

# COMPREENENDO A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE NATAL

Judson Cavalcante Bezerra  
Allysson Carvalho de Araújo  
Mackson Luis F. da Costa

## RESUMO

No Brasil, a preocupação da Educação Física com a inclusão de pessoas com deficiência tomou força na metade do último século. Historicamente, a educação física foi taxada por sua finalidade positivista e seletiva de talentos, excluindo os “não-aptos” das práticas corporais por considerá-los incapazes de fazê-las. Hoje, a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física é amparada pela LDB de 1996 e se faz obrigatório o acesso das vivências da cultura corporal de movimento, bem como aos demais tipos de saberes tratados no ambiente escolar. Assim sendo, o professor de educação física assume um importantíssimo papel nesse (re)conhecimento da cultura corporal de movimento de pessoas com deficiência. No presente trabalho, objetivou-se através de uma pesquisa exploratória, compreender a realidade da prática pedagógica do professor de educação física no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas. Metodologicamente, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com professores, diretor e um aluno da Escola Estadual Floriano Cavalcanti, instituição da rede pública de ensino de Natal/RN, para fins de coleta de dados; e realizou-se um reconhecimento das condições estruturais de acessibilidade para deficientes físicos na escola em questão. Na análise dos dados coletados, constatamos que a escola apresenta total acessibilidade de pessoas com deficiência que utilizam a cadeira de rodas como possibilidade de mobilidade, apesar das condições precárias de alguns acessos; as professoras e diretora da escola alegaram não ter qualquer orientação para lidar com deficientes físicos, além das orientações do senso comum; e a aluna com deficiência física, entrevistada, relatou não participar das aulas de educação física porque era liberada pelo professor. Nesse cenário, podemos inferir que o processo de inclusão nas aulas de educação física ainda se encontra fragilizado, não tanto pelo respeito à política de acessibilidade, mas por intervenções pedagógicas qualificadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão, educação física, escola.

## INTRODUÇÃO

Os questionamentos que envolvem a lógica inclusiva, que permeia a proposta educacional vigente no Brasil, têm aportado seus pontos de interrogação em motes de cunho pedagógico. Obviamente, ainda se faz presente na pauta de debate sobre a inclusão no país questões de ordem ética e legal, mas tem-se percebido de forma cada vez mais elaborada o relevo dado à recepção e trato pedagógico numa escola, que se proponha inclusiva, sobretudo no que se refere aos deficientes.

Uma iniciativa importante acerca da temática da inclusão de deficientes foi a declaração de Salamanca de 1994 em parceria com a UNESCO já se antecipando,

publicando um material referência na área para publicações acerca da temática em questão. Outro importante documento encontra-se registrado na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, há um capítulo (capítulo V) inteiro destinado aos portadores de necessidades especiais (deficientes) que confere obrigatoriedade ao acesso ao ensino regular.

Há algum tempo, vem-se discutindo a questão da inclusão de alunos com deficiências no sistema de ensino regular. No entanto é importante resgatar questões atreladas à historicidade para compreender os entraves pedagógicos atuais.

Chicon (2008) aponta a historicidade da área da educação física, enquanto sistematizadora das práticas corporais, como indicativo para compreendermos as implicações no eixo inclusão/exclusão, partindo da idéia que já nos métodos ginásticos europeus do século XIX os ideais inspiravam um corpo estereotipado (forte, viril e potente) e movimentos pautados na precisão e destreza. Segundo o autor, estes aspectos já não possibilitam um pensamento de acolhimento das diferenças.

Sob um ideal médico-higienista, a perspectiva da prática corporal tinha uma visão “medicalizadora” do corpo “normal”, marginalizando os corpos excepcionais as instituições segregadoras, a partir da caracterização do modelo médico de deficiência que aponta seu foco para a perspectiva da sub-normalidade.

A aproximação, no Brasil, das instituições militares reforça o ideal dos aptos e habilidosos como únicos sujeitos que devem acessar as práticas corporais fruto de um viés efficientista que aderiu a lógica militar.

Nos escritos de Fernando de Azevedo (SOARES, 1994), aponta-se que as aulas de educação física nas primeiras décadas do século XX não poderiam acontecer sem a presença do médico que classificava os mais aptos, bem como determinava exercícios distintos para os gêneros e os tratamentos necessários aos retardados. Enfoque destacado por registros encontrados também na Europa no mesmo período.

Também em meados do século XX, com a influência do método desportivo generalizado, afixou-se o tom excludente da educação física a partir da lógica competitivista, que se destacou na área, as quais desencadearam idéias de seletividade e eficiência, e que, novamente, não favoreciam a mecanismos de inclusão.

Mas foi, segundo Chicon (2008), em 1950, que começaram os interesses com as atividades físicas e esportes para pessoas com necessidades especiais (PNEE's), mesmo sendo com programas de finalidades corretivas e de reabilitação que, sobretudo, aderem a lógica do modelo médico de deficiência.

A questão da educação inclusiva tem despertado, no meio educacional, sentimentos paradoxais que articulam angústias e entusiasmos. A mudança de um sistema educacional conhecido tradicionalmente como excludente tem-se mostrado resistente na práxis, assim, visualizam-se dificuldades para consolidar uma proposta que se compromete com as necessidades educacionais de todos, conferida por lei, independente de etnia, orientação sexual, idade ou condição física; exigindo um complexo processo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino.

Focando-se no eixo da deficiência, no que tange ao trato pedagógico, coaduna-se com a perspectiva de Leão e Costa (2005), ao sugerirem que o processo educacional para os alunos com deficiência precisa ser acompanhado e sistematizado criteriosamente, evitando as avaliações superficiais incapazes de revelar a realidade deste processo. Da mesma forma que é para os alunos não-deficientes, uma proposta de educação inclusiva deve conferir ao educando autonomia e liberdade para o posicionamento crítico diante das experiências/vivências do cotidiano.

Sob outro panorama que não o do trato metodológico, também é possível observar falta de condições estruturais de acessibilidade nas escolas que podem excluir aqueles que

saem da dita normalidade, ou seja, que são diferentes do modelo de homem e de mundo que fortalece e reproduz o sistema social vigente. Ser considerado diferente numa sociedade que prima pelo padrão é ser automaticamente segregado da sociedade.

Logo, se a individualidade não é respeitada pelo sistema nem conseqüentemente pela escola, o aluno também não se reconhece nesse espaço e entende que este não é o seu lugar, sendo, portanto, excluído.

Sabendo que a organização escolar e as práticas pedagógicas são, ou deveriam ser, responsabilidades norteadas pelas políticas públicas de educação, a elaboração e o sucesso de uma escola inclusiva também dependerão de políticas que as sustentem e, fundamentalmente, que seja discutidas, aceitas e assumidas pelos professores e toda a comunidade escolar. Para garantir essas mudanças educacionais seria necessário o envolvimento dos professores e da comunidade escolar em geral, discutindo e refletindo sobre esta modalidade de educação.

Os sistemas de ensino devem construir instrumentos que possam identificar e caracterizar sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola, de tal forma que essas informações possam evidenciar suas reais necessidades educacionais especiais, permitindo elaborar planejamento educacional capaz de atendê-las.

Neste sentido, este trabalho organiza-se a partir de uma pesquisa exploratória, que busca compreender a realidade da prática pedagógica do professor de educação física no que se refere ao processo de inclusão dos deficientes físicos em suas aulas.

Este movimento de aproximação com a temática faz parte dos primeiros passos do projeto de pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Norte intitulado “Educação Física e o processo de inclusão escolar: organização do trabalho pedagógico de professores do ensino básico” que tem por objetivo compreender a realidade da prática pedagógica, no que se refere ao processo de inclusão, do professor de Educação Física que atua no ensino básico.

Neste primeiro movimento, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com professores, diretor e um aluno da Escola Estadual Floriano Cavalcanti, instituição da rede pública de ensino de Natal/RN, para fins de coleta de dados e mapeamento da realidade, além do reconhecimento das condições estruturais de acessibilidade para deficientes físicos na escola em questão.

## DIÁLOGANDO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pensar na inclusão como um princípio é admitir o acesso de diferentes formas de viver em espaços sociais, é aceitar o outro e percebê-lo dele igual (mesmo resguardando e valorizando a diferença), é perceber-se como co-dependente de outros e integrar-se se afinando na coexistência. Segundo Sasaki (1997), a inclusão é diferente da integração por não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre pessoas com deficiência, mas sim que ela seja dividida com toda a sociedade. Nestes termos, a inclusão baseia-se na reestruturação orgânica da sociedade, todos precisam estar juntos, para que possam buscar e realizar tudo: estudar, trabalhar, jogar, reabilitar-se dentre outras tarefas.

Este discurso está ancorado na política de Inclusão Social que vivemos neste momento em nossa sociedade. Com essa política as classes marginalizadas da sociedade, principalmente da educação, desejam ter acesso a todos os locais, para juntos reabilitar-se, estudar, praticar atividades físicas, esportivas e de lazer.

A partir de posições afirmativas em favor do processo inclusivo, o sistema escolar ganha uma modificação importante na medida em que integra todos os sujeitos, deficientes ou não, em um regime comum pela lógica do respeito às diferenças e ao próximo.

Esta ação aponta para uma consideração da diferença enquanto condição de existência entre todos e da consequente queda do ideário de igualdade universal entre os homens. Também aponta para o deslocamento do modelo médico de deficiência (que enfoca a lesão, restrição ou incapacidade) para o modelo social da deficiência (que enfoca a admissão que a sociedade é criadora de obstáculo para inserção das PNNE's em seu meio, o que desloca a deficiência enquanto um problema individual passível de pena para considerá-la como um problema social a ser solucionada coletivamente – DINIZ, 1999).

Historicamente um corpo diferente não condizia com a competitividade requerida nas práticas corporais porque a aparência intolerável coloca em dúvida um momento peculiar de identidade chamando a atenção para a fragilidade da condição humana, a precariedade inerente à vida. O homem portador de deficiência lembra, unicamente pelo poder da presença, o imaginário do corpo desmantelado que assombra muitos pesadelos. Ele cria uma desordem à segurança ontológica que garante a ordem simbólica. Quanto mais a deficiência é visível e surpreendente (um corpo deformado, um tetraplégico, um rosto desfigurado, por exemplo), mais suscita a atenção social indiscreta que vai do horror ao espanto e mais o afastamento é declarado nas relações sociais. (LE BRETON, 2006, p. 75)

Melo (2009) aponta este “desmantelar” do corpo como instante que desestabiliza ação pedagógica na educação física, instalando a constatação da lamúria dos professores dos relatos de experiências. Apontando perspectivas mais desafiadoras, Martins (2009) indica a inclusão com um paradigma que provoca a escola a mudar suas concepções, papéis e recriar suas práticas, reconhecendo a necessidade de adaptar o ensino aos alunos e não ao contrário como historicamente foi feito, sobretudo na Educação Física.

Dias (2009), para refletir a função da Educação Física em uma perspectiva inclusiva, nos faz pensar no princípio da solidariedade (resgatando os PCN's – BRASIL, 1998; Temas transversais) como ponto de partida para compreender a diversidade que aponta para o atendimento dos margeados socialmente, compreendendo a educação como direito de todos. Dias (2009) ainda nos fala da compreensão de corpo como elemento de expressão da aprendizagem que declara o encantamento da descoberta do mundo a partir da exploração do mesmo.

Tendo o corpo como parâmetro para explorar as diversas expressões, é possível e necessário, no processo, inclusive tratar de questões de “gênero, biótipo, raça, cor, deficiências, etnia, sexualidade, aceitando as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural” (CHICON, 2008).

Articuladas de diversas formas, a partir de enfoques diferenciados, a inclusão é compreendida como “possibilidade efetiva de participação na construção da vida social e nos bens sociais, culturais e educacionais nela produzidos” (CIDADE & BUSTO, 2008, p. 123), contrapondo ao processo de exclusão “dos grupos sociais minoritários que participam minimamente ou estão em grande parte excluídos desta construção e do acesso àqueles bens” (Idem, 2008, p. 123).

O compromisso de assumir novos olhares ao que se mostra diferente de nós ou do estereótipo social é função de uma sociedade democrática, sobretudo da educação/educação física.

Inclusão é um dos possíveis caminhos que a sociedade tem para vir mudar alguns conceitos e valores sobre os seres humanos na sua relação estreita com o outro e com o mundo. Todos nós, seres humanos, somos diferentes na nossa essência e na nossa existência [...] Valorizar as capacidades do ser humano individualmente, respeitar os direitos e deveres de todos sem exceção, aceitar as limitações inspirando-se na ética e da diferença, criar condições e possibilidades reais para que todos possam participar e se

envolver em todas as situações, mudar os sistemas já criados e institucionalizados são alguns dos pressupostos da inclusão. (PORTO, 2006, p. 96)

Seja com grupos que apresentam doenças cardíacas, hipertensão, diabetes e obesidade (que apresentam limitações morfofuncionais em suas ações cotidianas), seja enfocando pessoas com deficiência, ou até mesmo com outros sujeitos que se sintam excluídos das diversas práticas sociais em virtude da lógica de produtividade e eficiência que rege a sociedade, é necessário problematizar a prática inclusiva como princípio democrático das práticas corporais.

Nos PCN's (BRASIL, 1998) já aponta-se a atenção à diversidade em suas orientações didáticas, ora enfocando questões de gênero, ora apontando os deficientes como sujeitos centrais, mas sempre levando como preocupação latente a aceitação do outrem e prerrogativa do aprendizado coletivo.

Estudos mais recentes nos apontam a preocupação dos autores da área da Educação Física em oportunizar, que todos participem das aulas. Os relatos desses autores mostram possibilidades de trabalhar com as pessoas com deficiência, embora esses mecanismos, modelos e métodos não tenham se materializado na prática Escolar.

Ao nosso olhar, para a Educação Física Escolar ser inclusiva, ela não deve selecionar os mais habilidosos como estabelecem os princípios do alto rendimento, faceta intimamente estimulada pela cultura de massa, induzida pela elite e à lógica capitalista de exclusão da maioria. Deve, ao contrário, ter uma importância social mais ampla, assim, o papel do professor de Educação Física na inclusão, como em qualquer modalidade de ensino, é o de intermediar novos aprendizados, apresentando aos seus alunos o novo e o desconhecido, pois diante do desafio, o aluno tende a assimilar melhor o conhecimento, idealizando os recursos motores e mentais que possuem. O professor deve entender que utilizando o lúdico, que é a linguagem infantil, poderá avançar muito mais no aprendizado, já que, o que prende uma criança a uma atividade é a alegria e o prazer de brincar (ALMEIDA, 1996).

Porém, com a precariedade das condições reais de acesso à escola, o professor, desestimulado, é induzido a reforçar a cultura de massa e reproduzir o modelo capitalista, potencializando a desigualdade e a discriminação. Contudo, é preciso reivindicar as condições de acesso às aulas de Educação Física e aos demais patrimônios culturais, porque sem o acesso à cultura é impossível que os homens se descubram enquanto seres históricos concretos, inseridos em classes que possuem interesses divergentes e antagônicos.

Os recursos materiais e humanos especializados devem existir na escola e os conteúdos da Educação Física devem se adequar à realidade do aluno e não o oposto. Daí, é fundamental que o professor de Educação Física tenha conhecimento sobre as diversas deficiências e suas possíveis implicações patológicas através de laudo, atestado médico e ficha de matrícula, que podem ser desencadeadas durante as aulas, para que sejam tomados os cuidados necessários e sejam evitadas situações perigosas e de risco aos alunos; planejando as aulas com as adequações necessárias nas atividades, regras, utilização do espaço escolar e usando materiais para estimular a participação de todos (CIDADE e FREITAS, 2005).

Sabemos que apenas colocar os conteúdos específicos da cultura corporal e o esporte adaptado como partes constituintes do conhecimento, a ser trabalhada pelos professores de Educação Física com seus alunos, não asseguraria a inclusão e a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. Porém essas ações poderiam promover uma reflexão sobre a temática deficiência, e, principalmente, levar os professores a um repensar acerca da articulação tempo, espaço e conhecimento na

Educação Física Escolar, analisando e compreendendo os limites e possibilidades da inclusão desses alunos na escola. (AGUIAR, 2004).

Uma das condições fundamentais para se concretizar a inclusão das pessoas com deficiências às aulas de Educação Física é a formação de indivíduos críticos e participativos como forma de promover a apropriação da cultura corporal a partir do respeito à dignidade e à cidadania, pois a responsabilidade de gerir a sociedade é de todos, não devendo esta ser atribuída apenas ao professor de Educação Física ou à escola, mas também às políticas públicas.

É preciso analisar que o sistema, no qual a Educação Física está inserida, não oferece as condições reais de acesso ao ambiente escolar, quer seja para as pessoas com deficiências, ou não. Isso repercute na dificuldade da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, pois normalmente ela reflete o descaso com o diferente. Nesse contexto o professor de Educação Física, assim como qualquer outro membro da classe trabalhadora, não deve ser visto como o único responsável pela inclusão das pessoas com deficiências, haja vista que ele também é privado das condições reais de condições de trabalho no que se refere à formação, estrutura e respaldo institucional da escola pública.

Essa tarefa de superação do sistema atual, ruptura de paradigmas, crenças e convicções previamente estabelecidas e segmentadas que discriminam as pessoas é complexa e se apresenta como um desafio não só para as universidades públicas e para os professores de Educação Física, mas também para os demais membros da comunidade e da escola pública que acreditam na necessidade da mudança e da transformação social.

## METODOLOGIA

Na execução do trabalho, visitamos a Escola Estadual Floriano Cavalcanti no dia 12 de maio de 2010 após prévia autorização. Escolhemos a referida escola por ser uma das mais populares da rede pública de ensino de Natal e, obviamente, por apresentar, em seu quadro de alunos, deficientes físicos freqüentando regularmente as aulas de Educação Física. Foi necessária somente uma visita à escola para fins de coleta de dados. Num primeiro momento, fizemos um reconhecimento da estrutura física da escola observando se havia acessibilidade para deficientes físicos por toda a escola, registrando tudo em fotografias. Em seguida, realizamos entrevistas com uma aluna, com dois professores e com a diretora da escola, registrando tudo em áudio. A transcrição e posterior organização do material possibilitaram-nos uma visualização do objeto de estudo.

## RESULTADOS

Na única visita à escola, realizamos entrevistas com uma aluna deficiente física (paralisia cerebral), com duas professoras de Educação Física do quadro de professores da escola e com a diretora da escola. Constatamos a partir das entrevistas que a escola atende três alunos portadores de deficiências físicas.

Consegue-se identificar, na fala dos entrevistados discursos diferentes entre direção, professores e aluna. Em um emaranhado de significações, posições e tratos dos deficientes acolhidos pela escola. A percepção da integração ao ambiente escolar foi clara, no entanto, a inclusão destes sujeitos no processo ensino aprendizagem foi percebida como frágil. A evasão nas falas sobre a compreensão de inclusão e/ou a superficialidade nas respostas, sobretudo da direção e professores, sobre como se dava o processo inclusivo nos indicaram para uma visão pouco operacional da práxis pedagógica realmente inclusiva.



**Figura 1: Acesso Principal que leva o portão de entrada da escola ao pátio.**

Quando perguntamos a aluna se ela freqüentava as aulas de Educação Física, ela nos respondeu que não, porque as aulas eram realizadas na quadra e ela não tinha acesso, entretanto, no reconhecimento que fizemos da estrutura física da escola observamos que, apesar de precário, havia, sim, acesso a quadra. Ao perguntarmos aos professores se eles incluíam os alunos deficientes em suas aulas, eles nos responderam que sim, mas somente nas aulas teóricas, pois não ministravam aulas na quadra devido suas condições estruturais. A pergunta central que se fez presente em nosso debate foi: Será que a aluna respondeu que não participava das aulas de Educação Física porque realmente não tinha acesso à quadra, ou porque ela era liberada das aulas do professor?

Acreditamos que as questões que permeiam os discursos contraditórios reafirmam o posicionamento pouco fortalecido que a inclusão tem no que se refere a sua operacionalização. Nas aulas, nas quadras, na vivência motora, ainda persiste a resistência da aceitação do diferente, seja ele o corpo, a ação motora ou o desempenho. A aluna re-edita, sob sua visão e momento de auto-preservação, o discurso da não possibilidade de se sentir partícipe. Discurso encoberto pelo pretexto da não acessibilidade, que não se confirma a partir do estudo do espaço físico.

Quando perguntamos aos professores e diretora se eles adotavam algum referencial teórico de inclusão na escola, eles nos responderam que não, a não ser o referencial do senso comum e o da formação deficiente que tiveram na graduação acadêmica. Acrescentaram que vinham esporadicamente representantes da secretaria estadual de educação oferecer capacitação para os professores.

Percebeu-se na fala dos profissionais o lamento pela pouca propriedade, mas também a impressão de



**Figura 2: Acesso do pátio à quadra.**



**Figura 3: Acesso do pátio ao segundo bloco de salas de aula.**

que a incorporação de uma práxis pedagógica realmente inclusiva não se constituía como prioridade para a instituição.

No reconhecimento dos equipamentos de acessibilidade para deficientes, havia por toda a escola rampas de acesso para deficientes físicos que utilizam a cadeira de rodas como possibilidade de mobilidade, no entanto, não havia demarcações em relevo para acessibilidade de deficientes visuais, conforme se pode observar nas imagens.

Por fim, o contato com a realidade da escola, nos desprende de uma visão somente legalista e utópica de prática pedagógica. Aproximou-nos das marcas do cotidiano e nos fez perceber que a dificuldade talvez esteja em dar o primeiro passo na ação docente coerente com a política inclusiva já tão deflagrada nos fóruns educacionais em nosso país.

## CONCLUSÕES

Constatamos que não há um referencial teórico adotado pela escola, ou pelo corpo docente, que oriente a conduta dos professores relativa ao processo de inclusão dos deficientes físicos. No entanto, dentro das possibilidades, cada professor de forma deliberada procura incluir os alunos deficientes físicos em suas aulas teóricas, mas, quando partem para as aulas práticas, pouco se é feito para haver uma real inclusão destes, sendo liberados das aulas de Educação Física. Quanto à acessibilidade, a escola se encontra relativamente bem estruturada para acolher deficientes físicos que utilizam a cadeira de rodas como possibilidade de mobilidade, disponibilizando-se de acesso às várias dependências da escola, mas o acesso à quadra encontrasse-se bastante comprometido.

Apesar de, nos dias atuais, muito se falar de Educação Física inclusiva, ainda é possível encontrar nas escolas uma Educação Física repressora, seletiva e excludente, o que vai de encontro às novas concepções de educação e de desenvolvimento humano. A questão da prática inclusiva não é tão simples quanto parece, pois sua efetivação não depende somente de uma lei a respeito. Abrange horizontes muito mais amplos, exigindo ações conjuntas de familiares, docentes, discentes entre outros que participam do processo ensino aprendizagem.

Entende-se que as mudanças necessárias para que a inclusão aconteça impliquem mudanças radicais em nossa forma de organização social. Estas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de mundo, homem e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais.

A partir desta primeira aproximação, espera-se elaborar um roteiro para a continuidade da pesquisa mais próximo da realidade escolar no município de Natal e promover uma reflexão sobre inclusão menos utopista, mas centrada no compromisso educacional de acessar todos os alunos à cultura de movimento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ALMEIDA, Cleuza Maria de. Educação Física; indispensável para os excluídos. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto, lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabeleceu as diretrizes curriculares e bases da educação nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. Movimento. Porto Alegre, V 14. nº 01. p. 13-38, Janeiro-abril, 2008.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. SEED/MEC: Revista integração. Edição especial, p: 26-30, 2002.

CIDADE, Ruth Eugênia & BUSTO, Rosangela Marques. Inclusão, gênero e deficiência. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli & PERIM, Gianna Lepre (Orgs.). Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. 2ª Ed. Maringá: EDUEM, 2008.

DIAS, Maria Aparecida. As expressões do corpo na educação inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de A. R.; PIRES, J. ; PIRES, G. L. N.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. 01. ed. EDUFRRN: Natal RN, 2009.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, L. C. Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

LE BRETON, David, A sociologia do corpo. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEÃO, Andeza Marques de Castro. COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF. V. 86, n. 213-214, p: 88-109, maio/dezembro, 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de A. R.; PIRES, J. ; PIRES, G. L. N.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. 01. ed. EDUFRRN: Natal RN, 2009.

MELO, José Pereira. Educação Física, corpo e inclusão na escola. In: MARTINS, Lúcia de A. R.; PIRES, J. ; PIRES, G. L. N.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. 01. ed. EDUFRRN: Natal RN, 2009.

PORTO, Eline Rozante. Educação inclusiva na educação física escolar. In: CAPISTRANO, Naire Jane & PONTES, Gilvânia Mauricio (Orgs.). Caderno Didático 4 –

Educação Inclusiva no ensino de arte e educação física. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

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

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.