

# COMO PROMOVER A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA? A ADAPTAÇÃO COMO CAMINHO

## HOW TO PROMOTE INCLUSION AT PHYSICAL EDUCATION CLASSES? ADAPTATION AS A PATH

Maria Luíza Tanure Alves

Maria Luiza Salzani Fiorini

*Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas  
Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, FAIP, Marília*

### Resumo

A inclusão escolar ancora-se em três princípios: o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, somente o acesso à escola não garante a inclusão. É preciso que a participação e a aprendizagem desses alunos sejam oportunizadas. Nas aulas de Educação Física, os professores ainda se deparam com diversas dificuldades e questionamentos sobre como promover a inclusão. Nesse sentido, o presente ensaio tem como objetivo discutir a inclusão escolar nas aulas de Educação Física abordando possíveis sugestões de adaptações para remover as barreiras de aprendizagem e participação nas aulas. Adaptar significa adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do aluno. Dessa forma, conforme será discutido no presente texto, as adaptações podem ocorrer em relação a sete variáveis: 1) no currículo; 2) no ambiente de aula; 3) na tarefa; 4) nas estratégias de ensino; 5) nos recursos pedagógicos; 6) na avaliação; e, 7) na comunicação.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Especial. Inclusão. Aluno com Deficiência. Esportes.

### Abstract

Inclusion in schools is anchored in three main principles: access, participation and learning for students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness. However, access to schools alone does not guarantee inclusion. Participation and learning for these students should be encouraged. In physical education classes, teachers still face various difficulties and questions about how to promote inclusion. This essay intends to discuss inclusion in physical education classes addressing possible suggestions for adaptations in order to remove barriers to participation and learning. In this way, adaptation corresponds to adjusting the task requirement to the level of student performance. Thus, as discussed in this text, adaptations can be made in seven variables: 1) curricula; 2) environment; 3) task; 4) teaching strategies; 5) materials; 6) evaluation and 7) communication.

**Keywords:** Physical Education. Special Education. Inclusion. Student with Disability. Sports.

## 1 Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência no Sistema Regular de Ensino teve início, principalmente, na década de 1990, seguido de um processo histórico de exclusão e segregação desta população. No Brasil, o movimento da inclusão começou a aparecer de forma mais efetiva a partir de meados de 1990, com a publicação de documentos

internacionais importantes em defesa da educação como um direito de todos<sup>1</sup> e da educação de qualidade para pessoas com necessidades educacionais<sup>2</sup> (MENDES, 2010; MUNSTER; ALMEIDA, 2006). Os princípios da inclusão defendem a participação da pessoa com deficiência nos diversos contextos sociais, a partir da reestruturação da sociedade para atender as demandas desta população. Neste ponto, a deficiência passa a ser compreendida por meio do Modelo Social, em que ela deixa de ser um problema da pessoa e passa a ser um problema da sociedade (SHERRIL, 2004).

No contexto escolar, o aluno com deficiência deve frequentar e receber educação de qualidade no Sistema Regular de Ensino, com o atendimento das suas necessidades educacionais. O movimento de inclusão defende a igualdade de direitos e a valorização da diversidade dos alunos, e a diferença passa a ser encarada como um elemento enriquecedor para o processo educacional (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Sobre este aspecto, Amaral (1995) afirma que é preciso ressignificar a diferença, onde está não deve estar ligada a adjetivos de melhor ou pior, mas simplesmente ser.

A inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo. Todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, são aceitos, apoiados, com responsabilidades e o desenvolvimento de papéis no grupo. A inclusão é assumida como uma responsabilidade da comunidade escolar e não apenas do professor (RODRIGUES, 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Entretanto, os princípios da inclusão ainda não são totalmente difundidos e aceitos mundialmente, tendo em vista que em regiões da Ásia ainda há o atendimento educacional de alunos com deficiência em casa ou em instituições segregadas (BOOTH; AINSCOW, 2002).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem quem são os alunos do público-alvo da Educação Especial, sendo eles, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, 2013).

Conforme disposto na referida Política, inclui-se no grupo de transtornos globais do desenvolvimento “[...] alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008a, p.9). O autismo era apresentado como um transtorno global de desenvolvimento, mas a partir da atualização nos critérios adotados pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), descritos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), houve uma fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sob o nome de Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014).

1 Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomteim, Tailândia em 1990.

2 Declaração Mundial de Educação para Todos.

Neste contexto, Mendes (2006) propõe a utilização do termo “inclusão escolar”, o qual se refere à escolarização da população-alvo da Educação Especial, em conformidade com as diretrizes políticas brasileiras. Por definição, a inclusão escolar visa “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem” desse público nas escolas regulares (BRASIL, 2008a, p.8). Considerações convergentes foram apresentadas por Bailey et al. (1998) e Mendes (2006), que definiram a inclusão como a participação plena do aluno com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para alunos com desenvolvimento típico, a princípio, nas turmas e salas comuns.

Tais definições contêm ideias consonantes, entretanto, sabe-se que o conceito de inclusão pode variar de autor para autor. Como enfatizou Odom (2000, p.22), uma dimensão consensual é a de que a inclusão contempla “[...] a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na mesma sala e turma para onde vão os alunos com desenvolvimento típico [...] desfrutando de oportunidade de participar das mesmas atividades proporcionadas aos colegas”. Porém, somente a participação não garante a inclusão, é necessário entrar em cena o segundo conceito apontado na definição de inclusão escolar que é a aprendizagem (FIORINI; MANZINI, 2018, no prelo).

Assim, alguns questionamentos são importantes: Quais são as barreiras para a aprendizagem e para a participação? Quem vivencia estas barreiras? Como elas podem ser minimizadas? Quais recursos para aprendizagem e participação estão disponíveis? Quais recursos adicionais podem ser disponibilizados? (BOOTH; AINSCOW, 2002). A resposta para estas questões auxilia na identificação e solução das barreiras presentes na comunidade escolar para a aprendizagem e participação de alunos com e sem deficiência.

As barreiras para a aprendizagem e para a participação consistem em fatores que podem prejudicar ou limitar a aprendizagem e participação de todos os alunos nas aulas regulares, podendo estar presente em toda escola, na comunidade e nas políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. Estas podem se manifestar durante a interação da pessoa com o meio, onde as deficiências poderão se manifestar como barreiras de aprendizagem quando estiverem sujeitas a crenças e práticas do ambiente que limitem a função física, intelectual, e sensorial da pessoa (BOOTH; AINSCOW, 2002).

A concretização dos princípios da inclusão exige a reestruturação da escola e da sua comunidade. Além de uma mudança cultural profunda, são necessárias alterações nas políticas públicas<sup>1</sup> e práticas nas escolares (BOOTH; AINSCOWN, 2002; O'BRIEN;

1 No âmbito das políticas públicas, o aluno com deficiência tem garantido o seu direito a ter educação de qualidade no sistema regular de ensino. Esse direito está assegurado, entre outros documentos, pela Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Decreto-lei 3298/1999, Decreto 186 de 2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 1999,

O'BRIEN, 1999; RODRIGUES, 2008). Dentre estas alterações são defendidos a atuação de um profissional de Educação Especial responsável por recrutar e organizar os recursos e estratégias da escola para atender as diferentes necessidades dos alunos (BLOCK, 2007; BOOTH; AINSCOWN, 2002; RODRIGUES, 2008).

Outros aspectos importantes para a concretização da inclusão no contexto escolar residem em aspectos como a formação e capacitação continuada de professores, disponibilidade de recursos materiais e pessoais e o planejamento pedagógico visando à eliminação de barreiras para aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2002; RODRIGUES, 2008).

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo discutir a inclusão escolar nas aulas de Educação Física abordando possíveis sugestões de adaptações para remover as barreiras de aprendizagem e participação nas aulas. Frente às dificuldades ainda encontradas por professores de Educação Física (EF) para promover a inclusão (AGUIAR; DUARTE, 2005; BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007; FALKENBACH et al., 2007; FIORINI; MANZINI, 2014; MUNSTER, 2013; RAMOS et al., 2013; RODRIGUEZ; FERREIRA, 2013), a discussão do tema ainda é necessária. No entanto, as ideias sugeridas no presente texto devem ser compreendidas como apenas um ponto inicial de trabalho. A inclusão não exige uma resposta única para todos, mas sim respostas tão diversas quanto as características dos alunos.

## **2 As aulas de educação física**

Com base no movimento inclusivo, o acesso ao processo de ensino-aprendizagem e participação nas aulas de Educação Física (EF) deve estar disponível a todos os alunos. As aulas de EF devem ser planejadas e estruturadas de forma a remover as possíveis barreiras de aprendizagem e participação de todos. Na prática pedagógica o conceito de inclusão nas aulas de EF abrange a prática conjunta de um currículo único para todos os alunos. Desta forma, professores de EF estruturam adaptações de acordo com as necessidades do aluno. Para Munster e Almeida (2006), algumas atividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, síndromes e transtornos, mediante a realização de adaptações. Neste contexto, o conceito de adaptação é central ao processo inclusivo nas aulas de EF.

As adaptações podem ser compreendidas como a adequação da exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante (RODRIGUES, 2006). Entretanto, primeiramente o professor de EF deveria conhecer e avaliar para, depois, intervir

---

2001, 2008a, 2008b). De forma geral, tais documentos afirmam que o aluno com deficiência tem direito a educação de qualidade no sistema regular de ensino com o atendimento das suas necessidades educacionais, a partir da reestruturação das escolas e capacitação profissional para o atendimento das suas necessidades educacionais.

(MUNSTER; ALMEIDA, 2006; SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013). Trata-se de identificar as necessidades, as possíveis dificuldades, as capacidades e as potencialidades dos alunos.

Em caso de alunos com deficiência, é fundamental que o professor tenha conhecimento do estado de saúde do aluno como, por exemplo, os fatores de risco da prática de atividade física e a existência de alguma limitação. A partir deste ponto o professor deve procurar planejar e estruturar as adaptações necessárias à participação de todos os alunos nas aulas de EF. As adequações devem ser realizadas sempre e quando necessário (MUNSTER, 2013). Em complemento, o objetivo da adaptação não é tornar a tarefa mais fácil, nem improvisar ou diminuir a qualidade de ensino, mas modificá-la a ponto de o aluno conseguir participar (ALVES; DUARTE, 2013; MUNSTER, 2013; RODRIGUES, 2006). O professor de EF pode proporcionar adaptações em sete aspectos essenciais: 1) no currículo; 2) no ambiente de aula; 3) na tarefa; 4) nas estratégias de ensino; 5) nos recursos pedagógicos; 6) na avaliação e, 7) na comunicação (MAUERBERG-DECASTRO, 2005; WINNICK, 2004; SHERRIL, 1998).

## 2.1 O currículo

As adaptações curriculares têm como meta flexibilizar o currículo adotado para fornecer respostas educativas as necessidades dos alunos e potencializar suas oportunidades de aprendizagem. O currículo assume um papel importante no processo educacional, devendo fazer parte do projeto político pedagógico, e direcionar os conteúdos e sua forma de abordagem, sua temporalidade, bem como aspectos relacionados à avaliação. No campo da EF as discussões a respeito das adaptações curriculares ainda são amplamente discutidas, restando ainda muitas dúvidas dos profissionais sobre o limite destas adaptações (MUNSTER, 2013).

As adaptações curriculares permitem adequações nos conteúdos e objetivos propostos em aula, permitindo que o professor estabeleça, por exemplo, objetivos individuais distintos entre os alunos ou siga enfoques diferentes dentro de um mesmo conteúdo. Entretanto, o ensino dos esportes coletivos para alunos com deficiência se apresenta como um dos conteúdos de maior dificuldade para professores de EF (MORLEY, 2005). Neste contexto, questionamentos surgem sobre o significado dos esportes coletivos para alunos com deficiência (BARTON, 1993; FITZGERALD, 2005; GRENIER; COLLINS; WRIGHT, 2014) e a ausência dos esportes paralímpicos no currículo. As adaptações curriculares devem, sobretudo, promover o processo educacional de qualidade para todos os alunos. Desta forma, é importante que o esporte paraolímpico esteja presente no currículo de alunos com deficiência. A inclusão não diz respeito somente a prática conjunta dos mesmos conteúdos e objetivos, mas

sim que alunos tenham o objetivo único de melhor aprendizagem de acordo com suas necessidades e especificidades. A inclusão deve ser repensada nesse sentido, permitindo que professores estruturam suas aulas da melhor forma para todos, respeitando a diversidade entre os alunos.

## 2.2 Ambiente

As adaptações no ambiente, em geral, são reconhecidas apenas diante das dificuldades apresentadas pelos alunos (MUNSTER, 2013). Trata-se de selecionar um ambiente favorável as necessidades sensoriais ou físicas dos alunos (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008). Por exemplo: 1) adequação da luminosidade do local na presença de alunos com albinismo, para que ele possa ter melhor visibilidade; 2) sinalização das linhas da quadra por pistas táteis em caso de alunos cegos ou cores contrastantes para alunos com baixa visão; 3) adequar um ambiente para que todos se sintam seguros; e, 4) adaptar locais, equipamentos, cores, contrastes, espessura, peso.

É consenso que há cuidados que são preliminares, isso é, o ambiente deve ser organizado de forma a evitar acidentes (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008).

## 2.3 Tarefa

As adaptações na tarefa dizem respeito a adequações nas regras utilizadas e adaptações na dinâmica da atividade, para que todos consigam participar de forma satisfatória. Estas adaptações estão intimamente relacionadas às capacidades do aluno e às características do grupo, haja visto que estas devem ser formuladas pensando em promover condições de participação nas atividades.

Conforme mencionaram Lieberman e Houston-Wilson (2009), alunos com deficiência podem necessitar de adaptações nas regras a fim de que sejam incluídos com sucesso. A modificação nas regras consiste na ideia de que uma atividade pode ser realizada de modo menos complexo ou restritivo a fim de incluir o aluno com deficiência (LIEBERMAN; COWART, 1996).

Com adaptações nas regras e na dinâmica da atividade pode-se: 1) permitir que o aluno na cadeira de rodas possa carregar a bola no colo durante dois ou três toques da cadeira em um jogo de basquete; 2) definir a troca de passes entre todos os membros do time antes de se efetuar a cesta; 3) dispor de guias ou tutores para auxiliar o aluno com deficiência visual na execução de determinadas atividades; 4) iniciar com as regras mais simples; 5) aumentar o tempo de permanência com a posse da bola; e, 6) permitir que a bola toque no solo antes de ser rebatida (DIEHL, 2008; MAUERBERG-DECASTRO, 2005; MUNSTER; ALMEIDA, 2006; SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013; WINNICK, 2004).

## 2.4 Estratégias de ensino

A estratégia de ensino é definida como uma ação do professor que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino. Portanto, não é uma ação estática do professor, mas processual devido à interação com o aluno (FIORINI; MANZINI, 2018, no prelo).

Adaptações nas estratégias de ensino consistem em modificações na forma de ensinar, para que o aluno entenda as atividades propostas. Uma das variáveis a serem adaptadas, nas estratégias, é a *instrução* (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON; KOZUB, 2002; LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009; MUNSTER, 2013; NABEIRO, 2010). Por exemplo: 1) explicar verbalmente, de forma clara e objetiva, sobre o que se espera que o aluno faça; 2) demonstrar, ou seja, utilizar ações demonstrativas para exibir o que se espera do aluno; e, 3) usar o *braille*, em que o aluno com deficiência visual é conduzido a tocar e perceber por meio do tato a execução do movimento que está sendo realizado por outra pessoa.

Desta forma, por exemplo, para que o aluno com deficiência visual tenha condições de compreender o movimento, o professor de EF pode empregar a instrução verbal detalhada, mas dependendo do nível de complexidade exigido pode ser necessário a utilização de assistência física ou *braille*. Já em alunos com deficiência intelectual, além da possível utilização de demonstrações, pode ser necessário a decomposição do movimento ou da habilidade motora em partes menos complexas. Para alunos com TEA pode-se utilizar cartões com desenhos, como forma de instruir a atividade. No caso de alunos com deficiência auditiva o uso de informação visual é imprescindível na explicação da atividade.

Outra forma de adaptação da estratégia de ensino é por meio do *suporte*, isso é, prestar assistência física ao aluno com deficiência para que ele execute o movimento ou habilidade motora proposta em aula (BLOCK, 2007). Consiste em guiar o movimento do aluno com deficiência nas posições adequadas e necessárias para a realização da atividade, sendo aceitável e preferível do que deixar o aluno fora de uma atividade (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2009).

Contudo, Goodwin (2001) em estudo realizado com alunos com deficiência física relatou que o suporte pode ser visto como positivo ou negativo. O suporte negativo prejudica a independência do aluno, sendo não planejado e não desejado. O suporte positivo é consensual e com caráter de apoio. Desta forma, é importante que qualquer forma de suporte oferecida seja planejada a fim de não interferir na independência e autonomia do aluno, sendo utilizada apenas quando necessário.

Ainda no contexto das adaptações nas estratégias de ensino, algo identificado na literatura e comum a diferentes autores é a indicação do *colega tutor*, sendo ele um aluno sem deficiência, voluntário, que auxilia o aluno com deficiência na realização das atividades das aulas de Educação Física (HOUSTON-WILSON et al., 1997; SOUZA, 2008; NABEIRO, 2010).

O uso de colegas tutores representa uma maneira efetiva e de baixo custo para aumentar a participação do aluno com deficiência nas aulas de EF, porém, também é necessário o planejamento e treinamento. Em geral, a tutoria melhora as habilidades e oportunidade de resposta e o envolvimento com a atividade (BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007). Em um estudo realizado por Fiorini e Nabeiro (2013), a formação de tutores para atuação nas aulas de EF em uma turma com alunos com deficiência demonstraram a sua efetividade para aumento da independência do aluno e também do seu contato social. Segundo os autores, o uso de colegas tutores formados melhorou o nível de participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Bezerra (2010) descreveu 12 diferentes estratégias, para uma mesma aula de EF, frente ao ensino inclusivo de alunos com deficiência. O pesquisador organizou as estratégias em três categorias: 1) para o momento inicial da aula: estratégias de organização e distribuição dos alunos, instrução, primeira estratégia, exclusão e inclusão e, convivência; 2) para o desenvolvimento da aula: estratégias para escolha dos conteúdos, adaptação das regras, exclusão e inclusão, individuais e em grupo e, especificidades da deficiência e, 3) para o momento final da aula: estratégias de exclusão e inclusão, momento livre e, finalização e consolidação.

## 2.5 Recursos pedagógicos

O recurso pedagógico é um objeto que possui três componentes: 1) ser concreto; 2) manipulável; 3) ter uma finalidade pedagógica (MANZINI, 1999; MANZINI; DELIBERATO, 2007). Com base nessa definição, entende-se que os recursos pedagógicos são materiais e/ou implementos utilizados para: execução, ensino, treinamento, suporte e aprendizado de tarefas motoras frente às necessidades e capacidades da clientela em questão (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008).

As adaptações nos recursos pedagógicos têm como objetivo compensar determinadas dificuldades de agarre, limitações na mobilidade, limitações sensoriais, entre outras (MUNSTER, 2013). Dentre as muitas possibilidades, podem ser utilizadas bolas de tamanhos e cores diferenciados, luvas de tecido com velcro para agarre de bolas de tecido, bolas com guizo, e cordas-guias no trajeto desejado.

## 2.6 Avaliação

Dentro de um contexto inclusivo a avaliação dos alunos não deve buscar a homogeneização do resultado, com foco apenas no produto. A avaliação precisa ter como foco o processo, e cada aluno deve ser avaliado a partir do seu progresso e conquistas individuais. Neste ponto, os resultados esperados pelo professor de EF devem estar coerentes com os objetivos propostos inicialmente.

A avaliação deve ser estruturada de acordo com as características do aluno, podendo ser utilizadas, por exemplo, avaliação por meio de desenhos, da observação do aluno durante a aula, e relatos e debates. É fundamental que o professor de EF também observe o aluno durante o tempo livre da aula, haja visto que neste período o aluno demonstra de forma espontânea as habilidades aprendidas, bem como o seu nível de interação com a turma.

O planejamento e estruturação das adaptações nas aulas de Educação Física devem ser realizadas de acordo com as características do aluno e do grupo. Estas podem ser necessárias para alguns conteúdos e tipos de atividades e para outros não. As barreiras para aprendizagem e participação se manifestam na interação entre as características do aluno com as exigências da tarefa e as demandas do ambiente, onde a necessidade de adaptações não está vinculada somente a alunos com deficiência.

## 2.7 Comunicação

Além das possibilidades mencionadas, é fundamental que as formas de comunicação também sejam repensadas pelo professor de EF frente a inclusão escolar. Alunos com deficiência auditiva, deficiência visual e com paralisia cerebral podem precisar de formas alternativas de comunicação.

Por exemplo, a comunicação com o aluno com deficiência visual demanda algumas estratégias, tais como: 1) chamar o aluno pelo nome (AUXTER et al., 2010; MUNSTER; ALMEIDA, 2006; SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008); 2) usar a voz para conduzir e direcionar o aluno (LIEBERMAN; COWART, 1996); 3) fazer sinais sonoros ou passar informações verbais quando estiver distante do aluno, para que ele possa localizá-lo (ALVES; DUARTE, 2013).

## 3 Considerações finais

De forma geral, as pesquisas indicam que apesar da inclusão do aluno com deficiência ainda não ser uma realidade consolidada (ALVES; DUARTE, 2013, 2014), ela é possível (BLOCK; OBRUSNIKOVA; 2007; MUNSTER, 2013). A maioria

dos estudos indica que o aluno com deficiência pode ser incluído com sucesso nas aulas de EF com o devido suporte, sem prejuízos para alunos sem deficiência, os quais demonstram atitudes positivas frente a inclusão (BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007).

A educação no sistema regular de ensino no Brasil é um direito de todos, garantindo assim a presença do aluno com deficiência nas aulas de EF (BRASIL, 2008a). Assim, apesar deste aluno ser considerado alvo dos serviços de Educação Especial, a inclusão na escola precisa ser pensada como um direito de todos e não apenas para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. As barreiras para aprendizagem e participação não estão necessariamente vinculadas a deficiência, e podem se manifestar em diferentes alunos em diferentes momentos. A inclusão como um direito de todos enriquece o sistema educacional (BOOTH; AINSCOW, 2002).

## Referências

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.223-240, 2005.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. O aluno com deficiência visual. In: ALVES, M.L.T; MOLLAR, T.H.; DUARTE, E. (Org.). *Educação física escolar: atividades inclusivas*. São Paulo: Phorte editora, 2013. p.37-49.
- AMARAL, L.A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.
- APA. American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AUXTER, D. et al. *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. 11th ed. New York: McGraw-Hill, 2010. p.517-547.
- BARTON, L. Disability, empowerment and physical education. In: EVANS, J. (Ed.). *Equality, education and Physical education*. London: Falmer Press, 1993.
- BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BLOCK, M. E. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. 3.ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.
- BAILEY, D.B. et al. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v.13, n.1, p.27-47, 1998.

- BOOTH, T.; AISNCOW, M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *Centre for Studies in Inclusive education*, 2002.
- BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in physical education: A review of literature from 1995-2005. *Adapted Physical activity Quarterly*, v. 24, 103-124, 2007.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Decreto Lei no. 3298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. *Decreto nº 186, de 9 julho de 2008*. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2008b.
- BRASIL. *Lei Federal n. 12796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.
- FALKENBACH, A.P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, 2007.
- FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.24, n.2, 2018. No prelo.
- FIORINI, M.L.S.; NABEIRO, M. Um estudo sobre a intervenção com o professor de educação física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. *Revista da Sobama*, Marília, v.14, n.2, p.21-26, 2013.
- FITZGERALD, H. Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 10, n. 1, p. 41-59, 2005.
- GOODWIN, D.L. The meaning of help in PE: perceptions of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 18, 289-303, 2001.
- HOUSTON-WILSON, C. et al. Peer tutoring: a plan for instruction students of all abilities. *Brazilian International Journal Adapted Physical Education Research*, v.68, n.6, p.39-44, 1997.

- GRENIER, M.; COLLINS, K.; WRIGHT, S. Perceptions of disability sports unit in general physical education. *Adapt Phys Activ Q*, v. 31, p. 49-66, 2014.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIEBERMAN, L.J.; COWART, J.F. *Games for people with sensory impairments: strategies for including individuals of all ages*. Champaign: Human Kinetics, 1996.
- LIEBERMAN, L.J.; HOUSTON-WILSON, C.; KOZUB, F.M: Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v.19, 364-377, 2002.
- LIEBERMAN, L.J.; HOUSTON-WILSON, C. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. 2.ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.
- MANZINI, E.J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da Apae*, Brasília, DF, v.36, n.84, p.17-21, 1999.
- MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II. Brasília, DF: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.
- MAUERBERG - DECASTRO, E. *Atividade física adaptada*. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2011.
- MENDES, E.G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. p.1-17.
- MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista educacion y Pedagogia*, Medellín, v.22, n.57, p.93-110.
- MORLEY, D. et al. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, v. 11, n 1, p.84-107, 2005.
- MUNSTER; M.A.; ALMEIDA, J.J.G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006.
- MUNSTER, M.A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama, Marília*, v.14, n.2, p.27-34, 2013.
- NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.401-406.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A Inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ODOM, S.L. Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, Nashville, v.20, n.1, p.20-27, 2000.

RAMOS, V. et al. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Taguatinga, v.21, n.2, p.123-134, 2013.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, v.4, n.1, p.33-40, 2008.

RODRIGUEZ, I. E.; FERREIRA, S. F. F. A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física em um Ambiente Escolar Inclusivo. *Revista da Sobama*, Rio Claro, v.14: 33-38, 2013.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. Marília: ABPEE, 2008.

SEABRA JÚNIOR, M.O.; FIORINI, M.L.S. Caminhos para a inclusão educacional do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. Marília: ABPEE; São Carlos: Marqueline & Manzini, 2013. p.237-251.

SHERRIL, C. *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. Madison: WCB Mc Graw-Hill, 1998.

SHERRIL, C. *Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan* 6th ed. Boston: McGraw-Hill Higher Education, 2004.

SOUZA, J. V. *Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física*. 2008. 136f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WINNICK, J.P. Organização e gerenciamento de programas. In: WINNICK, J.P. (Org.). *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p.21-36.

### **Notas sobre os autores**

Maria Luíza Tanure Alves

Professora Doutora na Faculdade de Educação Física (FEF), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). malu@fef.unicamp.br

Maria Luiza Salzani Fiorini

Professora Doutora do curso de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, na Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP). salzanifiorini@yahoo.com.br

Recebido em: 15/12/2017

Aceito em: 25/03/2018