

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcia da Silva Damazio<sup>1</sup>  
Alessandro Teodoro Bruzi<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo temos a intenção de discutir sobre a educação inclusiva e refletir sobre os diferentes fatores que interferem neste processo. A educação física no complexo espaço escolar precisa dar atenção às particularidades da disciplina: aspectos metodológicos, conteúdos, valores. Este artigo pretende discutir também sobre os seguintes aspectos relacionados à inclusão: a legislação, a influência da família, a questão da formação profissional. Há um longo caminho para que se concretize o ideal de uma educação física que considere os princípios de respeito às diferenças humanas e permita verdadeiramente a participação de todos os alunos nas aulas.

**Palavras-chave:** Educação física, educação, educação inclusiva.

**RÉSUMÉ:** Dans cet article, nous avons l'intention de discuter sur l'éducation inclusive et réfléchir sur les différents facteurs qui interviennent dans ce processus. L'éducation physique dans le complexe espace scolaire a besoin de faire attention aux particularités de la discipline: aspects méthodologiques, contenus, valeurs. Nous discuterons, aussi, sur les aspects suivants, tous en rapport avec l'inclusion: la législation, l'influence de la famille, la question de la formation professionnelle. Il y a un long chemin pour que se concrétise l'idéal d'une éducation physique qui considère les principes de respect aux différences humaines et permette vraiment la participation de tous les élèves dans les cours.

**Mots-clé :** Éducation, éducation physique, éducation inclusive.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Acre. Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho e doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Acre. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais.

## **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Física vem historicamente atendendo a objetivos diversos, ora se constituindo numa prática tradicional e excludente, ora numa prática preocupada com a inclusão de todos nas atividades pedagógicas. Para atender a estes objetivos educacionais propostos pela sociedade, no sentido de oferecer “educação para todos”, a Educação Física tem realizado uma reflexão em torno da problemática da “educação inclusiva”, por meio de debates, produções científicas, propostas pedagógicas. Entretanto, há um caminho longo a ser percorrido para que o ideal de uma educação física inclusiva se concretize no interior de nossas escolas.

A educação física como prática educativa, seja ela desenvolvida no âmbito da educação formal ou em outros espaços sociais, não pode estar isolada do movimento de luta por uma educação verdadeiramente democrática. Logo, faz-se necessário discutir as peculiaridades desta prática diante do desafio da educação inclusiva, bem como considerar os diferentes aspectos e fatores que interagem no âmbito educacional no sentido de limitar a implantação do trabalho pedagógico voltados para a inclusão de todos.

Neste artigo propomos realizar uma reflexão diante da proposta de educação inclusiva e as peculiaridades do ensino da educação física frente a este desafio, que está a caminho de superar as dificuldades e ultrapassar as barreiras relativas à inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares.

## **2 AS PROPOSTAS DE INCLUSÃO: ENTENDIMENTOS E ORDENAMENTOS LEGAIS**

O conceito de inclusão na atualidade é utilizado freqüentemente, estando presente nos discursos, em temática de disciplinas e de cursos, na fala de legisladores, de governantes, de representantes de instituições e de intelectuais. Existem inúmeras propostas em torno da idéia de inclusão: social, digital, educacional, cultural, entre outras.

O termo inclusão teve sua origem na palavra inglesa *full inclusion* e trata-se de um novo paradigma que prescreve a educação para todos os alunos em classes e escolas regulares

e que todas as crianças devem estar incluídas na vida social e educacional da escola. (STAINBACK E STAINBACK, 1992).

Mas onde está a origem da idéia de educação inclusiva na sociedade brasileira?

Nos limites deste artigo não seria possível uma reflexão aprofundada em torno da idéia de inclusão, mas destacaremos neste tópico a idéia de inclusão educacional, especificamente dos portadores de necessidades especiais, presente nos ordenamentos legais e textos oficiais, já que estes apontam no seu bojo princípios e diretrizes para o campo educacional. No nosso entendimento, as “normas”, as leis, constituem um dos fatores que também interferem na concretização de uma educação democrática, “para todos” ou, como no discurso atual, “inclusiva”.

A idéia de integração dos portadores de deficiência ganhou força em nosso país nas últimas décadas a partir da Constituição Federal de 1988, e tal fato abriu espaço para uma luta em prol da universalização do ensino, quando propõe no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e, adiante, no artigo 206, discorre sobre igualdade de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

No plano internacional a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia, Jomtiem, em 1990, aponta um ideal de uma educação voltada para a universalização e qualidade do ensino, e também traz implicações importantes para uma abordagem, hoje conhecida como educação inclusiva. Neste documento há um acordo para melhorar os níveis de educação nos países envolvidos na Conferência. Um documento de referência foi aprovado orientando os países para que elaborassem seus planos de ações específicas, atendendo suas peculiaridades. Educação Para Todos significaria atender toda a população, e de modo particular, foi dada uma atenção às pessoas com deficiências (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A educação de portadores de deficiências que era uma das preocupações neste momento histórico tem na “Declaração de Salamanca”, elaborada na Espanha, em 1994, um marco significativo, pois estava voltada especificamente para a problemática da educação especial. As determinações contidas neste documento, também influíram nas discussões e decisões no contexto brasileiro, no que tange a esta modalidade de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 2004).

Seguindo acordos internacionais, no ano de 1993, discute-se, no bojo das orientações para a educação brasileira, diante das inúmeras deficiências do sistema educacional, a demanda por práticas no âmbito da educação especial, visando atender “todos”, de forma igualitária, seguindo os princípios constitucionais. O *Plano Nacional Decenal de Educação Para Todos* foi finalizado em 1993, apresentando uma perspectiva de uma década para melhorar o quadro educacional brasileiro.

O *Plano Nacional Decenal de Educação de Educação Para Todos* aponta a necessidade de rever as práticas educativas como também as orientações legais para as pessoas com necessidades especiais. Este documento prevê que a universalização seja alcançada pela implantação de estratégias de ensino para atender necessidades específicas, assegurando a todos uma educação de qualidade. Aponta a urgência de se repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais (BRASIL, 1993).

Outros documentos e artifícios legais foram publicados na década de 1990, trazendo contribuições para se avaliar e buscar mudanças na educação para todos, inclusive para aqueles com necessidades especiais: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente* e o Decreto n. 914 de 1993, que estabelece política de integração de portadores de necessidades especiais.

Entretanto, no âmbito da educação brasileira, uma orientação legal de suma importância vem detalhar as orientações do texto da Constituição Federal de 1988: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. A Educação Especial, ou seja, destinada às pessoas com necessidades especiais, assume o caráter de obrigatoriedade para o Estado, e deve ser oferecida na rede regular de ensino. Se antes, para esse grupo, a escolarização se processava em instituições especializadas ou em classes especiais, de modo que somente uma pequena parcela alcançava o ensino regular, a partir da LDB a situação se inverte e as crianças devem ser incluídas às escolas regulares, freqüentando as mesmas turmas que as demais crianças. Apenas em algumas exceções as crianças seriam orientadas a freqüentar escolas especiais.

Quais as conseqüências desta normatização? Além de instituir a obrigatoriedade do educando com necessidades especiais na rede regular, também aponta a criação de serviços especializados para atender peculiaridades. Segundo Pires e Pires (1998), deve haver uma prescrição para os sistemas de ensino, com uma organização curricular específica, com

utilização de recursos e estratégias metodológicas adequadas, como também apresentam a necessidade de profissionais qualificados para atender a esta demanda.

Osório (1999) destaca que garantir o exercício pleno da cidadania implica melhorar a explicitação do paradigma da inclusão de todos e para todos e alerta que, além de orientações normativas, há necessidade de que os projetos pedagógicos estejam abertos às propostas inclusivas. O projeto pedagógico, para o autor acima, deve estar norteado por três princípios: igualdade de direitos, concepção de escola como espaço social de socialização e integração ao conhecimento acumulado, e a preparação cultural como meio para inserção social do indivíduo. Neste sentido, segundo Osório (1999), há necessidade de mudanças de valores e de atitudes, a partir do pressuposto de que todos são capazes de aprender e desenvolver suas potencialidades.

A Resolução número 2, de fevereiro de 2001, intitulada *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, prescreve que a escola de Educação Básica deve matricular todas as crianças e se organizar para atender as necessidades do educando, e substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos em todas as etapas de Educação Básica. Ainda, o art. 12, que fala da questão da acessibilidade que deve ser assegurada aos educandos, delineando cuidados específicos como barreiras arquitetônicas, fazendo referência à Lei 10.172/2000. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 2 de 11/2/2001)

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física*, apresentam orientações para o atendimento do princípio de inclusão, que estão direcionadas para garantir condições de participação, por meio de adaptações a serem realizadas pelo professor. O texto ressalta o valor do cultivo de atitudes de dignidade, de respeito próprio, de respeito às diferenças e de respeito às limitações da pessoa com deficiência. (BRASIL, SEF, 1998; PCN/SEF, 2000).

Estes documentos apresentam orientações gerais, no sentido de chamar a atenção do professor para buscar alternativas de estratégias e favorecer o envolvimento das pessoas com deficiência, sem procedimentos e práticas seletivas e excludentes. O entendimento presente no discurso se orienta para a inclusão total, de forma que o educando não fique fora das diversas atividades pedagógicas. Mas trata-se de uma breve referência a esta problemática e não se aprofunda, no sentido de questionar os fatores e as limitações presentes no cotidiano escolar, que conduzem os professores à não efetivação da dita “inclusão”. Ainda, no próprio

documento, há indicação de textos, livros, sites, orientando professores para que estes os utilizem como recursos para aprofundamento. Parece que estes textos, contendo diretrizes curriculares, estão preocupados em acompanhar o discurso oficial, entretanto faltam subsídios teóricos e metodológicos suficientes para despertar o professorado para o desafio da educação inclusiva.

O documento introdutório dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* não menciona em momento algum a problemática da educação especial, nem mesmo ressalta o emblema da Inclusão no texto (BRASIL, SEF, 1998). Ficaria esta reflexão para um outro documento, separado, a ser discutido de forma isolada? Observa-se, assim, o descompasso entre a educação normal e a educação especial, indicando esta como um sistema paralelo, não integrado ao sistema de ensino.

Entretanto, a legislação por si não garante o processo de mudanças. O descompasso entre os discursos oficiais, os textos legais e as diretrizes construídas, e a realidade, o cotidiano, deve ser superado. Mas superado por quem? A partir da atuação de que segmentos da sociedade brasileira? Os órgãos governamentais, os professores, as famílias, os administradores das unidades escolares?

Há necessidade de uma reflexão, ainda, no que diz respeito a conceitos, que atualmente causam confusão entre os educadores, principalmente entre aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, sem possibilidade de atualização diante desta temática.

Inicialmente, nos textos legais e naqueles que discorrem sobre diretrizes curriculares, trabalhava-se com a idéia de integração. Atualmente o discurso está voltado para uma tendência de seguir o novo paradigma, ou seja, a Educação Inclusiva, como já se identifica nos textos legais a partir da segunda metade da década de 1990.

A este respeito Glat (1998) comenta que em 1996, o conceito de integração foi considerado por alguns como ultrapassado e seguindo um movimento internacional, a denominação presente nos discursos passa a ser o de inclusão total, e neste sentido, fala de uma escola inclusiva. Esta proposta requer um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe dentro de sua própria classe, os recursos educacionais necessários para seu desenvolvimento. Concordando com Glat, não podemos ficar “alienados” diante desta proposta, pois, para que a mesma saia verdadeiramente do papel e do imaginário, faz-se

necessário criar condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos, de que não dispomos por este Brasil afora, nem nos grandes centros (GLAT,1998).

### **3 O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

O processo de inclusão social, ou seja, o reconhecimento por parte da sociedade da existência de pessoas com necessidades especiais em seu contexto e o exercício da cidadania por parte destas pessoas, ocorre a partir da interferência de inúmeros fatores (RODRIGUES, S/D). Dentre os fatores que interferem neste , a família é um dos mais importantes, visto que a mesma é um instrumento primário de relacionamentos e interações entre os seus integrantes (SHAFFER, 2005). Dessa forma, o relacionamento entre pais e filhos, principalmente filhos com necessidades especiais, deve acontecer para que o deficiente, como as pessoas comuns, adquira crenças, valores e comportamentos produzidos e considerados apropriados pela sociedade, ou seja, adquira o patrimônio cultural na qual ele está inserido.

Na verdade, é possível dizer que a família exerce efeitos diretos e, por isso é ponto de partida para que a pessoa com necessidades especiais seja incluída na sociedade e, como os demais membros, exerça sua cidadania (RODRIGUES, S/D). Sato, Cardoso e Tolocka (2002) sugerem que a família deve ter atitudes positivas em relação ao processo de inclusão de seus filhos, porém não só encaminhando e exigindo locais adequados para atendimento dos mesmos, mas também interagindo com as autoridades educacionais e com os professores dos locais de atendimento. Essa proposital interação deve ocorrer a fim de que a família interfira também no processo educacional de seus filhos, propondo atividades educativas em casa e participando da equipe escolar para planejar o processo educacional da instituição, compartilhando e somando experiências com os professores e autoridades educacionais (BRASIL/SEF, 2002; SATO; CARDOSO; TOLOCKA, 2002).

#### **4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A prática de atividades motoras no contexto escolar, mais precisamente o componente curricular Educação Física, próprio aos profissionais da área, vem buscando formalizar ao longo dos anos a identidade de seus conteúdos, bem como a identidade dos objetivos gerais a serem alcançados neste contexto (BRACHT, 1999). Com o passar dos anos, tem-se concretizado a idéia de que os jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas sejam os próprios conteúdos da educação física. Dentro desses conteúdos existe um universo enorme de possibilidades de trabalho que devem ser definidos de acordo com as necessidades, desejos e potencialidades dos alunos (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Paralelo a este processo de busca de identidade, não menos importante, tem acontecido a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, por meio de amparo legal e com a responsabilidade social de não negligenciar a educação para essas pessoas de maneira adaptada. O planejamento do programa de educação física nas escolas inclusivas, adequado ao projeto político-pedagógico, deve ocorrer respeitando os princípios do desenvolvimento humano (SHAFFER, 2005) e as características próprias das pessoas com deficiência (GIMENEZ, 2005).

Carmo (2001) observou que professores de educação física de escolas inclusivas preferiam fazer arranjos, adaptações e improvisos nos conhecimentos existentes do que pesquisarem novos conhecimentos, atividades motoras e principalmente formas específicas de abordagem dos alunos com deficiência. De fato, é necessário que o professor realize adaptações nos recursos físicos, materiais e nele próprio, amparadas em conhecimentos científicos, a fim de possuir as condições necessárias para trabalhar neste contexto.

Mas afinal, os cursos de Licenciatura em Educação Física têm preparado profissionais para atuarem em contexto escolar inclusivo? Sato, Cardoso e Tolocka (2002) afirmam que a formação de professores de Educação Física é muito importante para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, porém há a necessidade da reformulação ou adaptação curricular para uma melhor formação. Cruz e Ferreira (2005) ainda acrescentam que esta formação deve preparar os professores para atender as necessidades específicas de alunos deficientes, em contextos complexos e dinâmicos, como por exemplo, uma quadra no horário de educação física. Numa perspectiva complementar, Mauerberg-de Castro (2002) sugere que



as pesquisas em Educação Física Adaptada devem ter objetivos mais aplicados, a fim de promover mais investigações sobre o campo de atuação profissional.

Em esclarecimento à questão anterior, pode-se citar o estudo realizado por Cruz e Ferreira (2005). Os autores objetivaram acompanhar professores de educação física da rede pública de ensino básico de Londrina – PR, que lidam em suas aulas com a proposta de inclusão de alunos com necessidades especiais. Além disso, estes pesquisadores acompanharam professores num programa de formação continuada, no intuito de saber o quanto o mesmo pode contribuir para o “enfrentamento” desta situação. Os resultados do estudo indicam que ainda existem dicotomias a serem superadas, como por exemplo, a dicotomia teoria/prática. De acordo com os dados, os professores desta rede de ensino, ainda preferem fazer arranjos e improvisos no conhecimento prático, do que buscarem orientações academicamente. Os pesquisadores ainda sugerem que, devido à situação atual, programas de formação continuada devem ser implantados e implementados para o aprimoramento dos professores que trabalham neste contexto.

A bem da verdade é necessário ressaltar que a Educação Física, como área academicamente orientada (TANI, 1992) vem produzindo conhecimento básico e aplicado continuamente e disponibilizando-os nos mais diversos periódicos da área e de áreas afins (BARROS; PIRES NETO; BARROS NETO, 2000; BATTILANI; SOLOGUREN; GASTALDI, 2004; GIMENEZ; MANOEL; OLIVEIRA; BASSO, 2004; GORLA; ARAÚJO; CARMINATO, 2004). Um exemplo de pesquisa aplicada a ser demonstrada, é o estudo de Campos (2003) que teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de atividades motoras em um trampolim acrobático, sobre o desenvolvimento do equilíbrio estático em crianças de 7-8 anos e de 10-13 anos, deficientes auditivos neuro-sensoriais. Os resultados demonstram que o programa de atividades motoras no trampolim acrobático provocou alterações consideráveis no controle do equilíbrio estático, principalmente, no grupo de crianças de 7-8 anos.

Dessa forma, cabe aos pesquisadores da área investigar estratégias metodológicas alternativas, bem como os professores que vivenciam o cotidiano escolar, observar e avaliar atentamente a sua intervenção e, apontar as necessidades de novas formas de abordagem no espaço escolar.

## 5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Outro fator interveniente no processo de inclusão social no âmbito da educação, e que destacamos neste artigo, é a formação dos educadores que trabalham diretamente com as pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino. Como a formação profissional na área de educação física tem tratado desta questão?

De acordo com Santos (1994), o *Plano Decenal de Educação para Todos* de 1993 questiona a formação do Magistério da Educação Básica, no que tange a Educação Especial, apontando limites e desafios. Santos, como representante da Secretaria de Educação Especial - naquele período - relata um evidente comprometimento da qualidade no desempenho dos professores, como fruto da escassez de programas de formação e de capacitação continuadas (SANTOS, 1994).

Dessa forma, as *Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica* ressaltam a urgência de mudanças nos currículos dos cursos de graduação voltados para a formação de educadores e apresentam princípios gerais: a indissociabilidade entre formação e a valorização do professor; a articulação entre formação inicial e a formação continuada; e a necessidade de programas envolvendo as universidades no processo de formação. Entre as diretrizes delineadas pelos documentos está a idéia do professor polivalente, da valorização dos recursos humanos e da produção do conhecimento na área de Educação Especial. A Portaria do MEC n. 1793/94, vem reforçar este movimento recomendando a inclusão da disciplina e de conteúdos sobre Educação Especial nos cursos de Educação Superior (MEC/SESU, 1994).

A Educação Física, por sua vez, também inicia uma reflexão em torno da questão da Educação Especial, no final da década de 1980, refletindo um movimento mais amplo, em que a prática educativa da própria disciplina vinha sendo revisada como um todo. O processo de inclusão da temática nos cursos de graduação foi reforçada pelo Parecer 215/87, do Conselho Federal de Educação, que apresenta sugestões de disciplinas destinadas à reflexão em torno da Educação Especial, pois a falta de professores qualificados para atuar tanto nas escolas, como nos demais espaços da educação física, era significativa. Nos diversos cursos de graduação em Educação Física, em seus processos de reformulação, foi inserida a disciplina Educação Física Especial, atualmente denominada Educação Física Adaptada (EFA). Segundo dados do INEP,

a maioria dos cursos de graduação já oferece a disciplina EFA em seus currículos (RIBEIRO; ARAÚJO, 2004).

Cabe questionar se esta formação estruturada em uma única disciplina durante todo um curso de graduação atende às necessidades de conhecimento e as expectativas dos acadêmicos, permitindo-lhes ingressar nesta área de atuação. Concordando com Ribeiro e Araújo (2004), a prática profissional é que vai possibilitar a compreensão em torno da complexidade da inclusão escolar, no sentido mais amplo. O cotidiano revela ao recém formado, as inúmeras limitações, os desafios, mas também as possibilidades e as perspectivas de ações.

O conhecimento veiculado pela educação física, historicamente foi estruturado para atender objetivos sociais preocupados com a construção de corpo sadio, belo, enérgico, apto, atendendo padrões de estética, de perfeição e de rendimento. Esta concepção de homem, de corpo perfeito, é a concepção hegemônica na educação física, ainda nos dias atuais. Esta perspectiva de educação física é em si excludente, pois os alunos menos aptos, com nível baixo de habilidade motora e desempenho atlético, sofrem alguma forma de discriminação diante de suas limitações.

Carmo (2002), entretanto, alerta para o fato de que os professores para atender aos discursos, avaliam de forma a-crítica as orientações legais, e buscam realizar simples adaptações, arranjos e improvisações nos conhecimentos existentes, mas não se mobilizam no sentido de gerar novos conhecimentos, novas práticas adequadas e dirigidas aos alunos com deficiência.

Carmo (2002) ainda faz uma reflexão interessante que diz respeito ao desafio de conciliar os princípios da educação física adaptada com os princípios da inclusão escolar, que em tese são, segundo ele, contraditórios. Ou seja, no plano do discurso, o princípio explícito e defendido é o da diferença, da desigualdade. A relação entre o ideário dominante, que apregoa que todos somos iguais e o ideário emergente, todos somos diferentes, que no seu entendimento se tornam mutuamente excludentes, pois concretamente fica difícil conciliar uma concepção abstrata com uma concepção concreta de homem. A grande maioria dos professores não tem tido a preocupação, nem percebe que a concepção de homem presente em seus discursos e práticas é contraditória. Falam e lutam por um homem onde todos sejam iguais, mas trabalham com um homem concreto, diferente, discriminado, desigual.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos nas questões relativas à educação inclusiva, diante do contexto histórico em que nos inserimos, podemos citar Pablo Gentile (2001) quando o educador argentino analisa o *apartheid* educacional na América Latina. O avanço nos processos de universalização da escolarização básica, o aumento das taxas de permanência e a diminuição dos índices de analfabetismo indicam a diminuição progressiva dos índices de exclusão educacional, conforme comemoram os governos neoliberais e conservadores neste contexto durante os últimos vinte anos.

Gentile (2001) chama a atenção para uma avaliação precipitada que pode conduzir a tendências perversas na dinâmica da democratização e discute que o acesso à escola não garante um ensino de qualidade. Tal processo, ele denomina *exclusão includente*. As políticas públicas discursam a partir de ideais de inclusão, de democratização, de equidade, mas na realidade, nos diferentes contextos sociais as condições de ensino e de trabalho, bem como a realidade social das famílias, não possibilita a concretização destes belos ideais.

Não estaríamos no campo da Educação Inclusiva caminhando no sentido de avançar nos discursos e muito pouco no que diz respeito a um verdadeiro processo de inclusão? Não podemos analisar esta problemática de forma isolada, pois a “educação física inclusiva” está inserida num contexto mais amplo, e vive as mesmas limitações das demais modalidades educacionais na sociedade brasileira. Sendo assim, neste processo não se trata apenas de matricular as crianças nas escolas, mas de garantir que permaneçam e aprendam, se desenvolvam e caminhem com autonomia.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. F.; PIRES NETO, C. S.; BARROS NETO, T. L. Estudo comparativo das variáveis neuro-motoras em portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 8, n. 1, p. 43-48, 2000.

BATTILANI, V. M.; SOLOGUREN, M. J. J.; GASTALDI, A. C. Crianças com asma caminham menor distância que crianças não-asmáticas, no mesmo período de tempo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 1, p. 117-124, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei 9393/96 de 12 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. MEC. *Resolução n. 02 CNE/CEB* de 11 de março de 2001.

BRASIL. MEC. *Parecer n. 215/87. MEC, CFE*. De 11 de março de 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades especiais*. Brasília, 2002.

BRASIL. *Portaria. n. 1793*, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda aspectos ético-plítico-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

CAMPOS, C. Efeitos de um programa de treinamento com trampolim acrobático sobre o equilíbrio de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 8, n 1, p. 21-26, 2003.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? In: *Simpósio Internacional Dança em Cadeira de Rodas*, 1. 2001. Campinas. Anais.... Campinas: Unicamp, Curitiba: Abradecar, 2001.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, p. 27-42, 2004.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: Conferência *Mundial Sobre Educação Para Todos*. Jointem, Tailândia, 1990.

Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia. *Revista Integração*. Brasília. Ano 8, n. 20, p.27-28., 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Declaração de Salamanca e linha de ação especial sobre necessidades educativas especiais. In: *Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e Qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Espanha, 1994.

ORÓRIO, A. C. N. Projeto pedagógico: o pensar e o fazer. *Revista Integração*. Brasília. MEC/SEE. Ano 9, n. 21, p. 11-1999.

PIRES, J.; PIRES, G. N. L. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. *Revista Integração*. Brasília. MEC/SEE. Ano 8, n. 20, p. 23-26, 1998.

*Revista Integração*. Brasília, MEC/ SEE, Ano 14 edição especial, p. 6-13, 2002.

RIBEIRO, S. M; ARAÚJO, P. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n.3, p. 57 – 70, maio, 2004.

SANTOS, M. R. O Plano Decenal de Educação Para todos e as Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica. P. 30- 31. *Revista Integração*. Brasília, MÊS/SEE, Ano 5, n.14, 1994.

STAINBACK, S. E STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 199. (rad. Magda França Lopes.).

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência mental. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*. Barueri: Manole, 2005.

GIMENEZ, R.; MANOEL, E. J.; OLIVEIRA, D. L.; BASSO, L. Combinações de padrões fundamentais de movimento: crianças normais, adultos normais e adultos com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 1, p. 101-116, 2004.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Realizações e perspectivas na área de atividade física adaptada e contribuições da área de comportamento motor. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 7, n. 1, p. 33-40, 2002.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada*. Barueri: Manole, 2005.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 24/25, p. 73-81, s/d.

SATO, C.; CARDOSO, A. M.; TOLOCKA, R.E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? In: VENÂNCIO, S.; AUGUSTO, D. I. L. S. *Pedagogia do movimento: coletânea de textos*. Campinas: Unicamp – FEF/DEM, 2002.

SAHFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora à Educação Física: uma análise crítica. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 2, p. 65-72, 1992.