de triangulação das informações entre as entrevistas das escolas que, de acordo com Triviños (1995), permite maior fidedignidade na análise e interpretação dos resultados.

Apesar das escolas apresentarem diferentes práticas para as crianças com necessidades especiais, o processo de coleta de informação permitiu organizar quatro categorias de análise: a) integração e inclusão na prática das escolas; b) a compreensão das escolas sobre inclusão, c) adaptações pedagógicas e estruturais e d) educação física e prática inclusiva.

a) Integração e inclusão na prática das escolas

A primeira categoria de análise consistiu na identificação das escolas com práticas inclusivas, de integração e das escolas com ambas modalidades, que foram organizadas da seguinte forma: a) escolas com prática inclusiva: Escolas Municipais do município A, Escolas Municipais do município B (Exceto uma), Escolas do município C. b) escolas com prática de integração: Escolas Estaduais do município A e Escola Municipal do município B (apenas uma). c) escolas com prática de integração e inclusão: Escolas Estaduais do

município B.

Ao iniciarmos as entrevistas com a direção das escolas a primeira percepção foi de que a maioria das escolas se esforça em demonstrar que está predisposta a receber os alunos com necessidades especiais, assim percebemos movimentos diferentes em direção à inclusão. O primeiro, trata da presença de crianças com necessidades especiais na classe regular, caracterizando a inclusão, representada pelo grupo “a”. O segundo é a permanência das classes especiais, sem perspectiva de mudanças, o que observamos mais intensamente no grupo “b” e “c” em escolas estaduais. O terceiro movimento, também percebido mais ao nível das escolas estaduais, é a transição das classes especiais para a classe regular com auxílio da sala de recursos como no grupo “c”.

Apesar de apresentarem a modalidade de integração de forma marcante na prática educativa, algumas escolas consideram que há inclusão quando os alunos estão no espaço da escola, mesmo que não estejam na sala regular.

“A nossa escola nunca fez diferenciação, aqui todo mundo é igual, ninguém dos outros alunos sabe quem é da classe especial e quem não é. Funciona tudo igual para eles” (Ent. n° 13, em 19/04/06 Escola “C” Estadual).

“Os deficientes auditivos freqüentam a aula de educação física com a classe regular e os demais eventos da escola, na hora cívica e em outras programações...eles nunca ficam fora da programação” (Ent. n° 17 em 17/05/06 Escola “G” Estadual).

As citações demonstram que a participação dos alunos com necessidades especiais em eventos ou em outros momentos da rotina escolar são suficientes para que sejam considerados incluídos. Pilar (2005) ensina que há também outras diferenças entre integrar e incluir, além do espaço ocupado pela criança na escola. Para a autora integrar, se foca na necessidade da pessoa, é uma forma de segregar, pois se é necessário integrar significa que não há participação ativa no processo, que não há inclusão. Incluir, se centra nos interesses de todos os alunos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico e tem como objetivo básico não deixar ninguém de fora,

É importante voltar a salientar que a pesquisa não estudou a prática das aulas nas escolas. A identificação das escolas tem como base os relatos das diretoras em entrevistas, portanto, escolas identificadas como conclusivos representam aquelas com alunos com necessidades especiais matriculados na classe regular. Apesar da realidade de matrículas de alunos com necessidades especiais na classe regular, torna-se importante investigar a compreensão de inclusão que os diretores possuem. Isso pode significar distorções no conceito e na prática da inclusão, pois como descrevemos a seguir, em algumas escolas a inclusão é uma imposição e não uma proposta da escola.

b) A compreensão das escolas sobre inclusão

A segunda categoria envolve a compreensão da escola sobre a temática. Percebemos que a escola vem atribuindo significativa importância e considera a inclusão uma novidade, destaca-se também a visão dos entrevistados sobre o caráter de obrigatoriedade acerca da maneira como a inclusão vem sendo recebida.

O que pode ser constatado a partir das entrevistas é que, na maioria das escolas, há uma sensibilização quanto a questão da temática da inclusão, no entanto, é considerada como uma “novidade”, conforme as próprias palavras das professoras. Há também a compreensão de que se trata de um modismo educacional e que está ao gosto das secretarias e coordenadoras.

Outra característica de inclusão observada é a obrigação legal com que é percebida pelas professoras, ao contrário de uma necessidade pedagógica, e que, mesmo assim, “dependendo do caso” para a criança ser incluída.

“A professora não tem opção se aceita uma coisa ou não. Não podemos recusar a matrícula e estes são os professores que a secretaria disponibiliza” (Ent. n° 7 em 28/03/06 Escola “G” Municipal).

“Aqui é deficiência mais leve, se percebemos que é mais grave, encaminhamos para a APAE. Para passar da classe para a sala regular, ele tem que ter o básico que é saber as letras, pelo menos para ficar igual, concorrer junto com os outros que já estão mais avançados” (Ent. n° 18 em 24/05/06 Escola “H” Estadual).

A Declaração de Salamanca, em 1994 e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 trouxeram contribuições para o avanço nas políticas de educação inclusiva mas, apesar de já terem se passados 10 anos destes acontecimentos, a discussão parece estar chegando agora ao recinto escolar, tanto na ação pedagógica como na compreensão dos professores sobre a questão. É perceptível a permanência de critérios conteudistas para definir e avaliar o aluno com necessidades especiais.

Conforme Vygotsky (1997) a convivência das pessoas com necessidades especiais e as normais é o que promove a aprendizagem, estas interações são necessárias para uma aprendizagem que vai além dos conteúdos escolares, constituem-se em conteúdos humanísticos e renovadores. Kassir (2004) explica que este é desafio da escola “propiciar acesso a apropriação da cultura produzida pela humanidade para toda a população de crianças” (p.63).

As evidências apresentadas permitem entender que a compreensão de inclusão presente nas escolas investigadas está passando por um processo de conformidade, obrigação e perpetuação dos fundamentos de critérios conteudistas para a aceitação e progressão dos alunos com necessidades especiais.

c) Adaptações pedagógicas e estruturais

As adaptações pedagógicas e estruturais da escola e a qualificação docente para a finalidade da inclusão também foram estudadas. As adaptações estruturais são visíveis em escolas onde estudam ou já estudaram alunos com deficiências físicas. As demais escolas demonstram uma pré-disposição em realizar reformas caso a escola vir a ter um aluno que necessite destas condições, no entanto, acreditam que estas ações aconteceriam antes com verba própria do que com verba pública, o que demonstra não haver uma postura preventiva para a situação.

Quando fazemos referências às adaptações pedagógicas destaca-se a centralização deste aspecto no professor cuja classe inclui algum aluno com necessidades especiais, apesar da direção escolar enfatizar a sua disposição em ajudar e orientar:

“Estamos ajudando a professora entregando aqueles livros didáticos que vieram do governo e ela está trabalhando com eles” (Ent. n° 12 em 19/04/06 Escola “B” Estadual).

“A educação inclusiva depende do trabalho do professor, entendemos que pode ser positiva e também tem um lado que não é” (Ent. n° 17 em 17/05/06 Escola “G” Estadual).

O professor que recebe o aluno com necessidades especiais parece estar sozinho na tarefa que lhe foi dedicada, busca individualmente alternativas metodológicas em referências bibliográficas e com outros professores. Os relatos ilustram a necessidade de um compromisso mais coletivo da comunidade escolar, de forma que o professor sinta-se também amparado pela direção. Esta dificuldade inicia-se pela falta de referência da educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico, fato que consideramos importante já que poderia ser o primeiro passo para uma ação conjunta e concreta da política escolar de inclusão. Góes (2005) destaca o risco que a escola corre ao tomar os alunos como acessórios, sem haver mudanças no projeto da escola.

A qualificação dos professores também foi pauta durante as entrevistas.

Percebemos um sentimento de insegurança pela falta de qualificação apesar de serem relatadas situações pontuais de qualificação oferecidas pelo poder público ou organizadas pela própria escola.

“Vejo que muitos professores têm insegurança, mas não tiro a razão deles de forma nenhuma sobre a inclusão, porque realmente é um trabalho difícil e a gente não está qualificada para fazê-lo” (Ent. n° 2 em 14/03/06 Escola “B” Municipal).

“No ano passado tivemos um seminário de 40hs sobre a inclusão, que foi oferecido pela prefeitura e nós recebemos materiais de leitura. Nós temos reuniões pedagógicas semanais e em alguns momentos dessas reuniões já houve espaço para discutir sobre esse assunto” (Ent. n° 3 em 15/03/06 Escola “C” Municipal).

O despreparo dos professores foi um ponto destacado nas falas dos professores entrevistados. Essa questão esteve presente como uma das maiores dificuldades encontradas para a finalidade da inclusão. O professor tem pouca experiência formativa, de suporte humano e material pedagógico (Góes, 2005). Os cursos e seminários oferecidos contribuem para melhorar a situação, mas não conseguem englobar a totalidade das escolas e dos professores que também desenvolvem ações formativas, como reuniões pedagógicas e leituras relacionadas ao tema.

d) educação física e prática inclusiva.

Na categoria que trata da inclusão nas aulas de educação física, o discurso da direção e coordenação pedagógica permite entender que todos alunos participam da disciplina, seja na turma da classe regular ou na classe especial. No entanto, os contatos com alguns professores permitiram que visualizássemos situações contraditórias ao relatarmos sobre as aulas de Educação Física.

“Aula de educação física mesmo, eu vou ser bem sincera, é bola, porque eles adoram. Eles são em sete, mas sai cada um com uma bola e chutam para qualquer lado, eles não se coordenam para dividir time, cada um quer a sua bola. A mentalidade deles ainda é muito infantil” (Ent. n° 18 em 24/05/06 Escola “H” Estadual).

“A menina cadeirante participa mais fora da escola, porque nossa escola não está preparada para isto, ela participa de maneira diferente, assistindo, apitando o jogo, o professor sempre inclui e envolve ela de uma forma. Ela também participa da natação em outro lugar” (Ent. n°12, Escola “B” em 19/04/06 Estadual).

“A professora dela (deficiente visual) está admirada. Quando tem um atividade de salto por exemplo, a menina vai perto, sente a altura da corda e pula. A coordenação motora dela é muito boa. A professora estava admirada, ela participa ativamente de tudo, não fica fora de nem uma atividade” (Ent. n° 3 em 15/03/06 Escola “C” Municipal).

Os relatos demonstraram fragilidade em algumas ações pedagógicas da Educação Física, principalmente em se tratando das classes especiais das escolas participantes, o que se percebe nestas situações é, dificuldades de conhecimentos e convicções teórico práticas, ora pela falta de prestígio da Educação Física, que no caso das classes especiais, não é disciplina que mereça importância pedagógica. Também foi possível identificar que existem possibilidades de desenvolver a prática de educação física, apesar de todas as dificuldades de qualificação docente e condições estruturais.

CONCLUSÃO

O estudo investigou as práticas pedagógicas de inclusão de crianças com necessidades especiais por tratar-se de uma necessidade atual de impacto social na prática educativa regular da escola e da educação física. A realidade investigada permitiu destacar que: a) a escola atribui importância para a temática, apesar de, em algumas escolas, ainda haver confusão na compreensão sobre a inclusão; b) a inclusão é considerada uma

novidade e vem sendo compreendida, de forma incômoda, como obrigação; c) as adaptações pedagógicas são atribuições de apenas uma parte da comunidade escolar e a qualificação disponibilizada não é suficiente; d) a educação física apresenta-se desvalorizada, principalmente em se tratando de práticas com crianças com necessidades especiais, por outro lado, há ações isoladas que demonstram avanços e possibilidades.

Podemos considerar que o movimento de inclusão observado não é suficiente para a demanda existente e ressalta a necessidade de conscientização para uma inclusão realizada por uma necessidade pedagógica e não por imposição. Também há necessidade de uma conscientização de toda a comunidade e não apenas dos atores que lidam diretamente com a causa. Os procedimentos de qualificação de professores necessitam ser intensificados, visto que eles precisam estar convictos em seus métodos para poderem ajudar de fato. A herança histórica da Educação Especial e da Educação Física continua a perpetuar a supervalorização dos conteúdos cognitivos e da performance educativa em detrimento da construção humanizadora e social do ser humano.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. (et al.) **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- CASTELLANI FILHO, L. **História da educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- GÓES, M. C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GÓMEZ, G. R., FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1996.
- KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.
- MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95 - 105.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- PRIETO, R. G. MANTOAN, M. T. E. e ARANTES, V. A. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- PILAR, A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Editora, 2005.
- SOARES, C. **Educação Física: raízes européias no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

Endereço completo: Atos Prinz Falkenbach, Rua Cristiano Grün, 205/404 - Lajeado - RS, CEP 95900-000. Telefone: (51) 3714 7000 R. 583. atos@univates.br