

MARIA LUIZA TANURE ALVES

**O Aluno com Deficiência
Visual nas Aulas de Educação
Física: análise do processo
inclusivo**

Campinas

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Luiza Tanure Alves

**O Aluno com Deficiência Visual nas Aulas de Educação Física:
análise do processo inclusivo**

Orientador: Prof. Dr. Edison Duarte

**The Student with Visual Impairments:
analysis of inclusive process.**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física, área de concentração Atividade Física Adaptada

Doctorate thesis presented to the PostGraduation Programme of the School of Physical Education of University of Campinas to obtain the Ph.D grade in Physical Education. Concentration area: Adapted Physical Activity.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA LUIZA TANURE
ALVES, E ORIENTADA PELO PROF. DR. EDISON DUARTE.



Prof. Dr. Edison Duarte

Orientador

CAMPINAS, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
 ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
 BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNICAMP

Alves, Maria Luiza Tanure, 1981-

L87a O aluno com deficiência visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo / Maria Luiza Tanure Alves. - Campinas, SP: [s.n], 2013.

Orientador: Edison Duarte
 Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física,
 Universidade Estadual de Campinas.

1. Inclusão na educação. 2. Educação física para deficientes.
 3. Deficiência visual. 4. Aluno com deficiência. I. Duarte, Edison. II.
 Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III.
 Título.

Informações para a Biblioteca Digital:

Título em inglês: The student with visual impairments: analysis of inclusive process

Palavras-chaves em inglês:

Inclusion in education

Adapted physical education

Visual impairments

Student with disability

Área de Concentração: Atividade Física Adaptada

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora:

Edison Duarte [orientador]

Katia Regina Moreno Caiado

José Júlio Gavião de Almeida

José Irineu Gorla

Mey de Abreu Van Munster

Data da defesa: 28-02-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edison Duarte

Orientador



Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida



Prof. Dr. José Irineu Gorla



Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado



Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é, ao mesmo tempo, a parte do trabalho mais prazerosa de se ler e mais difícil de se escrever. Difícil não pela dificuldade de se agradecer ou reconhecer o esforço de tantos para que hoje este trabalho fosse apresentado e concluído. Difícil pela falta de palavras à altura da ajuda e colaboração recebida. As quais nunca conseguirei retribuir da mesma forma e importância. Colocar em palavras toda minha gratidão e reconhecimento por todos aqueles que estiveram comigo nesta caminhada é tarefa impossível. Caminhada esta que teve seu início em 2000 com ingresso na graduação, e o apoio incondicional da família para que eu conseguisse estudar e morar em outro estado. Apesar de estar geograficamente distante, a família sempre foi a grande responsável por todas as conquistas. Com o tempo o meu conceito de família aumentou com a chegada, em primeiro lugar do marido e recentemente da filha querida. Na verdade, fui presenteada com a chegada destes da minha vida. Neste caminho também surgiram pessoas únicas capazes de tornar tarefas difíceis em prazerosas, de ensinar sem perceber...Aprendi muito com eles. São poucos, porque na vida os amigos são poucos e os colegas são muitos. Também nesta trajetória tive professores indescritíveis. Acho que indescritível é a única palavra capaz de descrevê-los. Estes foram capazes de ultrapassar as barreiras dos conteúdos, ensinando valores humanos tão ausentes no nosso cotidiano. Espero um dia conseguir ser pelo menos semelhante aos meus queridos professores Edison Duarte e Gavião. Para com estes guardo admiração profunda. Agradeço imensamente também a instituição Laramara que me recebeu de portas abertas com funcionários atenciosos e prestativos. Neste aspecto não poderia me esquecer de todos os voluntários que participaram deste estudo, bem como meus alunos com deficiência que me formaram como professora. Por último, ainda gostaria de reconhecer e agradecer o esforço e trabalho do meu orientador durante todo este processo. Deixo este reconhecimento por último não pela menor importância, mas sim pela grandeza da sua colaboração. Não poderia ter melhor orientador durante estes anos. Durante este processo, ele tornou esta limitada relação de orientação em uma relação de amizade. Hoje ele reside na categoria de amigos.

ALVES, Maria Luiza Tanure. O Aluno com Deficiência Visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo. 2013. 79f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RESUMO

A inclusão deve ser compreendida como uma experiência subjetiva, dependente das crenças, valores, percepções e experiências da pessoa com deficiência. A inclusão está relacionada com a estruturação de um senso de pertencimento, valor e importância dentro do grupo. No âmbito educacional, a inclusão exige a reestruturação da escola e capacitação profissional continuada para o atendimento das necessidades educacionais visando à aprendizagem e interação social do aluno com deficiência. Este tipo de compreensão exige o estudo da inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência. O presente estudo objetivou investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência, buscando a sua concepção e percepção de inclusão nas aulas de educação física. A concepção de inclusão está associada com a ideia ou a crença de como a inclusão deve ocorrer nas aulas de educação física, e a percepção consiste na forma como o aluno com deficiência realmente vivencia a inclusão nas aulas de educação física. O estudo pode ser caracterizado como qualitativo, com natureza exploratória, descritiva e analítica. Os participantes do estudo foram selecionados da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara, situada no município de São Paulo-SP. Participaram do estudo oito alunos com deficiência visual, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Os estudantes tinham idade entre 13 e 18 anos ($15,3 \pm 1,9$ anos) e cursavam o ensino fundamental ou médio. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com roteiro pré-definido, e anotações de campo. As entrevistas foram analisadas de acordo com o método de análise de conteúdo. A concepção de inclusão dos alunos com deficiência visual está vinculada a participação ativa nas atividades propostas nas aulas de educação física, e também com a interação social com seus colegas de classe. Estes fatores atuam de forma indissociável e dependente. No entanto, os alunos com deficiência tem a percepção de não se sentirem incluídos durante nas aulas de educação física devido participação limitada nas atividades e isolamento social do grupo. Neste âmbito, os resultados demonstram que o professor de educação física apresenta um papel fundamental para a percepção de inclusão, bem como a aceitação pelos colegas de classe.

Palavras-Chaves: Cegueira; Educação Física; Educação Inclusiva; Deficiência.

ALVES, Maria Luiza Tanure. The Student with Visual Impairments: analysis of inclusive process. 2013. 79f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ABSTRACT

The inclusion must be understood as a subjective experience, dependent on beliefs, values, perceptions and experiences of people with disability. The inclusion is related to a sense of belonging, value and importance within the group. In education, inclusion requires the restructuring of school and continuing professional training to meet the educational needs aimed at learning and social interaction of students with disabilities. Such understanding requires the study of inclusion from the perspective of disabled students. The present study aimed to investigate the inclusion from the perspective of disabled students, seeking its conception and perception of inclusion in physical education classes. The concept of inclusion is associated with the idea or belief as inclusion should occur in the physical education classes, and the perception is the way the disabled student actually experiences the inclusion in physical education classes. The study can be characterized as qualitative, exploratory, descriptive and analytical. Study participants were selected from the Brazilian Association of the Visually Impaired Assistance - Laramara, located in São Paulo-SP. In all, eight students participated in the study with visual impairment, five females and three males. The students were aged between 13 and 18 years (15.3 ± 1.9 years) were enrolled in elementary or high school. Were conducted semi-structured interviews with pre-defined, and field notes were taken. The interviews were analyzed according to the method of content analysis. The concept of inclusion of students with visual impairment is linked to active participation in the proposed activities in physical education classes, and also with the social interaction with their classmates. These factors act so inseparable and dependent. However, students with disabilities have the sense not to feel included during physical education classes because of limited participation in activities and social isolation group.

Keywords: Inclusion in education, Adapted physical education, Visual impairments, Student with disability.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 Deficiência Visual.....	15
2.1.1 Educação Física e o Aluno com Deficiência Visual	22
2.2 Inclusão.....	27
3 MÉTODO	35
3.1 Estudo Piloto.....	35
3.2 Participantes.....	35
3.3 Coleta de dados	37
3.3.1Entrevistas Semi-estruturadas	37
3.3.2Anotações de Campo.....	39
3.4 Análise dos Resultados	39
3.4.1Entrevista Semi -estruturada	39
3.4.2 Anotações de Campo.....	40
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
4.1 INCLUSÃO E SEUS SIGNIFICADOS	42
4.2 INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	46
4.3 A PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	57
4.4 A EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	62
5 CONCLUSÃO	67
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

ANEXO 1- PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS – UNICAMP	74
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO	76

APRESENTAÇÃO

A realização deste estudo é resultado do processo ao qual me formei professora. Essa busca pelo conhecimento na área de inclusão vem como consequência de alguns anos de estudo e trabalho na área da educação física. O início deste caminho se deu em 2003 com a participação no grupo de estudos GEAMA (Grupo de estudos em Atividade Motora Adaptada), hoje GEPEAMA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Motora Adaptada).

Na época ocorriam atividades de esportes de aventura para pessoas com deficiência visual, onde aprendi com os alunos do grupo como trabalhar com alunos cegos ou com baixa visão. Os alunos com deficiência visual tinham o papel de grandes professores para todos nós. No mesmo período iniciei minhas atividades de pesquisa com foco na pessoa com deficiência visual. Ao término da graduação, adentrei no campo profissional atuando como professora de educação física para o ensino fundamental em uma escola pública.

Nesta época tive meus primeiros alunos com deficiência e a necessidade de aprofundamento no assunto aumentou. Foi neste período que o tema inclusão na escola surgiu com mais força. O dia-a-dia na escola com alunos com e sem deficiência me mostrava cada vez mais que a inclusão era uma objetivo distante. Com essa realidade como motivação busquei no curso de mestrado compreender a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física. Como resultado, a pesquisa realizada demonstrou que estes apesar de conseguir participar das atividades ainda não se sentiam incluídos.

Desta forma, a inclusão se delineava como algo a mais que a apenas a participação nas aulas. Esse foi o impulso para a realização desta pesquisa durante o doutorado, onde busco a compreensão deste ponto a mais. Esta compreensão, no entanto, só se viabiliza quando se considera o aluno com inclusão como o sujeito ativo da inclusão. A compreensão dos fatores associados com a inclusão deve partir da perspectiva do aluno com deficiência. Sendo assim, espero que com os resultados aqui descritos os fatores intrínsecos à inclusão sejam pelos menos inicialmente revelados.

1 INTRODUÇÃO

O movimento inclusivo defende que a criança com deficiência deve ser incluída no ensino regular para que possa se desenvolver e participar ativamente da sociedade (LAMASTER, GALL, KINCHIN E SIEDENTOP, 1998; ODOM E DIAMOND, 1998; KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999; STAINBACK E STAINBACK, 1999; MARCHESI, 2001; RODRIGUES, 2001; PIVIK, MCCOMAS E LAFLAME, 2002). Seu processo educacional deve respeitar suas diferenças e atender suas necessidades educacionais como um todo, permitindo que a mesma seja um membro ativo dentro de sua escola (ODOM E DIAMOND, 1998; PLACE E HODGE, 2001; KODISK, KULINNA, MARTIN, PANGRAZ E DARST, 2006).

De acordo com a legislação educacional brasileira, 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, 2001, 2008a, 2008b). Tais documentos descrevem que o aluno com deficiência tem direito a educação de qualidade no sistema regular de ensino, com a reestruturação das escolas e capacitação profissional para o atendimento das suas necessidades educacionais.

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2011, 80% das matrículas de alunos com deficiência se encontram nas escolas públicas, enquanto que os 20% restantes estão nas escolas privadas¹. O censo também reafirmou a tendência no crescimento de alunos com deficiência no ensino regular, visto que houve aumento no número total de alunos com deficiência no ensino regular entre 2010 e 2011 de 15,3%. Neste âmbito, 95,2% das crianças de 6 a 14 anos com deficiência frequentam a escola. Os adolescentes com 15 anos ou mais e com alguma deficiência apresentam uma taxa de alfabetização de 81,7%. No entanto, frequentar o ensino regular ainda não é garantia de inclusão.

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases as instituições educacionais podem ser públicas ou privadas. As instituições privadas consistem em instituições especializadas, filantrópicas, comunitárias ou particulares (BRASIL, 1996).

De acordo com os dados mostrados, a inclusão já é uma necessidade na realidade educacional brasileira há alguns anos. No entanto, as pesquisas realizadas atualmente no campo da educação física escolar assumem a inclusão como uma experiência subjetiva vinculada as crenças, valores, percepções e experiências da pessoa com deficiência (BLINDE; MCCALLISTER, 1998; GOODWIN, 2001; GOODWIN; WATKINSON, 2000; HUTZLER *et al*, 2002; PLACE; HODGE, 2001). Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999) descrevem que para que a inclusão ocorra é necessária a estruturação de um senso coeso de comunidade, onde cada pessoa (pais, professores, funcionários e alunos) desempenham um papel importante para o grupo. Neste contexto, o aluno com deficiência desempenha papéis de acordo com as suas limitações e necessidades. Desta forma, este aluno desenvolve um senso de pertencimento, importância e valor no grupo, permitindo a percepção de inclusão.

A compreensão da inclusão como uma experiência subjetiva associada com a estruturação de um senso de pertencimento, importância e valor no grupo exige a sua investigação a partir da perspectiva do aluno com deficiência. Para James, Kellman e Lieberman (2011) o conhecimento do ponto de vista do aluno com deficiência permite ao professor responder melhor as necessidades de seus alunos, bem como aumentar o senso de pertencimento nas aulas de educação física. Pivik, McComas e Laflame (2002) assumem a necessidade de se escutar os próprios alunos com deficiência para que se conheça a sua realidade.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência visual dentro do contexto das aulas de educação física escolar, particularmente a sua concepção e percepção de inclusão. Neste sentido o termo concepção deve ser compreendido como a imagem ou ideia que o indivíduo constrói a respeito de determinado tema ou assunto (HOUAISS, 2010). Para Fiorini (2011) o termo deve ser entendido como *“a soma de ideias, o pensamento, a noção e as crenças sobre algo; é a descrição em que alguém entende alguma coisa”*. Já o termo percepção consiste em impressões colhidas pelos sentidos sobre determinado aspecto (HOUAISS, 2010), as quais são construídas pelas experiências vivenciadas. A concepção de inclusão está associada com a ideia ou crença de como a inclusão deve ocorrer nas aulas de educação física, e a percepção consiste na forma como o aluno com deficiência realmente vivencia a inclusão nas aulas de educação física. Apesar da vivência (percepção) e da ideia (concepção) de inclusão caminharem juntas e se estruturarem de forma dependente, a concepção de inclusão está vinculada à ideia do que seria a situação ideal ou

de como deveria ocorrer a inclusão do aluno com deficiência visual nas aulas de educação física. Já o termo percepção está associado com a realidade de inclusão vivenciada ou experienciada por este aluno neste contexto específico.

O conhecimento da concepção e percepção de inclusão do aluno com deficiência visual permite melhor compreensão do processo de inclusão do mesmo nas aulas de educação física de acordo com o conceito empregado por Stainback e Stainback (1999); a contribuição para importante campo de pesquisa; possível conhecimento dos fatores associados com a concepção de inclusão nas aulas de educação física; e reconhecimento da realidade vivenciada pelos alunos com deficiência visual nas aulas de educação física.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Deficiência Visual

A visão exerce um papel preponderante no recebimento de informações essenciais para orientação e interação do sujeito com o mundo. A visão é responsável por aproximadamente 80% das informações que recebemos. Porém, a sua ausência acarreta implicações e limitações importantes no desenvolvimento do indivíduo que vão além da perda de informações. A visão é fundamental para a vivência de experiências passivas, através da simples observação e para a participação social, nos permitindo a todo o momento a análise dos fatos além de possível previsão dos mesmos (COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003b).

Durante o desenvolvimento infantil a visão é responsável pela mediação dos diversos estímulos sensoriais do meio e o "eu" da criança. A visão possibilita “[...] *ao ser humano um mundo atraente que lhe proporciona informações suficientes do ambiente, assim como verificação constante e instantânea [...]*” (COBO, RODRIGUEZ E BUENO, 2003b). Nesse sentido, a visão estimula a exploração do ambiente, levando a criança ao movimento (CONDE, 1994).

Como são poucos os objetos que proporcionam estímulos sonoros e olfativos, a deficiência visual acarreta para o indivíduo considerável perda sensorial. As pessoas com deficiência visual desde cedo recebem poucas oportunidades para desenvolver sua coordenação ouvido-mão², correspondente no caso do vidente (pessoa sem deficiência visual), a coordenação óculo-manual. Um prejuízo na visão implica em impedimento na análise de componentes, no conhecimento da relação entre o todo e as partes, assim como na integração e globalização de informações (OCHAITA e ROSA, 1988 apud COBO; RODRIGUES; BUENO, 2003a). Cobo, Rodrigues e Bueno (2003a) descrevem que “*a cegueira revela-se como um complexo de situações variáveis que reduz a capacidade de reunir informações, tornando a pessoa insensível à maior fonte de conteúdo informativo, o que logicamente afeta seu comportamento*”.

De acordo com Alves, Almeida e Duarte (2007), o deficiente visual se utiliza de outros sistemas sensoriais para estruturar os seus conhecimentos e relações. Essa estruturação de conhecimentos e relações se dá a partir das sensações provenientes do tato, audição,

² A coordenação ouvido-mão consiste na coordenação dos movimentos da mão aos sons emitidos pelo ambiente, onde a pessoa busca determinado objeto a partir dos sons emitidos por este.

propriocepção, sensibilidade vibratória, entre outros. É apenas com os estímulos desses sistemas sensoriais que a criança com deficiência visual poderá construir seu desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

Nesse contexto, o corpo aparece para a criança com deficiência visual como o mediador entre ela, os outros e o mundo, sendo responsável pela recepção das informações do meio e também pela sua interação com tudo e todos. A ausência de visão pode acarretar para o indivíduo a necessidade de proximidade com as pessoas e objetos que deseja se relacionar, visto que os estímulos que o auxiliam nessas relações não permitem grande distanciamento como a visão. A troca de informações através de estímulos visuais permite determinado distanciamento entre as partes, como por exemplo, a comunicação gestual entre duas pessoas que se veem em uma quadra. No caso da pessoa com deficiência visual, não há possibilidade de saber que a outra pessoa está no seu mesmo ambiente, ao menos que esteja bem próxima à ela e escute a sua voz (ALVES; ALMEIDA; DUARTE, 2007).

Essa necessidade de proximidade para que a pessoa com deficiência visual consiga conhecer, compreender e se relacionar com os outros e com o mundo, limita em grande parte as suas relações. Estas podem restringir as suas relações apenas a pessoas e objetos próximos, necessitando ainda de estímulos por parte dos videntes (ALVES; ALMEIDA; DUARTE, 2007). Nesse sentido, a mão exerce um papel fundamental, pois tem função de instrumento exploratório, auxiliando no reconhecimento do próprio corpo e do espaço próximo (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003a).

O trabalho de inclusão de crianças com deficiência visual na escola exige que os profissionais envolvidos conheçam os termos e conceitos relacionados com o tema. O termo deficiência visual abrange tanto a perda total da visão (cegueira) como a perda parcial (baixa visão). Assim, a deficiência visual “caracteriza-se pela perda parcial ou total da capacidade visual, em ambos os olhos, levando o indivíduo a uma limitação em seu desempenho habitual. A avaliação deve ser realizada com a melhor correção óptica ou cirúrgica.” (MUNSTER e ALMEIDA, 2005, p. 29).

Desta forma, é importante frisar que a utilização de óculos ou lentes de contato não caracterizam a pessoa com deficiência visual, pois com o seu uso a pessoa pode conseguir uma condição visual ideal. Até a perda visual total em apenas um dos olhos não caracterizam como deficiência visual, visto que o olho remanescente pode apresentar boa condição visual, não

comprometendo a sua capacidade visual. Desta forma, para se caracterizar a deficiência visual deve haver o comprometimento severo da capacidade visual em ambos os olhos, mesmo com a utilização das correções ópticas disponíveis (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

Com relação à classificação, há diferentes sistemas empregados em diferentes contextos e finalidades. A deficiência visual é classificada de acordo com parâmetros legais, clínicos, educacionais e esportivos. A classificação legal tem como meta garantir as pessoas com deficiência visual os seus direitos como cidadão, como também o acesso a programas de assistência. Na classificação médica a finalidade é o diagnóstico, tratamento e acompanhamento médico especializado, enquanto que a educacional se destina a identificação dos recursos educacionais necessários para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Já a classificação esportiva tem finalidade o agrupamento dos atletas com capacidade visual semelhante para a competição em eventos esportivos (MUNSTER e ALMEIDA, 2005). Neste momento serão abordadas a classificação educacional e a esportiva devido a sua maior utilização no contexto das aulas de educação física.

Classificação Educacional

A classificação educacional relaciona-se à alfabetização com o foco no processo de aprendizagem da leitura. Este sistema de classificação fornece indicações das necessidades educacionais do aluno de acordo com a sua eficiência visual (MUNSTER e ALMEIDA, 2005). Nesse âmbito, as pessoas com deficiência visual são classificadas como cegas ou com baixa visão.

- Pessoa cega são aquelas que, mesmo possuindo algum resquício de visão (percepção luminosa), necessitam de instrução em braille³ (sistema de escrita por pontos em relevo);
- Pessoas com baixa visão são todos aqueles que conseguem estabelecer um aprendizado a tinta com a utilização de seu resquício visual, podendo empregar auxílios

³ Atualmente as pessoas com cegueira podem utilizar outras tecnologias para a escrita além do sistema braille. Como exemplo, neste âmbito podem ser utilizados softwares que fazem a leitura de textos. Para as pessoas com baixa-visão também podem ser usados outros recursos tecnológicos que fazem a ampliação de fontes e imagens no computador facilitando a leitura.

ópticos para tanto, como lentes de aumento, impressão em tamanho maior ou até modificações ambientais (CONDE, 1994; MUNSTER e ALMEIDA, 2005)

Apesar de ter sido elaborada com intuito de promover a aprendizagem da leitura, a classificação educacional deve ir além deste objetivo único. A classificação educacional pode ser utilizada por professores de educação física durante as suas aulas buscando a melhor *performance* do aluno. Desta forma, o professor de educação física realizará adaptações e até modificações ambientais de acordo com a capacidade visual do seu aluno. Alunos com baixa visão terão aproveitados e estimulados seus resquícios visuais, enquanto que aqueles alunos com cegueira receberão adaptações que permitam a sua participação nas aulas. Esse tipo de entendimento permite, por exemplo, que a participação do aluno com baixa visão seja estimulada com a simples utilização de materiais com cores contrastantes, e do aluno cego com o uso de pistas táteis ou sonoras.

Classificação Esportiva

No âmbito esportivo a deficiência visual é classificada de acordo com as regras da Internacional Blind Sports Federation (IBSA). A avaliação é realizada no olho com melhor acuidade visual com a melhor correção óptica (óculos ou lentes de contato), e/ou do campo visual, que incluem zonas centrais e periféricas. Este sistema de classificação tem como base a tabela de LogMAR⁴.

- B1: Acuidade visual inferior a 2,60 LogMAR.
- B2: Acuidade visual variando de 1,50 a 2,60 LogMAR e / ou campo visual restrito a um diâmetro inferior a 10 graus.
- B3: Acuidade visual variando de 1,40-1 LogMAR e / ou campo visual restrito a um diâmetro inferior a 40 graus.

⁴ A tabela de LogMAR são usadas para aferir a acuidade visual do indivíduo (AV). O termo LgMAR é derivado do logaritmo do Ângulo Mínimo de Resolução, onde as dimensões das letras aumentam sistematicamente em progressão geométrica. O tamanho de letra de cada linha é designada como o logaritmo de base 10 da acuidade visual decimal, para que a linha 6/6 (ou 20/20) seja 0,00 LogMAR e a linha 6/60 (20/200) seja 1.0 LogMAR. Nesta tabela o espaço entre as linhas e letras varia de forma proporcional, e a quantidade de cinco letras por linha é padronizada para uma amostragem mais consistente da acuidade visual entre as linhas. Em: < <http://www.ibsa-sports.org/documents/files/68-1-IBSA-Classification-Rules-and-Procedures.pdf>>. Acesso em: 13 de março de 2013.

É importante considerar que no contexto das aulas de educação física, ambos os sistemas de classificação podem ser utilizados como referência para o trabalho do professor. No entanto, caso o aluno tenha como objetivo o envolvimento em competições esportivas oficiais para pessoa com deficiência visual, a classificação esportiva deve ser priorizada em vista das peculiaridades nas regras das modalidades esportivas para cada classe. Sendo assim, pode ser vantajoso para um aluno classificado como B2 correr de forma independente durante as aulas de educação física. Porém em eventos esportivos oficiais a utilização de um guia pode melhorar sua *performance*.

Com relação às causas da deficiência visual, estas podem ser congênitas ou adquiridas de acordo com o período de sua ocorrência. As causas congênitas são aquelas ocorridas em período anterior aos cinco anos de idade da criança, já que nesta fase ela ainda não apresenta memória visual significativa, assim como sua capacidade visual ainda está em desenvolvimento no que se refere ao campo e acuidade visual. A cegueira adquirida ocorre após essa idade (ALMEIDA, 1995). Como causas para a deficiência visual temos os acidentes, ferimentos, envenenamentos, tumores, doenças oculares e do sistema óptico e fatores hereditários. Segundo Lieberman (2011) as possíveis causas da deficiência visual são principalmente:

Quadro 1. Causas para deficiência visual (FONTE: LIEBERMAN, 2011)

Causas	Características
Degeneração Macular	Perda da acuidade e um ponto cego central no campo visual
Retinoblastoma	Tipo de câncer que frequentemente leva à remoção do olho.
Rubéola	No primeiro trimestre da gestação, as complicações da rubéola, podem causar limitações no aproveitamento visual
Albinismo	Falta de pigmentação na íris e em todo o corpo. Os olhos ficam sensíveis à luz; pode haver necessidade de usar óculos escuros em ambientes internos e externos, a fim de reduzir a claridade. Os alunos que apresentam albinismo podem preferir trabalhar longe de janelas e dentro do ginásio, e não sob a claridade da luz solar. Pode apresentar também nistagmo.
Retinose pigmentar	Doença hereditária e progressiva na qual ocorre inicialmente a cegueira noturna, seguida pela possibilidade da perda da visão periférica
Síndrome de Usher	Condição hereditária que provoca perda auditiva (normalmente surdez profunda) e está presente no nascimento ou logo após o nascimento. Também ocorre perda progressiva da visão, causada pela retinose pigmentar.
Glaucoma	Causado por um distúrbio na drenagem do fluído intra-ocular. O conseqüente aumento da pressão pode acabar levando à cegueira total. A perda visual pode ser gradual, súbita, ou estar presente desde o nascimento
Catarata	A perda da transparência característica da lente, tornando-a torna o cristalino opaca, desencadeando, possível ofuscamento e tendência ao estrabismo para compensar a visão comprometida.
Retinopatia da prematuridade	Ocorre em alguns bebês nascidos prematuramente expostos a grande quantidade de oxigênio dentro das incubadoras, causando redução da acuidade ou cegueira total

Em virtude das dificuldades de interação social, a deficiência visual pode acarretar uma série de conseqüências para o indivíduo que vão desde a possíveis atrasos cognitivos, motores e afetivos até prejuízos em seu convívio social. A cegueira e a baixa visão podem causar para a criança prejuízos no desenvolvimento de conceitos, percepção e habilidades motoras. A

base da consciência corporal, orientação, integração sensorial e padrão motor são desenvolvidos na criança até os dois anos de idade. Com isso, a deficiência visual congênita pode acarretar problemas na percepção e até um desenvolvimento cognitivo prejudicado, caso a criança não seja estimulada a desenvolver tais aspectos de outra forma. Entretanto, o mesmo déficit pode não ser observável em crianças cegas adquiridas (LIEBERMAN, 2011).

Para o autor a deficiência visual em si não acarreta nenhuma característica motora específica, porém a limitação de experiências vivenciadas pode ter como consequência um possível atraso no desenvolvimento motor com passividade de movimentos, defasagem na locomoção e mobilidade. A visão exerce um papel preponderante ainda no início de movimentos e condutas motoras, e sua ausência nesse processo impede que a criança aja de forma autônoma. A visão é fundamental no desenvolvimento motor de crianças, entretanto com a sua limitação ou ausência, a criança deve ser estimulada de outras formas para que atinja um desenvolvimento motor de qualidade (BUENO, 2003).

Lieberman (2011) descreve ainda a presença de um estereótipo comportamental facilmente observável nessa população. Tal comportamento é composto pela presença de maneirismos, que consistem em movimentos repetitivos, aparentemente sem sentido, e a ausência ou limitação de expressões faciais, já que a deficiência visual impede que essa população aprenda a utilização da linguagem não verbal, principalmente durante as conversações. Como consequência direta, as pessoas com deficiência visual apresentam-se pronunciadamente falantes durante as conversações, já que não conseguem acompanhar e participar da linguagem não verbal que preenche as pausas dos diálogos. Todos esses fatores aliados a uma superproteção por parte dos pais e professores dificultam um convívio social de qualidade. Ainda podemos citar como traços peculiares a essa população a resistência física baixa, inibição voluntária, marcha deficitária, causada pela restrição de mobilidade independente, dificuldade de relaxamento, baixa flexibilidade e defasagem em expressões corporais e faciais (CONDE, 1994).

A cegueira pode acarretar para a pessoa sentimentos de insegurança, inferioridade e solidão causados principalmente pela falta de autonomia e necessidade de proteção. Aliado a isso ainda temos o pensamento da sociedade, que encara a pessoa com deficiência visual como uma pessoa amarga, condenada e indefesa, onde a cegueira significa uma vida de escuridão e horror, despertando atitudes de piedade, comiseração e generosidade. Há também a consideração do cego como incompetente e incapaz de produzir. Todos esses estigmas sociais mencionados se

refletem nas relações pessoais que a pessoa com deficiência visual estabelece, gerando um ciclo vicioso. Como fruto de tais relações tem-se o crescimento da insegurança, inferioridade e solidão que por sua vez servirão de base para a confirmação dos estigmas sociais mencionados (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003b).

2.1.1 Educação Física e o Aluno com Deficiência Visual

A inclusão/exclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física está associada com a ocorrência ou não da sua participação nas atividades e a qualidade das relações sociais estruturadas. Desta forma, cabe ao professor de educação física promover a participação efetiva deste aluno em condição de igualdade à de seus colegas de classe, o que permite e estimula a interação social positiva entre os alunos com e sem deficiência.

As aulas de educação física para alunos com deficiência visual devem ser adaptadas para suprir as necessidades e limitações deste aluno, bem como desenvolver suas capacidades. As adaptações necessárias devem ocorrer nos objetivos propostos, métodos de ensino e materiais utilizados. No entanto, os alunos com deficiência visual devem cursar preferencialmente o mesmo currículo que seus colegas de classe. A inclusão busca a semelhança de condições para participação no ambiente escolar, sem a segregação do aluno com deficiência.

Anteriormente ao início das aulas com o aluno com deficiência visual, é fundamental que o professor de educação física esteja atento a questões como segurança, condições de saúde e repertório motor⁵ do aluno. Com relação à segurança, o professor deve saber o período de ocorrência da deficiência e sua causa. Este tipo de informação impede que a prática de alguma atividade que possa agravar sua condição. É importante requisitar à família laudo médico com permissão para prática das atividades físicas. As informações apresentadas pelo laudo médico impedem que o aluno com baixa visão execute qualquer atividade que cause risco de agravar a sua deficiência visual, como, por exemplo, o descolamento de retina por atividades de impacto. A partir desses dados, o professor deve procurar conhecer o repertório motor de seu aluno cego ou com baixa visão, bem como suas limitações e defasagens motoras(

⁵ Neste aspecto o professor deve reconhecer as habilidades motoras do aluno com deficiência visual. Estas podem variar consideravelmente de acordo com as experiências motoras do aluno. Alunos com deficiência visual com pouca experiência motora podem não saber correr, lançar, pular, entre outras habilidades. Para este reconhecimento o professor pode inicialmente conversar com o aluno, e pedir que ele execute tarefas simples a partir das habilidades motoras básicas como, por exemplo, correr, saltar, lançar, receber objetos.

CRAFT, 1995). Neste momento o professor deve estruturar com o aluno cego uma relação de confiança para que o processo de aprendizagem possa ocorrer com facilidade (MUNSTER e ALMEIDA, 2005; GORGATTI, TEIXEIRA e VANÍCOLA, 2008).

É fundamental que os colegas de classe e amigos próximos tenham conhecimento sobre a deficiência do aluno, suas limitações e capacidades. Este tipo de atitude permite e estimula o contato entre alunos com e sem deficiência, visto que elimina estigmas sobre a deficiência visual. Os colegas de classe devem ser estimulados a participar e incentivar o processo inclusivo desse aluno com deficiência nas aulas de educação física. A participação dos pares só é possível com a compreensão e conhecimento sobre a condição do aluno. Nesse sentido, o professor pode propor atividades em que os alunos sem deficiência vivenciem a condição de privação sensorial causada pela cegueira (CRAFT, 1995).

Em um primeiro momento, o professor deve construir com o aluno a relação aluno-guia. O professor deve procurar com o aluno a melhor forma de ela ser guiada nas diversas atividades, bem como nos deslocamentos na escola. O ideal é que o professor procure sempre proporcionar ao aluno o máximo de independência e autonomia possível, utilizando o recurso do guia somente quando necessário. O professor deve estimular o aluno a ser guiado por pessoas diferentes ao longo do período letivo, para que ele possa se relacionar com todos os colegas de classe. Para isso é importante que seus pares tenham conhecimento também sobre como guiar seu colega com deficiência visual. A troca entre os guias além de incentivar o contato social entre os alunos, também permite que os alunos sem deficiência vençam os preconceitos existentes.

A utilização de colegas como guias durante as atividades faz parte do modelo de tutoria, onde colegas de idade próximas dão assistência a colegas com deficiência durante as aulas de educação física (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007). A tutoria é reconhecida como uma forma de suporte, o qual se refere a qualquer pessoa que preste assistência ao aluno com deficiência durante as aulas de educação física (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007). Este pode ser realizado por uma variedade de pessoas, porém a literatura sobre o tema indica que são utilizados principalmente os tutores, professores assistentes ou professores especialistas em educação física adaptada (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007).

O guia (tutor) pode acompanhar o aluno durante a atividade ao seu lado ou guiá-lo à distância através de informação verbal ou com sinais sonoros. Ao guiar o aluno, o guia deve ficar atento para não puxar ou empurrar a criança. Geralmente, as pessoas com deficiência visual

preferem segurar em algum ponto do corpo do guia, como ombro ou cotovelo, ao invés de serem puxadas ou empurradas durante os deslocamentos. Quando o guia se encontra distante da criança com deficiência visual, este faz sinais sonoros ou passa informações verbais para que a criança consiga localizá-lo. Este tipo de guia é interessante, por exemplo, para ensinar a criança a correr, pois o guia fica em uma extremidade do campo sinalizando ou chamando o aluno para ir ao seu encontro. Dessa forma o aluno consegue se locomover pelo espaço sozinho. Devemos salientar que todas as atividades devem ser planejadas para que se tenha toda a segurança possível para a sua execução por parte de um aluno cego ou com baixa visão.

Após esse processo de conhecimento do aluno e estabelecimento de uma relação de confiança, o professor deve proporcionar ao aluno com deficiência visual o conhecimento do espaço da escola como um todo, incluindo o local das aulas de educação física. O aluno deve conhecer sua sala de aula, os espaços da escola como pátios, quadras, banheiros, refeitório, secretaria, direção, sala de professores, e tantos outros que forem necessários. O conhecimento espacial da escola e seus ambientes deve ser construído corporalmente com a sua passagem acompanhado por um guia em todos os locais. O guia deve percorrer todo o ambiente e ainda descrevê-lo da forma mais rica possível para a criança cega. O processo de conhecimento do espaço deve durar o tempo necessário para que a criança se sinta familiarizada com o ambiente e consiga se locomover entre os espaços da forma mais independente e autônoma possível. O professor pode confeccionar uma representação do local em relevo para auxiliar o aluno no conhecimento do local (MUNSTER e ALMEIDA, 2005; GORGATTI, TEIXEIRA e VANÍCOLA, 2008).

O aluno com deficiência visual também deve ser familiarizado com o ambiente da aula de educação física e seus materiais. Para isso é necessário que sejam dadas oportunidades para que o mesmo construa um mapa mental do espaço, incluindo o trajeto entre a sala de aula e o local da aula de educação física (MUNSTER e ALMEIDA, 2005; GORGATTI, TEIXEIRA e VANÍCOLA, 2008). O conhecimento dos locais a serem utilizados pelo aluno proporciona independência e autonomia para seu deslocamento dentro do espaço. O mesmo deve ser estimulado, sempre que possível, a realizar seus deslocamentos e ações sem auxílio de colegas ou professores.

Com relação ao ambiente da aula, o professor pode realizar pequenas modificações capazes de aumentar a segurança e orientação do aluno dentro do espaço de aula. O professor

pode utilizar demarcações táteis nas delimitações da quadra. Estas demarcações podem ser feitas como fita adesiva e barbante. Outros materiais também podem ser utilizados como lixas. Podem ser demarcados todas as linhas da quadra de acordo com a modalidade esportiva a ser praticada. No caso de alunos com baixa visão, é importante observar e analisar junto com o aluno a quantidade de luz incidente na quadra. Deve ser observado se a quantidade de luz atrapalha a boa execução das atividades pelo aluno. No caso de alunos com albinismo isto pode ocorrer (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

Após o conhecimento do espaço, o professor deve estar atento para a forma com que as informações a respeito das atividades serão passadas ao aluno. Esta pode variar de acordo com o nível de dificuldade da atividade e o repertório motor apresentado pelo mesmo. É importante que todas as atividades sejam passadas ao aluno com riqueza de detalhes, visto que o mesmo não poderá imitar ou observar os colegas para comparação (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

As instruções e explicações podem ser passadas de forma verbal ou tátil. Na forma verbal, o professor explica verbalmente a atividade para seu aluno cego ou com baixa visão. É importante que, nesse caso, o professor esteja atento para a linguagem utilizada, pois alguns termos não traduzem o que realmente está sendo pedido. O professor deve utilizar termos específicos em suas instruções em detrimento de termos genéricos como, por exemplo, falar “levantar o braço esquerdo acima da cabeça” ao invés de simplesmente falar “levantar o braço”. A segunda expressão utilizada pode levar o aluno a erguer ambos os braços e não necessariamente acima da cabeça (ALMEIDA, 1995; MUNSTER e ALMEIDA, 2005)).

No caso da instrução tátil o aluno é instruído a fazer o movimento pelo tato. O professor pode guiar o movimento no aluno, ou seja, a criança faz o movimento guiada pelo professor. O aluno também pode aprender a fazer o movimento acompanhando o professor através do toque, enquanto este executa o movimento. É importante que no processo de aprendizagem de um movimento estejam presentes tanto estímulos táteis quanto auditivos, apesar da ênfase em apenas um deles durante a explicação (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

Para a participação do aluno com deficiência visual ainda são necessárias adaptações nos materiais a serem utilizados. As bolas deve ter guizos para orientação deste aluno durante as atividades. Caso o professor não tenha este tipo de material é possível envolver a bola em sacolas plásticas para que produzam ruídos durante a sua movimentação. O professor também

pode adquirir pequenos guizos e colocá-los dentro das bolas que possui. Além desta possibilidade, é possível a confecção de bolas com diferentes materiais, com diferentes texturas para o trabalho com o aluno com deficiência visual. Estas podem ser feitas com meias, tecidos, bexigas, isopor, entre outros materiais. Caso a bola seja utilizada em jogos como a queimada, pode-se envolvê-la em guizos aderidos a uma fita adesiva. Para os alunos com baixa visão é essencial o aproveitamento do resquício visual, com o emprego de materiais de cores contrastantes (MUNSTER e ALMEIDA, 2005).

De acordo com a atividade a ser executada, o professor pode utilizar diferentes métodos de adaptação. Nesse sentido devemos compreender adaptação como alterações realizadas no espaço físico e materiais utilizados com intuito de adequá-los as necessidades de alunos com algum tipo de deficiência visando a sua participação nas aulas, aprendizagem e interação com o grupo. Para deslocamentos simples no espaço, por exemplo, podem ser utilizadas cordas-guia. Estas ficam suspensas por colegas de classe ou amarradas em postes indicando para o aluno cego o trajeto a ser percorrido. Este aluno vai se guiando pelo caminho através do toque na corda. Neste tipo de atividade também podem ser utilizados os chamadores, os quais ficam localizados no final do percurso chamando o aluno com deficiência. Os chamadores podem guiar o aluno durante o trajeto através de sinais sonoros simples ou até mesmo com orientações diretas para sua orientação. O professor deve procurar com o seu aluno com deficiência a melhor forma de adaptação para sua participação.

As atividades podem ser executadas de forma mais lenta ou até mais rápida. Este tipo de adaptação depende do repertório motor do aluno e seu desenvolvimento durante as aulas. É importante que as atividades propostas sejam sempre desafiadoras para o aluno e o façam buscar objetivos comuns aos de seus colegas de classe. As formas como cada aluno tem para alcançar as metas propostas pode variar, porém estas devem ser as mesmas para todos.

É importante que durante a execução das atividades, o professor esteja atento para as relações sociais construídas pelo aluno com deficiência e seus pares. O professor deve estimular a participação nas atividades e conteúdos, mas também a participação social do aluno na turma. O aluno deve ser estimulado a estabelecer relações recíprocas de amizade e simpatia, que sejam frequentes e com o senso de igualdade entre as partes (SHERRIL; HEIKINARO-JOHANSSON; SLININGER, 1994 APUD PLACE; HODGE, 2001). Para tanto, é possível a utilização de jogos cooperativos onde todos caminham em busca de um objetivo único. O aluno

com deficiência visual deve fazer parte das discussões entre os alunos a cerca das estratégias para alcançar as metas propostas.

Para a concretização do processo inclusivo não basta apenas oferecer oportunidade para que o aluno com deficiência visual faça as atividades e participe das aulas de educação física, é fundamental também o estímulo e oportunidade de participação social efetiva. O aluno deve ter oportunidade de expressar suas opiniões e de ser valorizado por isso. Para isso, o professor deve construir junto à turma um senso de igualdade entre seus membros. O aluno cego ou com baixa visão deve ser tratado como os demais colegas de classe, sem reações de preconceito e com os mesmos deveres e direitos dos companheiros de classe. O professor deve proporcionar condições para que isso ocorra em suas aulas, bem como dar estímulos para que estas relações construídas ultrapassem as barreiras da sua aula.

2.2 Inclusão

Diferentes conceitos são utilizados sobre inclusão quando se estuda a educação inclusiva (O'BRIEN, KUDLACEK e HOWE, 2009; ODOM; DIAMOND, 1998). Autores como Block (2007), De Pauw e Doll-Tepper (2000), Lieberman, Houston-Wilson e Kozub (2002) a descrevem como a filosofia que defende o provimento de serviços educacionais para que o aluno com deficiência frequente o ensino regular com seus pares. A inclusão também é descrita como o direito da criança com deficiência em frequentar o ensino regular junto com seus pares não deficientes para que possa se desenvolver e participar ativamente da sociedade (ODOM; DIAMOND; 1998; PLACE; HOGDE, 2001; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME; 2002; HUTZLER;FLIESS; CHACHAM; AUWEELE, 2002).

Entretanto, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) ressaltam que a inclusão deve ser compreendida como algo além de um simples modelo de prestação de serviços educacionais. O ensino inclusivo é um direito do aluno com deficiência. A inclusão defende a educação de qualidade para alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Neste os alunos são incluídos em salas regulares, independente das suas condições físicas, socioeconômicas ou culturais, com o atendimento de todas as suas necessidades. O ensino inclusivo tem como valor principal a igualdade de direito entre os indivíduos, permitindo transmitir aos alunos que todos têm o mesmo valor, trazendo benefícios para toda comunidade escolar (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O ensino inclusivo exige a reestruturação e reorganização da sociedade e do seu sistema educacional para o recebimento do aluno com deficiência (COSTA; SOUSA, 2004; RODRIGUES; LIMA; DUARTE; TAVARES, 2004). Deve haver a renovação escolar a partir de uma mudança cultural profunda na forma como os indivíduos encaram a deficiência (O'BRIEN; O'BRIEN, 1999). Neste ponto é fundamental para a inclusão a estruturação de uma rede de apoio, cooperação e capacitação profissional continuada entre os membros da comunidade escolar (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). No Brasil a inclusão do aluno com deficiência é assegurada como um direito pela legislação educacional vigente (BRASIL, 1994, 1996, 1999, 2001a, 2001b 2008a, 2008b).

Para Stainback e Stainback (1999) o ensino inclusivo é dependente do desenvolvimento de um senso de comunidade. Nesta todos os alunos *“participam, são aceitos, apoiam e são apoiados por seus colegas e pelos outros membros da comunidade escolar enquanto têm satisfeitas as suas necessidades educacionais.”* (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Na comunidade, todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, tem seus dons e talentos reconhecidos e explorados na sua maior extensão. Assim cada membro desempenha um papel importante no grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento. A comunidade no ensino inclusivo desenvolve no indivíduo um senso de pertencimento, importância e valor dentro do seu grupo.

De forma geral todos os autores concordam que a inclusão está baseada em alguns elementos essenciais. Estes são: 1) educação de qualidade com garantia de aprendizagem, 2) educação no sistema regular de ensino juntamente com seus pares sem deficiência, 3) atendimento as necessidades educacionais deste aluno, 4) participação ativa no cotidiano escolar, 5) reestruturação da sociedade para receber aluno com deficiência (BLOCK, 2007; DE PAUW; DOLL-TEPPER, 2000; LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON; KOZUB, 2002; ODOM; DIAMOND; 1998; PLACE; HOGDE, 2001; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME; 2002; HUTZLER *et al*, 2002; COSTA; SOUSA, 2004; RODRIGUES *et al*, 2004; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; O'BRIEN; O'BRIEN, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Desta forma, o presente estudo compreende a inclusão como a educação do aluno com deficiência no sistema regular de ensino com atendimento das suas necessidades educacionais para uma educação de qualidade visando à aprendizagem e a estruturação de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo.

A inclusão tem como base a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que historicamente representa uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva (RODRIGUES, 2001). A Declaração de Salamanca foi delineada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha no ano de 1994. Ela traz valores e enfatiza as modificações de políticas necessárias para a concretização de uma educação para todos, sobretudo para os alunos com necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca afirma que:

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Elas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, 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. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (BRASIL, 1994, p. 3)

Estudos recentes publicados no campo da educação física adaptada descrevem a inclusão do aluno com deficiência como uma experiência subjetiva associada com interpretações, sentimentos, crenças e percepções individuais (BLINDE; MCCALLISTER, 1998; GOODWIN; WATKINSON, 2000; SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010). Esta compreensão do tema vai de encontro às ideias descritas por Stainback e Stainback (1999), onde a inclusão está relacionada com a estruturação de um senso coeso de comunidade, com estruturação de um senso de pertencimento, importância e valor dentro do grupo. Desta forma, a percepção de inclusão se configura como uma experiência subjetiva e individual, vinculada às experiências e vivências da pessoa com deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Para efeitos desse estudo utilizaremos como base teórica a concepção de inclusão defendida por Stainback e Stainback (1999).

A compreensão da inclusão como uma experiência subjetiva exige a sua investigação a partir das percepções e perspectivas do aluno com deficiência (SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010). No entanto as pesquisas realizadas no campo da inclusão em educação física ainda são reduzidas (BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007; BLOCK; VOGLER, 1994). Em um trabalho de revisão de literatura, Block e Vogler (1994) encontraram apenas dez trabalhos sobre o tema. Apesar do aumento no número de trabalhos produzidos sobre o assunto, estudo realizado por Block e Obrusnikova (2007) encontraram apenas trinta e oito trabalhos respeitando o período de análise de 1995 a 2005. Entre todos estes trabalhos analisados, apenas

um reduzido número de estudos tinham foco nas percepções do aluno com deficiência (BLINDE; MCCALLISTER, 1998; GOODWIN, 2001; GOODWIN; WATKINSON, 2000; HUTZLER *et al*, 2002; PLACE; HODGE, 2001).

O estudo da inclusão do aluno com deficiência de acordo com o ponto de vista do aluno com deficiência é ainda um fenômeno novo no campo de pesquisa da educação física adaptada (SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010). De acordo com Pivik, McComas e Laflame (2002) faltam na literatura estudos empíricos sobre as barreiras à inclusão e participação plena em ambientes escolares gerais, identificado pelos próprios alunos com

deficiência. Apesar das pesquisas já realizadas sobre o tema (para revisão ver BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007), a compreensão da inclusão sob o ponto de vista do aluno permite uma mudança de perspectiva onde o aluno é o centro do processo. Apenas com este tipo de entendimento, com base em um modelo de inclusão focado no senso de pertencimento, aceitação e importância, será possível identificar os reais fatores colaboradores e limitantes para que a aula de educação física seja percebida pelo aluno com deficiência como um ambiente inclusivo (SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010).

As pesquisas realizadas com foco nas perspectivas do aluno com deficiência em geral buscaram analisar apenas as suas percepções, não abordando suas concepções sobre o tema. Estas têm mostrado a importância das interações sociais para a inclusão nas aulas de educação física (GOODWIN; WATKINSON, 2000; HUTZLER *et al*, 2002; PLACE; HODGE, 2001; SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010). Em estudo realizado com alunos com deficiência física (entre 8 e 12 anos de idade), Spencer-Cavaliere e Watkinson (2010), identificaram três temas principais relacionados com a inclusão em ambientes de prática de atividade física (esportes e jogos). Apesar de não ter como foco as aulas de educação física escolar, o estudo demonstra que a percepção de sentir-se incluído estava vinculada a oportunidades de participar do jogo, sentir-se como um participante legítimo, bem como ter relações de amizade dentro do grupo. Os participantes do estudo demonstraram necessidade de se sentir aceito pelo grupo, sentir-se valorizado e importante através de oportunidade de contribuição para o grupo. As experiências positivas ou negativas de inclusão estavam associadas com a ocorrência ou não de interação social com os colegas.

Já no contexto específico das aulas de educação física, Hutzler *et al* (2002) também reportam a importância das interações sociais para a inclusão do aluno com deficiência. Os

autores realizaram estudo sobre experiências de alunos com deficiência física (entre 9 e 15 anos de idade) nas aulas de educação física para identificar os fatores colaboradores e limitantes para inclusão e *empowerment*. As experiências de inclusão e *empowerment* estavam relacionadas com o tipo de interação social vivenciadas, onde estas podem propiciar ou limitar a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física. As relações sociais que tinham caráter de suporte e aceitação social eram capazes de promover a inclusão enquanto que relações sociais onde estes eram ridicularizados ou ignorados causavam a exclusão do aluno com deficiência.

Em estudo realizado por Blinde e McCallister (1998), 19 dos seus 20 participantes relataram a vivência de experiências negativas durante as suas aulas de educação física. Os autores entrevistaram alunos com deficiência física entre 10 e 17 anos a respeito das suas experiências durante as aulas de educação física. Os participantes relataram exclusão das aulas de educação física, não ter recebido nenhuma acomodação, e ridicularização por parte dos professores. Os alunos afirmaram se sentir constrangidos, diferentes, tristes e com raiva durante as aulas de educação física. Estes sentimentos foram o resultado de não ser capaz de realizar as habilidades motoras exigidas com sucesso.

Em estudo realizado por Goodwin e Watkinson (2000) a inclusão nas aulas de educação física estava associada com experiências positivas e negativas. Os autores realizaram estudo sobre o significado de uma educação física inclusiva para alunos com deficiência física entre 10 e 12 anos. A participação nas aulas de educação física estava relacionada a “*dias bons*” e “*dias ruins*”. Os “*dias bons*” consistiam em experiências que proporcionavam senso de pertencimento, chance de se beneficiar com o programa de atividades, e oportunidade de participar nas atividades junto com seus colegas de classe. O senso de pertencimento ao grupo tinha origem no suporte recebido pelos colegas e professores durante as aulas de educação física. Por sua vez, a participação ativa nas atividades da aula permitia que o aluno com deficiência se beneficiasse dos objetivos do programa, bem como tivesse oportunidade para demonstrar eficiência e estabelecer relações sociais com os colegas de classe (GOODWIN; WATKINSON, 2000). Nos “*dias ruins*” os alunos com deficiência vivenciavam isolamento social, sentiam-se diferentes devido a deficiência, ou tinham participação limitada nas atividades. O isolamento social estava associado com rejeição, negligência ou ser alvo de curiosidade pelos colegas de classe. Os alunos também tinham sua capacidade de execução das atividades questionada pelos colegas (GOODWIN e WATKINSON, 2000).

O isolamento social também foi identificado por Place e Hodge (2001) em seu estudo sobre as relações sociais estruturadas pela criança com deficiência nas aulas de educação física escolar. Place e Hodge (2001) descrevem que as interações entre essas e seus colegas sem deficiência acontecem de forma reduzida. Os alunos com deficiência apresentaram relações sociais limitadas com seus pares sem deficiência, devido principalmente a distância espacial existente entre as partes, visto que o grupo de alunos com deficiência encontrava dificuldades para chegar ao local de aula. Os alunos com deficiência demonstravam sentimentos de exclusão devido a comportamentos de rejeição, ser encarado como alvo de curiosidade, e ainda por sentir-se incomodado durante as interações sociais com os colegas de classe.

As dificuldades em participar das atividades e o isolamento social também foi evidenciado pela pesquisa de Pivik, McComas e Laflame (2002). Os autores realizaram estudo sobre as barreiras e facilitadores para inclusão em oito contextos educacionais diferentes com base nas percepções dos alunos com deficiência física e seus pais. As áreas utilizadas para jogo e ginásios foram descritos como de difícil acesso ou inacessíveis quando não diretamente ligados ao edifício da escola. Os equipamentos também foram descritos como não adequados para alunos com deficiência física. A falta de acessibilidade impediu a participação nas atividades, com impacto também em atividades sociais diversas como os bailes da escola. Para os participantes há falta de conhecimento, compreensão, e esforço por parte do sistema educacional ou pessoal. De toda a amostra, a barreira mais frequentemente relatada foi uma falta de compreensão por parte dos professores e pessoal de apoio. Estes parecem não compreender as capacidades físicas e limitações causadas pela deficiência física.

Em contrapartida, Alves e Duarte (2012) relatam a participação efetiva do aluno com deficiência nas aulas de educação física. Os autores investigaram a participação do aluno com síndrome de Down no contexto das aulas de educação física. No entanto, apesar de não apresentar dificuldades para participar das atividades propostas, o aluno com síndrome de Down apresentou participação social limitada (ALVES e DUARTE, 2012; ALVES, 2009). Em outro estudo realizado por Alves e Duarte (2010) o aluno com deficiência também apresentou interação social com seus pares limitada. Neste estudo os autores investigaram a utilização do teste sociométrico como forma de avaliação da interação social entre alunos com e sem deficiência no contexto das aulas de educação física. O estudo contou com a participação de 25 alunos, sendo

um deles com deficiência física. Este apresentou dificuldades em estabelecer relações sociais com seus colegas de classe.

Os problemas enfrentados para inclusão do aluno com deficiência no Brasil tem origem com a pobre formação e capacitação do profissional de educação física para atuar com inclusão. Chicon (2008) descreve que apenas em 1987 com a publicação do Parecer nº 215 do Conselho Federal de Educação, a disciplina de Educação Física Adaptada foi elencada como sugestão para compor os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. Desta forma, a formação de professores nesta modalidade começa apenas na década de 1990 (CHICON, 2008). Em estudo realizado por Gorgatti e De Rose Junior (2009) sobre a formação profissional de professores de educação física para a inclusão, estes se mostraram pessimistas com a ideia de trabalhar com alunos com deficiência. Este pessimismo estava relacionado com a má formação profissional recebida.

Os estudos citados demonstram que o aluno com deficiência ainda não se sente totalmente incluído nas aulas de educação física. A inclusão deste aluno é dependente da sua participação na aula e a qualidade das interações sociais estruturadas. As interações sociais do aluno com deficiência devem ser positivas e permitir que o mesmo se sinta aceito, reconhecido por sua capacidade de desempenhar um papel importante no grupo. Esta necessidade reforça a relação existente com a compreensão de ensino inclusivo defendida por Stainback e Stainback (1999) com a formação de uma comunidade onde seus membros apresentam um forte senso de pertencimento, aceitação e importância dentro do seu grupo social.

3 MÉTODO

O referido estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, a qual inclui observações de campo, estudos de caso, etnografia e relatos narrativos. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador analisar determinada situação em profundidade e com detalhes (PATTON, 2002). Este tipo de pesquisa busca compreender o significado para os participantes de uma experiência em um ambiente específico e de que maneira os componentes combinam-se para formar o todo. O foco está na “essência” do fenômeno. Não há manipulação de variáveis por meio de tratamentos experimentais, visto que há um interesse maior pelo processo do que pelo produto (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2005).

3.1 Estudo Piloto

Antes da caracterização do estudo, é importante salientar que a coleta de dados foi precedida por um estudo piloto⁶ com duas finalidades: 1) confirmar a compreensão pelos participantes das questões da entrevista, e 2) promover a prática de entrevista pelo pesquisador (SPENCER-CAVALIERE e WATKINSON, 2010). O estudo piloto foi aplicado em três estudantes do sexo feminino de uma escola pública no município de São Paulo.

3.2 Participantes

Os participantes do estudo foram selecionados da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara, situada no município de São Paulo-SP. Esta instituição apresenta um grande número de crianças, adolescentes e adultos com deficiência visual com características demográficas variadas. Tais alunos frequentavam nesta instituição atendimento educacional especializado de acordo com as suas necessidades. A instituição desenvolve atividades com foco na empregabilidade, cultura e lazer de crianças, jovens e adultos com deficiência visual. A referida instituição foi escolhida como local para seleção dos sujeitos participantes devido às características dos seus alunos frequentadores. Estes estavam

⁶ Os dados do estudo piloto resultaram em dois artigos originais:

ALVES, M. L.T.; DUARTE, E. A Exclusão nas Aulas de Educação Física: Fatores Associados Com Participação De Alunos Com Deficiência. *Movimento*, no prelo.

ALVES, M. L.T.; DUARTE, E. A. Inclusão e Educação Física Escolar: Um Estudo de Caso. (submetido na Revista Movimento).

matriculados no ensino regular em diversas escolas, o que possibilitou a análise de diferentes realidades de aula de educação física vivenciadas pelos mesmos.

Foi utilizado o método de seleção aleatória simples dos sujeitos dentro do contexto da instituição. Este tipo de seleção permite maior credibilidade dos dados, evitando suspeitas quanto a escolha dos participantes (PATTON, 2002). Como critérios de inclusão no estudo os participantes com deficiência visual deveriam 1) estar matriculadas em escola do sistema regular de ensino entre a 5^a. série do ensino fundamental e o 3^o. ano do ensino médio; 2) apresentar frequência de no mínimo 75% nas aulas de educação física; e 3) não apresentar dispensa médica para participação nas aulas de educação física. Foram excluídos do estudo os alunos que apresentaram dificuldades ou outras deficiências associadas que os impediam de ser expressar verbalmente durante as entrevistas; aqueles que se recusaram por qualquer motivo a responder as questões propostas nas entrevistas e questionários; e também os alunos cujos pais e/ou responsáveis não concordaram e não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido permitindo a participação dos mesmos na pesquisa.

O estudo contou com a participação de oito estudantes, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Os participantes tinham idade entre 13 e 18 anos (15,3 anos \pm 1,9) e cursavam o ensino fundamental ou médio. As características dos participantes são apresentadas na Quadro 1.

Quadro 1. Descrição dos participantes do estudo.

Pseudônimo	Sexo	Idade	Série	Deficiência
P1	Feminino	13	6 ^a ./EF	Baixa Visão
P2	Feminino	18	2 ^o .Ano/EM	Cegueira
P3	Feminino	18	3 ^o . ano/EM	Baixa visão
P4	Masculino	16	1 ^o . ano/EM	Baixa Visão
P5	Feminino	16	1 ^o . ano/EM	Baixa Visão
P6	Masculino	15	8 ^o .série/EF	Baixa Visão
P7	Feminino	13	5 ^o .série/EF	Cegueira
P8	Masculino	14	7 ^o .série/EF	Baixa Visão

Ensino Fundamental (EF); EM (Ensino Médio)

Por questões éticas e para manter o sigilo de suas identidades, os participantes do estudo serão designados pelas siglas P (participante) seguido de seu número de identificação (1 a 8). O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de

Campinas – UNICAMP com o protocolo número 311/2011⁷. Todos os participantes concordaram com a sua participação através da assinatura de Termo de consentimento livre esclarecido⁸.

3.3 Coleta de dados

O estudo tem design exploratório, descritivo e analítico, onde o foco da investigação é a perspectiva subjetiva do participante. Para realização dos propósitos do estudo foram utilizados a entrevista semi-estruturada e anotações de campo como instrumentos de medida. De acordo com Seidman (1998) a utilização de entrevistas não tem como objetivo o teste de hipóteses, a resposta para questões ou a avaliação de determinada situação. As entrevistas semi-estruturadas devem promover a compreensão subjetiva da experiência de outra pessoa e o significado que esta teve para a mesma. Seu objetivo é acessar a perspectiva do entrevistado, fazendo com que a pessoa reconstrua a sua experiência de acordo com o tópico estudado (PATTON, 2002; SEIDMAN 1998).

3.3.1 Entrevistas Semi-estruturadas

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante. Como forma de criar um ambiente amistoso entre pesquisador e entrevistado, inicialmente foi realizada uma conversa sobre os interesses e atividades do entrevistado na escola. Para concretização dos objetivos aqui propostos a entrevista seguiu um roteiro pré-estruturado com questões abertas. O roteiro de entrevista apresenta questões relativas ao significado de inclusão para a pessoa com deficiência (questão 1), bem como a percepção subjetiva de inclusão para o mesmo nas aulas de educação física (questões 2 à 12). Este tipo de estrutura permite que o pesquisador explore os conceitos de interesse do estudo, bem como tenha flexibilidade para aprofundar nas respostas dadas pelos participantes (PATTON, 2002).

O roteiro de entrevista referente às percepções subjetivas de inclusão de cada aluno com deficiência utiliza a mesma técnica descrita por Watkinson, Dwyer e Nielsen (2005). Nesta técnica o entrevistado é questionado sobre as perspectivas de outra pessoa nas mesmas condições que ele, para posteriormente responder sobre suas próprias perspectivas. Ao responder inicialmente sobre uma pessoa fictícia nas mesmas condições que ele, o entrevistado não tem de

⁷ ANEXO 1: Aprovação pelo Comitê de ética da Universidade Estadual de Campinas

⁸ ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

expor seus sentimentos e sensações logo no começo da entrevista (WATKINSON, DWYER e NIELSEN, 2005).

Para realização das entrevistas, o pesquisador utilizará o seguinte roteiro de questões:

Quadro 3. Roteiro de Entrevista

<i>Conversação Inicial</i>
<i>Como é a escola que você estuda? Como são seus colegas de classe? Como são seus professores? O que você mais gosta de fazer na sua escola?</i>
<i>Roteiro</i>
<i>Entrevista</i>
<i>Questão 1:</i> <i>O que significa pra você estar incluído?</i>
<i>Questão 2:</i> <i>Que tipo de coisa pode fazer outro aluno com a mesma deficiência visual que você se sentir mais incluído na aula de educação física?</i>
<i>Questão 3:</i> <i>Que tipo de coisa pode fazer outro aluno com a mesma deficiência visual que você se sentir menos incluído na aula de educação física?</i>
<i>Questão 4:</i> <i>Você pode me dar um exemplo de quando um aluno como você se sente mais incluído na aula de educação física?</i>
<i>Questão 5:</i> <i>Você pode me dar um exemplo de quando um aluno como você se sente menos incluído na aula de educação física?</i>
<i>Agora vamos falar de você.</i>
<i>Questão 6:</i> <i>Como você se sente durante as aulas de educação física?</i>
<i>Questão 7:</i> <i>O que acontece nas aulas de educação física que faz você se sentir mais incluída?</i>
<i>Questão 8:</i> <i>O que acontece nas aulas de educação física que faz você se sentir menos incluída?</i>
<i>Questão 9:</i> <i>Você pode me dar um exemplo de alguma coisa que acontece na sua aula de educação física que faz você se sentir incluída?</i>
<i>Questão 10:</i> <i>Você pode me dar um exemplo de alguma coisa que acontece na sua aula de educação física que faz você se sentir menos incluída?</i>

Tais entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador em horário pré-estabelecido, em comum acordo com o entrevistado, com registro na forma de gravação direta.

As entrevistas foram gravadas no formato de MP3 com uso de gravador de voz modelo RR-US511 da marca Panasonic.

3.3.2 Anotações de Campo

As anotações de campo têm como objetivo principal registrar as informações relevantes decorrentes da entrevista que possa auxiliar no processo de análise dos dados posterior. Para tanto foram registrados os dados pessoais, data, local, bem como as impressões pessoais do pesquisador sobre a entrevista. Estas anotações de campo foram realizadas sempre após a entrevista quando o sujeito não estivesse mais presente.

3.4 Análise dos Resultados

3.4.1 Entrevista Semi -estruturada

Todas as entrevistas foram transcritas verbalmente de forma íntegra⁹, respeitando-se as características linguísticas de cada participante. Para análise das entrevistas, a questão 1 foi analisada separadamente das demais por não ter como foco específico as aulas de educação física. As entrevistas semi-estruturadas foram analisadas através da análise de conteúdo. A análise de conteúdo permite a identificação dos significados e consistências centrais a partir de uma grande quantidade de dados qualitativos (PATTON, 2002). Para Bardin (2010) a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis referidas) destas mensagens (p. 44).

Para esta análise foi utilizado método de análise categorial descrita por Bardin (2010). A análise categorial se utiliza principalmente da análise temática, que, por sua vez, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2010, p.131). De acordo com Bardin (2010) a análise de conteúdo segue três etapas para a concretização do processo:

⁹ A transcrição verbal das entrevistas está disponível em cd-rom em anexo.

1. Pré-análise – estratégias para a coleta dos dados e a organização do material para posterior análise;
2. Exploração do material e tratamento dos resultados – codificação, classificação e categorização dos dados, na busca por sínteses de dados coincidentes, divergentes e neutros, localizados nas mensagens;
3. Inferência e interpretação – aprofundamento da análise da etapa anterior, desvendando o conteúdo latente dos dados manifestos.

Neste tipo de análise há o desmembramento do texto (entrevistas) em unidades de registro, reagrupadas posteriormente em categorias temáticas por semelhança. As unidades de registro são as unidades de significação do texto a codificar e podem ser de dimensões e natureza variáveis. Podem ser utilizados palavras, frases ou temas (BARDIN, 2010).

As entrevistas são individualmente codificadas em unidades de registro. Estas, por sua vez, são classificadas de acordo com os temas emergentes. São realizados os processos de inferência e interpretação dentro do contexto de cada entrevista, buscando a análise e compreensão dos significados individuais dentro de cada temática (BARDIN, 2010).

Posteriormente, os temas emergentes de cada entrevista são categorizados em grupos temáticos maiores considerando-se o conjunto das entrevistas realizadas. Nesta etapa busca-se a transversalidade temática, ou seja, busca por temas que permeiam o conjunto das entrevistas realizadas. Após essa categorização é realizado o processo de inferência e interpretação das categorias temáticas presente no conjunto dos discursos (entrevistas) permitindo a análise e compreensão dos significados latentes de acordo com os objetivos do estudo. Dessa forma, as entrevistas foram analisadas e interpretadas dentro de sua singularidade, bem como na sua coletividade (BARDIN, 2010).

3.4.2 Anotações de Campo

As observações realizadas em um diário de campo foram organizadas em forma de relatórios. Este, por sua vez, foi categorizado de acordo com os dados observados para utilização durante a análise das entrevistas realizadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão descritos a partir das palavras dos próprios participantes. Cada entrevista teve duração média de 13,8 minutos ($\pm 4,6$ minutos), resultando em um total de 61 páginas de transcrição verbal. Os participantes demonstraram boa compreensão das questões formuladas. Ao serem questionados sobre a inclusão de outro aluno na mesma situação que eles, estes demonstraram responder como eles próprios. As questões 4, 5, 9 e 10 mostram-se complementares as anteriores (questões 2, 3, 7 e 8 respectivamente), visto que permitiam ao participante desenvolver melhor as ideias mencionadas.

Desta forma, os resultados encontrados serão descritos em quatro capítulos distintos. No primeiro capítulo (Inclusão e seus Significados) será apresentada a concepção de inclusão para o aluno com deficiência visual, sem a sua vinculação a qualquer contexto educacional específico. A seguir será apresentada a concepção de inclusão (Inclusão nas Aulas de Educação Física), bem como seus fatores associados no contexto específico das aulas de educação física. No terceiro capítulo (A Percepção de Inclusão de Alunos com Deficiência visual) será abordada a percepção de inclusão do aluno com deficiência visual durante as suas aulas de educação física. A percepção de exclusão vivenciada pelo aluno com deficiência visual nas suas aulas de educação física encontra-se no quarto capítulo (A Exclusão nas Aulas de Educação Física). Cada um destes capítulos traz os resultados encontrados referentes ao tema, bem como a sua discussão. Esta forma de apresentação tem como finalidade a publicação dos textos posteriormente.

4.1 INCLUSÃO E SEUS SIGNIFICADOS

Ao serem questionados sobre o significado de inclusão (questão 1 do roteiro de entrevista), os participantes do estudo referiram-se apenas ao contexto educacional em geral. Os participantes não especificaram nenhum ambiente ou disciplina particular. Para os mesmos, a inclusão está relacionada com: 1) participação e 2) interação social.

Participação

A participação nas atividades escolares é fator fundamental para a inclusão do aluno com deficiência. Para a P3 “*estar incluído é você estar participando das mesmas atividades ou [...] das mesmas aulas que as outras pessoas*”. De acordo com o P4, para a sua inclusão é necessário “*Participar de todas as atividades*”.

Para os participantes do estudo a inclusão está relacionada com a participação nas mesmas atividades que seus colegas sem deficiência. Este ponto pode ser observado na fala da P3 descrita acima. A P3 ainda complementa esta ideia ao dizer que “*Estar incluído é você estar fazendo as mesmas atividades que eles ou relacionadas ao que ele tá fazendo*”. Para se sentir incluída é importante o “*brincar com todo mundo*”(P7). No contexto escolar, as atividades a que se referem os participantes não dizem respeito somente àquelas desenvolvidas dentro da sala de aula, mas também aquelas relacionadas ao cotidiano escolar geral como o recreio, torneios, excursões, envolvimento em grêmios estudantis, entre outras.

A participação do aluno com deficiência no contexto escolar exige determinadas adaptações nas atividades propostas e no ambiente escolar. Sobre este aspecto os participantes do estudo relatam que as adaptações nas atividades possibilitariam a participação na aula, permitindo a percepção de inclusão na escola. A P3 relata que lê em “*[...] Braille ou com programa de voz, mas eu não deixo de ler. Você tá fazendo a mesma coisa independente do jeito que você fizer*”. Os participantes do estudo encaram as adaptações nas atividades escolares como um meio para suprir suas necessidades e minimizar suas limitações, permitindo a sua participação ativa no ambiente escolar.

Ao contrário, a falta de adaptação tem como consequência a exclusão do aluno com deficiência do meio escolar. Sobre este aspecto a P2 descreve que “*eles (governo estadual) num mandam nenhum material exclusivo pra alguém com algum tipo de deficiência. [...] eu precisaria*

de um livro em Braille ou um livro lido [...] E eles num dispõe nenhum tipo desse recurso [...]". A P7 afirma que *"os professores entra na sala, passa lição lá na lousa e não tem quem dita pra mim[...]"*. Os alunos com deficiência visual reconhecem a necessidade de adaptações para sua participação nas diversas atividades escolares. No entanto, os mesmos relatam principalmente a falta de recursos materiais adequados e adaptações nas metodologias de ensino como fatores responsáveis pela não participação no contexto escolar.

Interação Social

A interação social com os colegas de classe aparece também como fator fundamental para a percepção de sentir-se incluído no contexto escolar. Nesse sentido, a P1 afirma que para se sentir incluída é importante *"conversar com bastante gente e bastante gente conversando com você"*. Esta interação deve ocorrer em todos os momentos do cotidiano escolar, como o recreio e atividades extracurriculares, bem como com alunos de outras salas e funcionários da escola.

A interação social pode ocorrer como consequência da participação do aluno com deficiência visual nas atividades propostas. A P7 descreve que *"as vezes na minha escola tem atividade em grupo, e eu olho assim pros lados e vejo todo mundo indo e só eu sentada sozinha"*. Esta participante evidencia o desejo em participar da aula como forma de conseguir participar socialmente com seu grupo.

Desta forma, a participação no cotidiano escolar e a interação social no grupo aparecem como fatores indissociáveis e dependentes para a inclusão do aluno com deficiência visual. Nesse sentido, a P7 relata que estar incluída *"é brincar com todo mundo [...] pra você poder ter amigos."* A participação nas atividades permite a interação do aluno com deficiência visual com seus colegas de classe, que tem como reflexo principal a estruturação de relações sociais. As relações estruturadas neste contexto permitem ao mesmo a construção de um senso de pertencimento ao grupo.

Para os participantes do estudo, a percepção de sentir incluída pode ser afetada pelos seguintes fatores: falta de preparo, preconceito e situações de bullying pelos colegas. A falta de preparo está relacionada com a falta de preparo dos profissionais que atuam com o aluno de forma geral. A P2 afirma que para a inclusão é necessário *"Tem que ter todo um trabalho. Não só com a pessoa, mas com os profissionais também que vão lidar com aquela pessoa, né? Tinha que ter uma preparação a mais pros professores, né? Uma preparação pra escola também."* A P7

relata a falta de preparo profissional pois *“tem vezes que a professora [...]entra na sala, passa lição lá na lousa e não tem quem dita pra mim [...]”*

A falta de preparo ainda está associada com a falta de material adaptado para participação nas atividades propostas. No contexto escolar, os alunos com deficiência visual relatam a necessidade de material em Braille ou em áudio para acompanhamento das atividades que necessitam de leitura e escrita. Para a P2 a aula deveria

[...] ser mais acessível [...]Eles mandam aqueles livro pra incentivarem as pessoas a lerem e eles num mandam, assim, nenhum material exclusivo pra alguém com algum tipo de deficiência. Igual, eu tenho deficiência visual, ou eu precisaria de um livro em Braille ou um livro lido.”

A vivência de situações de preconceito e bullying são apontadas como empecilhos importantes para a percepção de sentir-se incluído. O preconceito é sentido pelo aluno com deficiência visual quando a sua deficiência não é aceita pelo grupo. Nestas situações o aluno é impedido de participar das atividades, ou é preterido em relação aos colegas sem deficiência para executar determinada tarefa. Sobre este aspecto, a P7 relata ter sua participação nas atividades impedida pelos próprios colegas de classe devido a sua deficiência. O P4 relata que *“Nem todas as atividades que tinha que participar, eu participei por causa de preconceito as vezes. Porque, assim, eles acham que você vai atrapalhar o grupo.”*

O bullying é caracterizado pela vivência de situações onde o aluno com deficiência visual é agredido verbal ou fisicamente pelos seus colegas devido a sua deficiência. Os participantes do estudo afirmam que nestas situações os mesmos se sentem ridicularizados pela sua deficiência, sendo alvo de piadas pelos colegas. O P8 afirma que se sente incluído *“você num sente com falta de respeito...com gente com piadinha pro seu lado.”*

DISCUSSÃO

Os resultados aqui descritos demonstram que a inclusão de alunos com deficiência visual na escola está associada com o seu nível de participação no cotidiano escolar, bem como com a qualidade das suas interações sociais no grupo. A sua no contexto educacional exige a adequação do diversos aspectos envolvidos para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos propostos. Esta adequação do ambiente escolar envolve a adaptação na estrutura física da escola, nos objetivos, métodos de ensino, materiais e atividades propostas nas diversas disciplinas.

As adaptações na estrutura física da escola devem assegurar a autonomia, independência e segurança do aluno com deficiência visual. Para isso podem ser utilizadas

sinalizações táteis no piso escolar indicando mudanças de níveis ou possíveis trajetos para os diversos ambientes como refeitório, banheiros, secretaria e diretoria. As sinalizações táteis são de grande auxílio principalmente para alunos cegos. Para alunos com baixa visão as sinalizações que utilizam cores contrastantes fazem este papel. Também podem ser confeccionados mapas em relevo dos diversos ambientes escolares para melhor orientação espacial deste aluno.

Com relação aos objetivos, métodos de ensino e materiais utilizados durante as aulas, estes devem permitir que o aluno com deficiência visual participe das atividades propostas e se beneficie do processo de ensino-aprendizagem proposto. Para isso podem ser utilizados materiais ampliados para aqueles alunos com baixa visão ou em Braille para alunos cegos. O professor também pode utilizar a estratégia de tutoria, onde outro aluno auxilia o aluno cego ou com baixa visão nas atividades de leitura e escrita. Este aluno pode fazer a leitura de textos ou ditá-los para o aluno com deficiência visual. Neste aspecto, é fundamental que o professor adapte a aula de forma a utilizar o resquício visual do aluno com baixa visão. Estudos realizados confirmam a utilização da tutoria como forma de aumentar a participação e envolvimento do aluno com deficiência (HOUSTON-WILSON; DUNN; VAN DER MARS; MCCUBIN, 1997; LIEBERMAN; VAN DER MARS; MCCUBBIN, 2000).

Outro aspecto relevante observado é a relação entre a qualidade das interações sociais e a percepção de inclusão do aluno com deficiência visual. Interações no grupo baseadas em relações de amizade, cooperação e companheirismo são capazes de proporcionar uma percepção positiva de inclusão. Estes tipos de trocas sociais possibilitam ao aluno com deficiência visual um senso de aceitação e pertencimento ao grupo, fator essencial para sentir-se incluído.

O estudo realizado apresenta limitações da abordagem qualitativa que impedem que os resultados encontrados sejam generalizados. Os participantes do estudo representam apenas a realidade vivenciada no município de São Paulo-SP, não abrangendo especificidades culturais de outras regiões brasileiras. Apesar da resposta dada à questão formulada na entrevista (questão1) trazer como foco apenas o contexto educacional, outras questões também poderiam ampliar a análise eficaz da situação. Desta forma, os resultados aqui encontrados se traduzem em um esboço dos fatores envolvidos na percepção de inclusão de alunos com deficiência visual na escola.

4.2 INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A inclusão do aluno com deficiência visual nas aulas de educação física está vinculada fundamentalmente a: 1) participação e 2) interação social. Estes fatores são descritos como essenciais para a inclusão do mesmo, agindo de forma conjunta e complementar. Ambos os fatores foram mencionados por todos os participantes do estudo.

Participação

A participação nas atividades propostas em aula foi citada por todos os participantes do estudo como fator essencial para a sua inclusão nas aulas de educação física. O P4 descreve que se sente incluído quando *“tiver com todos os outros colegas participando da aula.”*. Já a P2 afirma que é importante que *“tivesse atividades com a gente também [...]E não só pros outros que enxergam [...]com todo mundo junto [...]”*. A P3 relata que se sente excluída por *“não poder ter aula [...]uma aula que eu possa participar. Que eu possa estar fazendo as mesmas coisas que eles”*.

A participação nas atividades possibilitaria ainda a interação com os colegas. A participação do aluno com deficiência visual nas aulas de educação física deve ocorrer nas mesmas atividades que seus colegas de classe sem deficiência para que a interação social seja possível. A participação nas atividades da aula de educação física e a interação com seus colegas são aspectos indissociáveis. A necessidade de participação nas aulas é sempre relatada em um contexto onde toda a turma participe conjuntamente.

Sobre este aspecto a P7 relata que se sente incluída *“Quando a professora me deixar brincar com os alunos. Quando a gente brinca de queimada, a professora deixa eu brincar também.”*. Esta aluna relata que ser incluída é *“participar de todas as atividades[...]brincar com todo mundo”*. Já o participante P6 descreve que o ideal para a sua inclusão é *“Fazer uma aula de grupo.”*. Este ainda relata que se sentia excluído nas aulas de educação física quando *“a professora me dava uma bolinha e eu ficava lá no canto brincando no começo das aulas”*.

A oportunidade de execução das atividades propostas em aula pelos alunos com deficiência é descrita como dependente de dois fatores principais: preparo profissional e adaptação. Estes são descritos de forma relacionada e dependente. O preparo profissional do professor de educação física para o trabalho com alunos com deficiência é apontado como

fundamental para que este consiga participar da aula. Apenas com o preparo profissional, o professor conseguirá responder as necessidades dos seus alunos.

O professor de educação física é apontado pelos participantes do estudo como o responsável pela sua inclusão nas aulas de educação física. De acordo com a P3, o professor deve *"se informar sobre materiais que usar, como ensinar. Tipo, teria que ter essa disponibilidade pra poder ta incluindo ela. [...]ele teria que buscar informações[...]Do que se pode trabalhar...do que poderia ser trabalhado com ela, como poderia ser trabalhado."* O P6 relata que se sentia excluído quando *"a professora não sabia como lidar com essa situação, ela me deixava sentado com a bola"*. Apesar de reconhecerem o professor de educação física como o responsável pela inclusão do aluno com deficiência, os participantes do estudo admitem que podem haver falhas durante seu processo formativo capazes de prejudicar o seu trabalho para a inclusão. Nesse sentido, a P2 afirma *"a gente num sabe de quem é a culpa ou de quem num sabe o que fazer, né? Se é do professor, se é...que num dão conhecimento pra aquele professor, né? Pra lidar com aquilo..."*

A falta de preparo profissional acarreta a tomada de atitudes equivocadas pelo professor na tentativa de incluir o aluno com deficiência visual. Estas atitudes acabam expondo o aluno e a sua deficiência de forma prejudicial. Sobre este aspecto a P3 afirma *"eu me sentia excluída quando ele queria me inserir nas atividades, nos jogos e tal, mas eu tinha que fazer tudo como os outros faziam. Eu teria que supostamente ter visão pra conseguir fazer"*. A P1 relata que se sente incomodada com as atitudes tomadas pelo seu professor de educação física ao tentar incluí-la:

Tem uma brincadeira que eu não gosto que você pega na mão da pessoa.[...] acho que é nunca a três essa brincadeira[...] e sempre que eu vou nessa brincadeira, alguém tem que dar a mão pra me pegar por dó mesmo. [...]Eu num sei fazer essa brincadeira e aí eu fico correndo atrás da pessoa que nem uma doida. [...] o professor fica mandando o aluno dar a mão pra mim pra me pegar.[...]me sinto uma pessoa que tem um problema pior porque eu vejo. [...]Isso me incomoda muito.

Outro ponto importante descrito pelos participantes do estudo é a necessidade de conhecimento sobre a deficiência por seus colegas de classe. Este tipo de conhecimento deve ser proporcionado pelo professor de educação física. O conhecimento da deficiência pelos colegas de classe seria capaz de evitar atitudes preconceituosas e incentivaria a sua participação nas atividades propostas em aula. O professor de educação física deve *"ter um momento na aula..Tá abrindo um momento pra os outros alunos...é...aprenderem também...Acho que os meus amigos*

iam gostar disso... Porque eles estariam conhecendo como o deficiente visual poderia tá fazendo as mesmas atividades com ele." (P3). Para a P7 o professor deve "apresentar ela (aluna com deficiência visual) pra turma, explicar o problema dela."

A falta de preparo profissional ainda ocasiona o isolamento do aluno com deficiência visual do contato social com a sua turma. O professor despreparado para inclusão não consegue responder as necessidades de seu aluno, retirando-o da prática das atividades propostas. O P4 descreve que "*O que acontece é que as vezes nos tamo lá e as vezes até quer participar da aula mas por falta de vontade do professor, de num querer...Aí deixa nós sentado lá e fica o tempo todo sentado. Isso é meio chato.*". Esta situação de exclusão e isolamento do restante da turma também é relatada nas seguintes passagens:

Tem vezes que eu me sinto meio mal [...]porque as vezes eu fico sem brincar e isso me chateia um pouco porque enquanto os outros estão lá se divertindo, tudo... Os outros tão brincando, tão se divertindo e eu to lá encostada no canto. Até no inverno mesmo quando a gente...eu ficava encostada no canto e ficava tremendo de frio porque a quadra é meio descoberta.(P7)

Antes os outros professores davam muito voley e futebol. Num dava, tipo, outros exercícios, outras coisas. E eu sempre ficava de canto. Eu e o outro rapaz que é cego da minha sala. (P5)

[...] os professores num dão atenção. Aí só fala "senta aí e fica aí porque você num pode fazer educação física". A gente num pode fazer nada. (P5)

Ah, ver as crianças lá brincando e eu sozinha lá parada.[...]a professora deixa eu sem brincar. Eu sou a única que fica sem brincar.(P7)

No começo, quando a professora não sabia como lidar com essa situação, ela me deixava sentado com a bola. (P8)

Um aspecto defendido pelos participantes do estudo é a necessidade de atenção por parte do professor às necessidades do aluno com deficiência visual. O professor de educação física deve demonstrar preocupação e atenção às necessidades do seu aluno, tentando encontrar soluções junto com este para possibilitar a sua inclusão nas atividades da aula. Este tipo de atitude por parte do professor permite que o aluno não se sinta ignorado dentro do seu grupo. O P6 afirma que é importante "*quando a professora pergunta, conversa comigo na sala de aula ou na quadra que ela me chama pra fazer os esporte, explica pra mim sobre os campeonatos, essas coisas...*".

Cabe ressaltar que para a participação do aluno com deficiência é fundamental a adaptação das atividades propostas. Estas devem responder as necessidades e limitações do aluno com deficiência visual para que ele consiga executar as mesmas atividades que seus colegas de classe. As principais adaptações necessárias dizem respeito aos materiais e metodologia de ensino. Nesse sentido, a P3 afirma "*Eu posso fazer o mesmo que eles fazem, mas tem que ser de*

outras maneiras. [...]Pra você ser incluída tem que ter certas adaptações e sem essas adaptações eu me sentiria excluída.". O P8 afirma que se sente incluído quando "Quando a professora faz um jogo, alguma atividade e ela amplia bastante as coisas. Faz os materiais ideal pra todo mundo. [...] é melhor pra mim porque eu me sinto bem. Quando eu não preciso tropeçar nas coisas.". O P4 descreve que se sente incluído quando

[...]a professora fazia umas atividades que diminuía a velocidade da bola e dava pra eu acompanhar o ritmo da bola, a atividade. Que também essa escola que eu to agora tem o forro em cima da quadra, ai na outra escola num tinha e dava pra aproveitar bastante a qualidade da luz.

Para o P8 é importante "[...] as coisas mais ampliadas, fazendo uma coisa que dá pra ele (aluno com deficiência visual) enxergar." No contexto da aula de educação física é fundamental o professor utilizar "material...assim...adequado pra quem é deficiente.". Para os participantes do estudo, a utilização da bola convencional durante a aula de educação física se mostrou como a principal dificuldade. No entanto, o uso de bolas com guizo possibilitaria a sua orientação durante as atividades.

A simples inserção do aluno nas atividades propostas sem qualquer tipo de adaptação nas regras ou forma de execução impede a sua participação. A P3 relata "eu me sentia excluída quando ele queria me inserir nas atividades, nos jogos e tal, mas eu tinha que fazer tudo como os outros faziam. Eu teria que supostamente ter visão pra conseguir fazer.". Nesse sentido, a P3 ainda afirma:

[...]o professor simplesmente me viu, não falou nada, não perguntou nada, me mandou...Me pôs no time pra jogar. Aí eu fiquei sem saber o que fazer no meio do jogo...Tipo, eu me senti excluída nesse ponto, porque a atividade num tá...é..não tá sendo feita de um modo que eu possa participar também.

A inserção do aluno com deficiência visual em atividades sem adaptação ainda faz com que este aluno se sinta inferior perante os colegas. Ao não conseguir realizar a atividade proposta, o aluno com deficiência relata ter suas limitações enaltecidas perante a turma. A P1 descreve que

[...]quando jogam a bola pra mim eu demoro pra pegar [...]Parece que eu tenho um problema maior e também quando jogam a bola pra mim...é...a bola cai no chão, alguém pega a bola pra me dar na mão. Isso é estranho, num gosto. Porque eles começam a achar que eu tenho...que eu num vejo, né? É difícil explicar que eu não...que eu vejo, que eu não sou cega, que eu vejo.

A falta de adaptação foi relatada como impedimento para o envolvimento dos alunos com deficiência visual nas modalidades de esportes coletivos (futebol, voley e basquete). Nestes casos, o uso da bola convencional impediu que o mesmo acompanhasse a dinâmica do jogo. Desta forma, a participação nas modalidades coletivas foi relatada como a principal dificuldade nas aulas de educação física. A P5 descreve que "*Antes os outros professores davam muito voley e futebol. Num dava, tipo, outros exercícios, outras coisas. E eu sempre ficava de canto*". A falta de adaptação ainda oferece situações de risco ao aluno como pode ser visto na seguinte passagem "*Porque, assim, no começo eu tinha medo. No começo quando você tá assim sem a visão, você tem medo da bola te atingir, essas coisas...*" (P6). A P1 afirma que "*quando tem aqueles jogos, tipo queimada, eles jogam a bola e eu tenho medo de bater em mim*".

A utilização dos colegas de classe como tutores durante as atividades é indicada como uma forma de possibilitar o envolvimento nas atividades. Para os participantes do estudo, os colegas de classe tem o papel de ajudá-los na execução das atividades propostas. Nesse sentido, o P8 afirma que os colegas de classe podem ajudar "*A fazer a atividade que o professor pede ou alguma que você queira fazer e num conseguir*".

Na tentativa de possibilitar a participação do aluno com deficiência visual, os professores de educação física adaptam a atividade de forma com que este aluno participe apenas em um momento específico. Neste caso, o aluno com deficiência visual tem papéis específicos e determinados durante a atividade, como relata o P6 "*a professora coloca eu na linha da bolinha do gol pra dar pênalti. Aí a professora me deixa lá e quando tiver perto, eles me dão a bola pra eu chutar*". A P1 descreve que "*No basquete eu acho que sou mais incluída porque joga a bola assim (gestos)... mas a gente num joga assim basquete, assim...*". O aluno não se envolve com a atividade e sua dinâmica como um todo.

A participação do aluno com deficiência apenas em momentos específicos durante as atividades não impede a percepção de estar incluído nas aulas de educação física. Neste tipo de abordagem o professor posiciona o aluno com deficiência visual em determinada posição na atividade para que ele exerça papéis específicos e limitados. Como exemplo, o P6 relata que "*a professora coloca eu na linha da bolinha do gol pra dar pênalti. Aí a professora me deixa lá e quando tiver perto, eles me dão a bola pra eu chutar*". O importante para o aluno com deficiência é a sua participação na aula, com seu benefício no processo de aprendizagem estabelecido. Para a P2 a participação nas atividades é importante "*Porque você tá lá pra estudar,*

quer aprender as coisas, né? Já que eles te obrigam a ir pra escola pra aprender, então você tá ali pra aprender".

Outra tentativa nesse sentido é elaborar atividades distintas para o aluno com deficiência visual. Enquanto seus colegas de classe se ocupam com a prática dos esportes coletivos, os alunos com deficiência visual realizam atividades diversas como alongamentos, ginásticas ou jogos de tabuleiro. Nesse sentido, a P2 relata que " *o professor ano passado sempre pedia pra que eu fizesse ginástica pelo menos[...]*". Para os participantes do estudo, "*pra você se sentir incluído mesmo você tem que estar praticando alguma coisa na quadra, né? Sendo com bola ou não, mas você tá praticando alguma coisa.*" (P2).

Para os participantes do estudo a participação nas aulas de educação física seria possível caso houvesse outro aluno com deficiência para realizar atividades conjuntamente. Os alunos com deficiência acreditam que seria mais fácil para o professor de educação física elaborar atividades específicas apenas para os alunos com deficiência. Neste caso, os alunos com deficiência não se envolveriam com seus colegas de classe, mas apenas entre si. Apesar do isolamento deste tipo de prática, os alunos com deficiência afirmam que se sentiriam incluídos devido à oportunidade de participação em atividades durante as aulas.

Interação Social

Um aspecto fundamental para a inclusão do aluno com deficiência é a sua interação com seu grupo social. Para o P6 é importante " *Ter amigos, conversar...*". No caso das aulas de educação física, o grupo social são os colegas de classe. O aluno com deficiência deve participar da rede social da turma durante as suas aulas de educação física. No entanto, os participantes do estudo não mencionam a necessidade de relacionamento social com outros alunos com deficiência.

A inclusão deste aluno está associada principalmente com a qualidade das relações estruturadas e não com a sua quantidade. A P7 afirma que " *o mais importante pra se sentir incluído é a amizade dos meus amigos.*". Já para P2, o professor de educação física deve "*apresentar ela (aluna com deficiência visual), assim, pras pessoas que eu conheço, pros colegas que eu tenho. Seria uma forma dela fazer novas amizades.*". Para a inclusão as relações estruturadas no grupo devem ser positivas e não discriminatórias.

A interação social com os colegas de classe aparece intimamente relacionada com a participação nas atividades propostas. Ao mencionarem a necessidade de interação social, todos os participantes do estudo a descrevem ocorrendo em contexto de participação nas atividades. É durante a execução das atividades que este aluno tem oportunidade de interagir e estruturar relações de amizade com seus colegas de classe. A participação nas atividades cria um ambiente propício para esta interação.

Nesse sentido a interação social durante a participação nas atividades da aula permite o envolvimento do aluno com deficiência visual e seu grupo. A interação social é um dos fatores responsáveis pela inclusão desde que impeça o isolamento deste aluno. No entanto, esta interação só é possível caso haja interesse e aceitação por parte dos alunos sem deficiência também. Estes devem manifestar atitudes a favor da participação e relacionamento com o mesmo durante a aula.

DISCUSSÃO

A inclusão nas aulas de educação física deve permitir que o aluno com deficiência visual se sinta em igual condições a de seus colegas de classes apesar das diferenças existentes. A inclusão tem como meta proporcionar ao aluno com deficiência o sentimento de pertencimento, valor e importância no grupo (STAINBACK e STAINBACK, 1999). Desta forma, a inclusão deve ser compreendida como uma experiência subjetiva construída a partir das experiências, crenças, percepções, e sentimentos do aluno com deficiência visual (SPENCER-CAVALIERE; WATKINSON, 2010; STAINBACK; STAINBACK, 1999)

De acordo com os resultados encontrados, a concepção de estar incluído nas aulas de educação física está intimamente associada com dois fatores chave: a participação na aula e interação social no grupo. Neste contexto, ambos os fatores ocorrem de forma indissociável e dependente. A participação nas atividades propostas proporciona a interação com o seu grupo, tendo como consequência o sentimento de pertencimento. Estes resultados vão de encontro às pesquisas realizadas com foco na percepção subjetiva do aluno com deficiência (GOODWIN e WATKINSON, 2000; HUTZLER *et al*, 2002; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002).

Ao participar das mesmas atividades que seus colegas de classe, o aluno com deficiência visual divide com seu grupo objetivos comuns. Nas aulas de educação física estes podem ir desde a executar uma nova habilidade motora até vencer determinado jogo. Quando o aluno com deficiência participa da aula de educação física, ele interage, troca experiências e

busca um objetivo comum aos seus colegas de classe. Desta forma, o mesmo se sente pertencente ao grupo e semelhante aos seus companheiros. O aluno com deficiência busca na inclusão a oportunidade de se sentir semelhante aos seus pares. Essa semelhança não consiste em características físicas, mas sim em condições sociais de participação no contexto em questão.

Para os alunos com deficiência visual a principal adaptação necessária diz respeito aos materiais utilizados. Como consequência a principal dificuldade vivenciada pelos mesmos é a participação nas modalidades de esportes coletivos. Isso se deve à ausência de bolas com guizo ou com qualquer outro tipo de adaptação que permita a sua orientação durante os jogos. Nos momentos de prática dos esportes coletivos os alunos com deficiência visual vivenciam o completo isolamento. A ausência de equipamentos e materiais adaptados também é relatada por Blinde e McCallister (1998), Pivik, McComas e Laflame (2002).

Com relação às adaptações necessárias para a participação do aluno com deficiência visual, estas podem ser facilmente descritas pelo próprio aluno em questão. Ao descreverem sobre suas aulas de educação física, os participantes do estudo foram capazes de citar possíveis adaptações capazes de proporcionar sua prática. Para isso o professor deve estabelecer uma boa comunicação com seu aluno com deficiência visual buscando sempre atender suas necessidades durante as atividades. O aluno com deficiência é o sujeito principal na inclusão, devendo ser ouvido e ter oportunidade de atuar ativamente neste processo.

Como forma de adaptação para implementar a participação, os participantes do estudo indicam a utilização da tutoria. Esta é reconhecida como um modelo de suporte onde colegas de idade próximas dão assistência a colegas com deficiência durante as aulas de educação física (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007). Apesar de poder ser realizado por uma variedade de pessoas, a literatura sobre o tema indica que são utilizados principalmente os professores assistentes ou professores especialistas em educação física adaptada (BLOCK e OBRUSNIKOVA, 2007).

Estudos realizados sobre o tema indicam que o uso de tutores treinados é capaz de aumentar a participação de alunos com deficiência nas aulas de educação física (HOUSTON-WILSON et al, 1997; LIEBERMAN et al, 2000). No estudo realizado por Goodwin e Watkinson (2000) o senso de pertencimento ao grupo teve origem no suporte recebido pelos colegas e professores durante as aulas de educação física.

No entanto, a utilização da tutoria pode não ser a forma de adaptação e suporte mais indicada para todos os tipos de deficiência. Um estudo realizado por Goodwin (2001) destaca que o suporte recebido não é percebido positivamente em todas as ocasiões. O autor avaliou a percepção sobre a ajuda recebida por alunos entre 7 e 13 anos durante as aulas de educação física. Esta pode ser encarada de forma positiva ou negativa, dependendo das circunstâncias envolvidas. O suporte positivo tem caráter consensual, oferecendo assistência com equipamentos, mobilidade e participação. Já o suporte negativo é ameaçador, reflete a perda de independência e segurança (GOODWIN, 2001).

Para os participantes do estudo, a falta de participação nas atividades também é decorrente da falta de preparo profissional para adaptar as atividades propostas. Adaptação exige preparo profissional. O professor também é responsável pela preparação da turma para receber o aluno com deficiência visual, bem como incentivar a interação social entre as partes. Falhas na formação e capacitação do professor de educação física impedem a estruturação das aulas de forma adequada para a inclusão. A falta de preparo profissional também é apontada por Pivik, McComas e Laflame (2002).

A precariedade na formação do professor de educação física para a inclusão não é um problema único do Brasil. Klavina e Kudlacek (2011) descrevem que na União Européia os professores não se sentem preparados e capacitados para ensinar alunos com deficiência nas aulas de educação física. Estes relatam falta de suporte e serviços para atender as necessidades de seus alunos com deficiência.

Nesse sentido, Leonardo, Bray e Rossato (2009) descrevem que as escolas públicas e privadas brasileiras tem realizado apenas alterações no espaço físico para acessibilidade do aluno com deficiência. Os autores destacam que não são realizados planejamentos pedagógicos para receber este aluno. A falta de capacitação profissional e infraestrutura escolar são as maiores dificuldades vivenciadas pelos professores brasileiros para a inclusão. De modo geral, os professores de educação física assumem possuir pouco ou nenhum conhecimento sobre os tipos de deficiências dos seus alunos (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009) e falta de experiência e treinamento inadequado em inclusão (AGUIAR; DUARTE, 2005; BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007; CHICON, 2008; CHANDLER; GREENE, 1995; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; KLAVINA; KUDLACEK, 2011; LA MASTER *et al*, 1998; LIEBERMAN *et al*, 2002; LIENERT; SHERRIL; MYERS, 2001).

Com relação à interação social entre o aluno com deficiência e seus pares, esta possibilita a inclusão quando permite que o mesmo se sinta como um membro do grupo. A interação social permite que o aluno com deficiência se envolva nas discussões do grupo, dê opinião e seja ouvido. Trocas sociais onde o aluno com deficiência tem voz ativa permitem também que este se sinta valorizado e importante dentro do grupo. No entanto, este tipo de contato social só é possível com a participação do mesmo nas atividades propostas.

Outro ponto relevante apontado a respeito das trocas sociais diz respeito a qualidade destas. As relações estruturadas devem ser de caráter positivo, sem atitudes discriminatórias ou preconceituosas a respeito da deficiência. A inclusão é possível nas relações sociais baseadas na semelhança entre as partes, e não na diferença da condição física existente. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Hutzler *et al* (2002).

A inclusão ocorre quando o aluno com deficiência se percebe nas mesmas condições de participação nas aulas de educação física que seus pares. Para tanto, é importante que este aluno participe das atividades propostas buscando junto com seu grupo objetivos comuns. Esta situação por sua vez permite e incentiva o contato social, possibilitando que o aluno com deficiência tenha voz ativa no grupo. A busca por objetivos comuns, bem como a estruturação de relações sociais no grupo possibilitam que o aluno com deficiência se sinta como um membro importante e valorizado no seu grupo.

Atualmente os estudos realizados com objetivo de avaliar a inclusão a partir da percepção dos alunos com deficiência ainda são escassos (GOODWIN e WATKINSON, 2000; HUTZLER *et al*, 2002; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002; PLACE e HODGE, 2001; SPENCER-CAVALIERE e WATKINSON, 2010). Os resultados aqui descritos ainda não permitem uma generalização devido às características da amostra. As comparações entre resultados aqui descritos e os de outras pesquisas devem ser realizados de forma cautelosa. Este tipo de comparação deve ser realizado entre estudos com participantes com a mesma deficiência. A inclusão como uma experiência subjetiva pode ser alterada pelo tipo de deficiência do aluno. Os resultados ainda devem ser considerados somente para o contexto vivenciado pelos alunos com deficiência visual. Os instrumentos aqui utilizados ainda não são capazes de inferir se há diferenças neste tipo de percepção de acordo com a idade dos participantes.

É importante que as futuras pesquisas a serem realizadas sobre o tema avaliem a percepção de inclusão de alunos com outros tipos de deficiência. É importante também estruturar

este tipo de análise com participantes de outras faixas etárias e de outras regiões geográficas. Desta forma é possível estruturar ações eficazes nas aulas de educação física com objetivo de garantir a inclusão destes.

A análise da percepção de inclusão a partir da perspectiva subjetiva do aluno com deficiência permite maior entendimento sobre o tema. No entanto, é fundamental o engajamento de toda a comunidade escolar na busca do sucesso na inclusão escolar. A participação e interação social do aluno com deficiência neste contexto só é possível a partir da aceitação e incentivo de professores e colegas de classe. A inclusão deve ser pensada como um problema a ser resolvido por todos e não apenas pelo professor de educação física.

4.3 A PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O aluno com deficiência visual demonstrou não se sentir incluído nas aulas de educação física. Para o mesmo há falhas na sua inclusão devido à falta de participação nas atividades propostas, bem como a interação positiva com seus colegas de classe. Ambos os fatores são descritos como fundamentais para a percepção de estar incluído.

Os participantes do estudo descrevem a vivência de quatro situações distintas nas aulas de educação física: 1) exclusão, 2) inserção na atividade, 3) segregação e 4) participação limitada. Na primeira situação o aluno com deficiência não tem participação nas atividades propostas vivenciando o isolamento do grupo. Nestas o aluno frequenta o ambiente da aula, porem não tem participação nas atividades. De acordo com a P5 o professor de educação física *“só fala ‘senta aí e fica aí porque você num pode fazer educação física’”. A gente num pode fazer nada.*”. A P7 se sente isolada e ignorada durante as aulas de educação física pois *“as vezes eu fico sem brincar e isso me chateia um pouco porque enquanto os outros estão lá se divertindo, tudo [...] Os outros tão brincando, tão se divertindo e eu to lá encostada no canto.”*.

Na segunda situação de aula citada, a inserção na atividade, o aluno com deficiência é apenas inserido na atividade. A inserção do mesmo ocorre sem qualquer tipo de preparo ou adaptação para sua participação. Neste caso, o aluno com deficiência vivencia novamente o sentimento de exclusão. Apesar de estar fisicamente inserido na atividade, este aluno não consegue participar devido à falta de adaptação em resposta as suas limitações e necessidades. A P3 relata que

[...]eu me sentia excluída quando ele queria me inserir nas atividades, nos jogos e tal, mas eu tinha que fazer tudo como os outros faziam. Eu teria que supostamente ter visão pra conseguir fazer. Por isso que eu me sentia excluída, porque eu não tinha a ferramenta que é a visão. Eu posso fazer o mesmo que eles fazem, mas tem que ser de outras maneiras. Como tudo, né? Como ir na rua, como ler, como tudo. Pra você ser incluída tem que ter certas adaptações e sem essas adaptações eu me sentiria excluída. Porque é o mesmo que eu não fazer e, tipo, eu não estar executando a atividade. É a mesma coisa, né? Porque eu não vou conseguir jogar do mesmo jeito que eles jogam. Eu acho que eu me sinto excluída assim.

Em outra situação vivenciada, a segregação, o aluno com deficiência realiza atividades diferenciadas do seu grupo. O professor estipula atividades específicas para o mesmo,

o qual as realiza de forma isolada de seu grupo. A P5 relata que a professora *“Ela faz no começo da aula exercício. Daí eu faço, né? Mas só jogar bola mesmo que eu num jogo. Ginástica...faz bastante exercício assim no colchonete”*.

Apesar de realizarem atividades diferenciadas e isoladas do seu grupo, a oportunidade de participação nas aulas e o benefício com parte do processo de ensino-aprendizagem proporciona aos alunos com deficiência a percepção de estar incluído. Como todos os participantes do estudo já vivenciaram a situação e sentimento de total exclusão e isolamento (situação 1) em outras aulas ou escolas, a tentativa do professor em fazê-los participar, mesmo que em atividades diferenciadas, proporciona o sentimento de pertencimento e importância dentro do grupo.

O quarto tipo de situação vivenciada diz respeito à participação limitada nas atividades propostas. Neste tipo de situação, o professor posiciona o aluno com deficiência em determinado local para execução de movimentos em momentos específicos. Como exemplo, o aluno é posicionado perto da trave no futebol para realizar tentativas de chute ao gol quando receber a bola. Apesar de não participar da dinâmica do jogo, o aluno com deficiência consegue ter a percepção de inclusão. Talvez isso se deva a busca de objetivos comuns (vencer o jogo) a de seus colegas. No entanto, os instrumentos aqui utilizados não permitem conclusões assertivas a respeito desta questão.

Em geral os participantes do estudo relatam a percepção de não se sentir incluído. As tentativas descritas de proporcionar a participação do aluno com deficiência não são capazes de proporcionar a percepção de inclusão para o aluno com deficiência visual. A P3 afirma que se sente excluída nas aulas de educação física pelo *“O fato de não poder ter aula...é...uma aula que eu possa participar. Que eu possa estar fazendo as mesmas coisas que eles, mas assim de uma forma adaptada, porque realmente não tem como eu jogar.”*

Nesse sentido, alguns participantes do estudo descrevem a opção de realizarem atividades durante as aulas de educação física com outros colegas com deficiência visual. Estas atividades seriam específicas para estes alunos, configurando uma aula especializada com caráter segregatório. A P3 afirma que se sentiria incluída caso

[...]tivesse como, sei lá, se tivesse até outras pessoas inclusive que não enxergassem pra fazer aula comigo também. Que tivesse um grupo, né? Assim, separado. Ate um outro professor ou mesmo o meu professor tivesse...fosse atrás de informações, tipo, pra estar me ensinando como fazer, como jogar, com as técnicas que as pessoas que num enxergam ou que enxergam pouco jogam. Pra eu poder estar tendo um tipo de aula adaptada ou com outras pessoas que num enxergassem também.

As atividades que envolvem os esportes coletivos foram relatadas como as de maior dificuldade para a participação do aluno com deficiência visual. Estes afirmam não conseguir participar dos momentos de jogos coletivos como futebol e voley. A não participação nos jogos coletivos é creditada à falta de adaptação da atividade ou modalidade esportiva, decorrente da falta de preparo profissional para tal.

Apesar da não participação nas atividades propostas, os alunos com deficiência visual conseguem se sentir incluídos quando interagem com seus colegas de classes. Esta interação deve ser positiva, sem atitudes ou comportamentos preconceituosos. A interação entre o aluno com deficiência visual e seus colegas ocorre fora do ambiente da atividade, apesar de poder ter a atividade como foco. A P3 descreve que se sente incluída pelo *“fato da companhia deles. Até na aula, a companhia, sei lá...do estar junto, quando eles me contam alguma coisa do jogo que acontece. Eu acabo me enturmando. Ate quando eu mesmo me enturmo escutando um jogo”*.

Entretanto, a vivência de interações com os colegas de classe marcadas pela não aceitação da deficiência, com atitudes preconceituosas e agressivas provoca a percepção de exclusão do contexto das aulas de educação física. As relações deste tipo ridicularizam o aluno pela sua deficiência, enaltecendo suas limitações e incapacidades. A P5 relata que se sente excluída pois *“[...]os amigos também num respeitam. Porque ficam xingando, zuando..Tem gente assim.”*. Esta participante ainda descreve a ocorrência deste tipo de situação com um colega com deficiência visual, onde o mesmo *“As vezes ele ia jogar (futebol) com os meninos e os meninos falava pra ele “ Ah, não! Você num enxerga..num sei lá o que..”Ficava...tipo. E todo mundo xingava ele na sala de cego, de ceguinho.”*. Desta forma, os alunos com deficiência visual vivenciam nas aulas de educação física a não aceitação da deficiência, acarretando sentimentos de exclusão e rejeição do grupo.

DISCUSSÃO

Apesar do movimento de inclusão ser um direito do aluno com deficiência legitimado pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2008a, 2008b), esta ainda não é uma realidade alcançada nos contextos da aula de educação física. A inclusão deste aluno é dependente de fatores importantes como a reestruturação da escola para o recebimento e atendimento das necessidades do aluno com deficiência, a formação e capacitação do professor de educação física e a aceitação pelos colegas de classe. No entanto, é importante

frisar que a responsabilidade de inclusão não é apenas do professor, mas sim de toda comunidade escolar.

Os alunos com deficiência vivenciam durante as suas aulas de educação física a percepção de exclusão. O sentimento de exclusão está relacionado com a falta de participação e interação positiva com colegas de classe. A não participação nas atividades propostas aparece como um empecilho para o contato social, gerando um sentimento de isolamento do grupo. A participação limitada nas aulas de educação física, bem como a reduzida interação social também foram descritos por Blinde e McCalister (1998), Hutzler *et al* (2002), Goodwin e Watkinson (2000), Pivik, McComas e Laflame (2002) e Place e Hodge (2001).

Apesar dos professores proporem alternativas para possibilitar a participação deste aluno em algumas atividades, estas acabam criando um ambiente segregatório dentro da aula de educação física. As tentativas de adaptação do contexto de aula para a participação do aluno com deficiência, como atividades diferenciadas ou participação limitada, acabam por enaltecer as diferenças dentro do grupo. Este tipo de atitude por parte do professor, bem como a exclusão do aluno com deficiência da atividade pode estimular a não aceitação da deficiência pelos colegas de classe. A atitude de aceitação do aluno com deficiência deve partir do professor de educação física.

A compreensão dos fatores envolvidos com a inclusão nos seus diversos contextos educacionais deve partir da percepção do próprio aluno com deficiência. A percepção de estar incluído configura-se como uma experiência subjetiva e individual, exigindo a sua investigação a partir do sujeito principal deste processo. Os resultados aqui descritos permitem avaliar a realidade vivenciada pelo aluno com deficiência visual durante as suas aulas de educação física. No entanto, o reduzido número de participantes e o caráter subjetivo do objeto estudado não permitem generalizações sobre toda a população de alunos com deficiência visual.

Apesar de revelar que o aluno com deficiência visual não se sente incluído nas aulas de educação física, este contexto deve ser analisado de forma criteriosa de acordo com cada realidade vivenciada. Entretanto, os resultados aqui descritos demonstram que esta percepção está intimamente associada com a participação e envolvimento social com seu grupo. Aspectos estes fundamentais para a estruturação de um senso de pertencimento, valor e importância dentro do grupo.

Estudos futuros devem ser realizados ainda com objetivo de compreensão dos fatores envolvidos com a percepção subjetiva de estar incluído. Apesar de ser uma experiência única e individual, baseada nas crenças, sentimentos, percepções da pessoa com deficiência, estudos devem ser realizados para elucidar a existência de fatores comuns para sua ocorrência. É importante também a realização de pesquisas nesta área buscando quais aspectos interferem na participação nas atividades e envolvimento social do aluno com deficiência visual nas aulas de educação física.

4.4 A EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A exclusão dos alunos com deficiência nas aulas de educação física está relacionada com a falta de participação e o isolamento social do grupo. Ambos os fatores agem de forma conjunta, visto que a falta de participação nas atividades propostas acarreta o isolamento do aluno com deficiência visual de seu grupo. A percepção de exclusão neste contexto também está vinculada a sentimentos de sentir-se ignorado e sem importância no grupo.

A falta de participação do aluno com deficiência visual é a principal causa para a percepção de exclusão nas aulas de educação física. A P7 descreve que se sente excluída *"quando a professora deixa eu sem brincar. Eu sou a única que fica sem brincar"*. O P6 se sente excluído *"Porque eu não podia participar da aula"*. A não participação nas aulas de educação física foi citada por todos os participantes do estudo como uma realidade atual. A P2 afirma *"pra mim ir pra escola pra ficar sentada lá, eu prefiro ficar em casa então. Assisto uma televisão. As vezes ele explica melhor as coisas e eu aprendo mais, né? Eu mexo no computador e aprendo mais coisas do que você ir pra escola pra ficar sentada na quadra, né?"*.

A exclusão das atividades propostas é decorrente da falta de atenção do professor e adaptação nas atividades propostas. O P6 descreve que a exclusão ocorre *"Quando a professora num dá...num conversa...num adapta, deixa ele de canto, não da nem o mínimo de atenção pra ele."* Para os participantes do estudo há falta de atenção e interesse do professor em suprir as necessidades e limitações para a sua participação na aula. O P4 relata que se sente excluído devido a *"falta de vontade do professor, de num querer...Aí deixa nós sentado lá e fica o tempo todo sentado[...]*Porque a pessoa se sente que num tão dando muito valor pra ela. Se sente excluída ". O P8 afirma que o aluno com deficiência visual pode se sentir excluído pois *"Ninguém dá bola pra ele e ficar no canto dele e o professor não querer saber."* Já a P3 relata que *"o professor simplesmente me viu, não falou nada, não perguntou nada, me mandou...Me pôs no time pra jogar. Aí eu fiquei sem saber o que fazer no meio do jogo. "* Este tipo de atitude demonstra a falta de atenção com as limitações impostas pela deficiência visual que podem interferir na prática da atividade. Nesse sentido a P2 descreve que as suas próprias colegas de classe questionam o professor de educação física para participação da aula com deficiência visual:

[...]as meninas que cuidam de mim, elas também não sabem o que fazer. Num sabe o que falar, com quem falar, se tem que falar ou é...as vezes elas fala assim “ Professor, né? Faz alguma coisa com a NOME, né?” Mas nunca acontece nada, né?. (P2)

Aliada a falta de atenção as necessidades do aluno com deficiência visual, a falta de adaptação nas atividades propostas impede a participação do mesmo nas aulas de educação física. Não há a utilização de materiais adaptados, como bolas com guizos ou cordas-guia, bem como alterações na dinâmica das atividades para propiciar a participação deste aluno. A P1 relata que no

[...]futebol eu sou não bem incluída. Na queimada também. Bom, é que quando jogam a bola pra mim eu demoro pra pegar, né? Então quando jogam a bola pra mim tem que levar a bola até mim. Tem que levar a bola pra mim. Num joga a bola, leva pra mim.[...] Parece que eu tenho um problema maior e também quando jogam a bola pra mim...é...a bola cai no chão, alguém pega a bola pra me dar na mão. Isso é estranho, num gosto.

A falta de adaptação ainda provoca situações de perigo à segurança do aluno com deficiência visual. O P8 relata que "*no começo eu tinha medo. No começo quando você tá assim sem a visão, você tem medo da bola te atingir, essas coisas...[...]Quando eu tropeço, quando eu caio em alguma coisa na aula [...]*". A P1 também afirma ter medo da bola, pois "*quando tem aqueles jogos, tipo queimada, eles jogam a bola e eu tenho medo de bater em mim*". Os participantes do estudo relatam situações de insegurança no ambiente da aula de educação física, com a ocorrência de acidentes.

Os alunos com deficiência visual ainda são estimulados pelo professor a participar de algumas atividades propostas sem a realização de qualquer tipo de adaptação. Nestas situações o mesmo não recebe nenhum tipo de orientação ou auxílio para executar as habilidades motoras requeridas ou até se orientar no espaço. A P3 descreve que se "*sentia excluída quando ele (professor) queria me inserir nas atividades, nos jogos e tal, mas eu tinha que fazer tudo como os outros faziam. Eu teria que supostamente ter visão pra conseguir fazer*". Desta forma, o aluno com deficiência visual tem suas necessidades ignoradas, não conseguindo participar da atividade proposta. Este tipo de atitude ainda é prejudicial para o aluno com deficiência que vê suas limitações exacerbadas frente ao grupo, sentindo-se inferior.

Outro aspecto relevante quanto à exclusão de alunos com deficiência diz respeito ao isolamento social. Este é vivenciado quando este aluno tem seu direito de participação negada. A falta de participação nas aulas de educação física ocasiona o isolamento deste aluno, visto que seus colegas de classe estão envolvidos nas atividades propostas.

Nesse sentido, todos os participantes do estudo relatam que ao não participar da atividade ficam isolados em determinado espaço da quadra sem contato com seus colegas de classe. A P7 se sente excluída, pois a professora "*me deixa lá encostada na grade, enquanto os outros estão brincando.*". O P8 também descreve este tipo de situação, visto que "*No começo, quando a professora não sabia como lidar com essa situação, ela me deixava sentado com a bola.*".

O isolamento social do aluno com deficiência visual também está relacionado com a não aceitação pelos colegas de classe. Este tem sua participação rejeitada pelos colegas, os quais alegam que a deficiência não permite a execução das atividades. Os alunos com deficiência visual ainda são alvo de atitudes de *bullying* pelos colegas de classe. No *bullying* o aluno com deficiência visual é agredido verbal ou fisicamente pelos seus colegas devido a sua deficiência. Os participantes do estudo afirmam que nestas situações os mesmos se sentem ridicularizados pela sua deficiência, sendo alvo de piadas pelos colegas. O P6 relata que

Os amigos também fica debochando, fica com piadinhas sem graça. Fica perguntando se você viu aquela tal pessoa. Pergunta se ela é bonita, essas coisas... eles pergunta "Que horas são no relógio?" [...]Aí eu falei como que eu vou falar isso? É meio antiético a pessoa pergunta isso pra um deficiente visual "que horas são?". Se o deficiente visual tem umas limitações, como que uma pessoa que tem a visão pode perguntar uma coisa dessa?

DISCUSSÃO

Os fatores associados com a exclusão de alunos com deficiência visual não tem recebido a devida atenção nas pesquisas realizadas no campo da educação física escolar (ALVES; DUARTE, prelo). Assim como a inclusão, a percepção de estar excluído é subjetiva, estando relacionada com as crenças, percepções e sentimentos do aluno (SPENCER-CAVALIERE e WATKINSON, 2010). O estudo dos fatores associados com a exclusão do aluno com deficiência visual permitem a minimização ou extinção destes durante as aulas de educação física, objetivando a inclusão do mesmo. No entanto, é fundamental que este conhecimento seja estruturado a partir da percepção subjetiva do aluno com deficiência (ALVES; DUARTE, prelo).

Para os alunos com deficiência visual a exclusão nas aulas de educação física está vinculada a falta de participação nas atividades e ao isolamento social do grupo. No contexto específico das aulas de educação física, a não participação nas atividades expõe o aluno com deficiência visual ao isolamento. Desta forma a ocorrência destes fatores é conjunta e

dependente. A falta de participação nas atividades também é relatada por Alves e Duarte (prelo); Blinde e McCallister (1998); Goodwin e Watkinson (2000); Pivik, McComas e Laflame (2002).

Por sua vez, a falta de participação nas atividades está relacionada com a falta de atenção do professor de educação física as necessidades dos alunos com deficiência visual, bem como com a ausência de adaptações nas atividades. Apesar dos instrumentos utilizados não serem capazes de elucidar as causas para ocorrência destes fatores, estes podem ser consequência de falhas no preparo e capacitação profissional. A má preparação do professor de educação física tem sido apontada como a causa para falhas na inclusão de alunos com deficiência (KLAVINA; KLUDACEK, 2011; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002).

A ocorrência de isolamento social e atitudes de *bullying* também foram encontradas em outros estudos realizados (ALVES; DUARTE, 2012; ALVES; DUARTE, 2009; BATISTA; ENUMO, 2004; GOODWIN E WATKINSON, 2000; HUTZLER et al, 2002; PLACE; HODGE, 2001). A não aceitação da deficiência pelos colegas de classe aparece como um fator comum nos diversos contextos culturais dos estudos realizados. Neste ponto é fundamental a preparação da turma pelo professor de educação física para receber um aluno com deficiência (CHICON, 2008).

A aceitação da deficiência pelos colegas de classe tem início com as atitudes do professor com relação à deficiência. As atitudes de negligência do professor quanto ao aluno com deficiência visual podem acabar servindo de exemplo para os outros alunos. Como exigir aceitação e ausência de preconceito pelos colegas de classe se o próprio professor de educação física ignora e isola o aluno do restante da turma? Como exigir que os colegas de classe aceitem e estimulem a participação do aluno com deficiência, se o próprio professor de educação física o exclui? As condições de participação devem ser estruturadas a partir do professor e não dos colegas de classe. Neste caso, a exclusão já começa com o próprio professor de educação física.

O professor deve fornecer à turma os conhecimentos para lidar com o aluno com deficiência. O conhecimento sobre a deficiência, as limitações e necessidades do aluno permitem a estruturação de relações ausentes de preconceito. Neste ponto é importante que o professor esclareça seus alunos sobre os potenciais e capacidades que o aluno com deficiência visual apresenta. Entretanto, as falhas no processo de formação deste profissional o impedem de fornecer aos seus alunos os conhecimentos necessários para lidar e aceitar o aluno com deficiência. Para Chicon (2008) para que a inclusão seja possível, o professor deve adotar uma

perspectiva educacional que valorize a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Os resultados aqui descritos ainda não possibilitam a sua generalização. O entendimento da exclusão/inclusão como uma experiência subjetiva impedem a sua compreensão como algo único e invariável. Os fatores aqui descritos como responsáveis pela exclusão devem ser analisados como possíveis de variação devido a diferenças culturais. Os dados também devem ser considerados apenas para alunos com deficiência visual, tornando inviável a comparação com pesquisas realizadas com alunos com outras deficiências. Os métodos de coleta e análise dos dados aqui empregados não permitem também identificar se as causas para a exclusão estão realmente relacionadas com a falha no preparo profissional do professor.

A compreensão da exclusão nas aulas de educação física ainda é um tema a ser amplamente investigado. Estudos futuros devem ser realizados com alunos com outros tipos de deficiência, visto que outros fatores podem estar associados. Estudos também devem ser conduzidos com participantes de outras faixas etárias e também de outras regiões geográficas. Diferenças culturais podem ocasionar alterações na percepção de esta incluído ou excluído.

A exclusão deve ser compreendida a partir da perspectiva do aluno com deficiência, alvo do processo de inclusão. Apesar do professor exercer um papel preponderante para evitar a exclusão deste aluno, é responsabilidade de toda a escola e seus membros impedir o seu isolamento. Além do isolamento social a exclusão impede que o aluno com deficiência visual se beneficie com o processo de ensino-aprendizagem, um direito seu garantido por lei.

5 CONCLUSÃO

A inclusão deve ser compreendida como uma experiência subjetiva e única baseada nas crenças, percepções, sentimentos da pessoa. No contexto das aulas de educação física escolar, as pesquisas realizadas sobre o tema evidenciam que o aluno com deficiência não é incluído. Este ainda vivencia a não participação durante a aula e o isolamento do seu grupo.

Os resultados aqui descritos permitem a compreensão inicial dos fatores envolvidos com a concepção e percepção de inclusão para alunos com deficiência visual. Ambos os aspectos estão intimamente associados com a estruturação de um senso de pertencimento, valor e importância dentro do grupo. No contexto educacional, a participação na aula e o envolvimento social com os colegas de classe são os responsáveis por tal.

A concepção de inclusão para alunos com deficiência visual diz respeito ao modelo ou ideal a ser atingido durante as aulas de educação física. Para estes alunos a inclusão neste ambiente específico exige basicamente a participação nas atividades propostas junto com seus colegas de classe, aceitação e interação social com estes de forma positiva. Para a sua inclusão, o aluno com deficiência visual deve se sentir como membro do grupo, onde é capaz de desempenhar um papel importante no mesmo, se sentindo valorizado. Isto ocorre quando o professor de educação física proporciona aulas onde os alunos tem suas potencialidades enaltecidas, buscando o alcance de objetivos comuns.

Quando o aluno com deficiência visual consegue participar das mesmas atividades que seus colegas de classe de forma com que participe da conquista dos objetivos e desafios propostos, ele se sente aceito e valorizado dentro do seu grupo. No entanto, a percepção de inclusão durante as aulas de educação física difere de forma significativa da concepção idealizada pelos alunos com deficiência visual. A percepção de inclusão tem como base as impressões e percepções colhidas pelo aluno com deficiência, traduzindo-se na sua realidade vivenciada. Sendo assim, os alunos com deficiência demonstram se sentir excluídos, sem participação nas atividades e com isolamento social do grupo. Estes relatam não se sentir aceitos pelo grupo e seu professor, onde ainda vivenciam situações de bullying devido a sua deficiência.

As diferenças entre a concepção e percepção de inclusão do aluno com deficiência visual são marcantes. Os resultados aqui descritos trazem uma nova perspectiva sobre a inclusão de alunos com deficiência, visto que diferencia a concepção de inclusão da realidade vivenciada

diariamente. A compreensão sobre a concepção de inclusão ainda é um tema inovador na área, pois os estudos realizados até o momento se concentram apenas na percepção do aluno com deficiência. O estudo da concepção de inclusão aliado a percepção do aluno com deficiência permite o entendimento das falhas presentes neste processo que impedem a inclusão do mesmo.

Nesse sentido, há a necessidade de realização de outros estudos na área com foco na percepção e concepção de inclusão pelos alunos com deficiência. Até o momento os estudos realizados têm como foco em grande parte os alunos com deficiência física. É fundamental a análise do processo inclusivo sob a ótica de alunos com deficiência visual, surdez ou intelectual. Os fatores que interferem na concepção e percepção de inclusão podem variar de acordo com o tipo de deficiência. Apesar de compreender a inclusão como uma experiência subjetiva e única, estudos com este escopo permitem a reestruturação do ambiente escolar em prol de viabilizar a inclusão deste aluno.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ALMEIDA, J. J. G. *Estratégias para Aprendizagem Esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais*. . (1995). Tese de Doutorado - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1995.

ALMEIDA, J. J. G.; CONDE, A. J. M. Metodologia Aplicada ao Deficiente Visual. In: Brasil. Ministério da Educação. In: MEC (Ed.). *Caderno texto do curso de capacitação dos professores multiplicadores em educação física adaptada*. Brasília: Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 2002.

ALVES, M. L. T. *Aulas de Educação Física: Uma Análise do Processo Inclusivo*. 2009. 44f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2009.

ALVES, M. L. T.; ALMEIDA, J. J. G.; DUARTE, E. Imagem Corporal e a Deficiência Visual. In: TAVARES, M. C. G. C. (Ed.). *O Dinamismo da Imagem Corporal*. São Paulo: Phorte, 2007.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. O Processo Inclusivo nas Aulas de Educação Física: Um Estudo sobre o Teste Sociométrico. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 479-491, 2010.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: Um estudo de caso. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 237-256, jul/set de 2012.

ALVES, M. L.T.; DUARTE, E. A Exclusão nas Aulas de Educação Física: Fatores Associados Com Participação De Alunos Com Deficiência. *Movimento*, no prelo.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S.R.F.; Inclusão Escolar e Deficiência Mental: Análise da Interação Social entre Companheiros. *Estudos de Psicologia*, v. 9(1), 101-111, 2004.

BLINDE, E. M.; MCCALLISTER, S. G.; Listening to the Voices of students with Physical Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 69(6), 64-68, 1998.

BLOCK, M. E. *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*. 3ª. Ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in Physical Education: A Review of Literature from 1995-2005. *Adapted Physical activity Quartely*, v. 24, 103-124, 2007.

BLOCK, M.E.; VOGLER, E.W. Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40-44, 1994.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. *LDB 9.394, de 20 de Dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

_____. *Decreto Lei No. 3298, de 20 de Dezembro de 1999*. 1999.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília: INEP, 2001b.

_____. *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. 2008a.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BUENO, S. T. Motricidade e Deficiência Visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Ed.). *Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

CHANDLER, J.P.; GREENE, J.L.; A Statewide Survey of adapted Physical education Service Delivery and Teacher In-service Training. *Adapted Physical Activity Quartely*, v. 15, 370-380, 1995.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. *Movimento*. Porto Alegre, v.14, n.01, p. 13-38, 2008.

COBO, A. D.; RODRIGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Aprendizagem e Deficiência Visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Ed.). *Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. São Paulo: Santos, 2003a.

_____. *Personalidade e Auto-imagem do Cego*. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Ed.). *Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. São Paulo: Santos, 2003b.

CONDE, A. J. M. A Pessoa Portadora de Deficiência Visual, seu Corpo, seu Movimento e seu Mundo. In: PEDRINELLI, V. J. et al. *Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.

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 Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

DE PAUW, K.; DOLL-TEPPER, G. Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 17, 135-143, 2000.

FIORINI, M. L. S. Concepção do Professor de Educação Física sobre a Inclusão do Aluno com Deficiência. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

GOODWIN, D.L.; The Meaning of Help in PE: Perceptions of students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 18, 289-303, 2001.

GOODWIN, D. L.; WATKINSON, E. J. Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 17, 144-163, 2000.

GORGATTI, M.; DE ROSE JÚNIOR; D. Percepção de Professores Quanto Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, nº 2, p. 119-140, 2009.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4ª. edição. Objetiva: Rio de Janeiro, 2010.

HOUSTON- WILSON, C.; DUNN, J.M.; VAN DER MARS, H.; MCCUBIN, J. The Effect of Peer Tutors on Motor Performance in Integrated Physical education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 14, 298-313, 1997.

HUTZLER, Y.;FLIESS, O.; CHACHAM, A.; AUWEELE, Y. Perspectives of Children with Disabilities on Inclusion and Empowerment: Supporting and Limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 19, 300-317, 2002.

JAMES, A. R.; KELLMAN, M.; LIEBERMAN, L. Perspectives on Inclusion from Students with disabilities and responsive Strategies for Teachers. *Journal of Physical education, Recreation and dance*, v.82 (1), 33-54, 2011.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLAVINA, A.; KUDLACEK, M. Physical Education for Students with Special Education Needs in Europe: Findings of the Eusapa Project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Olomouc, v.4,n. 2, p. 46-62, 2011.

KODISK, S.; KULINNA, P. H.; MARTIN, J.; PANGRAZ, K.; DARST, P. Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 23, p. 390-409, 2006.

LA MASTER, K.; GALL, K.; KINCHIN, G.; SIEDENTOP, D. Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 15, 64-81, 1998.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão Escolar: Um Estudo Acerca da Implantação da Proposta em Escolas de Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.2, p. 289-306, 2009.

LIEBERMAN, L.J.; Visual Impairments. IN: WINNICK, J. P. *Adapted Physical Education and Sports*. 5ª. edição. Champaign: Human Kinetics, 2011.

LIEBERMAN, L.J., DUNN, J.M., VAN DER MARS, H.; MCCUBBIN, J. Peer Tutors' Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39, 2000.

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.

LIENERT, C.; SHERRIL, C.; MYERS, B. Physical Educators' Concerns About Integrating Children With Disabilities: A Cross-Cultural Comparison, *Adapted Physical Activity Quarterly*, Illinois, v. 18, p.1-17, 2001.

MARCHESE, A. A. Prática das Escolas Inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Ed.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Portugal: Porto, 2001. p. 93-108.

O'BRIEN, D.; KUDLACEK, M.; HOWE, P. D. A Contemporary Review of English Language Literature on Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, v. 2(1), 46-61, 2009.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ODOM, S. L.; DIAMOND, K. E.; Inclusion of Young Children with Special Deficiências in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13(1), 3-25, 1998.

OMS. CID -10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

PATTON, M.Q. *Qualitative Research and Evaluative Methods*. 3ª. Ed. California: Sage Publications, 2002.

PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, Virginia, v. 69, n.1, p.97-107, 2002.

PLACE, K.; HODGE, S. R. Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analyses. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 18, 389-404, 2001.

RODRIGUES, D. A. Educação e a Diferença. In: RODRIGUES, D. A. (Ed.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Portugal: Porto Editora, 2001.

RODRIGUES, G. M.; LIMA, S.M.T.; DUARTE, E.; TAVARES, M.C.G.C.F.; Demarcações Sociais e as Relações Diádicas na Escola: Considerações Acerca da Inclusão. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, 2004.

SEIDMAN, I. *Interviewing as Qualitative Research: a Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 2a. ed. New York: Teachers College Press, 1998.

STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. Colaboração, Rede de Apoio e Construção de Comunidade. IN: STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SPENCER-CAVALIERE, N.; WATKINSON, E. J. Inclusion Understood from the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v.27, 275-293, 2010.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. *Research Methods in Physical Activity*. 5a. ed. Champaign: Human Kinetics, 2005.

WATKINSON, E. J.; DWYER, S. A.; NIELSEN, A. B. Children Theorize About Reasons for Recess Engagement: Does expectancy-value theory Apply? *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 22, 179-197, 2005.

ANEXO 1- PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS – UNICAMP



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa

CEP, 15/06/11
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 331/2011 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).
CAAE: 0272.0.146.000-11

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “A PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Maria Luiza Tanure Alves

INSTITUIÇÃO: Lara Mara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual

APRESENTAÇÃO AO CEP: 05/05/2011

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 15/06/12 (O formulário encontra-se no *site* acima).

II – OBJETIVOS.

O objetivo do estudo é analisar a percepção de inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física escolar.

III – SUMÁRIO.

Dado que o objetivo principal do movimento inclusivo é promover a participação social concreta das pessoas com deficiência na vida em sociedade, o estudo visa analisar a experiência de inclusão vivenciada pela criança e adolescente com deficiência visual nas aulas de educação física da escola regular através de suas próprias percepções. Para tal serão selecionados 15 sujeitos da Associação Lara Mara que estejam cursando da 5ª. série ao 3. ano do ensino médio em escola regular. O estudo se dará por meio de entrevistas semi-estruturadas conduzidas na Lara Mara e anotações posteriores realizadas pela pesquisadora. Os dados serão analisados de forma descritiva interpretativa, segundo abordagem qualitativa. É esperada a identificação dos fatores responsáveis pela percepção positiva de inclusão ou seu impedimento durante as aulas de educação física.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas – SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

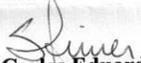
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII- DATA DA REUNIÃO

Homologado na V Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 24 de maio de 2011.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: A Percepção de Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Prof. Maria Luiza Tanure Alves

ORIENTADOR: Prof. Dr. Edison Duarte

Eu, _____, ____ anos de idade, RG _____, residente (rua, Av., bairro, CEP, cidade) _____

_____, *autorizo a participação de meu filho e/ou dependente na presente pesquisa, a qual adotará os seguintes objetivos e procedimentos:*

- O objetivo desse trabalho é observar se a criança com deficiência se sente aceita e como parte do grupo nas aulas de educação física que o mesmo frequenta na escola.
- Esperamos com essa pesquisa compreender o que faz a criança se sentir aceita e como parte do grupo nas aulas de educação física escolar, bem como compreender aquilo que a impede de se sentir assim.
- O estudo será realizado na Associação de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara.
- Os procedimentos da pesquisa consistem em aplicar um questionário de identificação pessoal no início do estudo para identificação e uma entrevista com a pesquisadora para conhecermos a experiência vivenciada pela criança com deficiência nas aulas de educação física.
- Deverá haver por parte dos participantes, regularidade e frequência nas aulas de educação física na escola.
- A pesquisa não apresenta riscos previsíveis para seus participantes.
- Como benefícios, a participação na pesquisa permite melhor planejamento da aula de educação física para participação do aluno com deficiência.

- O pesquisador se responsabiliza por acompanhar o desenrolar da pesquisa e estará disponível para esclarecimentos sobre a mesma antes, durante e depois dos procedimentos aplicados.

- Os participantes da pesquisa podem se recusar a participar da entrevista, bem como em responder qualquer uma das suas questões em qualquer momento sem prejuízo ou represália para o mesmo.

- A pesquisadora se compromete em manter sigilo da identidade e das informações confidenciais obtidas dos entrevistados.

- Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá qualquer tipo de gasto.

- Todos os sujeitos ou seus responsáveis receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Li e entendi as informações precedentes, sendo que dúvidas futuras, que possam ocorrer, poderão ser prontamente esclarecidas, bem como o acompanhamento dos resultados obtidos durante a coleta de dados. Declaro concordar em fornecer as informações solicitadas, sabendo estar garantido: o esclarecimento do que julgar necessário, bem como a liberdade de me recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer momento, sem qualquer penalidade e/ou prejuízo.

Campinas, _____ de _____ de 2011.

Assinatura Responsável

Prof. Maria Luiza Tanure Alves
Pesquisadora

Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador
Agradecemos a colaboração

Prof. Maria Luiza Tanure Alves
TEL: (11) 28255522 ou (19) 96630381
Email: luizatanure@gmail.com

Prof. Dr. Edison Duarte
TEL: 3788-6616 (Departamento de Estudos de Atividade Física Adaptada)
E-mail: edison@fef.unicamp.br
Comitê de Ética:
TEL: 3521-8936