

## **A INCLUSÃO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Marina Brasiliano Salerno**

Secretaria de Educação do Governo de Estado de São Paulo, Campinas, São Paulo, Brasil

**Josiane Fujisawa Filus Correio**

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

**Rita de Fátima da Silva**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Paulo Ferreira de Araújo**

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

### **Resumo**

O objetivo desse trabalho foi compreender as percepções dos alunos de graduação em Educação Física sobre a inclusão educacional. Os 41 alunos redigiram suas definições sobre o termo “Inclusão Educacional” (IE), analisadas qualitativamente por meio da análise de conteúdo. Constatamos que a maioria dos alunos ainda não possui esclarecimento em relação aos sujeitos compreendidos no processo de inclusão; considera a IE como responsabilidade do governo e dos profissionais da educação; descreve os objetivos do processo como positivos para as pessoas com e sem deficiência e levantam preocupações que extrapolam o sistema de ensino. Concluimos que ainda há elementos a serem esclarecidos aos graduandos referentes esse processo para formar alunos com uma visão ampla do que é a IE.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional. Educação Física. Formação profissional.

---

### **Introdução**

A inclusão da pessoa em condição de deficiência é um movimento que vem se desenvolvendo há décadas e tem como objetivo garantir o acesso dessa população aos seus direitos. Ainda existe o equívoco de se pensar que esse sugere apenas o direito à educação, porém, o processo inclusivo abriu espaço para a participação efetiva da pessoa em condição de deficiência no trabalho, no lazer, no esporte, abrangendo, assim, diferentes dimensões. Não esquecemos que a exclusão permeia esses elementos, até quando se pensa na família da pessoa em condição de deficiência, porém, esse não será o foco de nossa discussão. Nesse artigo focaremos a inclusão voltada à dimen-

são educacional, refletindo sobre a educação física, tanto nos elementos que alcançam especificamente os alunos em condição de deficiência, quanto aqueles voltados à formação dos profissionais que trabalharão com essa população.

Considerando o conceito de inclusão como “o real acesso às oportunidades” (ARAÚJO, 2003), podemos observar que um dos primeiros momentos em que a oportunidade pode ser negligenciada é com relação à educação. O acesso à educação formal de base (educação infantil, ensino fundamental e médio) é garantido por lei constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei No. 8.069, de 13 de Julho de 1990 (BRASIL, 1990), em seu Capítulo IV, Art 53, que dispõe que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Especificamente para a criança com deficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu Capítulo IV, Art 54, inciso III propõe o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Além da questão do atendimento especializado, o termo “preferencialmente” utilizado acima abriu margem para diversas discussões ao longo dos anos. O uso do termo possibilita pensar em outros meios para atender aos alunos com deficiência, como em instituições especiali-

zadas que podem ser encaradas como um elemento que complementa a educação formal quando a escola regular não contempla todas as necessidades dos alunos que apresentam condições de deficiência. Porém, também possibilita a não concretização do atendimento dos alunos em condição de deficiência no ensino regular.

Assim, esse “preferencialmente” sofre correção incontestável a partir da Convenção de Guatemala, em 1999, que teve como foco discutir a eliminação de todas as formas de discriminação para com a pessoa com deficiência. Após esta mesma, aprova-se no Congresso Nacional o Decreto Legislativo 198 que é promulgado pelo Decreto no 3956 (BRASIL, 2001), pela presidência da República e que passa a ter valor de Lei Ordinária e de Norma Constitucional. Desta forma, o “preferencialmente” da LBD é corrigido, uma vez que na nova lei não se admite a substituição do ensino regular pelo especial.

Essas ações auxiliaram a efetivação legal do processo inclusivo pensando-o no ambiente educacional. Para compreendê-lo melhor apresentamos a trajetória na forma e locais de atendimento das pessoas em condição de deficiência para esse momento específico que é a formação de base desse grupo.

Primeiramente, ainda na década de 1950, surge o princípio da Normalização que tinha como objetivo primário oferecer uma vida mais próxima à normal, segundo um conceito de normalidade que não foi criado conjuntamente com a pessoa com deficiência e pensado em padrões pré-estabelecidos (excludentes). Nesse período, as pessoas em condição de deficiência frequentavam instituições especiais que seguiam o objetivo acima citado, ou seja, seriam “preparadas” para se adequar à vida em sociedade, aproximando-se do que era considerado “normal” (RODRIGUES, 1991 ; SILVA et al., 2008).

O conceito normativo evoluiu para o princípio da Integração, iniciado a partir do final da década de 1960. Tal conceito propunha a participação efetiva da pessoa com deficiência em diferentes setores da sociedade, inclusive na escola regular para que os mesmos se preparassem para integrar aquele ambiente (SEABRA JR, 2006).

Rodrigues (2003) nos lembra, porém, que a escola integrativa fez emergir dois tipos de alunos: com necessidades normais e especiais. Tal diferenciação resultou atitudes contraditórias com a ideia de poder proporcionar a participação efetiva da população com deficiência em decorrência de preconceitos, falta de conhecimento e falta de aceitação da mudança daqueles que não apresentavam condição de deficiên-

cia mas estavam diretamente ligados ao processo, como reflete Rodrigues (2003, p. 68):

Assim, a escola integrativa, apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica francamente aquém do objectivo de universalidade, conseguindo, quando muito, resultado na integração de alunos com algum tipo de deficiência. Talvez uma das causas mais determinantes desta insuficiência seja a escola integrativa ter-se preocupado exhaustivamente com o apoio ao aluno e não ter cuidado a intervenção no professor e no todo da escola.

Tais escolas, denominadas integrativas, lidavam com dois diferentes grupos de alunos: os alunos em condição de deficiência e os alunos que não apresentavam condição de deficiência. Nesse momento, eram considerados alunos com deficiência aqueles que, comprovadamente, eram acometidos por alguma condição que limitasse suas funções físicas ou intelectuais. Neste período, os alunos com deficiência eram atendidos nas instituições de ensino regulares em classes especiais. Tais salas tinham caráter transitório (BRASIL, 2001) e deveriam preparar o aluno para iniciar atividades em salas regulares. Dessa forma, observamos que o pensamento normativo (preparar para a vida em sociedade) não foi abandonado, apenas as pessoas com deficiência passaram a ser preparadas em uma sala que compunha a estrutura física da escola. A consequência desse processo foi a rotulação dos alunos que a freqüentavam.

Após 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o movimento de inclusão social foi tomando forma e se solidificando. O Brasil participou de diversos encontros, como o que ocorreu em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, realizado para tratar dos direitos das pessoas com deficiência, e, durante o mesmo, assinou acordos que continham metas com relação a oferecer às pessoas com deficiência acesso aos direitos à educação, lazer e trabalho.

O desenvolvimento de leis que envolvem as questões da pessoa com deficiência não está relacionado diretamente ao interesse no ser humano que passa a compor a sociedade e, sim, por interesses políticos neoliberais para atender às exigências de grupos “superiores” e exteriores ao país, detentores do poder (financeiro) (SILVA, et al., 2008; SILVA, 2005).

A partir desse momento, a inclusão passou a se consolidar e passou a abarcar diferentes setores da sociedade: educacional, de trabalho, lazer, esportivo. O entendimento da inclusão passou, então, a ser ampliado para os diversos grupos minoritários que permaneciam à margem da sociedade, não esquecendo, porém, da individualidade e das necessidades trazidas pela população com deficiência. Compreende-se, portanto, que a inclusão passou por um processo longo até alcançar o entendimento que existe hoje.

A educação inclusiva, reflexo de um processo maior, fez com que “a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso” (RODRIGUES, 2003, p. 69).

A partir do quadro exposto objetivamos compreender as percepções dos alunos desse curso de graduação sobre a inclusão educacional. Esta preocupação se justifica por serem estes alunos os futuros “atores” neste cenário rico de interações.

## **Metodologia**

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa. Os sujeitos foram 41 alunos do curso de graduação em Educação Física de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Os alunos pesquisados estavam matriculados em disciplina que discutia exclusivamente a educação física na escola voltada à população em condição de deficiência. A maioria deles já eram graduados em uma modalidade (bacharelado) e estavam complementando sua formação com a licenciatura, assim já tiveram contato com discussões relacionadas à população com deficiência.

O questionário entregue aos alunos era composto de diferentes termos que se relacionavam a pessoa com deficiência. Foi pedido aos alunos que redigissem suas percepções sobre tais palavras e para o presente artigo selecionamos o termo “Inclusão Educacional” para analisarmos as respostas.

Sendo o objetivo analisar a compreensão dos graduandos em educação física, nesse primeiro momento optamos por apresentar apenas o que foi encontrado nas reflexões dos alunos por meio da análise de conteúdo usado como método para agrupar as respostas, uma vez que as questões foram abertas. Adotamos, assim, a incidência de palavras-chave, abordagem semelhante e conceituação comum como critérios

para a formulação das categorias para análise (PUGLISI; FRANCO, 2005; MACHADO, 1991).

## Resultados e discussões

Apresentamos a seguir o conteúdo encontrado nas respostas dos alunos e realizamos concomitantemente a discussão das idéias subjacentes.

Constatamos, por meio das respostas, que entre uma grande parcela dos alunos ainda não há um esclarecimento em relação aos sujeitos compreendidos no processo de inclusão, ou seja, quem serão os favorecidos com a educação inclusiva, como ilustrado na tabela a seguir:

<b>Grupo a que se destina a inclusão</b>	<b>Respostas</b>
Pessoas com deficiência	17
Para todos	21
Sem direcionar a população	3
<b>Total</b>	<b>41</b>

Quadro 1: Direcionamento da inclusão.

Persiste, em um grande número de respostas, um direcionamento que atribui o processo de inclusão apenas a pessoa com deficiência, restringindo assim a abrangência de todo o movimento. Esse grupo demonstrou uma idéia comum entre as pessoas que acreditam que agora, com a inclusão, todos aqueles considerados diferentes, fora da norma, do padrão, serão atendidos e incluídos.

Porém, a Declaração de Salamanca (1996, p.3) define que às escolas compete incluir “crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”. Além disso, a mesma Declaração define que o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a crianças que possuem necessidades educacionais (NE) em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, e nesse sentido, muitas crianças, senão todas, poderão em algum momento de sua escolarização, apresentar tais necessidades.

Apesar dessa falta de clareza em relação a população alvo da inclusão – 17 pessoas disseram ser a inclusão exclusividade da pessoa com

deficiência – 21 graduandos demonstraram conhecimento a esse respeito quando, ao definir o termo “Inclusão Educacional”, relacionou-o a todas as pessoas envolvidas no processo educacional, destacando, em alguns momentos, que a inclusão é destinada tanto a pessoas com deficiência como aquelas sem deficiência alguma.

Considerando as definições apresentadas para o termo, pudemos verificar uma “miscelânea” de idéias. Analisando as respostas, identificamos três categorias: a responsabilidade pela inclusão; os objetivos da inclusão; e outros tópicos levantados.

Quando analisamos as respostas que relacionavam os responsáveis pela inclusão, pudemos verificar que os pesquisados a definem como um movimento de responsabilidade: ou dos profissionais envolvidos (70%), ou do governo (30%).

O grupo que considera a inclusão responsabilidade dos profissionais envolvidos apresenta as definições de inclusão permeando o papel dos profissionais da educação, em especial os professores, enfatizando que estes devem se empenhar em garantir:

<b>Dever do professor</b>	<b>Respostas</b>
Participação de todas as pessoas	13
Participação efetiva de alunos com necessidades especiais	6
Estratégias e atividades para garantir o aproveitamento dos alunos	5
Igualdade de oportunidades	4
Busca pela capacitação para o trabalho com essa população como responsabilidade do professor	3
Observar o grupo e não esquecer peculiaridades de cada um	3
<b>Total</b>	<b>34</b>

Quadro 2: Inclusão como responsabilidade do profissional

Podemos considerar que, talvez, o fato de responsabilizar os profissionais pela inclusão esteja vinculado as vivências mais recentes dos alunos em estágios e observações nas escolas, onde os estudantes constataam algumas lacunas no processo inclusivo, e desse modo, culpabilizam o educador, deixando de ampliar a discussão de elementos ultrapassados ou ausentes no atual sistema educacional, além de não alcançar questões políticas e burocráticas que permeiam.

O segundo grupo, que considera a inclusão responsabilidade do governo, relaciona o termo a ter acesso a um direito ou ter direito ao acesso a escolas ou aos lugares comuns a todos. Provavelmente se atendo a idéia do direito de todos à educação. Outros pesquisados, porém vão além do “ter o direito”, e enfatizam o acesso a escola com



qualidade. Os itens que surgiram das respostas daqueles que entendem a inclusão como responsabilidades dos governantes podem ser observados na tabela a seguir, sendo que em uma resposta poderia ser encontrado dois itens diferentes:

<b>Responsabilidade governamental</b>	<b>Respostas</b>
Acesso ao direito / direito ao acesso	6
Acesso de qualidade a esses direitos	4
Oportunidade de emprego, lazer e acesso a transportes.	2
Adequar o ensino ao aluno	1
Inserir minorias no sistema de ensino	1
Adequação das estruturas da escola	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Quadro 3: Inclusão como responsabilidade governamental

É interessante observar a preocupação dos alunos com relação ao acesso de qualidade a esses direitos, visto que o que se tem vivenciado nas escolas é apenas a presença de crianças com deficiência, pois em muitos casos estas não estão efetivamente incluídas, fazem atividades diferentes, não participam da Educação Física, são excluídas e discriminadas por professores e colegas (SALERNO, ARAÚJO, 2004). Nesses casos, só o direito ao acesso não bastou, é necessário garantir a qualidade na educação, como afirmaram alguns dos entrevistados da pesquisa.

Esse grupo considera que o direito ao acesso à escola é de responsabilidade do governo, e ele, como órgão máximo e regulador, deve fiscalizar esse processo e disponibilizar os recursos financeiros e humanos necessários para que a inclusão aconteça efetivamente. Tais apontamentos podem ser observados no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que elenca os direitos dessa população e o dever do Estado para com ela.

Algumas questões, como apresentado no Quadro 3, se apresentaram de maneira tímida, porém, não ignoramos a reflexão trazida pelos alunos que extrapola uma determinada disciplina e alcança o lazer, o transporte e o Sistema de Ensino como um todo. Assim vemos uma quantidade pequena de alunos atribuiu a efetivação da inclusão como oportunidade para o trabalho e o lazer, por isso também, dever do Estado. A citação de que as instituições de ensino devem apresentar estrutura física adequada para receber a população com deficiência,



além de repensar mudanças significativas no sistema de ensino brasileiro para garantir o real acesso de todos a aprendizagem e entendida pelos alunos, como elementos para a efetivação do processo inclusivo.

Outra categoria levantada nas definições de inclusão educacional foi relacionada aos objetivos da mesma. Foram poucos os pesquisados que descreveram o termo com esse enfoque e destacaram:

<b>Responsabilidade governamental</b>	<b>Respostas</b>
Acesso ao direito / direito ao acesso	6
Acesso de qualidade a esses direitos	4
Oportunidade de emprego, lazer e acesso a transportes.	2
Adequar o ensino ao aluno	1
Inserir minorias no sistema de ensino	1
Adequação das estruturas da escola	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Quadro 4: Inclusão por seus objetivos

Tais discussões apresentam avanço com relação ao entendimento de inclusão educacional que deixa de ser encarado como algo pontual como a participação da pessoa com deficiência no ensino regular e amplia-se para a formação do indivíduo compreendendo-o como pessoa que deve se desenvolver para participar ativamente da sociedade.

Outras considerações foram apresentadas, porém em menor número.

<b>Outras considerações</b>	<b>Respostas</b>
Escolha entre ensino regular ou instituição especializada deveria ser do aluno	2
Inclusão apenas para pessoa com deficiência física ou intelectual	1
Dificuldades em se trabalhar a inclusão sem suporte e apoio institucional	1
Processo de integração da pessoa com deficiência	1
<b>Total</b>	<b>5</b>

Quadro 5: Outros itens relacionados

Um pequeno grupo de alunos relacionou a inclusão apenas a população que apresenta deficiência física ou intelectual; levantaram as dificuldades de se trabalhar sem suporte e apoio institucional; apontaram esse processo como de integração; e por último colocaram que deveria ser escolha do aluno estar na escola especial ou regular.

Podemos perceber que alguns alunos ainda trazem consigo concepções confusas sobre esse processo que engloba mudanças estrutu-

rais na cultura e nos padrões vigentes, assim sendo, busca alterar a postura e as atitudes dos integrantes dessa sociedade. Os movimentos de normalização e integração da década de 80 (RODRIGUES, 1991 ; SILVA et al. 2008) ainda permeiam as lembranças das pessoas e dificultam a visualização de um movimento inclusivo que respeite a diversidade. E assim, em algumas definições percebe-se o distanciamento dos alunos, enquanto futuros professores, com a questão, até mesmo deixando a cargo da criança com deficiência a escolha pela escola especial ou regular.

Porém, pudemos notar que a maioria dos pesquisados entende que a inclusão escolar é uma preocupação de todos os futuros educadores, uma responsabilidade de toda a escola e comunidade que a cerca. É interessante perceber como, apesar de algumas desconfiças sobre a legitimidade do processo inclusivo, os alunos afirmam a necessidade e os benefícios de se ter uma escola que atenda a todos.

### **Considerações finais**

Constata-se por meio desse estudo que os alunos de graduação em Educação Física estão cientes dos acontecimentos recentes relacionados a inclusão social e escolar. No entanto, considera-se que esse conhecimento não está ainda completamente formado, visto que muitos ainda associam a inclusão educacional apenas às pessoas em condição de deficiência. Em contrapartida, verifica-se que a outra metade dos alunos entende que o processo de inclusão é muito mais amplo e requer olhares diferenciados a todos os alunos, conhecendo e respeitando suas individualidades.

Desse modo, suas percepções do termo seguiram apontando a responsabilidade pela inclusão como sendo ou de professores ou do governo. E nesse sentido trouxeram reflexões sólidas e arrojadas a respeito do papel do professor e da gestão da escola nesse processo.

Observamos assim que, mesmo com definições confusas e apontamentos para diversas facetas do processo de inclusão, os alunos de graduação que contribuíram nessa pesquisa demonstraram ter consciência dos acontecimentos no ambiente escolar, além de citarem preocupações referentes a esse processo.

Consideramos, assim, que a disciplina que trata especificamente da educação física escolar voltada às discussões que abarcam os alunos em condição de deficiência tem uma grande contribuição na formação

desses futuros educadores, pois a partir dela estar-se-a discutindo a temática da inclusão, possíveis dúvidas, formulando novas idéias, refletindo sobre as possibilidades e as limitações desse processo. É importante destacar que, defendendo a Inclusão como “o real acesso as oportunidades” (ARAÚJO, 2004), busca-se auxiliar os alunos a desenvolver a sensibilidade e o olhar para a diversidade que encontrarão na escola, considerando os educandos em suas individualidades e principalmente, favorecendo as oportunidades necessárias ao desenvolvimento de todos.

Novos estudos serão interessantes para entrecruzar os conceitos dos alunos com o que é apresentado no currículo das instituições, tal análise poderá apontar lacunas que devem ser melhoradas para garantir uma boa formação àqueles que atuarão no sistema educacional para que possam contribuir com alterações necessárias.

---

### **La inclusión educativa en la perspectiva de los alumnos de graduación en educación física**

#### **Abstract**

The aim of this study was to understand the perceptions of undergraduate students in physical education about educational inclusion. The 41 students drew up their definitions of the term "Educational Inclusion" (EI), analyzed qualitatively using content analysis. We found that most students still don't have any clarification regarding the subjects included in the process of inclusion; considers EI as the responsibility of government and education professionals, describing the objectives of the EI as positive for people with and without disabilities and raise concerns that goes beyond the education system. We conclude that there are still elements that need clarification about this process to the students to graduate students with a broad view of what is IE.

**Keywords:** Physical Education. Professional Training.

### **The educational inclusion from the perspective of undergraduate students in physical education**

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio fue conocer las percepciones de los estudiantes de licenciatura em educación física en la inclusión educativa. Los 41 estudiantes elaboraron sus definiciones Del término "Inclusión Educativa" (IE), analizaron cualitativamente mediante análisis Del contenido. Hemos encontrado que la mayoría de los studiantes todavía no tienen ninguna aclaración sobre los temas inclusos en el proceso de inclusión; considera que la responsabilidad de lá inclusión es de los profesionales de la educación y Del gobierno; describe los objetivos de la IE y los resultados para las personas con y sin discapacidad . Llegamos a la

conclusión de que hay elementos que requieren aclaración sobre este proceso para estudiantes por lo que tiene una visión amplia de lo que es la IE.

**Palabras clave:** Inclusión Educativa. Educación Física. Formación Profesional.

---

## Referências

ARAÚJO, P. F. O desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou. In: VERARDI, P. H. et al. **Desafiando as diferenças**. São Paulo: Sesc, 2003. Cap. 10, p. 82-93. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf). Acesso em 09/01/12.

\_\_\_\_\_. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.html>. Acesso em 09/01/12.

ESPAÑA, UNESCO. **Declaración de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf). Acesso em 09/01/12.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistador / entrevistado**. Tese. (Doutorado) - Belo Horizonte, 1991.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

RODRIGUES, J. L. **Educação Física no contexto Interdisciplinar e a Pessoa Portadora de Deficiência**. 1991. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Unimep, Piracicaba, 1991.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Educação física escolar como espaço inclusivo. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v.

5, n. 4, p.1-12, 2004. Semestral. Disponível em: <<http://www.unipinhall.edu.br/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=9&layout=abstract>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física:** considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

SILVA, R. F. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada:** construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, R. F. **Educação física adaptada no Brasil:** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

---

Recebido em: 14/04/2011

Revisado em: 05/07/2011

Aprovado em: 23/11/2011

**Endereço para correspondência**

marinafef@yahoo.com.br

Marina Brasiliano Salerno

Escola Estadual Professor Marcelino Velez.

Rua Dom Antonio Maria Alves de Siqueira

Padre Anchieta

13068-103 - Campinas, SP - Brasil