

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

FABIANE DE OLIVEIRA DORNELES

**OS SENTIDOS/SIGNIFICADOS DA TEMÁTICA DA INCLUSÃO: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA NOS ANAIS DOS CONBRACES**

**PORTO ALEGRE
2013**

FABIANE DE OLIVEIRA DORNELES

**OS SENTIDOS/SIGNIFICADOS DA TEMÁTICA DA INCLUSÃO: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA NOS ANAIS DOS CONBRACES**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Orientador: José Geraldo Soares Damico

PORTO ALEGRE
2013

Fabiane de Oliveira Dorneles

**OS SENTIDOS/SIGNIFICADOS DA TEMÁTICA DA INCLUSÃO: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA NOS ANAIS DOS CONBRACES**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Conceito final:

Aprovado em..... de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero de agradecer a minha família, principalmente meu pai (Pedro), minha mãe (Albertina), meu irmão (Daniel) e minha cunhada (Bianca), por todo o apoio e incentivo que me deram durante a construção desse trabalho.

Agradeço ao Professor José Damico por ter aceitado a tarefa de me orientar, sendo eu uma desconhecida para ele até então. Agradeço muito a ele por ter me incentivado durante todo o processo de construção desse trabalho. Tenho certeza de que não ganhei apenas um orientador, mas um amigo.

Agradeço aos meus amigos de ESEF em especial a Alana, Eduardo (Dudu), Guilherme, Renata, Suelen e Tuany, pois eles me ajudaram muito tirando dúvidas, indicando literatura da área e incentivando.

Agradeço a todos os profissionais com os quais eu tive o privilégio de ter trabalhado, principalmente ao Fábio e a Andréia (Déia), pois foi graças a eles que eu conheci e me encantei com o universo da pessoa com deficiência.

E um agradecimento especial a todos os meus alunos com e sem deficiência, pois eles me ensinaram a valorizar ainda mais o ser humano, independente de suas características físicas ou intelectuais.

Muito Obrigada a todos, vocês todos contribuíram de alguma forma para a construção desse trabalho.

RESUMO

Este estudo caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica de cunho descritivo, que tem por objetivo identificar quais os sentidos /significados que a temática da inclusão vem sendo utilizada na literatura científica brasileira no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, através do Grupo de Trabalho Temático de Inclusão e Diferença das últimas três edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte dos anos 2009, 2011 e 2013. A seleção dos estudos se deu por meio dos trabalhos/artigos que apresentavam as expressões inclusão, inclusão social, inclusão escolar, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, pessoa com deficiência e deficiente em títulos, palavras-chave, resumo ou no corpo no texto. A partir da leitura de todos os artigos que apresentavam as expressões citadas acima, foram selecionados quarenta e cinco, e vinte e cinco foram analisados para servirem como instrumento do estudo. A partir disso foi possível perceber uma categorização em relação às temáticas mais frequentes. Por isso, foram selecionadas três categorias a serem analisadas, que são as seguintes: Esportes como Ferramenta de Inclusão; Práticas Pedagógicas Inclusivas; e Formação de Professores para Educação Inclusiva. Os resultados mostram que os artigos analisados descrevem a inclusão de forma superficial, que grande parte dos artigos utiliza-se de instrumentos como a formação dos professores, as práticas pedagógicas e os esportes como meio de operar a inclusão. A partir da leitura dos trabalhos é possível depreender que as mudanças efetivadas pelo GTT ao abandonar o foco da “deficiência”, ou da “necessidade especial”, para o foco da inclusão e da diferença ainda não pode ser sentida amplamente, mas alguns trabalhos já permitem vislumbrar outros aportes teóricos para além da lógica instrumental e naturalizante do assistencialismo, por exemplo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Esportes; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Formação de Professores.

ABSTRACT

This study characterizes for being a descriptive bibliographic review that aims to identify the signification of the inclusion in the scientific Brazilian literature at the Brazilian College of Sport Science, through the Thematic Work Group of Inclusion and Difference (TWG) of the three last editions of the Brazilian Congress of Science of Sport in the years of 2009, 2011 and 2013. The selection of the studies occurred through the papers and articles which presented the expressions: inclusion, social inclusion, educational inclusion, special education needs, inclusive education and disabled person in titles, keywords, abstracts or body text.

From readings of all the articles that presented the expressions cited above, the papers and articles were read in full, and forty-five, twenty-five were analyzed were chosen to serve as instruments of study. From the forty-five selected studies, it was possible to understand that many of them dealt with inclusion in a similar way, making it possible to categorize them, in order to analyze the themes that were presented with a greater frequency by the papers and articles. Therefore, three categories were selected to be analyzed: Sport as a Tool of Inclusion; Inclusive Pedagogical Practices and Teacher Training to Inclusive Education.

The results show that the analyzed articles describe the inclusion in a superficial way, and that great part of the articles uses instruments as teaching training, pedagogical practice and sports as a way to operate the inclusion. Based on the reading of the papers, it is possible to understand that the changes made by the TWG when changing the focus on “disabled person” or “special needs”, to the focus of inclusion and difference cannot be broadly seen, but some of the papers already permit to see other theoretical contributions to beyond instrumental logic and welfares, for example.

KEYWORDS: Inclusion; Physical Education; Sports; Inclusive Pedagogical Practices; Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresenta os resultados quantitativos para seleção dos trabalhos/artigos.....	16
Tabela 2 - Apresenta os resultados quantitativos em relação aos trabalhos/artigos e as categorias de análises	17

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

PCD – Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CELAFISCS – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul

GTT – Grupo de Trabalho Temático

PNES – Portadores de Necessidades Especiais

NEES – Necessidades Educacionais Especiais

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

RBCE – Revista Brasileira de Ciência do Esporte

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO PROBLEMÁTICO.....	11
2.1 MINHA TRAJETÓRIA	11
2.2 COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.....	12
2.3 SELEÇÃO DE TRABALHOS E PROCEDIMENTOS	14
3 REFERENCIAL TEÓRICO	18
3.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO	18
3.2 A INCLUSÃO NA ESCOLA MODERNA	20
3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO	22
4 CATEGORIAS DE ANÁLISES	25
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	29
4.3 ESPORTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO.....	33
5 CONCLUSÃO.....	37
REFERÊNCIAS	39

1 APRESENTAÇÃO

A educação física coloca-se como campo de saber que não se restringe na atuação ao espaço escolar. No entanto, introduzo este texto a partir do espaço escolar, uma vez que entendo que seja neste espaço, o escolar onde ocorrem, ou melhor, onde podem ser mais bem visibilizados os mecanismos de exclusão e a potencialidade do discurso de inclusão. Já que o acesso e a permanência na escola é direito de todo cidadão brasileiro conforme nossa Carta Constitucional.

Vale referir que a escola moderna surge com o princípio de ensinar tudo a todos. No entanto, é preciso problematizar quem era exatamente esse ‘todos’ da escola moderna. Certamente que parte das populações não estavam incluídas sobre essa interpretação. Logo, os ditos “anormais” referenciados por Foucault (1975), as figuras humanas discrepantes, ou seja, aquelas que distanciavam-se dos padrões compreendidos como dentro da normalidade estavam fora dos processos de escolarização, com isso sendo sujeitos a exclusão social ou ao atendimento segregado.

Na exclusão social quem apresentasse qualquer deformidade não era considerado pertencente aquela sociedade, porque era considerado inválido ou incapaz. Já no atendimento segregado as pessoas com anormalidades eram recolhidos em instituições de caridade, normalmente vinculadas à religião, que serviam apenas como uma oferta de abrigo, alimentação e remédio para os incapazes. A integração social foi à primeira prática social com objetivo de inserir os deficientes nos sistemas sociais como, educação, trabalho, lazer.

Há aproximadamente três décadas a prática da inclusão social vem sendo constituída em diferentes âmbitos, em especial nos espaços escolares formais e informais.

Esse processo de fazer a inclusão das pessoas com alguma deficiência a ponto de torná-la uma prática social regular, não ocorre sem disputas e desconfianças. A presença de grupos de pessoas que antes não estavam incorporadas nos espaços escolares regulares parece ser resultado das lutas de grupos minoritários e de uma ampla discursividade que enuncia que todos devem estar na escola.

Autores como Maura Corsini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2011) interpretam que nos tempos contemporâneos vivencia-se o imperativo da inclusão, uma vez que ela a inclusão, está na ordem do dia, como nas leis que regulamentam, por exemplo, os sistemas de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas também está nas práticas que ocorrem nesses espaços escolares. Significa que ninguém pode estar fora, todos precisam estar inseridos nas práticas e preferencialmente, aproximando-se do que ainda hoje, acaba por ser naturalizado como norma.

A Educação Física como campo de saber incorporado e organizado a partir da LDB (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) passou a compor o currículo da educação nacional, ela assim como outras disciplinas passou a operar dentro e nos discursos que por ela circulam como as questões relativas à inclusão dentro do ambiente escolar.

Diante disso, o estudo tem como objetivo identificar quais os sentidos /significados que a temática da inclusão vem sendo utilizada na literatura científica brasileira no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Para tanto, analisar os trabalhos/artigos apresentados no Grupo de Trabalho Temático (GTT) de Inclusão e Diferença das últimas três edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) dos anos 2009, 2011 e 2013.

2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO PROBLEMÁTICO, SELEÇÃO DE TRABALHOS E PROCEDIMENTOS

2.1 MINHA TRAJETÓRIA

Meu interesse sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência apareceu ao longo da graduação, e pelo fato de ter trabalhado em associações que promovem atividades esportivas e de lazer para deficientes físicos e intelectuais. Por isso, descrevo como desenvolvi essa vontade de pesquisar e escrever sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

Durante o segundo semestre da graduação, na disciplina de História da Educação Física, a professora em uma de suas aulas apresentou um documentário que descrevia a história de uma equipe de rugby em cadeiras de rodas, Murderball. Ao assistir esse filme, meu olhar sobre o campo de atuação do professor de educação física se ampliou. Pois, percebi que era possível trabalhar com deficientes, através do esporte.

Com isso, eu procurei algumas instituições que trabalhassem com deficientes físicos, para que eu pudesse me dispor a ser voluntária. Depois de algum tempo de procura, conheci uma associação na qual havia um time masculino adulto de basquete em cadeira de rodas que treinava em situações precárias, e eu me coloquei a disposição para acompanhá-los de maneira voluntária durante seus treinos, permaneci lá por quatro meses. No entanto, no mesmo lugar onde eram desenvolvidos os treinos desse time de basquete, ocorria num horário mais cedo um projeto de esporte para pessoas com deficiência intelectual. Conheci esse pessoal, e logo no primeiro momento me encantei com o trabalho que ali era desenvolvido. A partir disso, passei a ser voluntária também dessa outra associação com deficientes intelectuais, também durante o mesmo período de quatro meses.

No ano seguinte, fui convidada a participar de um acampamento de férias para pessoas com deficiência, esse convite veio através do coordenador esportivo da associação dos deficientes intelectuais. Durante esse acampamento, eu pude perceber como é a realidade de cada uma daquelas pessoas, e compreendi que assim como qualquer pessoa sem deficiência, que o que elas queriam era aproveitar seu verão, seu período de férias. Depois desse acampamento, já participei de mais duas edições.

Na sequência do acampamento, eu continuei trabalhando na associação com deficientes intelectuais, mas a partir dessa data de forma remunerada. Durante o convívio que hoje já faz três anos, eu pude conversar com muitas famílias e com alguns deficientes intelectuais que possuem um nível maior de compreensão, sobre alguns aspectos referentes à inclusão social, e também a escolar. Muitas das mães me relataram que mantêm seus filhos em escolas especiais, pois já tentaram a escola regular, porém ou os filhos não conseguiram se adaptar ou a escola não tinha condições de atendê-los.

Nesse período, eu cheguei a ser estagiária de outro projeto, esse vinculado a primeira associação que fui voluntária, porém era com crianças com deficiência física. Permaneci pouco tempo, mas esse curto período foi o suficiente para ouvir das crianças alguns relatos sobre suas aulas de educação física na escola. Trago aqui alguns dos relatos que mais me chamaram a atenção: o aluno com paralisia cerebral não conseguia participar das aulas de educação física, porque o professor não sabia como desenvolver uma metodologia na qual esse menino conseguisse realizar os exercícios físicos. Outro relato que ouvi, foi que durante as aulas práticas de educação física a aluna com mielomeningocele, vai para a biblioteca ler um livro qualquer, e a sua avaliação é feita através de um trabalho teórico, diferentemente dos seus colegas não deficientes, que são avaliados através da sua participação nas aulas práticas.

A partir dessa minha trajetória alguns temas referentes à pessoa com deficiência me instigaram, e o que mais me sensibilizou foi a inclusão. Por ser uma temática muito falada atualmente, decidi desenvolver minha pesquisa a partir desse assunto, com enfoque no que diz respeito à inclusão escolar, a fim de tentar assinalar quais sentidos /significados estão envolvidos com o tema.

2.2 COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criado em 1978, é uma associação científica que reúne pesquisadores da área da Educação Física/Ciências do Esporte. Possui sua organização a partir de Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), liderados por uma Direção Nacional.

O CBCE foi criado pelo Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) que em conjunto com outros profissionais de

renome nacional fundaram no dia 17 de setembro de 1978 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. O CBCE não foi concebido originalmente como uma associação ligada exclusivamente ao campo da educação física ou como a entidade científica que representaria essa área. No entanto, durante sua trajetória histórica constituiu-se como agente social de grande importância desse campo no Brasil. O CBCE tem como função focar os seus processos e relações internas enquanto associação que congrega diferentes profissionais com diferentes perspectivas teóricas e políticas, e também focar as relações que ela mantém com outras instituições ou campos sociais, articulando essas análises no contexto dos movimentos societários mais amplos (BRACHT, 2009).

As Secretarias Estaduais são instâncias organizativas do CBCE previstas no Capítulo V, Artigos 21 e 22 dos estatutos da entidade, após a reformulação estatutária de 1987. Antes o CBCE se fazia presente nos Estados através de representantes.

As Secretarias Estaduais são, agora, formalmente instaladas por ato da Direção Nacional, garantindo-se o cumprimento dos mandatos daquelas que já venham funcionando e que tenham passado por processo eleitoral devidamente divulgado junto aos sócios do Estado e reconhecido pela Direção Nacional.

Nos estados onde não exista Secretaria Estadual organizada, ou onde ela esteja sem diretoria, ou mesmo não tenha passado por processo eleitoral nos termos descritos no capítulo do artigo, a Direção Nacional nomeará uma Comissão Provisória cujo mandato não poderá ultrapassar 8 (oito) meses.

Os GTTs são organizações responsáveis pelos pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; pólos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; e também pelos pólos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. Estes grupos são coordenados por um Comitê Científico que é formado por pesquisadores que tenham no mínimo mestrado, no entanto se faz necessário de ter um doutor, para exercer a função de coordenador.

Estruturados a partir de uma Coordenação Nacional estão vinculados à Diretoria Científica e são regulamentados pelo Estatuto da entidade, bem como por um regimento próprio.

Atualmente estão funcionando 12 GTT's¹ que possuem uma numeração, e discorrem sobre as seguintes temáticas:

1. Atividade Física e Saúde
2. Comunicação e Mídia
3. Corpo e Cultura
4. Epistemologia
5. Escola
6. Formação Profissional e Mundo do Trabalho
7. Memórias da Educação Física e Esporte
8. Movimentos Sociais
9. Políticas Públicas
10. Lazer e Sociedade
11. Treinamento Esportivo
12. Inclusão e Diferença

O CBCE é responsável pela organização de um dos eventos mais importantes do país, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), que é realizado de dois em dois anos. Periodicamente são realizados congressos estaduais e/ou regionais, assim como encontros dos Grupos de Trabalho Temático, que são de grande importância e contam com participação da comunidade acadêmica.

Além do CONBRACE, o Colégio Brasileiro também edita a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), há cerca de 30 anos. Ela é publicada trimestralmente, e constitui-se como um dos periódicos científicos mais tradicionais e importantes para a área de Educação Física/Ciências do Esporte, indexada em indicadores internacionais, reconhecida como B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2010-2012).

Diante disso, é possível perceber a importância do CBCE como instituição que visa desenvolver a produção científica na área de Educação Física/Ciências do Esporte e do CONBRACE como veiculador desta produção.

2.3 SELEÇÃO DE TRABALHOS E PROCEDIMENTOS

¹ Foi aprovada em Assembléia Geral no último CONBRACE, recentemente realizado em Brasília a criação do GTT-13: Gênero. Coordenado pela Dra. Silvana V. Goellner (UFRGS).

Escolhi pesquisar os trabalhos/artigos que foram apresentados nas últimas três edições do CONBRACE, dos anos de 2009, 2011 e 2013, do GTT Inclusão e Diferença. Para realizar o levantamento dos estudos, obtive acesso aos anais do Congresso Brasileiro, através do site² do Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE.

Decidi pelas três últimas edições do Congresso, pois o GTT pesquisado sofreu uma alteração de nomenclatura³ no ano de 2008 e com isso uma mudança de foco sobre as suas temáticas pesquisadas, o GTT 12 – Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais passou a chamar-se “Inclusão e Diferença”. As justificativas para mudança de nome se deram pelas seguintes razões: utilização do termo “Portador”, que está em desuso; direciona o seu foco, principalmente, para pessoas com “deficiência” e, conseqüentemente, justifica no indivíduo a necessidade de pesquisar neste campo de conhecimento; não acompanha o próprio movimento dos trabalhos relacionados à inclusão que são enviados para o seu GTT; necessidade de uma nova denominação que acompanhe as necessidades do nosso tempo; não estabelece uma comunicação, mais efetiva, com os demais Grupos de Trabalho do CBCE; indica o novo termo “Inclusão e Diferença” para deslocar o olhar da “deficiência”, pois, entende que as identidades são produzidas e significadas na sociedade contemporânea em que vivemos.

Essa mudança apresenta-se como uma ampliação das temáticas abordadas pelo Grupo de Trabalho Temático, pois deixa de discutir a deficiência em si, e passa discorrer sobre temas mais amplos, como o caso da Inclusão e também sobre a temática da Diferença que trata da oposição binária normal/diferente. Diante disso, os trabalhos/artigos desse GTT, começaram a ter enfoque diferente a partir do CONBRACE de 2009, e que essa nova abordagem se segue até a última edição que tivemos do Congresso, que ocorreu em agosto de 2013.

A seleção dos estudos se deu através dos trabalhos/artigos, tanto trabalho apresentados oralmente e também os trabalhos que eram pôsteres, que apresentavam as expressões inclusão, inclusão social, inclusão escolar, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, pessoa com deficiência e deficiente em títulos, palavras-chave, resumo ou no corpo do texto. A partir dessa primeira

² Site do Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE: <http://cbce.tempsite.ws/congressos>

³ Informações obtidas através da Proposta de troca de nome do Grupo de Trabalho Temático 12 – Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, coordenada na época pelo Prof. **Dr. Atos Prinz Falkenbach** através da troca de mensagens por email pelo Prof. Claudio Mandarino.

etapa, os resumos de todos os trabalhos/artigos dos três congressos foram lidos, e com isso pude selecionar os artigos para utilizar no estudo. Dos artigos selecionados da edição do congresso de 2013, quatro deles não puderam ser utilizados, pois não estavam disponíveis na íntegra nos anais do CONBRACE, devido ao fato de terem sua publicação aprovada para a próxima edição da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RCBE).

Tabela 1 - Apresenta os resultados quantitativos para seleção dos trabalhos/artigos

	Trabalhos /Artigos	Trabalhos/ Artigos Selecionados	Trabalhos/Artigos que não puderam ser utilizados	Total de Trabalhos Utilizados	Trabalhos/ Artigos Analisados
CONBRACE 2009	30	16	0	16	8
CONBRACE 2011	27	15	0	15	9
CONBRACE 2013	33	18	4	14	8
TOTAL	90	49	4	45	25

Desse modo, foram selecionados para o estudo, quarenta e cinco trabalhos/artigos, e dentre eles vinte e cinco foram os trabalhos/artigos analisados que discorrem sobre temáticas que envolvem a Inclusão em diferentes âmbitos e que apresentam diversos sentidos/significados para esse processo, a partir dos anais das três últimas edições do CONBRACE.

Na sequência, foram identificadas quais são os sentidos/significados que estão presentes nos estudos que foram selecionados, sobre a Inclusão na bibliografia da Educação Física. Através da leitura dos trabalhos foi possível identificar que algumas temáticas apresentam-se em vários artigos, diante disso, foi necessário analisar as categorias que apareciam com maior frequência nos estudos, para que a partir dessa categorização possam ser identificados os sentidos/significados da inclusão.

A partir da frequência com que determinados temas se repetem, decidi organizar o estudo em três categorias: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas Inclusivas e Esportes como Ferramenta de Inclusão.

Tabela 2 - Apresenta os resultados quantitativos em relação aos trabalhos/artigos e as categorias de análises.

	Total de Trabalhos Utilizados	Trabalhos/ Artigos Analisados	Formação de Professores	Práticas Pedagógicas Inclusivas	Esportes como Ferramenta de Inclusão
CONBRACE 2009	16	8	4	3	1
CONBRACE 2011	15	9	2	4	3
CONBRACE 2013	14	8	4	2	2
TOTAL	45	25	10	9	6

A categoria Formação de Professores se apresenta através de trabalhos/artigos que discorrem sobre os diferentes níveis de formação no intuito de preparar os professores de educação física para desenvolverem a inclusão escolar, essa formação descrita nos estudos abrange desde a formação inicial ainda na graduação até a formação continuada.

Em relação à categoria de Práticas Pedagógica Inclusivas constam trabalhos que apresentam como professores de educação física desenvolvem (saber-fazer) a inclusão escolar em ambientes formais e informais.

Já na categoria Esporte com Ferramenta de Inclusão, são apresentados trabalhos que se utilizam do esporte como instrumento para a aquisição da inclusão escolar e/ou social.

Análise propriamente dita dessas categorias foi feita através da análise descritiva sobre a temática Inclusão, a fim de identificar os sentidos/significados que cada uma delas apresenta, nos diferentes estudos selecionados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO

O olhar para com a pessoa com deficiência não foi sempre o mesmo ao longo da história, pois a forma como eram tratadas pela sociedade variou muito, pois esses tratamentos dependiam da cultura, das crenças, das filosofias e dos valores que estavam presentes em cada sociedade.

Em muitas das sociedades primitivas o infanticídio era ato comum, as crianças que ao nascerem apresentassem qualquer deformidade acabavam sendo mortas e outras ainda abandonadas à própria sorte (FRANCO; DIAS, 2005).

Na Antiguidade, se atribuía dois tratamentos para as pessoas que destoavam da normalidade, ou eram tratadas ou com tolerância e apoio, ou com menosprezo e eliminação. Em Atenas na Grécia Antiga os indivíduos incomuns eram abandonados. Já em Esparta os dois tratamentos eram realizados, tanto o abandono como também a eliminação, visto que os espartanos cultuavam o corpo perfeito (FRANCO; DIAS, 2005).

Durante a Idade Média, o cristianismo começou a se fortalecer, e com isso a situação da pessoa com deficiência mudou um pouco, pois a partir desse momento histórico toda pessoa passou a ser considerado filho de Deus, portanto o deficiente se tornou ser humano. Perante o cristianismo, segregar era uma prática de caridade para aquelas pessoas com alguma incapacidade, pois lhes garantia o teto e a alimentação. Existia também a caridade como castigo, pois dessa maneira seria possível salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente (FRANCO; DIAS, 2005).

Nos séculos seguintes XVIII e XIX, as pessoas com deficiência passaram a ser institucionalizadas, pois elas deixaram de ser segregadas em seus lares e foram para instituições residenciais. Já nos anos finais do século XIX e meados do século XX, aproximadamente década de 1970, iniciou um movimento de integração social dos indivíduos, para aqueles que apresentassem alguma anormalidade, o objetivo era de integrá-los em ambientes escolares mais próximo possível do que eram oferecidos para as pessoas normais (MIRANDA, 2003). No decorrer das décadas, surgiu outro processo social que ficou conhecido, como: Inclusão.

A Inclusão é um tema que começa a ser discutido em âmbito internacional na década de 80 do século passado, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (1981). A partir disso, encontros internacionais foram realizados, e como resultado desses encontros uma série de documentos foram elaborados, para orientarem as ações, principalmente, em países em desenvolvimento (SEABRA; ARAUJO; SILVA, 2008).

Outro marco histórico importante para o desenvolvimento do processo de inclusão é a Declaração de Salamanca, pois ela é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada no ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Essa conferência contou com a presença de delegados de 92 governos e 25 ONG's, além de ter sido patrocinada pela UNESCO. O referido texto da declaração proclama que (DECLARAÇÃO..., 1994, p.1):

- Toda a criança tem direito à educação;
- Toda a criança é única;
- A diversidade deve ser levada em conta;
- Deve-se satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular;
- Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda a comunidade e sociedade.

Deste modo, a declaração apresenta-se como um norteador de ações que devem reger a Educação Especial, e que essas ações devem ser tomadas em todos os âmbitos em que a educação esteja envolvida, sendo estes: escolas, governos e organizações internacionais. A partir dessa declaração se tem como base algumas estruturas de ação, que se verificam através de direitos que as pessoas passam a ter, e deveres que essas diferentes instituições devem cumprir.

Portanto a partir dos primeiros anos da década de 90, a inclusão implicou em uma reestruturação do sistema de ensino, pois a lógica da educação foi modificada, o foco deixou de ser apenas a deficiência (como era quando a lógica era da integração) e passou a ser a pessoa, o aluno.

Diante disso, (BRASIL, 2001, p. 14) salienta que:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no

aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Passou a ser levado em consideração à diversidade do alunado, pois não são apenas os alunos com deficiência que apresentam dificuldades, há também alunos com dificuldades de aprendizagem, e que não possuem deficiência. Portanto, diante dessa nova lógica, as escolas deveriam focar suas atenções para seus diferentes alunos, visando fazer com que todos consigam se desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para que seja possível dar esse novo enfoque na educação, se faz necessário compreender o processo. Portanto, o que é a Inclusão? Quais são os sentidos/significados que estão relacionados com esse processo?

Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 121) nos relatam que:

[...] essa palavra designava uma alternativa capaz de resolver vários problemas educacionais, principalmente os que envolviam a participação de pessoas com deficiência na escola. E, na medida em que a escola vem sendo vista, desde há muito, como uma instituição capaz de contribuir decisivamente para resolver quase todos os problemas sociais, a inclusão escolar seria decisiva para a ampliação da participação de todos em uma sociedade melhor, mais justa, etc.

Esse sentido/significado atribuído por Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, é apenas um dos tantos outros que encontramos na literatura. Para que, possamos conhecer alguns outros, optei por desenvolver esse estudo através de uma revisão bibliográfica, com intuito de identificar quais são os sentidos/significados que o tema Inclusão possui na literatura científica brasileira no âmbito da educação física, em especial na produção veiculada nos CONBRACES.

3.2 A INCLUSÃO NA ESCOLA MODERNA

Segundo Narodowski (2001), a escola moderna surge com o princípio de ensinar tudo a todos, e, ao seguir os ensinamentos de Comenius em sua Didática Magna, preferencialmente no menor tempo possível. Logo as áreas de conhecimento abrangidos pela escola moderna também estariam organizadas sob tal perspectiva. No entanto, como problematiza Maria Luiza Xavier (2003), em sua

tese de doutorado, é preciso pensar quem eram os “todos” da Escola Moderna. Certamente, que parte da população não estava incluída sobre esta interpretação. Logo, “os anormais” referenciados por Foucault (1975), as figuras humanas discrepantes, ou seja, aqueles que se distanciavam de padrões compreendidos como normalidade estavam fora dos processos de escolarização mais tradicionais da escola moderna.

Assim deficientes físicos e mentais eram incapazes, ou melhor, considerados como incapazes de frequentar essa modalidade de educação. Contudo, pobres, negros, ciganos e mulheres foram também, por muito tempo considerados, em consonância com os discursos de diversas sociedades como incapazes para aprender. Quanto à situação das mulheres é interessante notar, como afirma Michelle Perrot (1988) que por muito tempo, essas foram consideradas como educáveis, mas não dignas de educação. Ou seja, as mulheres eram destinadas os bons modos, os bons costumes e a instrução escolarizada lhes era negada. Desta forma, nem todos estavam plenamente integrados ao projeto da Escola Moderna.

De modo específico na área de educação física, podemos pensar que o próprio currículo de formação do profissional desta área operava com mecanismos de exclusão, quando em sua primeira versão, em 1939, destinava algumas disciplinas específicas para homens e outras para mulheres (ARANTES; MEDALHA, 1989). Os testes de aptidão para o ingresso no vestibular que até 1989 vigoraram como critério específico para o curso de educação física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), seria outro exemplo emblemático da utilização de dispositivos de exclusão, neste caso, os menos aptos, dentre eles os deficientes físicos.

No entanto, mesmo que autores, como Mariza Costa (2012), afirmem que vivenciamos um tempo de ampla escolarização, no qual as instituições de ensino, assemelham-se àquelas organizadas no século XIX, as populações atendidas por tais instituições são diferenciadas. Ou melhor, populações que antes não eram abarcadas pelo processo de escolarização moderna estão presentes nas instituições contemporâneas. Seja pela implementação de políticas de ampliação das redes de escolarização. Hoje em dia todos e todas devem estar na escola. Mas, de que forma, quais as sistemáticas dos processos inclusivos?

Autores como Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2011) abordam que nos tempos contemporâneos vivencia-se o imperativo da inclusão, uma vez que ela,

a inclusão, está na ordem das leis que regulamentam, por exemplo, os sistemas de ensino, como a LDB, mas também estão nas práticas que ocorrem nesses espaços escolares. Ninguém pode estar fora, todos precisam estar inseridos nas práticas e preferencialmente, aproximando-se do que ainda hoje acaba por ser naturalizado como normalidade. Logo todos estão, por direito e dever, no espaço escolar. Mas, cabe perguntar, se todos estarão incluídos nos processos de escolarização.

Segundo os autores acima referidos e, ainda, acrescentaria as produções de Carlos Scliar (1997), a inclusão visa capturar a diferença, aproximando-a dos conceitos, das caracterizações do que é considerado como norma e acaba por ser descrito muitas vezes, por inúmeros discursos, como natural. É preciso acrescentar que em algumas de suas perspectivas a inclusão é assim vista. Um exemplo do que afirmo seria a política de inclusão de sujeitos surdos nos espaços especializados.

Embora as instituições escolares trabalhem, cada vez mais, a partir da perspectiva da inclusão, do discurso do que é necessário incluir a todos e todas, operando como referi anteriormente, como um imperativo, os mecanismos de exclusão ainda se fazem presente, seja por práticas efetivas ou também pelo tensionamentos das identidades. As práticas relacionadas à chamada cultura corporal de movimento estão historicamente implicadas na reprodução de tais mecanismos.

Guacira Louro (2011), por exemplo, problematiza a separação no ambiente escolar de meninos e meninas em suas práticas, inclusive no que tange a educação física. Desta forma, não estariam sendo propiciadas oportunidades diferenciadas – no caso, negativamente diferenciadas – para que meninos e meninas desenvolvam suas potencialidades na área, nos conhecimentos desenvolvidos pela e na cultura corporal de movimento.

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO

A Educação Física passou a ser institucionalizada e sistematizada a partir das últimas décadas do século XVIII, em especial durante o século XIX. Esse crescimento se deu na Europa, onde foram desenvolvidos os sistemas ginásticos (alemão, sueco e francês) e na Inglaterra com o movimento esportivo (CHICON, 2008).

No século XIX, as atividades corporais são incluídas na escola, com isso foram criadas as Escolas de Ginástica. Com a implementação dessas escolas e sua difusão em nível mundial, os exercícios físicos passaram a sofrer um grande desenvolvimento (SOARES *et al.*, 1992 *apud* CHICON, 2008, p. 14). A Educação Física ministrada na escola se tornou instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos, para promover saúde, aptidão para contribuir com a grandeza das indústrias, e dos exércitos.

Portanto, nessa lógica de corpo doutrinado, forte e apto, não havia espaço para as pessoas que apresentassem alguma anormalidade, pois as ideias da ginástica são oriundas do pensamento médico-higienista de uma visão “medicalizada” do ser humano. As pessoas com deficiência recebiam atendimento em instituições segregadoras como a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

A Educação Física começa a se preocupar com a atividade física e o esporte para pessoas com NEEs apenas, aproximadamente, no final dos anos 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o médico. Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos e de prevenção, ou seja, eram relacionados com a reabilitação (COSTA; SOUSA, 2004 *apud* CHICON, 2008, p. 23).

Para que as pessoas com deficiência pudessem obter as mesmas condições educacionais que o restante da população possuía foi necessária a homologação de declarações e leis, como a Declaração dos Direitos Humanos (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Declaração de Salamanca (1994), para no sistema educacional ocorressem. Uma das mudanças foi à implantação da política de inclusão das pessoas com NEEs na rede regular de ensino.

No contexto escolar, isso significou garantia de permanência física de qualquer pessoa, seja ela uma pessoa com deficiência (física-motora, mental ou sensorial) ou sem deficiência. No entanto, essa permanência física não representa a garantia da aceitação das demais pessoas que compõem a comunidade escolar (SILVA; SEABRA; ARAUJO, 2008).

Desde então, a (in)exclusão no ambiente escolar vem sendo operada e se efetivando, gradativamente, em consequência dos momentos políticos e sociais, presentes ou não nos textos das leis, em um processo amplo, tendo como pressuposto a igualdade de oportunidades, convívio com as diversidades,

valorização da pluralidade cultural e aproximação das diferenças (SILVA; SEABRA; ARAUJO, 2008).

4 CATEGORIAS DE ANÁLISES

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Do ponto de vista da temática geral dos trabalhos, foi possível perceber que preponderaram artigos que abordam dois aspectos quase como sinônimos, trata-se da ideia de integração como inclusão. Tal fato denota uma dificuldade do ponto de vista epistemológico em determinar fronteiras entre uma e outra definição conceitual.

Uma série de outros temas ou sub-temas também se fazem presentes, como aqueles ligados a questões do corpo, acessibilidade, estratégias de ensino, questões patológicas, instituições especializadas, gênero, esporte de alto rendimento.

Dentre os trabalhos selecionados dez deles discorrem sobre a temática da formação de professores para educação inclusiva, os trabalhos podem ser subdivididos entre os seguintes assuntos, para efeito analítico:

- Formação Inicial;
- Formação Continuada;
- Formação de maneira geral.

Em relação à formação inicial de professores, começo com os apontamentos feitos por Oliveira *et al.* (2009), que apresentam a importância dos programas de extensão desenvolvidos na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, pois através deles os estudantes podem ter acesso a prática de atividade física com pessoas com necessidades especiais, contribuindo para o processo de formação inicial dos acadêmicos. No decorrer do texto os autores apresentam que:

A atuação dos acadêmicos nesses programas é de fundamental importância na sua formação inicial, além de servir de estímulo ao seu trilhar na área da Educação Especial, que ainda hoje carece de profissionais qualificados. Outro fator importante é que o contato com os participantes dos programas, certamente resultará em mudanças expressivas em sua concepção de homem e sociedade e, em consequência, compreender as diferenças entre os indivíduos (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 6).

Corroborando com as idéias de Oliveira *et al.* (2009), Pereira e Guimarães (2013) em seu artigo sobre a prática na disciplina de Educação Física Adaptada na

Universidade Federal de São João Del Rei, também apontam a importância da prática docente por parte dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, nesse caso os autores validam a relação teoria e prática desenvolvidas na disciplina para o processo de formação. A prática dessa disciplina é desenvolvida através de projetos de extensão da universidade em parceria com as APAE's. Dessa forma, os autores encaram essa vivência dos alunos da seguinte maneira:

[...] é de fundamental importância para o processo de formação mediada pelo professor durante a disciplina, gerando um crescimento profissional e pessoal, permitindo ampliar a visão diante das pessoas com deficiência, adquirindo segurança, e competência necessárias para ministrar aulas com qualidade conseguindo atuar com desenvoltura trazendo os conteúdos teóricos para a prática e adaptando os quando necessário, além de enxergar que a deficiência vai muito além do que se vê e que as potencialidades estão presentes e concomitantemente passíveis de serem desenvolvidas permitindo a inclusão (PEREIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 3).

Silva e Dias (2013) também compartilham da ideia da formação dos discentes para o processo de inclusão, assim sendo em seu artigo elas destacam algumas questões sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no processo de formação dos discentes, a fim de promover a inclusão de alunos surdos.

Apesar de termos esses três artigos evidenciando a importância da ênfase da inclusão durante a graduação no curso de licenciatura em educação física, Cruz e Tassa (2013) em seu artigo sobre a análise e implicação de um curso de formação de professores para licenciandos em educação física sobre a docência em contextos educacionais inclusivos, apresentam através de entrevistas com discentes, que 61% dos entrevistados não expressam conhecimentos suficientes para incluir alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física.

Nos estudos de Oliveira *et al.* (2009), de Pereira e Guimarães (2013) e de Silva e Dias (2013) fica evidente uma lógica calcada na experimentação, ou seja, aproximar os acadêmicos dos espaços em que pessoas com deficiências são o público prioritário. Cabe perguntar se os discentes realmente têm interesse em estudar/intervir com essa temática? Será que os alunos de quinto período, no caso da pesquisa de Pereira e Guimarães (2013), estão preparados para desenvolver aulas para alunos da APAE? Mesmo com a presença e auxílio do professor? Pois parece que há uma tentativa de imposição em relação ao tema da inclusão. Será que impor um processo educacional, a exemplo da inclusão, é a maneira de conseguir desenvolvê-la no ambiente escolar? Bom, essas são algumas das

questões passíveis de serem levantadas, em relação à formação inicial objetivando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação continuada foi debatida em quatro trabalhos, Chicon e Nascimento (2011) e também Souza (2011) apresentam em seus artigos como a formação continuada pode melhorar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física de forma a viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, através de dinâmicas em grupo. Cruz *et al.* (2009) também desenvolveram dinâmicas de grupo para analisar o processo de implementação da inclusão escolar no contexto das aulas de Educação Física. Rocha *et al.* (2009) propõe capacitação e qualificação dos professores de educação física para que eles tenham condições de trabalhar com alunos especiais, a fim de ampliar as discussões acerca da inclusão escolar, também por meio de dinâmicas coletivas.

Chicon e Nascimento (2011, p. 8) apresentam uma citação de Nóvoa (2001) que sintetiza a questão da formação de professores, pois ele salienta que:

A formação de professores é algo que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, e que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada.

É de extrema importância que haja discussão e reflexão das práticas pedagógicas dos professores, e a formação continuada serve justamente para isso, fazer com que os professores repensem e qualifiquem seu fazer pedagógico. No entanto, segundo Cristino e Krug (2008 p. 64): “[...] é preciso conhecer as estratégias e concepções vigentes para professores e suas instituições no sentido de repensar a identidade deste profissional, buscando uma formação continuada capaz de aproximá-los das reais necessidades da escola”. Sendo assim, tanto professores como escola, devem desenvolver uma formação que seja de acordo com as situações vividas em seu cotidiano escolar.

São dois os artigos que discorrem sobre a formação de professores de uma maneira mais generalizada, Chicon, Peterle e Santana (2013) realizaram um estudo em periódicos a fim de analisar e investigar a produção sobre formação de professores na perspectiva da inclusão entre os anos de 2000 a 2010. Esse estudo

revelou a carência de estudos nessa área específica, a dificuldade dos profissionais em promover a inclusão e a importância da formação continuada para qualificar o trabalho docente.

Campos e Cortez (2009) apresentam a temática da formação de professores através de um estudo exploratório das atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência auditiva. Elas obtiveram como conclusão que os docentes com formação em ensino especial apresentam atitudes mais favoráveis, bem como uma melhor qualidade da experiência e uma maior percepção de competência. Portanto as autoras descrevem no corpo do texto que:

[...] compreendemos que quanto mais os professores se perceberem como competentes, mais positivas serão as suas atitudes face ao ensino de indivíduos com deficiência, sendo este o melhor preditor de atitudes. Para que os professores se sintam competentes é necessário que tenham formação na área do Ensino Especial e Educação Física adaptada, não só na sua formação acadêmica mas ao longo de toda a sua vida profissional (CAMPOS; CÔRTEZ, 2009, p. 10).

A partir dos artigos analisados fica evidente a importância da formação de professores, seja em nível inicial, continuada ou de uma forma mais abrangente. No entanto, essa formação deve levar em consideração os interesses dos professores. E será que as formações do professorado estão levando em conta um conjunto de situações que impacta os docentes? Baixos salários, estrutura deficiente, e intensificação do trabalho docente são situações que impactam o cotidiano. Pensemos em um professor que trabalhe os três turnos (situação vivida por muitos em nosso país) que durante toda a semana além de dar aula também as planeja, qual o tempo que ele possui para desenvolver sua formação continuada e se ele consegue dispor de um tempo dentro de sua semana atribulada, será que ele realmente conseguirá aproveitar ao máximo um curso de formação continuada na perspectiva da inclusão? Cristino e Krug (2008) descrevem exatamente isso, que a falta de tempo é um dos empecilhos para os professores se envolverem em mais atividades de formação continuada, que é difícil dispensar os alunos em um dos turnos para a realização da formação do professorado.

Para (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991 *apud* CRISTINO; KRUG, 2008, p. 76):

A carga de trabalho dos professores é um problema administrativo, definida em duração pela organização escolar em função das normas oficiais, encaminhadas pelo governo. O tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos, o salário, definem o quadro legal no qual o ensino se desenvolve.

Essas questões são levantadas a partir dos artigos, pois em seus textos a formação de professores aparece como algo primordial para o desenvolvimento da inclusão, mas será que a partir da formação, a inclusão se constitui?

É nesta direção que é possível perceber que nos textos analisados a inclusão depende basicamente da formação do professor, sem levar em consideração tantos os efeitos que determinada formação pode ter nos sujeitos professores, quanto problematizar que modelos de formação são colocados em ação.

Foi possível observar a ainda, a necessidade de preparo a respeito das especificidades da educação inclusiva, tais como o aprendizado da linguagem de LIBRAS, dificuldades na infraestrutura e na formação e pouca orientação oferecida por outros profissionais. Chama a atenção outros aspectos que aparecem na literatura de base da educação inclusiva, e que no campo da educação física para fins desse estudo não se fizeram presente, como as questões relativas ao impacto causado quando o docente assume as funções de cuidador, levando-o, mesmo sem preparo, à sobrecarga de trabalho, seguida de sobrecarga física e mental, o que pode contribuir para o desconforto em relação à inclusão. E até mesmo, a falta de parceria de outros profissionais no ambiente de trabalho.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Para categoria de práticas pedagógicas inclusivas foram selecionados nove estudos, nos quais se dividem entre as seguintes temáticas:

- Estratégias de Ensino Inclusivas;
- Intervenção Inclusiva na Brinquedoteca;
- Intervenção pedagógica inclusiva em escola regular.

Dou início a essa categoria, destacando trabalhos que discorrem sobre algumas estratégias de ensino inclusivas. Souza (2009) avalia em seu artigo os efeitos de um programa de treinamento de tutores sobre a participação nas atividades de uma criança com deficiência visual em aulas de Educação Física,

detalhe é que os tutores eram os próprios colegas da criança deficiente. A partir do programa de treinamento de tutores, o autor salienta que:

O uso da tutoria como estratégia de ensino para efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física mostrou-se que colabora com o nível de participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. Os colegas da turma após a participação no programa de tutoria obtêm conhecimentos a respeito do colega, aprendem como lidar com as diferenças e constataam que as pessoas com deficiência têm possibilidades e podem participar das aulas de Educação Física (SOUZA, 2009, p. 17).

Oliveira (2011) analisou as estratégias de ensino de dois professores de Educação Física no contexto inclusivo, a estratégia que ambos utilizaram foi os jogos cooperativos como forma de integração/inclusão de alunos com limitações ou deficiências no grupo. Pois, para o autor:

Identificar e compreender as estratégias de ensino significa entender de que forma esses profissionais articulam o conhecimento que possuem com a dinâmica escolar, ou seja, como elaboram suas aulas considerando aquilo que é inerente ao ensino da Educação Física juntamente com as necessidades individuais e coletivas do grupo assistido por esses professores (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Ao longo do texto Oliveira (2011, p. 7) traz a seguinte citação de Freitas (2004),

Há, na educação inclusiva, a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a Educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Tanto Souza (2009), como Oliveira (2011) evidenciam em seus artigos estratégias para o desenvolvimento da inclusão no ambiente escolar, e para que ela se torne realidade se faz necessário que os professores estejam dispostos a desenvolverem mecanismos que os alunos com ou sem deficiência progridam no seu processo ensino-aprendizagem.

Novamente temos a inclusão como dependente da figura do professor. Tais autores parecem fazer eco a ideia de que o professor é tradicionalmente

reconhecido como agente facilitador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mediando às diferentes experiências escolares.

Em relação às intervenções feitas na brinquedoteca, são três os artigos selecionados que apresentam essa temática. Peterle e Garcia (2011) abordam as contribuições do jogo de faz-de-conta para o aprendizado e desenvolvimento de uma turma inclusiva na brinquedoteca.

Já Pasolini, Vilete e Santana (2013) e também Albiáis, Huber e Pasolini (2013), apresentam seus trabalhos sobre a proposta e mediação pedagógica em aulas de Educação Física inclusivas, utilizando o espaço da brinquedoteca.

Os três artigos têm como resultado que a prática pedagógica na perspectiva da inclusão na brinquedoteca potencializou o desenvolvimento infantil nas crianças com e sem deficiência, além de as crianças com deficiência terem adquirido mais independência e autonomia. E que a partir das relações sociais as crianças deficientes puderam se sentir pertencentes ao grupo e o mesmo pode percebê-las enquanto membros do grupo.

(CHICON, 2004 *apud* PETERLE; GARCIA, 2011, p. 3):

Ao investir na brincadeira é que possível a criança, tenha ela necessidades educacionais especiais ou não, descobrir os limites e possibilidades do corpo; ousar, se arriscar e se desafiar em experiências novas; aprimorar a linguagem em suas diferentes manifestações (gestual, oral, gráfica...); afinar a afetividade e, por que não, lidar com as frustrações; interagir com os colegas e com os adultos, numa troca de experiências intensa e rica; enquanto brinca toma decisões importantes tais como: de que vai brincar, com quem (sozinho ou em grupo), de que forma, com que objetos (brinquedo), por quanto tempo, etc., enfim, na brincadeira torna-se sujeito de seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento.

Ao desenvolver estratégias de inclusão utilizando o ambiente da brinquedoteca se faz necessário que os professores sejam de fato mediadores, a fim de ampliar a interação com todas as crianças, criando assim um ambiente de inclusão através das brincadeiras.

A temática intervenção pedagógica inclusiva em escola regular, com turmas onde há um aluno com deficiência foi apresentada em quatro artigos.

Freitas e Leucas (2009), Chicon e Abreu (2009), Chicon e Siqueira (2011) e Dalpiás e Boscatto (2011) em seus artigos se propõem em compreender, analisar e investigar práticas pedagógicas construídas por professores, para que alunos com deficiências consigam ser incluídos durante as aulas de Educação Física. Os

quatro artigos apresentam como professores agem, para que seus alunos deficientes possam ser incluídos em suas turmas de escolas regulares. Os estudos mostram algumas estratégias que os docentes utilizam para que os discentes consigam desenvolver as atividades das aulas de Educação Física.

Portanto, os quatro artigos analisados evidenciam a importância do papel do professor, frente ao processo de inclusão escolar. Pois não basta que as leis assegurem a presença dos alunos deficientes nas escolas, mas que esses alunos estejam de fato incluídos em seus ambientes educacionais.

(SOLER, 2002 *apud* DALPIÁS; BOSCATTO, 2011, p. 10):

[...] enfatiza que para desenvolver o processo de inclusão em uma escola, as primeiras pessoas a serem trabalhadas são os professores, e estes devem entender plenamente o sentido da inclusão, ou seja, quem se adapta é a escola ao aluno e não o aluno à escola. Nesse sentido, a escola e os professores deverão ter uma atitude investigativa e propositiva. Investigativa no sentido de conhecer o aluno e propositiva de forma a disponibilizar um ambiente de aprendizagem que realmente inclua esse aluno.

Os artigos apresentam como as práticas pedagógicas em educação física podem contribuir para inclusão de alunos com deficiência, porém quando se desenvolve estratégias para o desenvolvimento da inclusão de um aluno com deficiência pode-se estar tentando fazer o que ele se equipare ao nível de aptidão dos outros alunos que são mais habilidosos. Portanto, boa parte dos artigos pesquisados não questiona minimamente a presença de um imperativo da inclusão, se de fato ela ocorre, ou se serve apenas para continuar selecionando os mais aptos, ou fazer com que os menos aptos se equiparem com os mais aptos. Aparentemente não há um questionamento em relação a leis, decretos e declarações, a sensação é que há uma imposição do processo de inclusão tanto social como escolar. Perguntas como, (Porque se deve incluir? Será que as pessoas com deficiência querem ser incluídas?) não foram instigadas nos artigos, entretanto seria interessante que os leitores fossem minimamente levados a se questionarem um pouco sobre os detalhes do processo de inclusão.

As discussões publicadas apontaram a existência de resultados positivos em comportamentos e concepções de professores a partir de intervenções, levando os docentes a perceberem o valor de atividades lúdicas e esportivas, e a desmistificarem determinadas concepções relacionadas a algumas deficiências.

Além disso, intervenções com alunos possibilitaram a discussão acerca do melhor desempenho de alunos a partir de atividades lúdicas.

4.3 ESPORTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Para esta categoria foram encontrados seis trabalhos, sendo que estes podem ser divididos em:

- Acesso a prática esportiva para pessoas com deficiência;
- Concepções de Integração e de Inclusão por meio do esporte;
- Contribuições do esporte para pessoas com deficiência.

Início destacando o trabalho de Silva e Rodrigues (2009), que abordam a temática do acesso das pessoas com deficiência aos programas de esportes, em quatro municípios da região oeste do estado de São Paulo. Em relação ao acesso do esporte, esse artigo apresenta a posição de Carvalho (2006, p. 5) que discorre da seguinte forma:

[...] que os principais obstáculos que impedem ou limitam o acesso de pessoas com deficiência ao esporte em nosso país, são os mesmos enfrentados pela comunidade europeia e na maioria dos países, e dentre os obstáculos estão, as barreiras arquitetônicas, acessibilidade e mobilidade junto aos equipamentos e instalações esportivas, o transporte, a ausência de especialistas no esporte para pessoas com deficiência, falta de meios de comunicação social, reduzida quantidade de eventos desportivos e financiamentos.

Tal artigo tem como conclusão que as Secretarias Municipais de Esporte desses municípios têm negligenciado a prática de esporte para a população deficiente, e que os poucos projetos que existem partem de iniciativas privadas, de entidades e instituições que firmam parcerias com as secretarias para utilização de espaços públicos. Portanto, fica clara a dificuldade dos deficientes de terem acesso a programas de esporte, com isso diminui bastante a possibilidade das pessoas com deficiência passarem a ser incluídas em seus municípios por meio do esporte.

Em relação às concepções de integração e inclusão por meio do esporte, percebi que esses dois processos possuem suas particularidades e para que o esporte se torne de fato uma possibilidade ou de integração ou de inclusão social, são necessários que muitos mecanismos sociais estejam envolvidos, alguns desses mecanismos que posso citar são: destinação de maiores verbas públicas para

projetos que atendam esta parcela da população, participação de entidades e dos próprios indivíduos com deficiência na defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Na discussão trazida por Souza e Arruda (2011) sobre o basquete em cadeiras de rodas na cidade de Catalão-GO como possibilidade de inclusão social de seus praticantes, o artigo apresenta a realidade dos praticantes de basquete através de entrevistas, e com isso é possível perceber que os praticantes do basquete em cadeiras de rodas passaram a ser integrados socialmente, e essa integração se tornou possível pelos benefícios do convívio social através do esporte. Entretanto, essas pessoas não conseguiram ser incluídas na sociedade onde vivem, porque a prática esportiva por si só ainda não consegue alcançar a inclusão social.

Outro artigo que aborda as concepções de integração e inclusão é o de Wandermurem (2011) que trata sobre as concepções da Olimpíada da Integração das escolas municipais de Duque de Caxias. Esse evento apresenta inúmeros objetivos, dentre eles estão: oportunizar a participação dos alunos de todos os segmentos de ensino da rede municipal em atividades recreativas e desportivas, e contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos. Nesse trabalho foram desenvolvidas observações e entrevistas com alguns agentes do evento. Através das respostas dos agentes foi possível observar que eles não conseguiam distinguir os termos integração e inclusão. Para Soler, 2005 apud Wandermuren, 2011, p. 3:

Na integração, apenas são aceitas as crianças com deficiências mais adaptáveis às classes comuns, não havendo modificação no sistema, pois a escola continua da mesma forma como sempre se apresentou. Já na inclusão, a grande “evolução” (ou não?) foi a de adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos.

Para os agentes envolvidos na Olimpíada a diferenciação dos termos não era clara, pois de acordo as respostas das entrevistas, os professores da rede municipal que tem por objetivo desenvolver a educação inclusiva nas escolas, não conseguem distinguir integração de inclusão, e isso se percebe no seguinte trecho do texto:

Os agentes não distinguiram os termos integração e inclusão. Eles os utilizavam como sinônimos nos seus discursos: “integração é receber o aluno sem demonstrar preconceito”; “inclusão é não discriminar o aluno”. Para Sasaki (1997), integração é diferente de inclusão, ou seja, inclusão e integração são dois momentos distintos na história, com intenções e proposições diferentes, onde integrar foi um pré-requisito vivido e discutido pela sociedade para se chegar à proposta de incluir (p. 13).

O que corrobora com essa confusão conceitual dos agentes do evento, é que as crianças com necessidades educacionais especiais participaram das atividades em lugar e momento diferentes dos outros alunos, apesar de participarem da mesma Olimpíada, os alunos com e sem necessidades educacionais especiais não estiveram juntos nas atividades recreativas e modalidades esportivas. Ou seja, além de não saberem distinguir o significado de integração e de inclusão, os agentes da Olimpíada da Integração não conseguiram atingir seus objetivos por completo, pois durante o evento houve uma segregação dos alunos com necessidades educacionais especial, portanto não houve aproximação entre os seres humanos, como foi descrito nos objetivos.

Destaco os artigos que tratam sobre as contribuições do esporte para as pessoas com deficiência, Flausino (2013) apresenta em seu trabalho sobre o futebol como prática inclusiva, as possibilidades que a prática esportiva traz aos deficientes, qualidade de vida, independência, integração social. Outro artigo, o de Vilete, Sá e Garcia (2013) fala sobre a experimentação do voleibol sentado, também evidencia as contribuições do esporte, e novamente é apresentada a qualidade de vida, no entanto os autores também destacam outros aspectos como socialização, autoestima e autonomia, como fatores que contribuem para o processo de inclusão socioeducacional.

Já o artigo de Vargas e Ferenci (2011) discorre sobre os fatores motivacionais que levam deficientes visuais a permanecerem jogando futsal. Dentre alguns motivos apresentados pelos autores aparecem aspectos como: autonomia, perseverança, capacidade intelectual; ou seja, todos os fatores desenvolvidos através da prática esportiva e que segundo os praticantes, são aspectos importantes para que a sociedade lhes reconheça de forma mais ampla.

Diante das temáticas, nota-se que o esporte possui características importantes para servir como ferramenta de inclusão. No entanto, os artigos selecionados apresentam certa lógica instrumental do esporte. Não se leva em consideração a prática esportiva, se os praticantes sentem prazer realizando aquele determinado esporte, apenas um artigo apresenta fatores que motivam os atletas a permanecer naquela modalidade esportiva. Portanto, o esporte não é visto como um fenômeno cultural em si mesmo, e sim como um instrumento, uma forma, um meio para obter a inclusão das pessoas com deficiência nos âmbitos social e/ou escolar.

Finalmente foi possível observar indicadores positivos no trabalho com o esporte em educação inclusiva, como o aumento na frequência de contatos iniciados pelos alunos a partir dos contatos iniciados por professores e o encorajamento e ampliação de diálogos observados a partir da participação de adultos em brincadeiras.

5 CONCLUSÃO

A tentativa de identificar os sentidos/significados da inclusão frente à literatura científica brasileira no âmbito CBCE, através dos CONBRACES de 2009, 2011 e 2013, se deu através uma mudança de abordagem dentro do GTT-12, e durante essa tentativa percebi que poucos foram os artigos que se detiveram em discutir sobre a deficiência (antiga abordagem do GTT), mas que o tema da inclusão é o que mais é tratado nos artigos do grupo temático.

Os artigos analisados apresentam a temática da inclusão de forma bastante superficial. Questionamentos poderiam ter sido feitos dentro de cada unidade de significado, para que os assuntos apresentados pudessem ter maior riqueza de conteúdo.

Dentre os trabalhos/artigos que foram utilizados nas categorias de análises, poucos foram os que trouxeram o conceito de inclusão. Mas se o GTT do CONBRACE trata sobre Inclusão e Diferença, porque não explicar nos artigos, o que significa Inclusão? Outra questão que percebi foi que pouco se questionou sobre o imperativo da inclusão, não foram apresentadas ideias como, o porquê incluir, ou de que forma incluir.

Grande parte dos artigos utiliza-se de instrumentos como a formação dos professores, as práticas pedagógicas e os esportes como forma de objetivar a Inclusão. Mas para termos um objetivo, temos que ter claro o que esse objetivo significa. Porém, em muitos trabalhos/artigos o significado do termo integração se confundiu com o significado de inclusão, justamente, porque seus significados não foram esclarecidos. Os artigos levaram em consideração os sentidos da inclusão, o sentido que a pessoa com deficiência dá para o fato de ser incluída; o sentido que os ambientes sociais e escolares dão ou deveriam dar para a pessoa com deficiência que passará a ser incluída, porém não conseguem entender o que de fato a inclusão significa. E para que ela serve. E por não compreendê-la, o processo de seu desenvolvimento torna-se tarefa difícil, pois os sujeitos responsáveis por sua efetivação (os professores no caso dos artigos) não conseguem proporcionar um ambiente inclusivo para as pessoas com deficiência.

Para finalizar, cabe destacar que os trabalhos produzidos e apresentados no âmbito do GTT Inclusão e Diferença do CONBRACE nas últimas três edições são resultado de um consenso do que é possível dizer num certo tempo e espaço. E

deste modo, produzindo verdades provisórias e contingentes por uma comunidade imaginada. As pesquisas, tensões e debates acadêmicos de diferentes lugares, campos de conhecimento e de determinadas referências epistemológicas.

As mudanças efetivadas pelo GTT ao abandonar o foco da “deficiência”, ou da “necessidade especial”, para o foco da inclusão e da diferença ainda não pode ser sentida amplamente, mas alguns trabalhos já permitem vislumbrar outros aportes teóricos para além da lógica instrumental e naturalizante dos benefícios das práticas esportivas.

Diante dos estudos lidos, é preciso aumentar o contingente de profissionais que atendam as instituições escolares por meio de trabalho coerente com as demandas de alunos e da equipe escolar, a partir da compreensão da natureza social e histórica das queixas apresentadas. Nesse contexto, Mendes (2006) aponta que os professores procuram conhecimento teórico e formação continuada, além de profissionais responsáveis pelo atendimento, em busca de orientações. Porém, uma das dificuldades observadas nos estudos foi à comunicação superficial estabelecida entre profissionais da saúde e profissionais ligados a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALBIÁIS, T. R. M; HUBER, L. L.; PASOLINI, L. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4853>>. Acesso em: 1 set. 2013.
- ARANTES, A.C. MEDALHA, J. Uma visão teórica de currículo: definições, história e modelos específicos em Educação Física. *In: Revista paulista Educação Física*, São Paulo, 3(5): 45-50, jul/dez. 1989.
- BRACHT, V. 30 anos de CBCE: os desafios de uma associação científica. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.30, p.31-44, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.
- CAMPOS, M. J.; CORTEZ, M.. Estudo exploratório das atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência auditiva. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16. 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/330>>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- CAPARROZ, L. B. S. *et al.* Inclusão e diferença na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: associações e dissociações no campo da educação física. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17. 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3049>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- CARVALHO, P. L.; BASSA, J. S.; SILVA, R. A educação física no processo de inclusão de escolares com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3054>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- CENTRO DE ESTUDOS DO LABORATÓRIO DE APTIDÃO FÍSICA DE SÃO CAETANO DO SUL (CELAFISCS). [Site] Disponível em: <<http://www.celafiscs.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- CHICON, J. F; ABREU, J. R, G. Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009,

Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1065>>.
Acesso em: 29 ago. 2013.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M, O. O cotidiano de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos na/da escola. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/351>>.
Acesso em: 29 ago. 2013.

CHICON, J. F.; NASCIMENTO, S. F. Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:
<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3777>. Acesso em: 31 ago. 2013.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 18. 2013. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5286>>. Acesso em: 1 set. 2013.

CHICON, J. F.; SIQUEIRA, M. F. Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:
<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3790>. Acesso em: 31 ago. 2013.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). [Site] Disponível em: <<http://www.cbce.org.br>>. Acesso em: 18 set. 2013.

COSTA, M, V. O fim ou a reinvenção da escola?. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, v. 134, p. 34-37, 2012.

CRISTINO, A, P, R; KRUG, H, N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2008.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. Inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em:

<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5095>>. Acesso em: 1 set. 2013.

CRUZ, G. C. *et al.* Formação continuada de professoras responsáveis pelo componente curricular educação física inseridas em contextos educacionais inclusivos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/498>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

CUNHA, A. C. P.; SILVA, A. P. S. Estudo bibliográfico sobre a inclusão do aluno com distrofia muscular de Duchenne nas aulas de educação física. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5338>>. Acesso em: 1 set. 2013.

DALPIÁS, J. L.; BOSCATTO, J. D. Inclusão dos alunos com necessidades especiais em aulas de educação física escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3180>. Acesso em: 31 ago. 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DUARTE, L. C.; SANTO, F. R. E. Identidade & diferença: reflexões a partir do cotidiano nas aulas de educação física escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/800>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J. A inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4880>>. Acesso em: 1 set. 2013.

FLAUSINO, E. S. O futebol como prática inclusiva realizado com alunos das APAES. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4896>>. Acesso em: 1 set. 2013.

FRANCO, J. R.; DIAS T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, São Paulo, n. 30, p. 3-9, abr. 2005.

FREITAS, A. F. S; LEUCAS, C. B. O desafio da inclusão: o professor de educação física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/422>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. Educação física escolar e práticas inclusivas: o binômio exclusão/inclusão na modernidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/880>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

LEUCAS, C. B.; OLIVEIRA, G. L. As experiências de um aluno surdo no curso de graduação em educação física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4944>>. Acesso em: 1 set. 2013.

LIMA, S. R.; FREITAS, P. S. Origem, evolução, dificuldades e avanços no atendimento à pessoa com deficiência na educação física na Universidade Federal de Uberlândia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17. 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3505>. Acesso em: 31 ago. 2013.

LIMA, T, H, M; CALHEIROS, D, S; FREDERICO, N, L. A inclusão do aluno com deficiência nos cursos de educação física da cidade de Maceió/AL: confrontando a opinião de alunos com deficiência e seus coordenadores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3550>. Acesso em: 31 ago. 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1.

MENDES, E, G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MIRANDA, A. **História, deficiência, e educação especial**: Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. São Paulo: Unimep, 2003. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf> Acesso em: 30 set. 2013. o que é isso?

NARODOWSKI, M. **Comenius e Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, J. D. B.; SANTOS, A.; RABELLO, R. S. Análise da produção do conhecimento em educação física adaptada na perspectiva da educação inclusiva em periódicos científicos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:
<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3407>. Acesso em: 31 ago. 2013.

OLIVEIRA, V. M. A inclusão e a educação física escolar: o olhar dos professores de uma escola em Uberlândia-MG. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:
<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3028>. Acesso em: 31 ago. 2013.

OLIVEIRA, V. M. *et al.* Formação inicial de professores de educação física para atuar com grupos com necessidade especiais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1646>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

OLIVEIRA, V. M.; PEREIRA, T. F.; SOARES, M. B. Análise das dissertações e teses sobre autismo e educação física no período de 1990 a 2007 no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1603>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

PASOLINI, L.; VILETE, A. O. P.; SANTANA, M. A. G. Prática pedagógica na perspectiva da inclusão: um estudo de caso na brinquedoteca do LAEFA/CEFD/UFES. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5719>>. Acesso em: 1 set. 2013.

PEREIRA, G. C. R.; GUIMARÃES, A. C. Importância da prática na disciplina de educação física adaptada para a inclusão dos discentes junto as pessoas com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5707>>. Acesso em: 1 set. 2013.

PERROT, M. Os excluídos da história. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

PETERLE, L. L.; GARCIA, M. M. O jogo de faz-de-conta fomentando práticas inclusivas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3648>. Acesso em: 31 ago. 2013.

ROCHA, L. R. *et al.* A capacitação para o trabalho inclusivo de professores de educação física na rede pública de ensino em Catalão-GO. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/578>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

RODRIGUES, D. *et al.* O ensino da dança potencializando processos inclusivos para jovens e adultos com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4899>>. Acesso em: 1 set. 2013.

RODRIGUES, G. M.; SILVA, N. V. Valores constituídos nas experiências formais e não formais e suas implicações na compreensão da diferença no processo inclusivo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1280>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

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

SCLIAR, C.(Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, E. L.; RODRIGUES, G. M. O acesso ao esporte para crianças e adolescentes com deficiência: da acessibilidade aos programas públicos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1097>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

SILVA, M. F.; DIAS, M. A. Oficina de Libras: estratégia de formação de professores intérpretes de educação física para a inclusão escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5490>>. Acesso em: 1 set. 2013.

SILVA, M. G. C. A constituição da subjetividade humana em frente aos processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação física infantil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador.

Anais... Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/713>>.
Acesso em: 29 ago. 2013.

SILVA, R. F.; SEABRA, L. J.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada: da história a inclusão**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, W. D. B. *et al.* A inclusão dos portadores de necessidades especiais na educação física escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4923>>. Acesso em: 1 set. 2013.

SOUZA, C. J. Babel de discursos e práticas inclusivas na formação de professores de educação física. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/899>>.
Acesso em: 29 ago. 2013.

SOUZA, F. A. Formação continuada em educação física e inclusão: o cotidiano da escola. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:
<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3763>. Acesso em: 31 ago. 2013.

SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de educação inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1379>>.
Acesso em: 29 ago. 2013.

SOUZA, G. C.; ARRUDA, L. C. Basquetebol em cadeira de rodas: uma análise sobre a inclusão na cidade de catalão-go a partir de um diálogo com seus praticantes. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:
<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3679>. Acesso em: 31 ago. 2013.

SOUZA, J. V. A tutoria: estratégia de ensino para inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em:
<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1224>>.
Acesso em: 29 ago. 2013.

VALENZA, S.; BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M, V. “Vale encantado” educação física e arte-educação construindo juntas um espaço de “com-vivências”. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:

<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3308>. Acesso em: 31 ago. 2013.

VARGAS, L. S.; FERENCI, D. N. Futsal para cegos: estudo dos motivos de captação e permanência na prática esportiva adaptada. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:

<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3209>. Acesso em: 31 ago. 2013.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C; Inclusão, exclusão, in/exclusão. **VERVE: Revista Semestral do NU-SOL**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.

VENTURA, T. S.; RODRIGUES, G. M.; OLIVEIRA, G, K. Escola e educação física: implicações na imagem corporal e autoconceito da pessoa com nanismo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18. 2013. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em:

<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4871>>. Acesso em: 1 set. 2013.

VILETE, A. O.; SÁ, M. G. C. S.; GARCIA, M. M. A experimentação do voleibol sentado e suas contribuições aos processos de inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência física *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5571>>. Acesso em: 1 set. 2013.

WANDERMUREM, F, V. A olimpíada de integração do município de Duque de Caxias: concepções em jogo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE*, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em:

<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3512>. Acesso em: 31 ago. 2013.

XAVIER, M, L, M, F. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.