



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

MIRELA CABRAL DA SILVA

**UM RECORTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL NA
ÚLTIMA DÉCADA**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

MIRELA CABRAL DA SILVA

**UM RECORTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL NA
ÚLTIMA DÉCADA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para conclusão da graduação do Curso de Licenciatura em Educação Física, pela aluna Mirela Cabral da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Xavier dos Santos.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
2015

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB-4: 2018

S586r Silva, Mirela Cabral da.
Um recorte da educação física e inclusão social no Brasil na última década /
Mirela Cabral da Silva. – Vitória de Santo Antão: O Autor, 2015.
43 folhas.

Orientador: Francisco Xavier dos Santos
TCC (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAV. Licenciatura em Educação Física, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Educação física – estudo e ensino. 2. Educação física – inclusão social. I.
Santos, Francisco Xavier dos (Orientador). II. Título.

796.07 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-018/2016

MIRELA CABRAL DA SILVA

**UM RECORTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL NA
ÚLTIMA DÉCADA**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Xavier dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Edilson Laurentino dos Santos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Magadã Lira (Examinador Externo)
Instituto Federal Tecnológico

Dedico este trabalho
a todos aqueles que contribuíram para minha carreira acadêmica, em especial a
minha mãe Edileusa Cabral da Silva, que sempre se fez presente em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quero, primeiramente, agradecer a Deus pelo dom divino da vida, que me possibilita a experiência de estar presente neste mundo, da oportunidade de poder enfrentar os difíceis desafios e celebrar as alegrias que a vida oferece. Dentro deste breve espaço, pretendo abordar as principais razões que fizeram com que eu continuasse em frente e que contribuíram para a transformação de meus medos em força para continuar minha caminhada. Desde já, começo a agradecer a meus familiares, minha mãe, Edileusa Cabral da Silva, que sempre me incentiva desde criança a procurar o melhor caminho, sempre cuidando e me protegendo, não deixando que mal algum me acontecesse, sendo a principal razão dos objetivos que já alcancei até hoje. Também agradeço a meus primos e primas, avós, tios, tias e meus amigos, pois estes compõem o alicerce de minha vida.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação durante minha vida, tanto no ensino regular como também no acadêmico, os quais me transmitiram grandes ensinamentos não só na questão do conhecimento, mas também na forma de lidar com os principais desafios encarados durante o nosso cotidiano. Gostaria de agradecer, em especial, ao meu excelentíssimo orientador, Francisco Xavier dos Santos, que me ajudou a concluir este trabalho durante um dos momentos mais difíceis da minha vida.

Sou imensamente grata por cada desafio, experiências e conhecimentos, pois foi por meio deles que consegui chegar até aqui, hoje. Portanto, quero finalizar deixando meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho discute o fenômeno da inclusão social no contexto da educação física. O mesmo caracteriza um trabalho de conclusão de curso na área da educação física que estuda de modo objetivo a relação entre produção acadêmica e inclusão social na educação física na última década no Brasil. Com ele nosso intuito foi estudar a relação entre educação física e o fenômeno da inclusão social nos últimos dez anos no Brasil. Para tanto nós primeiramente Levantou a produção que trata do tema em questão; em seguida discutiu com as referências como se dá tal relação entre educação física e inclusão social, posteriormente analisou para que direção aponta a produção dos últimos 10 anos e por fim caracterizou a figuração que resulta nesta produção. O estudo se desenvolveu através de coleta de informações através de um recorte bibliográfico em torno da produção acadêmica que trata do tema. E lançamos mão da análise de conteúdo de Bardin (2009) para interpretar os dados. Conclui-se que a inclusão dentro das aulas de educação física tem tido um grande avanço, tornando assim um meio para que as pessoas aprendam a conviver com a diferença, porém a grande preocupação é com a formação dos professores, estrutura escolar e a participação da comunidade escolar. Mesmo que se tenha tido um grande avanço na última década ainda ressentimos de uma efetivação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física, Inclusão social, Educação Escolar.

ABSTRACT

This paper discusses the phenomenon of social inclusion in the context of physical education. Same features a completion of course work in the area of physical education studying objectively the relationship between academic research and social inclusion in physical education in the last decade in Brazil. With it our aim was to study the relationship between physical education and social inclusion phenomenon over the past decade in Brazil. To this end we first raised the production that deals with the issue at hand; then discussed with references how is this relationship between physical education and social inclusion subsequently analyzed so that points toward the production of the last 10 years and finally characterized the figuration that results in this production. The study was developed by gathering information through a literature crop around the academic literature dealing with the subject. And we lay hold of Bardin content analysis (2009) to interpret the data. It was concluded that the inclusion within the physical education classes has had a major breakthrough, making a way for people to learn to live with difference, but the major concern is with the training of teachers, school structure and the participation of school community. Even if you had a major breakthrough in the last decade still we resent an effective quality.

Keywords: physical education, social inclusion, School Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Delimitação do tema, objeto de estudo e fins da pesquisa	10
1.2 Caracterização do problema	12
1.3 Forma de investigação e de exposição	13
2. Capítulo I - PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	15
2.1 Educação Física: uma perspectiva contemporânea	19
3. Capítulo II - INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL: recortando o fenômeno	23
3.1 Educação Física e o Processo de Inclusão Social nos últimos 10 anos no Brasil	27
4. Capítulo III - TRAÇANDO UMA VISÃO DO CENÁRIO: a realidade do possível	34
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema, objeto de estudo e fins da pesquisa

Na sociedade contemporânea, é comum depararmos com discussões que abrangem o tema inclusão e suas variantes. Em contextos mais específicos, a saber, da educação e da própria educação física, esse debate tem sido desenvolvido por diversos estudiosos, a exemplos de Fávero (2004), Araújo (2006), Sanches (2006) e Kuenzer (2007), os quais servem aqui como ponto de partida para pensarmos sobre como essa relação tem sido tratada no âmbito da educação física no Brasil nos últimos 10 anos e o que revela em termos de figuração social. Assim sendo, com este trabalho pretendemos compreender para qual direção a produção teórica no Brasil dos últimos 10 anos, que trata deste tema, tem apontado, a fim de traçarmos um panorama do cenário que nos envolve. De certo modo, essa busca implica pensar sobre como, em nosso tempo, essa questão é vista e debatida pelos diversos indivíduos que lidam direta e indiretamente com educação e que figuração eles criam por meio de suas produções.

Embora esse fenômeno social e educacional – falamos da inclusão - já venha sendo debatido com certa vêemencia desde os anos de 1990, ainda assim conjecturamos ser essa discussão que reivindica diferentes reflexões e pontos de análises. E assim cogitamos que um dos espaços acadêmicos com lacunas a serem preenchidas é o da educação física, e é esse um dos porquês de pensarmos que ainda há muito por ser debatido pelos teóricos e pesquisadores dessa área sobre o tema.

No contexto da educação, percebe-se, de forma geral, que nem todos os espaços escolares¹ se mostram preparados para lidar com pessoas que se encontram na condição de serem incluídas de forma natural e adequada no interior da escola no tempo devido². Há em nossa sociedade diversos exemplos que retratam como inúmeras crianças, ainda hoje, são excluídas da escola – como apontam Kuenzer (2007), Sanches e Teodoro (2006) –, por, entre outras coisas, apresentarem traços físicos, emocionais e psíquicos diferentes, sendo não raras vezes discriminadas dentro da própria escola. Como diria Bourdieu (1989), são os

¹ Públicos e privados.

² Entendemos o processo natural como aquele que ocorre com a maioria dos escolares cujo acesso escolar remete uma herança social, cultural e que é convencionalmente reconhecida como legítima.

excluídos do interior³. Ocorre que esse processo, como é do conhecimento de muitos, em grande parte também está presente nas aulas de educação física, quando o “normal” seria que esse contexto, por sua própria natureza “flexível”, se mostrasse mais aberto para lidar com o processo da inclusão. Falamos amplamente de um contexto prático, mas sabemos que ele é mediado, “alimentado”, ou pelo menos assim deve ser, pelas construções e reflexões teóricas que se dão no campo, numa alusão a um conceito bourdieusiano. Para o sociólogo francês, o conceito de campo é desenvolvido para pensar como a sociedade se organiza em suas estruturas, e neste sentido, podemos compreender o campo a partir dos espaços sociais em que os indivíduos estão alocados a partir de seus capitais⁴ e para agir socialmente.

Diante desse panorama complexo, surgem algumas questões, por exemplo: em que medida professores de educação física e escola são auxiliados teoricamente para lidar com a questão da inserção? Essa discussão é recorrente na formação dos professores? E, no ambiente de formação acadêmica, qual o cenário teórico dessas reflexões? Como esse debate se caracteriza em termos de produção acadêmica no Brasil nos últimos 10 anos?

Gomes (1999) diz que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Sendo isso verdade, e se as pessoas soubessem lidar com a diferença, possivelmente teríamos uma chave para pensar, tratar e combater o preconceito, promovendo a inserção com maior qualidade educacional.

Nós supomos que um dos fatores principais para que ocorra a inclusão é a cooperação, pois esta constitui um fator social importante para que os alunos em suas relações desenvolvam diversas habilidades, comportamentos e concepções de sociedade e de indivíduos. Mas há também que se pensar no que se constrói em termos de reflexões acadêmicas. E, sendo assim, julgamos que a cooperação de fato venha a constituir uma característica importante, com projeções mais amplas, para que a inclusão venha a ocorrer no meio escolar, embora reconheçamos que existem outras.

³ Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, existe um processo de exclusão que se dá mesmo para aqueles que teoricamente estão inclusos no espaço escolar.

⁴ Capital é outro conceito que Bourdieu desenvolve e com relação a este em linhas gerais coloca que os indivíduos são dotados de três tipos: cultural, econômico e social.

Fávero (2004, p. 38) analisa “a diferença entre as palavras integração e inclusão, embora estas contenham a mesma ideia de inserir quem está excluído por qualquer que seja o motivo”. Diz o autor que, na integração, a sociedade admite a existência de desigualdades sociais e, para reduzi-las, permite a incorporação de pessoas que consigam ‘adaptar-se’ por méritos exclusivamente seus. Acrescenta ainda que a integração pressupõe a existência de grupos distintos que podem vir a se unir. Por sua vez, a inclusão significa, antes de tudo, ‘deixar de excluir’. Pressupõe que todos façam parte de uma mesma comunidade, e não de grupos distintos. Assim, para ‘deixar de excluir’, a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias e iguais para todos.

É nessa esfera da vida em sociedade que a educação física – que integra a educação - se faz presente como um espaço de possibilidades de formação e propagação de um saber que abrange aspectos da dimensão cultural, social, política e humana e que se constitui como um direito de todos.

É, pois, em torno de uma discussão de natureza complexa que vimos pontuando, neste trabalho, a relação entre educação física e a ideia de inclusão. Ao longo do texto, explicitaremos os pormenores, lembrando ao leitor que nossa investigação tem como base os textos escritos produzidos entre nós nos últimos 10 anos. Desde já ressaltamos que nossa meta principal foi estudar a relação entre educação física e o fenômeno da inclusão social nos últimos dez anos no Brasil. E como desdobramentos desta meta, levantamos a produção que trata do tema em questão; discutimos com as referências como se dá tal relação entre educação física e inclusão social, analisamos para que direção aponta a produção dos últimos 10 anos e caracterizamos algo da figuração que resulta nesta produção.

Este trabalho justifica-se, em nossa opinião, por alguns motivos que passamos a apresentar. Primeiro, há o fato de alguma medida traçar um panorama do estado da arte, daquilo que tem sido produzido com a temática nos últimos 10 anos no Brasil. Segundo, há em nossa empreitada uma forma de abordar a questão por uma perspectiva incomum à educação física, que é a de relacionar essa área com a da sociologia, e para isso recrutamos tanto Bourdieu como Elias. Por fim, consideramos que essa discussão possa dar um contributo para o debate acadêmico, pois, a nosso ver, mesmo já com tempo recente de discussões e alargamento, enxergamos como é comum a possibilidade de subsidiar o campo prático da educação física.

1.2 Caracterização do problema

Na sociedade brasileira, a produção teórica dos últimos dez anos sobre inclusão no âmbito da educação física tem se ampliado e suscitado novos olhares e referências para as formas de intervenção no campo prático.

A ideia de inclusão social no espaço da escola e em determinadas áreas que para ela converge é tema de debate que cada vez mais convida atores diversos para darem sua contribuição. Há, em nossa opinião, diferentes formas de participar da construção figuracional que, na perspectiva de Norbert Elias, se faz a partir de elos que os indivíduos tecem.

Em Elias a sociedade pode ser vista, como uma rede em que:

(...) muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um dos fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede (ELIAS, 1995, p.35).

Um destes elos, diz respeito às produções teóricas que se apresentam de modo específico por meio de artigos acadêmicos, teses, dissertações e outras produções bibliográficas que vêm sendo desenvolvidas entre nós, especialmente na última década. Segundo nos parece, isso implica uma nova feição, que envolve o cenário teórico e, por que não dizer, o próprio campo da prática.

No contexto de nossa investigação, uma situação peculiar nos chamou a atenção: apesar de já havermos avançado do ponto de vista social e em conhecimento, temos a impressão de que ainda assim encontramos um cenário com muitos entraves quando nos reportamos a questões da inclusão social na esfera educacional e, por conseguinte, no âmbito escolar.

Assim, diante de todas as argumentações tecidas ao longo desta parte do texto, buscamos responder com a nossa pesquisa a seguinte pergunta: Do ponto de vista da produção teórica, qual a relação entre Educação Física e o fenômeno da inclusão social nos últimos dez anos no Brasil?

1.3 Forma de investigação e de exposição

Para desenvolver nossa pesquisa, recorreremos ao denominado método qualitativo, que envolve, segundo Santos (2009, p. 150): “entrevista, observação, levantamento bibliográfico e documental, roteiro de entrevista com perguntas abertas ou sequências de tópicos, planilha de observação, guia de termos e forma de compilação, texto narrativo, mídias audiovisuais, fechamento bibliográfico e documental, arquivos de dados e entrevistas ou documentos, organização dos dados em temas e contextualização e interpretação de imagens e sons, análise de discurso de depoimentos e análise de conteúdo de documentos”.

Quanto aos procedimentos adotados na construção dos dados, nos valem, particularmente, de alguns dos instrumentos acima mencionados. Assim sendo, procedemos a um levantamento e seleção de textos acadêmicos e da literatura especializada dos últimos dez anos no sentido de estabelecer um estado da arte. Com relação à análise do material coletado, optamos por ir pouco a pouco destacando-os ao longo do texto e buscamos interpretá-los à luz do nosso objetivo e do referencial teórico da análise do discurso.

Em termos de organização para fins de exposição do texto, nós entendemos que a melhor forma, didaticamente falando, foi a de apresentar o trabalho em quatro partes principais.

A primeira parte diz respeito à introdução, e nela, em linhas gerais, destacamos: delimitação do tema, objeto de estudo e fins da pesquisa, caracterização do problema, forma de investigação e de exposição.

A segunda parte, denominada panorama da história da educação física no Brasil, se divide em dois pontos. Um primeiro, que se volta para uma compreensão do desenvolvimento da história da disciplina propriamente dito, e um do momento, que versa sobre uma dimensão mais hodierna da educação física.

A terceira parte procede, inicialmente, a um recorte em torno do fenômeno da inclusão social de modo mais amplo e, em seguida, localiza a discussão sobre como esse processo aparece no âmbito da educação física nos últimos 10 anos no Brasil.

Por último, temos o ponto que, na essência, constitui um capítulo à moda de conclusão, mas que se apresenta como sendo uma visão do cenário, ou seja, da forma como o compreendemos.

Esperamos que o texto aqui produzido possa contribuir para esclarecer não somente os nossos leitores mais diretos, mas também a própria sociedade, com respeito ao modo como uma dada figuração, a saber, a do processo de inclusão, se projeta entre nós, que pensamos e fazemos a educação física brasileira.

2. Capítulo I - PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Ao esboçarmos um panorama da educação física no Brasil, consideramos importante destacar certas fases e períodos que caracterizam, no curso social, a história dessa disciplina entre nós e que concede ao leitor uma visão ainda que tênue do processo mais amplo que abarca o referido universo. Nesse sentido, recorreremos a uma divisão proposta por Soares, que nos parece esclarecedora e que é subdividida da seguinte forma:

- 1) Brasil colônia, compreendido pelo período de 1500 a 1822; 2) Brasil império, compreendido pelo período entre 1822 e 1889; 3) Brasil república, compreendendo os anos de 1890 até 1946; 4) Brasil contemporâneo, compreendendo os anos de 1946 até 1980; e 5) Brasil atual, a partir de 1980 (SOARES, 2012, p. 1).

No Brasil Colônia, de 1500 a 1822, já se podia pensar na existência de práticas que de algum modo teciam ligações com aquilo que conhecemos hoje por educação física. “Pero Vaz de Caminha, em uma de suas cartas, faz relatos dizendo que os índios dançavam, saltavam e giravam ao som de uma gaita tocada por um português” (SOARES, 2012, p. 1). Havia ações, embora não- sistematizadas, que caracterizavam uma forma de movimento envolvendo o corpo.

Olhando, então, o cenário, é possível afirmar que, sem sombra de dúvida, nossos primeiros habitantes, os povos indígenas, revelam, com seus rituais, tradições, comportamentos e práticas corporais, um *ethos* ou uma cultura primitiva, conforme nos afirma Gutierrez (apud SOARES 2012 p. 01). Para reforçar o que temos dito, as práticas dos povos acima citados, que evocam uma tradição singular, eram um tanto habituais no contexto das atividades corporais que encontramos:

(brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas, etc.), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações, etc.), (GUTIERREZ, 1972, apud, SOARES, 2012 p. 01).

Com base no exposto até então, ousamos dizer que foi a partir dessas “atividades físicas” observadas entre indígenas e, ainda, entre escravos que encontramos no Brasil os primeiros elementos da educação física. Os índios, se assim é correto pensar, deram pouco auxílio para a educação física, porém não se

pode dizer que era sem valia. Por exemplo, as danças utilizadas por eles dentro de sua tradição, assim como os jogos, as lutas e corridas, ainda hoje fazem parte de nossos currículos e de nossas práticas.

Os negros africanos foram trazidos para o Brasil para serem submetidos a trabalhos escravos e quando vinham a ter fugas para os quilombos eram coagidos a lutar sem armas contra os capitães do mato. Durante esses confrontos, os escravos constataram que seu corpo seria a arma relevante e o elemento principal durante a luta. Foi a partir daí que surgiu a capoeira, que veio da obstinação da briga dos animais e das raízes da cultura africana.

No Brasil Império - período de 1822 a 1889 –, encontramos alguns registros e discussões sobre a educação física de modo mais sistematizado. Assim sendo, datam desse período determinados apontamentos relacionados à educação física, a exemplo do “Tratado da Educação Física e Moral dos Meninos”, que foi elaborado no ano de 1823 por Joaquin Antônio Serpa.

Com relação ao Brasil República, a educação física pode ser subdividida, essencialmente, em duas fases. A primeira abrange o período de 1890 até a revolução de 1930, e a segunda se inicia após a revolução de 1930 até 1946. “Na primeira fase do Brasil República, a partir de 1920, outros Estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e passaram a incluir a ginástica na escola (BETTI 1991, apud SOARES, 2012 p. 02)”. Nessa época, vale mencionar, também surgiram diversas escolas de educação física, que tinham como objetivo formar militares. O militarismo e o higienismo tinham ênfase na criação de um homem submisso, obediente, coisa essa que evidenciava a ideologia presente na sociedade. Mas não se pode dizer que tal fato deixa de lado a existência de um processo educativo, ainda que se possa questionar o modelo.

Dentro desse processo social, a educação física passa por transformações e ganha um grande espaço dentro de nossa sociedade, revelando certas singularidades que nascem das demandas sociais. Por exemplo: em meados do século XIX, sobretudo com o processo de urbanização e crescimento de grandes cidades, há mudanças significativas na estrutura social brasileira, conforme nos fala Fernandes (1977). E talvez valha aqui pensar que, em meio às mudanças, o campo educacional não fica imune ao que ocorre no contexto mais amplo da sociedade. Assim é que, em meio à necessidade de desenvolvimento da nação, possivelmente

isso explique, por exemplo, o projeto que visava investir para que se tivesse homens saudáveis. Por que homens saudáveis? Então, nessa conjuntura educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (Bracht, 1999 p. 06). A prática militar era focada nos exercícios sistematizados.

Nos anos 80, surgiu o “modelo” que orientou a prática pedagógica em Educação Física, que se manteve presente desde o surgimento e durante sua implementação no Brasil, sendo aceito pelo projeto de nação da ditadura militar que se instalou a partir de 1964. A Educação Física tinha um grande papel a ser exercido, que era de extrema importância no projeto do Brasil Militar, o qual estava ligado ao desenvolvimento de aptidão física e ao desenvolvimento de desportos. Sobre isso nos diz Bracht:

A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da educação física, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Mas esse viés encontra-se num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980 (BRACHT, 1999, p.77).

Quando o autor fala viés, ele quer dizer que a partir daí surgiram novos caminhos de reflexão para a educação física, entretanto faltando-lhes um *status* de ciência, o qual confere à prática pedagógica certa legitimidade comum a outras áreas do conhecimento.

Dando, pois, continuidade à nossa discussão, é pertinente mencionar que em 1970 o Brasil e o mundo ficam marcados por grandes transformações sociais, e foi a partir desse período que a Educação Física veio a fazer parte do campo acadêmico, visando, principalmente, a uma maior legitimação da EF no meio acadêmico. A partir do momento em que a educação física passa a fazer parte do sistema universitário brasileiro, ela vem a dar forma corpórea às práticas científicas simbólicas desse meio. Nas décadas de 1970 e 1980, a educação física passa a fazer parte das discussões pedagógicas, sendo muito influenciada pelas ciências humanas, como a sociologia e a filosofia, de orientação marxista.

Todo o debate feito na área pedagógica sobre o desenvolvimento da escola, assim como as contribuições para prováveis melhorias visando à mudança da sociedade, foi apropriado pela educação física. Houve grandes mudanças na década de 1980 devido à inserção de questões fundadas nas concepções crítica e progressivista. Pouco a pouco, o quadro de ações pedagógicas da educação física

avança de várias formas, mesmo que sua maneira atual de proceder seja variada, mesmo havendo um limite no paradigma da aptidão física e esportiva. Em suma, o que importa pensar é que diversos argumentos pedagógicos foram gerados nas últimas décadas tendo hoje como alternativas.

Uma dessas alternativas é a abordagem desenvolvimentista que tem como objetivo trazer uma base principal para a educação física nas primeiras quatro séries do fundamental um, dado o conhecimento sistematizado que objetiva melhor desenvolvimento e atendendo às necessidades de movimento das crianças em idade escolar. A segunda abordagem, conhecida como psicomotricidade, ou educação psicomotora, que atuou durante as décadas de 1970 e 1980 com grande influência dentro da educação física brasileira, mostra que a educação física não é específica, e sim que ela complementa outras disciplinas no âmbito escolar, vindo a ser considerada um saber que é transmitido pela escola.

Sobre essa perspectiva acima mencionada, Bracht tece algumas considerações críticas:

Talvez devêssemos também fazer menção a um movimento de atualização ou renovação do paradigma da aptidão física, levado a efeito com base no mote da promoção da saúde. Considerando os avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, essa proposta revitaliza a ideia de que a principal tarefa da EF é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde (BRACHT, 1999, p. 79).

Para o autor, as ações sugeridas não são vinculadas a uma teoria crítica da educação, chegando a admitir que essa crítica considera o papel da educação na sociedade capitalista como um ponto central. É esse o caso de duas outras ações, que são mais claras e diretas nas discussões da pedagogia crítica brasileira.

Apesar de existir uma verdade nas considerações feitas por Bracht, o que nós também percebemos é que, na oportunidade, ele deixa de apontar as contribuições da concepção desenvolvimentista.

Numa posição, por assim dizer, de teorias críticas, o cenário é construído por diversos atores sociais que formam o campo da educação física. E um dos pioneiros nessa empreitada é Medina, com o livro *A Educação Física Cuida do Corpo... e Mente*, de 1983. A obra, em linhas gerais, aborda um pouco sobre os problemas atribuídos à educação de forma ampla. Quanto à educação física, afirma que esta tem se colocado em posição inferior, destacando que a cultura do corpo carece de

florescer, tendo assim verossimilhança de tentar resgatar a essência humana do corpo.

Outra concepção pedagógica que surge com as mudanças diz respeito ao coletivo de autores (*Metodologia do Ensino da Educação Física*), que foi publicado no ano de 1992, sendo ele conhecido como a pedagogia crítica - superadora. Entende-se nessa abordagem que a educação física está direcionada para a cultura corporal, que se baseia em seus diferentes temas, lutas, ginásticas, esportes, danças, jogos e mímicas, sendo organizada em ciclos.

Nesse rol, ousamos dizer que uma terceira proposta pedagógica é a crítico-emancipatória, que comporta elementos da cultura do movimento, fazendo com que o aluno venha a desenvolver uma melhor probidade de verificar e agir de forma crítica dentro desse contexto. Segundo Bracht (1999 p. 13), “para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não apenas como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”.

O que nós apresentamos aqui é uma perspectiva da história, que como muitos sabem não para, e por isso mesmo o cenário em sua figuração tende a adentrar ou revelar novas possibilidades, inclusive a que projeta o olhar para a contemporaneidade.

2.1 Educação Física e sua Perspectiva Contemporânea

No contexto atual – após havermos recebido as influências europeias de pensar o campo da educação física –, o cenário naturalmente passou por diversas transformações. E, nesse sentido, a caracterização de uma figuração contemporânea desse espaço é algo nada fácil de retratar, talvez pela multiplicidade de ideias que são partes de uma trama social que por natureza revela complexidade. Entre as muitas possibilidades de traduzir esse contexto da educação física no Brasil, optamos por falar das tendências que marcam o ambiente que se deixa melhor observar por meio da teoria eliasiana processual de longa duração da história, que liga passado e presente em sua forma de construção social.

Nesses termos, sem promover uma total ruptura com o passado dessa disciplina, a educação física no Brasil contemporâneo talvez passe a ter maior difusão e se torne mais difundida entre nós – mediante suas concepções –, porque,

com as devidas proporções, cogitamos que o Estado passa a investir mais nessa área que reflete ampliação de espaços e no “uso” da educação física como um veículo de base política. Na contemporaneidade, observamos a criação, entre outras coisas, de novos cursos, debates, formações pedagógicas, projetos sociais e grandes competições esportivas. E, com relação a esta última, há que se destacar que em larga medida a ênfase no esporte recai sobre o rendimento e a vitória, e cada vez mais é a tônica do discurso que prevalece na educação física.

Sobre a difusão e massificação do esporte no contexto da educação física no mundo contemporâneo, muitas explicações plausíveis podem ser aqui recrutadas, porém, sejam quais forem elas, é importante lembrar que nenhuma, isoladamente, é capaz de dar cores a um retrato de tantos detalhes. Talvez, o que se possa dizer ousadamente é que toda formação social resulta de um momento histórico em que as forças políticas, econômicas, sociais e culturais têm peso no desenho ou na projeção social. Sendo isso verdade, é cogente lembrar o que impulsiona o fenômeno do esporte para ocupar a dianteira de um processo social.

Que mais ainda podemos ressaltar do período contemporâneo com relação à educação física brasileira? Um dos destaques desse período remete à questão legislatória que se volta para a regulação do cenário, e a Lei nº 705/69 (Brasil, 1969) é uma das passíveis de menção, porquanto estabelece que a educação física passe a ser obrigatória no 3º grau. Alguns estudiosos levantam a hipótese de que tal acontecimento seria uma forma de utilizar o esporte como uma base de laser, destinada à formação de mão de obra apropriada para a produção. Uma análise, a nosso ver, apressada tende a concordar com essa posição como se fosse a única a ser explorada, mas, embora haja uma verdade nesse ponto, nós também enxergamos a instituição da lei como uma conquista social que não se pode desprezar.

Em nosso debate sobre a educação física contemporânea, percebemos que o esporte não habita o cenário teórico sozinho. Basta ver, por exemplo, que por volta do ano de 1980 o modelo esportista é acometido de diversas críticas, muitas das quais, inclusive, permanecem nos dias atuais. Para nós, porém, o mais importante é destacar que esse debate crítico, sendo ele justo ou não, coerente ou não, revela algo singular, a saber, que o campo, numa alusão a Bourdieu (1989), é habitado por outros atores que fazem parte da figura por meio de diferentes concepções e

pensamentos. E isso, em parte, mostra que a discussão sobre a forma de ver e compreender essa área tem suas fronteiras cada vez mais alargadas.

Na contemporaneidade, existem diversas concepções pedagógicas que tentam desfazer o modelo mecanicista, esportista e “tradicional”, mas sem deixar de coabitar o mesmo espaço como figurações diferentes. Entre essas concepções, mencionamos a psicomotricidade; a desenvolvimentista; a saúde renovada; as teorias críticas; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), os quais constituem, por assim dizer, a concepção oficial.

Um dos primeiros movimentos pedagógicos da educação física que ganha propulsão, por exemplo, na década 1970, foi a concepção pedagógica da psicomotricidade, que visava apenas a escolas especiais e era destinada a alunos que tinham deficiências motora e intelectual.

A concepção psicomotricidade tem como objetivo o desenvolvimento psicomotor, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, incluindo e valorizando o conhecimento de ordem psicológica. Para isso, a criança deve ser constantemente estimulada a desenvolver sua lateralidade, consciência corporal e coordenação motora (DARIDO e RANGEI, 2005, apud SOARES, 2012 p. 03).

Numa perspectiva geral, o modelo desenvolvimentista busca fornecer ao aluno formas de conhecimento que lhes proporcionem amadurecer naquilo que a própria concepção entende por movimento humano. Nessa abordagem, o professor tende a prestar atenção no seu aluno, observando, principalmente, sua faixa etária, a fim de identificar o processo de desenvolvimento motor em que esse indivíduo se encontra, tendo como base as denominadas fases motoras.

Por sua vez, a concepção saúde renovada tem como principal objetivo auxiliar o indivíduo a se reconhecer e ter conhecimento de uma boa saúde. O alicerce dessa concepção se situa na dimensão do sujeito biológico. Isso nós conjecturamos pelas noções que se projetam com base em seus objetivos educacionais.

Em linhas gerais, a saúde renovada visa informar, modificar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos nas aulas e fora delas. Diante disto, nos diz Brasil (2013) que deve haver uma integração constante entre a educação e a saúde, visando a uma formação integral dos alunos por meio de promoção, prevenção e atenção à saúde.

Em síntese, é o que podemos dizer sobre essa forma de pensar a educação física na contemporaneidade.

Porém, como dissemos, se o cenário é habitado por diferentes atores sociais – no caso construções teóricas para o campo –, então destacamos ainda nessa figuração a presença da perspectiva crítica superadora, que, entre outras coisas, sugere, na qualidade de proposta, que os conteúdos ministrados nas aulas de educação física devem mostrar a leitura da realidade do ponto de vista de cada sujeito. Nesse contexto, a educação física é entendida como um princípio que trata do conhecimento da cultura corporal como uma forma de linguagem.

Ainda com relação a tal proposta pedagógica, deve-se mencionar o fato de que...

...a cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções humanas. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura, que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece um paradoxo, é cultural. Mais, particularmente, em relação à Educação Física, foram sendo incorporadas em seu acervo de conteúdos as construções que dizem respeito especialmente aos exercícios corporais e aos jogos (FREIRE, 1999, p. 79).

Grosso modo, é por essa vertente que caminha a visão de educação física assentada em tal perspectiva.

A despeito de tudo aquilo que se possa dizer, destacamos que na contemporaneidade a educação física, de forma geral, se institui como espaço de grandes transformações, sobretudo de caráter pedagógico. Há influências políticas, sociais e culturais que nos cercam e que parecem ser de extrema importância para pensar o retrato da figuração social, a qual projeta em sua teia complexa pontos de homogeneidade, mas também de heterogeneidade, e isso remete aos atores que projetam o debate contemporâneo dessa área.

Finalmente, diante dessas mudanças e do movimento dinâmico que contemplamos, não deixamos de enxergar que o debate não para. Ele incorpora em seu discurso da contemporaneidade questões das mais diversas, o que, numa alusão a Castoriadis (1982), implica trazer para o centro diversos atores sociais e compreensões que tornam rica a discussão. Sendo assim, desde já apontamos para uma dessas discursões que nos parecem bastante atuais, a qual tende a refletir sobre o processo de inclusão socioeducacional.

3. Capítulo II - INCLUSÃO SOCIAL: um recorte do fenômeno

A inclusão social é um tema bastante discutido dentro de nossa sociedade, e um dos espaços de maior recorrência diz respeito ao âmbito escolar. O conceito de inclusão parece haver sido gestado e pensado em um movimento histórico de longa duração, que, grosso modo, tem sua origem nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação (Anjos, 2009).

Uma reflexão em torno do fenômeno remete ao fato de que:

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008, p.18, apud CARVALHO e SILVA, 2014 p.03).

Como vimos na citação acima, a inclusão, entre tantas possibilidades, tem o propósito de incluir a “todos”, independentemente de cor, raça, etnia e mesmo diferentes deficiências ou, como preferimos, limitações físicas⁵. Numa dimensão ampla o processo de inclusão remete não somente a um alargamento das condições de participação dos sujeitos, bem como respeito a diversidade das condições.

Em nossa ótica,

Entende-se por pessoas com deficiência todas aquelas que apresentam um tipo ou mais de limitações funcionais, caracterizadas como permanentes ou temporárias, de causa congênita ou adquirida, podendo estar subdivididas em auditiva, visual, física, mental ou múltipla (Ministério da Saúde, 2009, apud TEIXEIRA, 2010 p.11).

Como conjectura, a sensação que nos sobrevém é que em grande parte não estamos aptos, como profissionais, para lidar com pessoas com limitações, talvez pelo grande índice de problemas gerados em relação à “diferença”, bem como pela falta de preparo educacional – acadêmico – dos profissionais que direta e indiretamente se encontram ligados à escola, sem descuidar dos demais espaços de formação educacional. Sendo assim, parece ser de fundamental importância refletir

⁵ Há, nesse contexto, uma discussão ampla, que gera opiniões diferentes acerca da denominação que envolve tais indivíduos. Nós, particularmente, optamos por pensar como limitação, pois, em nossa compreensão, quem porta, porta algo que pode ser deixado em qualquer momento e em qualquer lugar, desde que assim deseje. Porém não ignoramos o termo portadores de deficiência, uma vez que é bastante disseminado na literatura, o que não impede de fazermos opção.

em relação a esse contexto social marcado por pessoas com limitações, pois existe uma demanda a nós imposta, seja de natureza prática, seja teórica.

Abrindo um parêntesis a fim de entender a inserção desse debate de caráter sócio-histórico, retomamos a perspectiva da longa duração da história em sua complexidade para refletir sobre a questão da inclusão. No Brasil, no começo da colonização, entre os indígenas não era comum encontrar “deficientes” com tanta evidência com que deparamos hoje. E, normalmente, nos casos nativos os pais sacrificavam seus filhos após o nascimento, conforme nos informa Soares (2012 p. 01). Diante desse contexto, percebemos uma dificuldade de aceitação social da parte de muitos para com as pessoas deficientes durante essa época⁶, e talvez por isso era quase inexistente a presença de pessoas com essas características incluídas nos grupos sociais mais amplos.

É claro que o debate em torno do fenômeno da inclusão e seu desenvolvimento não param nessa formação social específica que apontamos acima. Há noutros momentos da história a presença, evidente ou não, dessa questão. Observam-se, se assim é correto dizer, muitos entraves e percalços na sociedade, ao longo do tempo, em relação às pessoas com limitações.

Mas essa não é a totalidade da construção do retrato da sociedade no que tange ao processo de inclusão, pois ela apresenta diversos momentos de transição social. Assim sendo, no decorrer dos anos temos a constituição de leis que foram criadas, que tocam o desenho da figuração e que geram consequências e implicações sobre a inclusão de forma geral.

Desse modo, no decorrer dos anos algumas regras foram criadas, a exemplo da Lei nº 13.146, de julho de 2015, para que houvesse inclusão de forma geral. E, aqui, destacamos alguns dos seus aspectos que nos são caros àquilo que estudamos.

- Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.
- Art.27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo

⁶ Cogitamos que essa aceitação, hoje, ainda existe, mas em grande parte ela é mais velada, além do que não se pode negar que houve avanços.

desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

- Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar;
 - I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
 - II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
 - III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.
- Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Em resumo, esses pontos destacados dão indicativos de como esse cenário vai se constituindo, tomando forma e uma direção que, possivelmente, reflete demandas sociais que vão surgindo em virtude das transformações que se consolidam no tempo e espaço que se operam entre nós e que implicam uma “nova” forma de pensar sobre o fenômeno da inclusão social e de como a ordem está posta.

Um olhar que mesmo que abreviado em torno da lei indica a complexidade do que vem a ser a sociedade dos indivíduos. Esta revela muitas faces e possibilidades de consolidação e de construção. A sociedade metaforizada pela teia eliasiana mostra que dos fios por mais diferentes que sejam se liga por meio da sua cadeia de interdependência e neste sentido não como ignorarmos as necessidades que cercam a vida dos diferentes seres que são parte da totalidade da figuração social.

A lei em nossa ótica é, por assim expressar, uma forma manifesta de conquista de um dado grupo antes marginalizado, mas, sobretudo um termômetro

que nos diz que os costumes, hábitos e comportamentos sociais mudam de tempos em tempos. Um olhar em torno da lei revela que as preocupações e formas de sensibilidades se alteram e indicam quais são as necessidades de nosso tempo.

Em torno dessas reflexões, Camargo (2012, p.16) nos faz pensar que “Integrar e incluir não são as mesmas coisas. São formas distintas de inserção da pessoa com deficiência nos mais variados contextos sociais, dos quais enfatizo o escolar”. Quando se integra um aluno com limitação ou “deficiência” dentro de sua aula, entre outras possibilidades, acaba-se por favorecer determinadas formas de socialização, a exemplo de uma interação social desse indivíduo com os demais alunos, e isso, numa explicação simples, leva-os a vivenciar formas diversificadas de conhecimentos.

Nesse mesmo debate, é importante ponderar sobre o que foi declarado pela Unesco sobre tais pessoas...

Inclusão representa uma evolução em face do conceito de “Integração”, na medida em que a inclusão significa um modelo de pertença total à instituição, enquanto a integração se refere a uma adaptação a uma instituição inicialmente estranha (UNESCO, 1994, apud RODRIGUES, 2004 p. 01)

A participação efetiva, portanto, pode servir como parâmetro sobre a ocorrência ou não de inclusão, além de explicitar as reais necessidades educacionais do aluno com deficiência, de acordo com Camargo (2012). Vislumbramos quando da inclusão uma situação que revela maior alcance, eficácia e favorecimento para consolidação do pertencimento dos sujeitos ao ambiente em que ele é inserido. Neste ponto é cogente pensar nessa dicotomia que está posta entre o ser integrado e o ser incluído.

Como é de conhecimento de muitos...

O movimento da inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais começou na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países (FONTES, 2010, p.2).

Esses movimentos surgiram como porta de entrada para que pessoas com limitações especiais adquirissem espaço dentro da sociedade como um direito social a educação, como diz Sifuentes (2009). A ideia de inclusão social visa, além de outras possibilidades, garantir o acesso de todas as pessoas à educação, mesmo havendo dentro dessa inserção peculiaridades.

Nessa conjuntura, pode-se imaginar que...

O principal valor que permeia, portanto, a ideia da inclusão é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: **a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social** (MARÍLIA, 2000, p. 2, grifo do autor).

Observando parte desta assertiva ousamos dizer que parece ser incoerente falarmos de inclusão de pessoas seja em qual espaço for, se neste processo social notarmos a ausência da questão da igualdade, esse suspeitamos que seja o princípio norteador dessa relação, mas, acreditamos que não só desta. A igualdade é, talvez, um princípio que garante a legitimidade e segurança para consolidação das relações sociais em diferentes espaços da vida.

Mas também é lícito entender que...

A inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são sociais e economicamente excluídas – no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturas etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens (MOREIRA, 2006 p.01).

Nesses termos, isso constitui uma forma de estabelecer categorias que possam propiciar a essas pessoas, como nos diz Moreira (2006), que elas possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente.

Grosso modo, essa é uma discussão que pode ser ampliada e contada de outras formas. Nós, porém, fizemos nossas escolhas para abordar o tema em foco. Se, portanto, percorremos um caminho, mesmo que sucinto, para falar da inclusão social como um fenômeno que nos é caro, esse caminho não para por aqui, alarga-se de certo modo e encontra nessa construção a reflexão que havemos de adentrar e que se volta para o cenário de produção acadêmica que envolve inclusão e educação física na última década.

3.1 Educação Física e o Processo de Inclusão social nos últimos 10 anos no Brasil

A educação inclusiva, ou o processo de inclusão, vem ganhando nos últimos anos espaço dentro de nossa sociedade, estabelecendo-se, assim, num modo de minimizar a exclusão de cidadãos que tenham algum tipo de limitação⁷. Como já foi visto anteriormente, a “luta” para que ocorresse a inclusão dessas pessoas compreende formas diversas, e uma delas aponta para o campo das reflexões teóricas. Também é de mencionar mais uma vez algumas leis que “aparecem” favorecendo o acesso dos indivíduos em figurações sociais antes inacessíveis. Noutras palavras, temos um processo de alargamento de nossa sociedade, que implica um processo de humanização dos sujeitos e das instituições. Tudo isso, em nossa compreensão, é em parte devido ao modo de reflexão/teorização que se processa em nosso meio social por parte daqueles que produzem algum tipo de saber.

Dentro do âmbito escolar, por exemplo, não tem sido diferente essa discussão e mudança na figuração, porém, em que pese aos avanços, ainda há lacunas no processo. E uma das que, de imediato, identificamos diz respeito a algumas falhas na preparação mais direcionada dos professores para lidar com essas pessoas que são “marcadas” e estigmatizadas por diversos elementos estruturais. A despeito, porém, das carências institucionais que possam existir, “a inclusão escolar de portadores de deficiências tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil nos últimos anos” (BATIST; ENUMO 2004 p.01).

Silveira é um dos muitos autores com quem dialogamos que...

Refere-se que a inclusão escolar pressupõe mudanças físicas relacionadas a posturas frente às concepções que co-habitam na escola, sendo que um dos embates de maior significância é o que se refere à formação de professores em níveis teóricos, práticos e pessoais, a qual, na maioria das vezes, se mostra bastante insólita para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno com deficiência múltipla (SILVEIRA, 2006 p. 8).

Para o autor em comento o fenômeno da inclusão é marcado por diversas nuances, porém, a título de ilustração mencionamos o fato de que há que pensar nas questões que compreendem a estrutura física dos lugares onde tal prática se

⁷ Sabemos da existência de outras formas desse fenômeno, porém esse modo específico é o que nos atemos a discutir neste texto.

efetiva e por um motivo singular, se é importante pensar nas relações humanas, não menos importante, é salvaguardar as condições materiais desse processo.

Também chamamos atenção...

Para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico com crianças com deficiência (GOFFREDO, 1992; MANZINI, 1999 apud SANT'ANA, 2005, p.02).

Num dado sentido, os autores acima exteriorizam que é de grande importância a preparação educacional na formação de professores, para que estes exerçam tal função ciente das limitações, bem como das possibilidades que cada um desses alunos revela.

Na inclusão educacional, parece ser uma necessidade o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas dedicados à temática (SANT'ANA, 2005 p. 02).

Segundo nos parece é...

[...] oportuno que a comunidade escolar de modo geral estabeleça formas para que se tenham discussões sobre inclusão dentro do contexto escolar. No que se refere aos diretores, cabe a eles tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão (ARANHA, 2000, apud SANT'ANA, 2005 p.02).

A mesma autora comenta que...

A inclusão, no âmbito educacional, ganhou força com a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada naquela cidade espanhola, em 1994, documento de grande importância que trata dos princípios, da política e da prática relacionados às necessidades especiais (SANT'ANA, 2005 p. 02).

Nessa discussão por nós ensejada, também, nos parece oportuno revelar que...

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (AINSCOW e FERREIRA, 2003, apud SANCHES e TEODORO, 2006 p.03).

A perspectiva acima delineada aponta para um fator deveras delicado e por vezes relegado em nosso meio social qual seja, a condição de inserção das minorias que historicamente ressentem de maior abertura e olhar de nossa parte. Em nossas agendas, políticas, econômicas e mesmo de produção teórica as classes sociais privilegiadas, quase sempre, ocupam o centro das atenções.

A educação inclusiva tem como propósito fundamental incluir todos dentro de um determinado meio, e nessa direção...

A participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (SANCHEZ; TEODORO, 2006, p. 03).

Para tais autores, é de grande importância a participação da comunidade escolar no que remete ao processo de inclusão, principalmente nas decisões que dizem respeito ao meio social mais amplo do qual faz parte tal instituição. Essa participação se dá por diversas formas, mas, em síntese, o que importa é que, uma vez desencadeada, ela – instituição escolar – termina por proporcionar com que todos os atores sociais vivenciem de algum modo a ideia de inclusão no âmbito educacional...

Quando propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (SANCHEZ; TEODORO, 2006, p. 04).

A escola inclusiva é, se assim for correto dizer, uma escola de qualidade para todos os alunos (AINSCOW, 1991, apud SANCHEZ e TEODORO, 2006). Constitui, entre outras coisas, uma forma de fazer com que alunos com diferentes limitações mais que aprendam coisas que remetem à aula, que eles participem da vida social que ela projeta, ou seja, não apenas mantendo o aluno dentro de aula, e sim participando das ações realizadas dentro do meio escolar que visa à vida para o mundo das ideias e das coisas.

E, nesse ponto...

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Nesse conceito, terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou

grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994: 11, apud SANSSES; TEODORO, 2006 p.05)

Até aqui, de certo modo, a ideia de inclusão é pensada com um olhar que se volta em grande dimensão para o espaço chamado escola, e nesse sentido a compreensão é mais abrangente. Mas, como temos um interesse específico, então, em nossa busca investigativa algumas questões singulares nos cercam, quais sejam: como se dá o respectivo processo social no contexto específico da educação física? Para que direção aponta a discussão teórico-acadêmica nesse universo?

Nas aulas de educação física, a inclusão dos alunos com limitações é algo que ainda constitui, por diversos motivos, um grande desafio. De acordo com Aguiar (2005 p.225), estamos diante de uma “[...] disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que determinados perfis biológicos de desempenho motor podem ser uma das normas dessa dispensa”.

A despeito dessa condição acima destacada, não deixamos de vislumbrar que...

Com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar-lhes condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação. Assim, a concepção de cultura corporal do movimento, esposada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, modificando, dessa forma, a história desse componente curricular, que, pela formação acadêmica do professor dessa disciplina, vem apontando para um processo de ensino e aprendizagem centrado no desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, que objetiva e privilegia o desempenho físico e técnico, o qual, quase sempre, resulta numa constante seleção entre pessoas aptas e inaptas para a prática da cultura corporal do movimento (AGUIAR, 2005, p. 228).

Imaginamos que, mesmo numa sociedade complexa como é a nossa, “a inclusão nas aulas de educação física, quando bem orientada e estimulada, pode viabilizar vários benefícios para todos” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, apud GORGATTI, 2005 p.43).

Consideramos que, no bojo das transformações sociais por que temos passado, sobretudo nos últimos 30 anos, e que atinge de forma profunda os contextos mais diversos, como nos diz Rocher (1989), seja um tanto comum que as

figurações humanas assumam novas e diferentes caracterizações nas suas mais diferentes instâncias.

Assim é que, nesses termos,

[...] a prática da educação física de forma inclusiva colabora para a vida na comunidade, onde todos devem conviver independentemente de suas diferenças, e evita os efeitos prejudiciais da exclusão. As crianças com deficiência descobrem que, no universo das atividades físicas, existem possibilidades de convivência com colegas sem deficiências. Já estes últimos têm a oportunidade de vivenciar e conhecer atividades físicas e esportivas que podem ser realizadas por crianças com deficiências e percebem que estas podem ser ativas e capazes (GORGATTI, 2005 p.43).

Diante dos muitos argumentos de autores que tratam do tema da educação física e de suas interfaces, Aguiar e Duarte (2005) acredita que tal disciplina, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra com relação ao movimento da educação inclusiva. Para o autor, paira uma convicção do papel fundamental da inclusão dentro das aulas de educação física, sendo também de extrema importância que os cursos de formação favoreçam os professores da área para que eles desenvolvam as competências necessárias ao processo de inclusão, a fim de serem inseridas na compreensão das aulas.

Em resumo, profissionais da área de educação física devem tentar criar ambientes motivantes para os alunos, procurando aumentar a autopercepção de competência por parte das crianças com deficiências nas aulas, além de criar em todas as crianças hábitos saudáveis direcionados para a prática de atividades físicas. Devem ser oferecidas tarefas desafiadoras que reforcem o envolvimento ativo e a igualdade de oportunidades nas atividades (KOZUB & OZTURK, 2003, apud GORGATTI, 2005 p.55).

Em linhas gerais, a autora tece reflexões sobre a educação física como um componente importante não somente do sistema educacional, mas também para consolidação e desenvolvimento de processo socioeducacional. E, nesse ponto, parece ser fundamental que o currículo seja semelhante para todos os alunos, independentemente das suas condições especiais (Gorgatti 2005).

Dentro desse universo formativo específico, cabe ao professor de educação física criar/fomentar estratégias para que o aluno com alguma limitação participe da aula como os demais. Por isso, a importância de haver uma preparação desses

professores, com propostas e conhecimentos pedagógicos ampliados que se traduzam, no plano prático, na participação de todos.

É, pois, importante que o professor seja adequadamente preparado e informado, para que suas atitudes em relação aos alunos com deficiências sejam as mais “positivas” possíveis (Gorgatti, 2005). De igual modo, é importante pensar que...

Todos, sem restrição, podem e devem experimentar ambientes onde os movimentos são explorados como cultura corporal, com significados, sentimentos, emoções, individualmente ou em pequenos e grandes grupos. E os professores devem estar preparados para entender e atender a todos, inclusive crianças e jovens com alguma deficiência (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Essa possibilidade inclusiva é algo que depende não apenas de desejos, mas, principalmente das ações dos indivíduos, e porque não dizer, daqueles que produzem o saber acadêmico

Dentro dessa lógica inclusiva, é cogente...

Explorar os conteúdos da Educação Física com uma metodologia adequada, com criatividade, e motivar todas as crianças e os jovens em suas aulas, oferecendo possibilidades de todos os alunos serem incluídos no universo escolar, participando das diversas atividades motoras, de dança, jogos, lutas, ginásticas ou esportes, é o mote dessa discussão, que se diz emergente e necessária para a construção de uma Escola Inclusiva (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

A formação dos professores de educação física é um dos questionamentos mais debatidos entre alguns autores. Oliveira (2011), por exemplo, argumenta que a escola deve ser preparada para isso, e que todos irão se beneficiar com essa transformação, sejam eles alunos ou alunas com ou sem deficiências, sejam professores/as ou, ainda, a sociedade em geral.

Chicon também se posiciona em torno da discussão, falando que:

No âmbito escolar, a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física, a nosso ver, parece estar relacionada, predominantemente, com aspectos atitudinais e procedimentais. O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio, para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos (CHICON, 2008 p.17).

A discussão travada por nós nessa parte mostra, de imediato, uma visão mais ampla desse processo inclusivo, porém, ao expressar nossa abordagem, deixamos algo evidente: o debate que envolve o fenômeno da inclusão social entre nós é também um ponto de ponderação que atravessa as linhas divisórias do campo de reflexão da educação física. E as questões são, por assim dizer, de natureza ampla, diversa, que impõem idas e vindas sobre um tema que nós consideramos deveras delicado.

A despeito, porém, das diversidades de caminhos que apontem nossos interlocutores com quem dialogamos até aqui, há algo que nos parece consensual: as reflexões de todos eles projetam um cenário possível quando o assunto é a própria inclusão das pessoas e para ele nos dirigimos.

4. Capítulo III - TRAÇANDO UMA VISÃO DO CENÁRIO: a realidade possível

Até o presente, travamos diferentes diálogos com aquilo que está escrito com relação ao tema da inclusão e como isso aparece na conjuntura social que individualiza na última década a área de produção da educação física no Brasil. Como vimos falando repetidamente nesta parte do trabalho, a tarefa é caracterizar a figuração que resulta da produção que está ligada a um modo de pensar no âmbito da educação física sobre a questão do processo da inclusão social e que é singular para nós.

Por meio de uma pesquisa qualitativa preliminar, percebemos que no campo educacional, principalmente na educação física, é comum depararmos com vários entraves sociais e preconceitos em relação à inclusão social, talvez pelo desconhecimento de muitos sobre a questão. Percebemos também que alguns meios escolares são carentes de instrumentos para lidar com esse tipo de situação, devido à sua estrutura, falta de equipamentos e recursos humanos para proceder a um desenvolvimento com qualidade do acesso no espaço educacional.

Algumas referências com as quais deparamos nesta pesquisa apontam para o tema trazendo questões reais em nosso contexto social, como, por exemplo, a deficitária formação de professores de educação física – mas não só destes –, com vistas a lidarem com as pessoas com diferentes limitações. Talvez esse seja um dos motivos por que poucos professores ousam incluir em suas aulas de educação física alunos com algum tipo de limitação. Nós cogitamos que seja por medo ou por não terem uma preparação adequada para isso. O fato é que o cenário é carente de uma maior participação desses indivíduos, que são privados de um direito social, a educação, como diz Sifuentes (2009). Em nossa perspectiva, quando miramos a educação física, eles são excluídos de um bem social que compreende o desenvolvimento humano por meio do movimento.

Os textos com os quais dialogamos nos fazem notar que as questões estruturais que cercam o meio educacional como um todo é, por assim dizer, um dos problemas para que professores de educação física desenvolvam suas atividades trazendo conforto, segurança e uma boa compreensão para os alunos “contemplados” com seu ingresso nesse espaço.

Uma das autoras que mais se referem a essa questão acima apresentada é Gorgatti (2005). Para ela, nessa conjuntura é importante a participação da comunidade escolar, a fim de que se possa promover inclusão e facilitar para que o professor de educação física alcance seus objetivos anuais. Ela também aponta questões relacionadas à preparação dos professores para lidar com pessoas com limitações.

Oliveira (2005) menciona, igualmente, questões relacionadas com a aula de educação física e, nesse ponto, afirma que o professor tem que explorar os conteúdos propostos e está sempre inovando em suas aulas, buscando a participação de todos os alunos, principalmente os que têm algum tipo de limitação. Porém, compreendemos que, a despeito de ser importante a inovação, há que se destacar quão grandes são os desafios que os professores de educação física enfrentam e haverão de enfrentar em relação à inclusão escolar. Ocorre que essa não é uma situação específica do campo, mas algo que tem projeção, impactos de natureza complexa e exige soluções de amplitudes macrossociais e não-localizadas.

Deixando, porém, de lado, por um pouco, a realidade macro, nos limitamos a pensar a inclusão de pessoas com limitações como ela se projeta em nossa jurisdição – o contexto da educação física -, por um motivo simples: é aqui que podemos promover, ainda que pequenas, as nossas intervenções e dar um contributo social. Então, voltando aos autores, o que eles nos mostram sobre a figuração é que podemos dotar nossas ações pedagógicas de sentido e, assim, dar um contributo à sociedade de que somos parte.

Talvez, em nosso contributo, devamos pensar que Gogartti (2005) nos assegura que a prática da educação física é um meio para a inclusão, onde as pessoas aprendem a conviver com a diferença. E que é de grande importância o professor de educação física motivar seus alunos, inculcando neles hábitos saudáveis e lhes estabelecendo desafios.

Devemos ponderar que, mesmo dentro de uma sociedade que não está preparada para lidar com pessoas com algum tipo de limitação física, é de grande importância que os professores estejam em busca dessa preparação para trabalhar em prol da inclusão dessas pessoas em suas aulas, mostrando segurança e preparo, tornando seu aluno participativo, a ponto de questionar e buscar novos conhecimentos.

Nessa composição do cenário, Oliveira (2011) revela ser de grande importância que o aluno explore os conteúdos da educação física, e que o professor venha a ser criativo dentro de suas aulas, oferecendo possibilidades de as pessoas participarem das aulas. Porém, aqui mais uma vez aparece a preocupação singular com a preparação dos professores de educação física, para propiciarem um bom atendimento em suas aulas a seus alunos.

A preparação dos professores, ainda segundo Oliveira (2011), é de grande relevância para o desempenho dessas pessoas nas aulas, bem como para enxergarem a educação física como um meio propício para incluir pessoas com certas limitações físicas.

Conforme fomos observando em nossa pesquisa, os autores têm pensamentos próximos, porém não-homogêneos em relação à inclusão e educação física. A maioria deles vê o quanto é importante para os alunos que tenham algum tipo de limitação participarem da aula, cabendo ao professor fazer com que eles tomem parte de forma equilibrada.

Porém, o que nos chama a atenção é que, embora os autores revelem quão importante é o papel do professor nessa empreitada, não mostram explicitamente as formas como os professores devem trabalhar incluindo essas pessoas. Talvez isso ocorra porque também lhes falte os instrumentos de formação para assim proceder. Os textos investigados lançam desafios para que os professores possam desenvolver suas aulas de forma que os alunos aprimorem a aula e usufruam seus conhecimentos, mas há lacunas, a nosso ver, nessa proposição.

A educação física é um meio de grande importância para que esses alunos com limitações físicas desenvolvam potencialidades, conforme nos diz Soares (2005). Assim, torna-se evidente que cabe ao professor de educação física trabalhar a inclusão dentro de suas aulas, de forma que a comunidade no geral também participe auxiliando e opinando.

Sant'ana (2005) nos mostra, nos capítulos anteriores, que é necessária a participação da equipe escolar para que se possa trabalhar a inclusão. Desse modo, cabe a todos que fazem parte da comunidade escolar participar dos planejamentos e propiciar aos professores de educação física diferentes maneiras de desenvolverem a inclusão dentro de suas aulas.

Se pudermos resumir esse contexto complexo, diremos que os pontos de grande relevância que os autores apontam diz respeito à estrutura escolar, à

formação de professores e à participação da comunidade escolar. Sendo assim, mesmo que a inclusão na contemporaneidade tenha ganho espaço significativo dentro do âmbito escolar e das aulas de educação física, não se pode ignorar que falta muito para que as pessoas com limitações venham a participar das aulas, efetivamente falando. E essa questão constitui um ponto fraco desse cenário, pois, mesmo sendo importante a inclusão desses alunos nas aulas de educação física, os professores ainda têm dificuldades, devido, entre outras coisas, à sua formação. Como mostram os textos, nesses últimos dez anos os professores ainda se ressentem de uma preparação mais adequada, uma vez que, a nosso ver, a que se pratica é insuficiente para que o professor realize em suas aulas o processo de inclusão de forma segura na maioria das escolas.

Entre o desejado e a realidade social que nos cerca, ousamos apontar que as distâncias são significativas. E, mesmo que se tenha avançado, sobretudo no debate acadêmico, e de fato avançamos nesses últimos dez anos, ainda assim nos ressentimos de uma efetivação de qualidade quando o assunto é a inclusão de pessoas no espaço da escola e no âmbito da educação física. Em nossa compreensão, o quadro atual é bastante preocupante, porque esse fenômeno – a presença de pessoas com limitações - somente se alarga entre nós.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, Edson. EDUCATION, INCLUSIVE. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

ALVES, V. B.; SILVA, M. C. O PROEJA E SUAS INTERFACES COM A INCLUSÃO. In: **IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte**, 2010.

ARANTES, A. C. et al. A História da educação física escolar no Brasil. **Revista Digital**. Buenos Aires, v. 13, 2001.

ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Rev. bras. educ. espec.** Curitiba, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. 2006.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, v. 1, 1999.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BOURDIEU, P. **A Razão Prática**: Sobre a Teoria da Acção. 1994.

_____. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2006.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008

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**, São Paulo, v. 25, n. 3, 2004.

FÁTIMA FERNANDES, E.; FERRAZ, J. A.; RODRIGUES, M. C. Teiga. CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO. **ANAIS DO FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FUNEC**, v. 4, n. 4, 2013.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia desigualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: Wva, 2004.

FREIRE, J. B. Esboço para organização de um currículo em uma escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Textos e Resumos, Florianópolis**, v. 20, p. 70-84, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007..

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 431-440, 2008.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, p. 27-35, 2012.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. creaphis editions, 2006. APA.

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

MIRELLA, D. História de inclusão: vencendo pela persistência. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 11, 2012.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

ROCHER, G. **Sociologia Geral: a organização social**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, p. 9-15, 2004.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, R. S. A inclusão digital requer novo pacto social entre governo e sociedade. **Inclusão social**, v. 1, n. 1, 2005.

SERRALHA, V. C. **A atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão**. 2011. 94 f. Relatório (Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) - Faculdade de Educação Física e Desporto,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponível em:
<<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4363/Viviana%20Serralha%20Final%C3%ADssima.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SIFUENTES, M. **Direito fundamental à educação**: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. 2. ed. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, R. F.; JÚNIOR, L. S.; DE ARAÚJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. Phorte Editora, 2008.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 169, p. 3-5, 2012.

VIEIRA, S. V. A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. **CONEXÕES: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 10, n. 1, 2012.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Senac, 2006.