

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO



Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013
p. 239-248

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PUBLIC EDUCATION

Osni Oliveira Noberto da Silva¹

(Universidade do Estado da Bahia)

Miguel Angel Garcia Bordas²

(Universidade Federal da Bahia)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar as representações sociais de professores de Educação Física a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino público regular das escolas estaduais de Feira de Santana/Ba, como parte de estudo realizado no Grupo de pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal da Bahia.

PALAVRAS CHAVE: Educação Especial; Educação Física; Inclusão.

ABSTRACT: This paper aims to present the social representations of physical education teachers about the inclusion of students with disabilities in physical education classes in regular public schools in state schools of Feira de Santana / Ba, as part of the study group research Inclusive Education and Special Educational Needs of the Federal University of Bahia.

KEYWORDS: Special Education, Physical Education Inclusion.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV.

² Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid (UCM), Professor do Programa de Pós - graduação em Educação (UFBA).

1. Introdução

Este trabalho é parte de um estudo realizado no Grupo de pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais do Programa de Pós - graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O presente artigo teve como objetivo apresentar as representações sociais de professores de Educação Física a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino público regular.

Apesar dos estudos sobre Educação Física e pessoas com deficiência tenham proporcionado uma grande quantidade de trabalhos produzidos nos últimos anos, percebemos que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas nas regiões sul e sudeste do país, ao passo de que existem poucos estudos no estado da Bahia e até inexistente, se tratarmos especificamente da cidade de Feira de Santana.

Deste modo, este trabalho tem como relevância preencher esta lacuna e além disso, servir como mais um objeto de reflexão ao apresentar elementos que indiquem a superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem destes alunos nas aulas de Educação física do ensino regular.

2. Referencial teórico

De acordo com Beyer (2010) as crianças com algum tipo de deficiência eram atendidas nas escolas especiais enquanto as “ditas normais” iam para a escola regular, não havendo qualquer vínculo entre esses dois sistemas de ensino.

Entretanto, esta conjuntura começa a mudar após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas, que aconteceu em 1994, na Espanha e que ficou conhecida como “Declaração de Salamanca”. Em seu art. 16 ela diz: “Deve se reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades de crianças, jovens e adultos com deficiência, no ensino primário, secundário e superior”.

Em junho de 1994, a Unesco realizou em Salamanca, Espanha um grande congresso sobre “Educação para Todos”, a que compareceram autoridades e professores de muitos países. Ficou decidido, na ocasião, a inclusão de crianças com necessidade especial em escolas comuns, sendo essa uma obrigação de todos os Governos, incluindo o do Brasil. (MANTOAN, 1997; p.92).

Esta declaração confirma a ideia de que o princípio que deve nortear as escolas inclusivas deve ser o de que todos os alunos, independente das diferenças e das dificuldades que apresentam, devem estudar juntos, como nos esclarece Sassaki (1997, p. 17):

O movimento da inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

No Brasil a proposta da declaração foi contemplada na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) em 1996, norteadando as ações educacionais e oferecendo a base legal para a propagação da escola inclusiva, sendo que segundo Glat e Oliveira (2003) a Educação Especial não poderia mais ser entendida como um sistema educacional a parte, mas sim como uma série de medidas proporcionadas pela escola regular que garantissem a educação sem desconsiderar a diversidade dos alunos.

Diante disto, o sistema escolar vigente começa a ser questionado, fazendo com que a Educação Especial sofresse alterações em sua identidade, criando um novo modelo e causando profundas mudanças, tanto na escola especial quanto na escola regular como cita Beyer (2010, p. 11):

O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem – se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho.

Porém, Schwartzman (1997) apud Oliveira (2010) alerta que definir que apenas por causa da existência de leis as crianças com deficiência sejam introduzidas no sistema regular é almejar uma solução fácil e irreal para os problemas da educação especial, pois este sistema atual sequer consegue dar conta das crianças ditas normais.

Desta forma, os principais entraves dizem respeito à resistência em aceitar o novo, dificultando uma “inclusão plena”, pois segundo Sasaki (1997, p. 122) “educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças e não uma simples colocação em sala de aula”. Para Bueno (1999) a situação da formação e atuação docente também enfrenta sérios problemas:

Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 24).

Portanto, é imprescindível a preparação da escola e dos professores para o atendimento aos alunos com deficiência, pois segundo Glat e Oliveira (2003) este surge como um ponto de extrema importância:

Para que haja que a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar *sensibilizado e capacitado* (tanto psicológica quanto intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades (GLAT E OLIVEIRA, 2003, p. 6).

No caso específico da Educação Física, os primeiros cursos do Brasil tendiam, desde o início na década de 30 do século XX, a formar professores fundamentados intensamente em uma base biológica, tendo como referência um ser humano padrão e que não levava em consideração toda a diversidade biopsicosocial dos indivíduos.

A partir da década de 80 do século passado intensificaram os estudos na área de Educação Física voltados para as Ciências Humanas e Sociais, buscando refletir a real função da Educação Física brasileira. É o período em conhecido como a “crise” da Educação Física, onde segundo Bracht (1996 apud DAOLIO, 1998, p. 78) os autores da época começam a “refletir sobre a educação física não somente como atividade técnica ou biológica, mas a encaram como fenômeno psicológico e social”.

Somente com a promulgação da resolução CFE 03/1987 é que as demandas da sociedade e as exigências profissionais da área foram revisadas, surgindo oficialmente no Brasil a exigência de que os cursos deveriam implantar pelo menos uma disciplina em seus currículos que discutissem as temáticas referentes às pessoas com deficiência.

Entretanto, mesmo que a partir daquele período o tema da deficiência começou a ser debatido, nos cursos de graduação em Educação Física, esta nova conjuntura trouxe a tona o despreparo dos professores para lecionar este conteúdo, o que para Ribeiro (2004) revelou as fragilidades da formação, na preparação de professores para trabalhar com a diversidade.

3. Apresentação e análise dos dados

A pesquisa se desenvolveu nas escolas estaduais de Feira de Santana, cidade tida como grande centro urbano da Bahia, tendo segundo o Censo de 2010 uma população de 542.476 habitantes em seu município. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi baseada utilizando como critérios que os participantes tivessem formação em Licenciatura em Educação Física, fossem professores da rede regular de ensino estadual de Feira de Santana e estarem lecionando em uma turma com pelo menos um aluno com deficiência no ano de 2011.

3.1 Perfis dos professores entrevistados

Foram entrevistados 7 professores que estavam dentro dos critérios estabelecidos (lecionam a disciplina de Educação Física nas escolas estaduais da cidade de Feira de

Santana e que tem pelo menos um aluno com deficiência em suas turmas), sendo estes 3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino e com idade que variam entre 30 a 49 anos.

Tabela 1 – Dados gerais dos professores entrevistados

Participantes	Sexo	Idade
Professor 1	Masculino	43 anos
Professor 2	Feminino	30 anos
Professor 3	Masculino	49 anos
Professor 4	Feminino	37 anos
Professor 5	Feminino	32 anos
Professor 6	Feminino	31 anos
Professor 7	Masculino	32 anos

Todos os professores entrevistados possuem cursos de especialização, sendo 6 deles na área de educação. Contudo apenas 1 professor possui uma especialização ligado a temática da deficiência. Apenas o professor 7 disse possuir curso de pós graduação a nível de mestrado, na área de Biotecnologia.

O tempo de ensino na rede estadual variou entre 3 anos, caso do professor 5 até os 21 anos de docência do professor 3. Em geral os professores apresentam um bom tempo na docência da educação básica.

Os tipos de deficiência dos alunos são: 6 com deficiência auditiva, 5 com deficiência intelectual, 3 com deficiência física e 2 com deficiência visual.

Em relação aos níveis de ensino, 4 professores tem, no ano de 2011, alunos com deficiência nas classes de ensino fundamental e 3 professores com alunos em classes de ensino médio.

3.2 Representações dos professores de Educação Física

Para facilitar o desenvolvimento do estudo, a análise dos dados foi dividida em três categorias chamadas de **Significados**, **Práticas** e **Dificuldades**. Apesar de didaticamente termos optado por esta separação, deixamos claro desde já que elas estão intimamente relacionadas.

3.2.1 Categoria dos Significados

Nesta primeira categoria, foi possível captar no discurso dos professores as suas representações acerca da concepção de inclusão, além da importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e da importância das aulas de Educação Física para estes alunos. A seguir os trechos das entrevistas com os professores onde puderam ser evidenciadas as concepções individuais sobre inclusão.

A partir da análise dos discursos dos professores, percebe-se que as suas objetivações, captadas a partir de falas que evidenciam suas concepções de inclusão, estão ancoradas em três idéias fundamentais.

A idéia de Aceitação do diferente, presente nas falas do professor 3: “*Você se sentir incluído é as pessoas aceitarem você da forma que você é*”; na fala do professor 5: “*A inclusão é exatamente isso, é você aprender a conviver com pessoas diferentes*”; e na fala do professor 7: “*Na verdade é fazer com que o aluno portador de necessidade especial ou não, ele possa ser inserido num ambiente ao qual ele tem direito né*”.

Na idéia de Igualdade de oportunidades, presente no discurso do professor 1: “*deles terem a mesma...o mesmo nível, mesmo direito, mesma condição*” e do professor 6: “*Agente não conhece visualizar o deficiente ainda como alguém igual*”.

E na idéia de Socialização como fim em si mesmo, evidenciado na fala do professor 2: “*É incluir uma pessoa que tenha alguma necessidade especial, no convívio social*” e na fala do professor 4: “*Inclusão é você socializar aquela pessoa que tem a deficiência*”.

O que podemos inferir é que as representações dos professores sobre o conceito de inclusão se aproximaram ideologicamente muito mais do princípio da normalização do que das idéias presentes na Declaração de Salamanca, sobre a Inclusão.

O princípio da normalização tinha como objetivo colocar a criança com deficiência o mais próximo do considerado normal para o ser humano, através de políticas de integração escolar, onde o aluno com deficiência era inserido na escola regular, tendo os mesmos direitos que os alunos sem deficiência (RIBEIRO; DAUMEL, 2003).

O que acontecia de fato é que esse tipo de “igualdade de oportunidades” mascarava a violência simbólica a que estes alunos sofriam, pois recaía sobre eles a obrigação de se adaptarem aos métodos de ensino e a estrutura da escola.

Desta forma “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia” (SASSAKI, 1997, p. 32).

Diferente da igualdade onde todos partem do mesmo ponto, o paradigma da inclusão se aproxima da idéia de equidade que leva em consideração a necessidade individual, garantindo assim que indivíduos consigam ter condições de desenvolvimento semelhantes, mesmo partindo de condições materiais, físicas e psicológicas diferentes.

É evidenciado em alguns discursos, concepções dos professores acerca das contribuições que as aulas de Educação Física poderiam oferecer para os alunos com deficiência em classes regulares, como podem ser observadas nas falas a seguir:

As objetivações, encontradas nos discursos do professor 2: “*valorização, eles se sentem com melhor auto estima, se sentem mais valorizados*”; do professor 3: “*se sentir integrado a comunidade e a sua auto estima*”; e do professor 6: “*auto estima, reconhecimento corporal, controle ou até mesmo ampliação de alguns movimentos. [...] Ganho sociais, cognitivos, sócio afetivo*”; estão ancoradas na idéia de que a contribuição da Educação Física para os alunos com deficiência tem a auto-estima e a socialização como produto final, sendo que os conteúdos próprios da Educação Física são reduzidos a auxílios metodológicos para o cumprimento de tal objetivo.

3.2.2 Categoria das Práticas

Nesta categoria, foi possível, através da análise dos exemplos de práticas e

lembranças de momentos das aulas, conhecer as representações dos professores acerca da sua atuação pedagógica frente a turmas com alunos com deficiência matriculados.

Nos exemplos de atividades presentes nos discursos dos professores, ficam evidentes em sua objetivações a importância da utilização de adaptações curriculares, observado nas falas do professor 1: *“eu já planejo a aula, pra, no caso, pra aquela turma diferente, já pensando em estratégias pra que ele faça parte”*, do professor 5: *“Vamos fazer um voleibol todo mundo sentado”*, e do professor 6: *“As diferenças são nas possíveis adaptações né...pra permitir a participação efetiva dela”*; e do professor 7 *“agente tenta adaptar as necessidades dos alunos”*.

Tida como um dos elementos importantes para uma escola inclusiva, as adaptações curriculares são alterações realizadas pelos professores no sentido de facilitar o aprendizado de alunos que apresentam dificuldades educacionais (CARVALHO, 2008).

É evidenciado na fala de alguns professores a tentativa de fazer com que seu aluno com deficiência, se destacasse perante os outros alunos:

Percebe-se no discurso do professor 1: *“agente dava essas incumbências, criava algum processo pra que ele se destacassem”*, do professor 3: *“isso é uma forma do pessoal ver o valor que ele tem né”*; e do professor 6: *“ai fazia perguntas já porque eu sabia que ele tinha mais afinidades com outras disciplinas pra facilitar que ele respondesse”*; uma tentativa em retirar do aluno com deficiência o peso do estigma que ele socialmente ainda é fadado a carregar, como nos explica Tomazini (2000):

[...] O estigma tem como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo baseado em um atributo indesejável. Tendemos a inferir uma série de imperfeições partindo da imperfeição original. O atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição. Ele é um aleijado, um louco, um deficiente e nada mais. Um indivíduo estigmatizado pode ter reduzidas suas chances de convivência social. (p. 117).

No discurso dos docentes é possível perceber a importância que eles dão as socialização e interação entre os alunos com e sem deficiência. Isto é evidenciado nos trechos da fala do professor 4: *“a própria turma, quando ela chegava pra conversar...o pessoal mesmo, aprendeu a...conversar por libras”*; do professor 6: *“Ela era completamente aceita no grupo. É...eu botava o problema pro grupo “como é que fulana pode participar?”. Eles resolviam o problema! Eu achava incrível e super maduro isso”*; e do professor 7: *“eles conseguem trocar experiências e fazer com que isso entre também no processo pedagógico, entre também..é na questão da escolaridade”*.

3.2.3 Categoria das Dificuldades

A terceira e última categoria de análise tratou das dificuldades encontradas nas representações dos professores acerca da implementação do paradigma da inclusão no ensino regular das escolas estaduais de Feira de Santana.

Nesta categoria a questão da formação emergiu de forma intensa. Os discursos

dos professores convergiram para a idéia de que a sua formação no curso de Licenciatura em Educação Física não deu conta de prepará-los para atuar com alunos com deficiência, como podemos observar nas falas a seguir.

O que pode ser analisado é que as objetivações nos discursos dos professores, que se formaram em currículos de cursos de Educação Física anteriores as alterações sugeridas na resolução CFE 03/1987, estão ancoradas na idéia de que o problema de sua formação estava na falta de disciplinas que tratasse do tema da pessoa com deficiência durante a graduação.

Fica evidente na fala do professor 1: *“se a faculdade tivesse uma disciplina, alguma coisa, que tivesse direcionado especificamente”*; na fala do Professor 3 *“Então, uma pessoa lidar com...com...uma pessoa que não tem, é...as condições normais de movimento é difícil. E agente ainda não tinha uma disciplina nesse sentido né”*; e na fala do professor 4: *“Não houve nenhuma disciplina que eu chegasse a trabalhar com pessoas com deficiência”*.

Entretanto, nos outros discursos dos professores que se graduaram mais recentemente e que tiveram em sua formação pelo menos uma disciplina que trate de pessoas com deficiência, fica claro que mesmo a inserção desta disciplina no currículo do curso ainda não dá conta de poder subsidiar uma atuação segura dos professores de Educação Física, frente a turmas em que constem alunos com deficiência matriculados.

Esta idéia pode ser analisada na fala do professor 2: *“[...] foi apenas uma disciplina, [...] E mesmo um semestre é pouco né”*; na fala do professor 5: *“Eu não acho que a Universidade prepare o suficiente [...] Eu acho que poderia ter educação física adaptada um, educação física adaptada dois, acho que duas disciplinas dariam embasamento melhor pra gente”*; e na fala do professor 6: *“Ela (DISCIPLINA) só não daria conta, com certeza, não seria o suficiente pra me deixar apta a trabalhar com pessoas com necessidades especiais”*.

Neste caso, é importante a fala do professor 7, no momento que diz *“eu fui bolsista, então aprendi muito na bolsa de extensão”*. Isso vem a ratificar a importância tanto da pesquisa, quanto da extensão na formação de licenciados em Educação Física, para lidar com a diversidade.

Deste modo, fica a cargo de grupos de pesquisa e núcleos de extensão, fomentados pelas instituições de ensino superior, a responsabilidade pela complementação da formação do futuro professor. Entretanto, nem todas as instituições de ensino possuem projetos, núcleos ou grupos de pesquisa que discutam questões e/ou proponham intervenções para as pessoas com deficiência. Este fato ainda é agravado por estes espaços geralmente não serem obrigatórios na vida acadêmica dos estudantes de Educação Física, o que indica que muitos não entram em contato com esta experiência.

Alguns discursos, caso do professor 1: *“Por exemplo, na matéria basquete, tivesse o cuidado de incluir ali dentro”* e do professor 2: *“eu acredito que em todas as disciplinas do curso de Educação Física pode ser sim incluído esse aspecto aí”* apresentam uma proposta de alteração na formação dos professores de Educação Física para lidar com a deficiência onde, em lugar do futuro licenciado ter apenas uma disciplina na matriz curricular, o conteúdo das pessoas com deficiência deveria permear e ser discutido em todas as disciplinas.

Além da formação profissional inadequada, tendo como consequência entraves na prática pedagógica, outros elementos de objetivação surgiram nos discursos dos professores, como pode ser observado nas falas a seguir.

Nos discursos dos professores podemos perceber que suas representações ancoram a falta de estrutura da escola como outra grande dificuldade para a atuação com alunos com deficiência, como podemos observar nas objetivações presentes na fala do professor 1 “*a dificuldade na questão do transporte eram grande*”; do professor 3 “*então uma quadra é pouca quando você vai distribuir carga horária de professor*”; do professor 6 “*nem sala de informática a escola tem. Mas tem que implantar a escola de multi recursos*”; e do professor 7 “*de espaço físico por não ter rampa, por não ter acessibilidade, a questão da..do interpretador de libras né*”.

Na fala do professor 2 “*já começa ai que não há essa comunicação*”; e do professor 4 “*quarenta horas no estado, a gente vai fazer o curso de libras que horas*”; observa-se que as suas representações apresentam os problemas na esfera administrativa como outro forte elemento na categoria das dificuldades.

Também emergiu de forma natural nos discursos de alguns professores o envolvimento da direção em adequar o ambiente escolar ao aluno com deficiência, dentro do processo de inclusão.

Estas objetivações presentes nos discursos evidenciam que as representações destes professores ancoram a dificuldade da estrutura física em problemas oriundos diretamente da esfera administrativa extra-escolar, ou seja, no nível da secretária de educação e do governo estadual, como pode ser evidenciado na fala do professor 1: “*pela própria dificuldade de que a direção tem em questão de dinheiro*”; na fala do professor 6: “*Eu acho que o problema é mais financeiro*” e na fala do professor 7: “*as verbas são encaminhadas do estado pra uma determinada postura, então se não vem verba do estado, então é impossível que a gente possa fazer alguma coisa dentro da sala de aula e dentro da escola*”.

4. Considerações finais

Como já dito, esta pesquisa tentou preencher uma lacuna ao desvendar a realidade do ensino de Educação Física para alunos com deficiência de escolas públicas em uma cidade do interior da Bahia, diante do grande número de estudos que foram feitos nas diversas regiões do país em contraste com os, até então, poucos desenvolvidos na região nordeste.

Diante do que foi exposto, analisado e discutido, podemos inferir que as representações dos professores, presente na categoria **Significados**, remetem a concepção de Inclusão de alunos com deficiência em classes regulares como algo positivo, onde segundo eles, garantiria a inserção, socialização e igualdade de oportunidades para aluno com deficiência em relação aos outros.

Na categoria **Práticas**, as representações dos professores convergiram para a concepção de que as aulas de Educação Física em classes com alunos com deficiência precisam ser planejadas de forma diferente, utilizando adaptações que alterariam

principalmente a metodologia de ensino.

Na categoria **Dificuldades** as representações convergem para a concepção de que a formação inadequada, materializada nas dificuldades pedagógicas, e a estrutura física defasada, oriundas da falta de políticas públicas eficientes, são os principais entraves para concretização do paradigma da inclusão de alunos com deficiência no ensino público regular nas escolas estaduais da cidade de Feira de Santana.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. **Estatísticas dos municípios baianos**. Superintendência de estudos e sociais da Bahia. v. 12, Salvador: SEI, 2010.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010
- BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. M. **Formação de professores e a escola inclusiva**: questões atuais. Integração, Brasília, v.14, n.24, p.6-11, 2002.
- BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.
- GLAT, R. OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil**: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 15 de Janeiro de 2011.
- MANTOAN, M. T. E. e Colaboradores, **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema, Ed. Memnon edições científicas Ltda.: Ed. SENAC, São Paulo, 1997.
- RIBEIRO, Sônia Maria. **A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado**: uma abordagem brasileira. Revista brasileira de ciências do esporte, Campinas, v. 25, n.3, p. 57-69, maio, 2004.
- RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs). **Educação Especial**: Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi . **A inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997

Recebido em 19/10/2013

Aprovado para publicação em 10/12/2013