TCC/UNICAMP
Al87i
1799 FEF/407

Universidade Estadual de Campinas
UNICAMP

A Inclusão do Deficiente Visual nas Aulas de Educação Física Escolar: Uma Pesquisa Bibliográfica

Maria Luíza Tanure Alves
002157

Campinas
2004

TCC/UNICAMP
AI87i
1290001799

Universidade Estadual de Campinas
UNICAMP

A Inclusão do Deficiente Visual nas Aulas de Educação Física Escolar: Uma Pesquisa Bibliográfica

Monografia apresentada como
requisito para aprovação no curso de
Licenciatura em Educação Física,
da Universidade Estadual
De Campinas, sob a orientação
Do Prof. Dr. Edison Duarte.

Maria Luíza Tanure Alves
002157

Para meus pais
que me acompanharam mesmo de longe.

Agradecimentos

Agradeço em especial:

- *Aos meus pais, que me apoiaram e compreenderam do começo ao fim deste trabalho;*
- *Aos meus maravilhosos irmãos, Willian e Lucas, presentes em todos os momentos de maneira muito especial;*
- *Ao meu orientador Prof. Edison Duarte, pela grande paciência e por toda ajuda prestada para a conclusão deste trabalho e de tantos outros.*
- *À amiga Ylane Pinheiro sempre presente;*
- *As amigas Regina Matsui, Tatiane Miranda, Ana Carolina e Afonsa Janaína, Thais Helena, pelo apoio e colaboração;*
- *Ao meu grande amigo Danilo Crege pelas conversas animadoras;*
- *Aos amigos da faculdade pelo companheirismo;*
- *Aos professores do Departamento de Atividade Física Adaptada da Faculdade de Educação Física da Unicamp, pela grande ajuda frente às dúvidas que surgiram;*
- *À Tânia e Dora, do Departamento de Atividade física Adaptada, pela ajuda prestada;*
- *Ao grupo GEAMA como um todo pelos grandes e maravilhosos ensinamentos que recebi durante esse período;*
- *A todos que me apoiaram e acreditaram no propósito e importância deste trabalho.*

Resumo

O processo inclusivo tem como objetivo construir uma sociedade consciente e capaz de promover a participação social concreta de seus indivíduos. A inclusão valoriza a diversidade presente entre as pessoas, assumindo esta como um fator enriquecedor do convívio social. O processo inclusivo reconhece as necessidades individuais, e tem como objetivo principal fornecer condições para que seus indivíduos atinjam um convívio em comunidade concreto. Suas ações estão presentes em todos os aspectos da vida do indivíduo, como no campo educacional, laboral, esportivo, recreativo, social, entre outros. Nesse contexto, a inclusão do deficiente visual torna-se fundamental. A deficiência visual acarreta para o individuo uma grande perda de informações que conseqüentemente reduzem sua oportunidade de interação com o meio e com as pessoas que o rodeiam. Assim, a participação plena nos variados aspectos de sua vida estão prejudicados. A deficiência visual pode acarretar, caso a criança não seja devidamente estimulada, déficits nos campos motor, cognitivo, emocional e social. Nosso objetivo com este trabalho foi o de agregar o maior número possível de informações da literatura científica sobre a inclusão do aluno deficiente visual nas aulas de educação física, servindo assim como subsídio para os profissionais da área de educação física e outros que trabalhem com esta população. Essas informações possibilitaram uma visualização ampla sobre a situação atual das pesquisas desenvolvidas sobre o tema, além de servir como base para a elaboração de outros estudos nesse campo. O entendimento sobre o tema traz para o profissional de educação física novas possibilidades para sua prática pedagógica. Nosso estudo se reteve em fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema, no período de 1990 a 2004, com a respectiva análise e interpretação dos resultados. Durante a análise nos propusemos também a separar os vários temas abordados pelos diversos autores. Assim o material pode ser fichado e organizado segundo esses temas nos permitindo o cruzamento de idéias. Pudemos observar a escassez de trabalhos sobre o tema. Os estudos analisados mostraram que é grande a preocupação com a concretização do processo inclusivo do aluno cego ou com baixa visão dentro do contexto das aulas de educação física. A disciplina de educação física aparece como propicia para a inclusão do aluno deficiente visual devido a possibilidade de flexibilização de seus conteúdos e atividades. As atitudes apresentadas pelos professores também exercem um papel fundamental para a inclusão do aluno deficiente visual. Estes apresentam atitudes negativas conseqüentes principalmente das informações insuficientes que recebem durante seu processo de formação. Outro ponto fundamental reside nas experiências apresentadas pelos professores com a educação de alunos com deficiência visual, onde os professores que apresentam experiências específicas nesse campo demonstram-se mais positivos com a inclusão do aluno cego ou com baixa visão nas aulas de educação física. Assim podemos observar que muitas são as barreiras para que a inclusão do deficiente visual ocorra. Entretanto, este é um processo gradual que necessita da conscientização de toda a sociedade, com a valorização da diversidade humana.

ÌNDICE

1. INTRODUÇÃO 7

2. REVISAO DE LITERATURA 9

2.1 INCLUSÃO 9

2.1.1 Contexto Histórico 10

__2.1.2 Inclusão Educacional 15

__2.1.2.1 Contexto Histórico 15

__2.1.2.2 Aspectos Legais 19

__2.1.2.3 A Escola Inclusiva 29

__2.1.2.4 O Currículo 37

2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL 40

3. MATERIAIS E MÉTODOS 48

4. RESULTADOS ENCONTRADOS 53

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS 59

5.1 A Aprendizagem da Criança Deficiente Visual 70

5.2 As Diretrizes e Parâmetros da Educação Especial 83

6. CONCLUSÃO 90

7. BIBLIOGRAFIA 94

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão vem se delineando historicamente basicamente desde a década de 90. O objetivo principal deste movimento é promover a participação social concreta das pessoas com necessidades especiais. O principio da inclusão defende que a sociedade deve fornecer as condições para que todas as pessoas tenham a possibilidade de ser um agente ativo na sociedade. Assim temos como pré-requisito a reestruturação da sociedade para que a pessoa deficiente consiga exercer seus direitos. Suas ações estão presentes em todos os aspectos da vida do individuo, tais como no campo educacional, laboral, esportivo, recreativo, social, entre outros.

Dentro desse contexto, o processo de inclusão do deficiente visual mostra-se como uma necessidade. A pessoa com deficiência visual apresenta uma grande perda de informações sobre o meio e as pessoas que o rodeiam. Sua interação e oportunidade de uma participação plena nos diversos aspectos da vida cotidiana encontram-se assim prejudicados. A escassez de informações visuais causada pela deficiência visual pode acarretar, caso a criança não seja adequadamente estimulada, prejuízos em diversos aspectos de seu desenvolvimento, tais como atrasos no campo motor, cognitivo, emocional e social. Dessa forma é de suma importância que a criança cega ou com baixa visão seja amplamente estimulada para que possa alcançar níveis de desenvolvimento semelhantes aos seus pares não deficientes. Essa estimulação deve preceder o período escolar, porém a escola, e conseqüentemente a disciplina educação física, exerce um papel fundamental nesse processo.

Nosso objetivo com este trabalho é o de agregar o maior número possível de informações da literatura científica sobre a inclusão do aluno deficiente visual nas aulas de educação física, servindo assim como subsídio para os profissionais da área de educação física e outros que trabalhem com esta população. Essas informações

possibilitarão uma visualização ampla sobre a situação atual das pesquisas desenvolvidas sobre o tema, além de servir como base para a elaboração de outros estudos nesse campo.

O entendimento sobre o tema traz para o profissional de educação física novas possibilidades para sua prática pedagógica. O professor de educação física tem a possibilidade de rever suas estratégias e metodologias empregadas na educação do aluno deficiente visual. Esse conhecimento representa um ponto primordial para a concretização do processo inclusivo. É apenas com o conhecimento sobre as necessidades, capacidades, potencialidades e habilidades de seu aluno que o educador inclusivo é capaz de desenvolver práticas eficazes para a inclusão do aluno cego ou com baixa visão.

2. REVISAO DE LITERATURA

Com o intuito de situarmos as questões relativas à inclusão do aluno deficiente visual nas aulas de educação física escolar, buscamos em trabalhos específicos uma visão abrangente sobre o tema. A compreensão sobre o assunto nos possibilita um melhor entendimento e análise dos resultados encontrados. Neste sentido, procuramos nos situar a respeito de: inclusão e deficiência visual

2.1 INCLUSÃO

O processo de inclusão tem se mostrado como um objetivo e uma necessidade presente em nossa sociedade. A preocupação com a participação efetiva das pessoas com necessidades especiais na sociedade tem impulsionado, principalmente por parte das pessoas envolvidas com essa população, como pais, amigos, profissionais de reabilitação, educação, entre outros, a criação de filosofias e práticas sociais almejando uma total integração entre as pessoas com alguma deficiência e a sociedade em geral.

É nesse contexto que surge o movimento de inclusão, que defende que toda pessoa, sendo ela deficiente ou não, tem o direito a uma participação social plena. A inclusão refere-se à participação efetiva nas atividades educacionais, laborais, recreativas, comunitárias e domésticas presentes no cotidiano social do indivíduo. (FLOREANS, 1998 apud RODRIGUES, 2001). Para Sassaki (1999), o princípio da inclusão defende que deve haver uma reestruturação da sociedade, onde esta se modifica para receber e responder as necessidades de seus membros. A modificação da sociedade é um pré-requisito básico para que a pessoa com necessidades especiais alcance seu desenvolvimento e exerça sua cidadania.

Para o autor, no processo de inclusão a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, as pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente essas pessoas preparam-se para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão baseia-se no Modelo Social da Deficiência, que defende a deficiência como um problema da sociedade e não apenas do indivíduo. Nesse modelo temos a sociedade como a responsável pela

criação de problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desenvolvimento de papéis sociais, em virtude de:

- Seus ambientes restritivos;
- Políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença;
- Seus discutíveis padrões de normalidade;
- Objetos e bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- Pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
- Sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades
- Suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

Na inclusão temos um processo bilateral, com as pessoas (ainda excluídas) e a sociedade buscando, em parceria, resolver os problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. No entanto, anteriormente a inclusão, tivemos outras tentativas de integração da pessoa deficiente à sociedade em geral, e assim é importante, para a melhor compreensão de todo o processo, que neste momento tenhamos um entendimento das origens históricas do princípio da inclusão.

2.1.1 Contexto Histórico

O texto a seguir refere-se a idéias e concepções apresentadas por Sassaki (1999).

As práticas relativas à pessoa com deficiência tem seu início com a exclusão social, passando pelo atendimento segregado, integração social até a adoção recente dos princípios da inclusão social. Assim, no período de exclusão social temos a total ausência de atenção para as pessoas deficientes, com sua não participação nas atividades e no contexto social de um modo geral. Havia um isolamento dessas pessoas.

No período de segregação, as pessoas com necessidades especiais recebem um aumento na atenção recebida. Estas começam a receber atendimento para as suas necessidades em ambientes segregados. É nesse contexto que surgem as instituições especiais, organizadas por categoria de deficiência. Porém, este tipo de pensamento reforçava os preconceitos existentes além de impedir a participação social efetiva, dando continuidade, portanto, a exclusão social. As instituições especiais, sejam estas com finalidades de reabilitação, educacionais, recreação, entre outros, a medida que agrupava pessoas com um mesmo tipo de deficiência impedia que esta pessoa se relacionasse com pessoas não deficientes, que conhecesse outra realidade que não aquela imposta pela deficiência. Podemos notar que este tipo de prática era centrado na questão da deficiência, da incapacidade apresentada pela pessoa, esquecendo-se assim de suas potencialidades e capacidades.

Para por um fim na exclusão social de pessoas deficientes, por volta da década de 60, surge o principio da integração. Este tinha como objetivo inserir pessoas com necessidades especiais nos sistemas sociais gerais, como a educação, trabalho, lazer, família, etc. No entanto, a integração consistia num esforço para inserir socialmente aquelas pessoas deficientes que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Havia participação social apenas das pessoas com necessidades especiais que conseguissem responder as limitações e exigências impostas pela sociedade, como as barreiras físicas, atitudinais e programáticas existentes.

O movimento de integração revela-se como um esforço unilateral a partir das pessoas deficientes, seus familiares, instituições e profissionais ligados a elas. Os princípios da integração refletem o Modelo Médico da Deficiência que considera a deficiência como sendo um problema da pessoa, e sendo assim, basta que esta pessoa receba algum tipo de serviço para que seu problema seja solucionado. No modelo médico, é o deficiente

que tem que se adaptar à sociedade através de reabilitação ou cura. (FLETCHER, 1996 apud SASSAKI, 1999). Essa visão médica da deficiência está presente principalmente nos centros de reabilitação que tem como objetivo "melhorar" as pessoas nesta condição para seu enquadramento aos padrões sociais. Essa idéia é bem expressada na seguinte passagem:

> *se por um lado, o discurso dominante em reabilitação enfatiza as necessidades de se incrementar as capacidades restantes do cliente, por outro lado, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. É o modelo médico aplicado a reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a cura, como se a complexa questão da integração social das pessoas deficientes pudesse ser resolvida por uma operação, uma prótese, ou seja lá o que for."* (NALLIN, 1994 apud SASSAKI, 1999).

Nesse processo, surgem as idéias de normalização e de mainstreaming para tentar concretizar a integração. Essas foram duas importantes tentativas de realização e efetivação desse principio. No que se refere à normalização esta tinha como pressuposto básico que "toda a pessoa portadora de deficiência, especialmente aquela portadora de deficiência mental, tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura" (MENDES, 1994 apud SASSAKI, 1999). O objetivo era criar um mundo separado, abrangendo todos seus aspectos - escola, trabalho, lazer, moradia - parecido com aquele que a pessoa deficiente viveria caso não estivesse nesta condição. Este principio confundiu-se com a idéia de "tornar normais as pessoas deficientes" (JONHSSON, 1994, BRASIL, 1994 apud SASSAKI, 1999). Para Mantoan (1997 B, apud SASSAKI, 1999), a "normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio e sociedade".

O "mainstreaming" surge a partir da década de 80, e refere-se basicamente a inclusão educacional, aspecto este que será abordado posteriormente. Sua idéia principal era levar os alunos o mais próximo possível dos serviços educacionais prestados na corrente principal da comunidade. Consistia na inserção de alunos com necessidades especiais nas classes regulares para fins instrucionais, porém estes participam apenas em algumas

tividades isoladas como as atividades extracurriculares e no horário de almoço. Desta forma, o aluno deficiente ão se sentia como parte da turma, já que participava de apenas algumas atividades isoladas. Esta tentativa não roporcionava uma integração e participação social plena para as pessoas envolvidas.

A integração reflete-se como um processo de inserção das pessoas deficientes preparadas para conviver a sociedade. As exigências feitas à sociedade, com relação à mudança de atitudes, de espaços físicos, de bjetos e práticas sociais, são mínimas. A sociedade aceita receber as pessoas deficientes desde que estas sejam apazes de:

- Moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados;
- Acompanhar os procedimentos tradicionais;
- Contornar os obstáculos existentes no meio físico;
- Lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultante de estereótipos, preconceitos e estigmas;
- Desempenhar papéis sociais individuais com autonomia, mas não necessariamente com independência. (SASSAKI, 1999)

Nesse sentido, o processo de integração ocorria e ocorre de 3 formas, sendo elas:

1. Inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade;
2. Inserção de pessoas deficientes que necessitavam ou necessitam de alguma modificação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem só então realizar suas atividades;

3. Inserção dos deficientes em ambientes separados dentro dos sistemas gerais (integração segregativa)

Podemos observar assim que o movimento de integração, aliada a Normalização e o "mainstreaming", não possibilitam para a pessoa deficiente uma integração social efetiva. A pessoa deficiente continua em condição de segregação, com participação e envolvimento com o grupo em momentos isolados e escassos. O princípio de integração é ainda hoje utilizado em algumas práticas sociais, no entanto a idéia atual é de que a integração dê lugar para o processo de inclusão.

O processo de inclusão tem seu início na segunda metade da década de 80. No entanto, é a partir dos anos 90 que esse movimento se desenvolve com maior força. Seu principal objetivo é a criação de uma sociedade para todos, e para isso defende os seguintes princípios:

- Celebração das diferenças;
- Direito de pertencer;
- Valorização da diversidade humana;
- Solidariedade humana;
- Igual importância das minorias;
- Cidadania com qualidade de vida.

Como podemos observar, no processo de inclusão a diversidade e as diferenças humanas são valorizadas. Cada pessoa é um ser único com vontades e necessidades próprias. A defesa das diferenças entre as pessoas nos proporciona a manutenção de um conceito básico quando se trata de viver em sociedade, o respeito. Este é fundamental para o crescimento pessoal e da comunidade como um todo. O principio da inclusão nos possibilita a visão de que a singularidade de cada ser é algo enriquecedor para nossa sociedade.

O processo de inclusão baseia-se em alguns conceitos importantes, como autonomia, independência e "emporwerment". A autonomia refere-se à condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao

máximo a privacidade e dignidade da pessoa que a exerce. No contexto da pessoa com deficiência diz respeito a ter controle nos vários ambientes freqüentados. O grau de autonomia de uma pessoa resulta da sua prontidão físico-social e a realidade de um determinado ambiente físico e social.

Com relação à independência esta consiste na capacidade de tomada de decisão sem dependência de outros. A independência reflete a prontidão e determinação da pessoa a tomar decisões. O conceito de empowerment está intimamente associado à autonomia e independência, sendo o "processo pelo qual uma pessoa usa seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo o controle de sua vida".

Nosso intuito com este trabalho é o de construir uma visão geral sobre a atual situação do processo inclusivo no âmbito escolar. Para tanto, nesse momento nos reteremos em compreender o processo de inclusão educacional, a partir da compreensão de suas origens bem como no entendimento amplo sobre a escola inclusiva.

2.1.2 Inclusão Educacional

2.1.2.1 Contexto Histórico

Inicialmente devemos compreender que a origem do processo de inclusão educacional surge como parte do processo inclusivo como um todo. As ações inclusivas desenvolvidas no âmbito educacional ocorrem paralelamente às ações desenvolvidas dentro de outros campos, como o esportivo, laboral e social.

Para Rodrigues (2001), as práticas educacionais relacionadas às pessoas com necessidades especiais tem seu início com a exclusão social. As escolas tradicionais criadas para propiciar uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças existentes entre os alunos resultaram, no entanto, no desenvolvimento de práticas e valores que progressivamente acentuavam as diferenças. Essas

escolas tinham como objetivo igualar as oportunidades oferecidas para os alunos, para que todos estivessem em condições semelhantes de competição para os melhores lugares na sociedade à sua saída.

O autor descreve que a escola tradicional tinha como " intenção solucionar um problema que as diferenças econômicas, sociais e culturais, disseminadas pelo modelo da industrialização nascente, tinham tornado insustentável, [...]" (RODRIGUES, 2001). No entanto, suas práticas segregacionistas acabavam por intensificar as diferenças existentes entre os alunos. É nesse contexto que surgem as escolas especiais, seguindo os mesmos objetivos da escola tradicional. Essas eram organizadas por categoria de deficiência, com a crença de que o agrupamento dos alunos de uma mesma categoria e com características semelhantes resultaria em um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999 A), nos Estados Unidos, até aproximadamente 1800, os alunos com deficiência não eram considerados dignos de educação formal, embora fossem percebidos como integrantes da comunidade. Tal comportamento pode ser observado na seguinte passagem, presente até os anos de 1900:

> *Agora que estamos aptos a descobrir, nos primeiros anos da escola elementar...através do uso de..testes (de inteligência), o que é uma seda pura e o que é uma orelha de porco...nós, como educadores, devemos...aplicar o processo educacional...para transformar a seda em uma bolsa de seda e a orelha de porco em uma bolsa de couro de porco...(Jonh L. Tilsdley, 1921, p.54, superintendente distrital dos colégios da cidade de Nova York, no quinto Anuário da National Association of Secondary Schools Principals apud Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999 A)*

Os autores descrevem que Benjamin Rush, médico norte americano, no final da década de 1700, é um dos primeiros a introduzir o conceito de educação de pessoas com deficiência. Porém é apenas em 1817 que se estabelece um dos primeiros programas de educação especial, realizado em Connecticut, no Asilo Norte Americano para Educação e Instrução dos Surdos e Mudos.

Com o final da Guerra Americana de Independência, em 1783, criou-se, a partir da iniciativa de cidadãos ricos, várias sociedades filantrópicas com a principal preocupação de garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores vigentes na época. Estas organizações desenvolveram um importante papel no estabelecimento de escolas públicas e de instituições de reabilitação segregadas, incluindo instituições de treinamento e escolas para pessoas com deficiência. (DAVIES, 1930; HAWES, 1971; KANNER, 1964; MENNEL, 1973; PICKET, 1969; RICHARDS, 1935; ROTHMAN, 1971; SCHLOSSMAN, 1977; SCHWARTZ, 1956 apud KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999 A). Essas instituições eram organizadas como asilos, com um caráter militar, resultando principalmente em um processo de controle dos "indesejáveis" do que em um processo educacional. Aliado a este processo tivemos o movimento da eugenia que colaborou para aumentar a desumanização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, entre 1900 e 1930 tivemos a disseminação da idéia de que "as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça à civilização, devido a sua composição genética." (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999 A) Esse pensamento impulsionou a disposição de muitos educadores e do público em geral para permitir a segregação e outras práticas como a esterilização além de expandir as classes especiais dentro das escolas públicas.

Para Karagiannis, Stainback e stainback (1999 A), as classes especiais tornaram-se uma característica básica das escolas. Rodrigues (2001), nos descreve que esse modelo de escola integrativa resultou na segregação dos alunos com necessidades especiais, com a criação de 2 tipos de alunos: os com necessidades educativas "normais" e os com necessidades educativas "especiais".

Chaves (1977 apud KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999 A) nos traz que as classes especiais não surgiram por razoes humanitárias, mas sim para afastar as crianças indesejáveis das classes de ensino regular. Os professores responsáveis por essas classes eram vistos pelos demais como seres dotados de preparação e habilidade especiais para o trabalho. Era considerado inadequado que professores das classes regulares participassem da educação de alunos com algum tipo de deficiência. Esse tipo de pensamento teve

como conseqüência a criação do que poderia ser chamado de "pequenos prédios escolares vermelhos para alunos considerados excepcionais" dentro dos terrenos escolares.

Nesse sentido, não havia uma integração efetiva entre os alunos com necessidades especiais e o restante da escola. A escola integrativa teve arraigado em sua filosofia pensamentos e atitudes preconceituosas que culminavam com a rejeição dos diferentes. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999 A) nos descrevem que os alunos com deficiência estavam em uma escola regular porém não faziam parte dela. Assim, as atitudes entre os professores das classes regulares e os da classe especiais e os modelos administrativos desenvolvidos para a educação especial asseguravam o paralelismo entre a educação especial e a regular ao invés de uma convergência entre ambas.

Segundo os autores, essa prática integrativa através das classes especiais foi o sistema preferido de prestação de serviços educacionais para alunos com deficiência. No entanto, nesse mesmo período as atitudes com relação a esses alunos começou a tomar um rumo diferente. Os pais de alunos com deficiência, durante as décadas de 1950 e 1960, começam a fundar organizações, como a National Association for Retarded Citizens Associação Nacional para Cidadãos Retardados), e iniciam ações legais reivindicando a educação de seus filhos. Nesse contexto as implicações das escolas especiais e das classes especiais são vistas como problemáticas, e assim há o início da defesa pelo direito à educação em ambientes mais normalizados pelas pessoas deficientes.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999 A) a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares tem seu inicio nas décadas de 1970 e 1980, sendo intensificado os esforços nesse sentido apenas no final dos anos 80 e início da década de 1990. Assim as escolas estão cada vez mais interessadas em concretizar uma educação de qualidade para todos, sejam estes alunos com deficiência ou não. O processo de inclusão tem como objetivo saciar as necessidades educativas de seus alunos dentro da sala de aula regular, através da unificação entre o sistema de educação regular e o de educação especial.

2.1.2.2 Aspectos Legais

No ano de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, temos o delineamento de um dos primeiros documentos relacionados com a educação para todos. Como resultado dessa conferência temos a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", que defende como princípio básico a educação como um direito fundamental de cada cidadão.

Essa Declaração defende que a educação é um direito básico de homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro. Ela nos traz que "a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação." (DECLARAÇÂO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÂO PARA TODOS)

Aliado a " Declaração Mundial sobre Educação para todos" temos o " Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem", com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos pela Declaração. "O Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos." (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Como conseqüência da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia, temos a Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha. O resultado dessa conferência foi o delineamento da "Declaração de Salamanca", documento este que, segundo Rodrigues (2001), representa uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva.

Na Declaração de Salamanca são reafirmados os valores da educação para todos, porém com ênfase nas modificações de políticas necessárias para a concretização de uma educação integradora, sobretudo às com necessidades educativas especiais. Os principais valores defendidos nesta declaração são:

- Reconhecimento das diferenças;
- Atendimento às necessidades de cada um;
- A promoção da aprendizagem;
- O reconhecimento da importância da escola para todos;
- A formação de professores com a perspectiva de um mundo inclusivo. (LIMA e DUARTE, 2001)

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.*

Nesse sentido ela ainda nos descreve que "o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem." Assim sendo, estas devem ser educadas dentro do sistema escolar empregado na educação de todas as crianças. Para tanto, as escolas devem buscar formas para fornecer para as crianças com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade. Podemos observar que a partir dessa Declaração já temos o emprego do conceito de escola inclusiva. Nesse sentido,

> *o desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar*

atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva."

Ainda com relação a Declaração de Salamanca esta descreve que a "Educação Especial" incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que há a necessidade de sua adaptação as necessidades de cada criança, ao invés de impelir a adaptação da criança as afirmações pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca proclama que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Com relação aos governos de cada país, a Declaração defende que estes:

- Atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Podemos verificar que a Declaração de Salamanca funciona como um conjunto de diretrizes para a implantação e o direcionamento das práticas inclusivistas no âmbito educacional. No que concerne as políticas educacionais nacionais temos, segundo Lima e Duarte (2001), no texto da constituição federal de 1988, no Art. 205, a educação como um direito de todos e dever do estado e da família. No Art. 206 temos alguns princípios norteadores para a educação, dentre os quais estão: a igualdade de convicções não só para o acesso, mas

ambém para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo le idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

A partir disso temos o Decreto Lei No. 3298, de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei no. 7853, de outubro de 1989. Este decreto dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências. Seu objetivo é assegurar o pleno exercício los direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Em seu Capítulo VII – Da equiparação de oportunidades, na Seção II – Educação, temos os princípios que egem o direito a educação para pessoas portadoras de deficiência, sendo ele:

Capítulo VII – Da equiparação de oportunidades

Seção II – Educação

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1o Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2o A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3o A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4o A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5o Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade.

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Art. 26. As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1o As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2o O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora> de deficiência.

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1o A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2o As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3o Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4o Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Nesse sentido, temos ainda a Lei de Diretrizes e Bases, Lei no. 9394 ou Lei Darcy Ribeiro, vigente lesde 1996, que regulamenta e dá diretrizes sobre a educação nacional. Essa lei disciplina a educação escolar, ıue se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, devendo estar vinculada ıo mundo do trabalho e a prática social.

Em seu Art. 2 ela define que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de iberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu ›reparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sendo o ensino baseado nos seguintes ›rincípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Com relação à educação das pessoas com necessidades especiais temos todo um capítulo dedicado a este ema, sendo ele:

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Assim podemos ter uma visão abrangente do contexto legal ao qual o processo de inclusão está inserido. baseado nessas declarações, leis e decretos que as são realizadas as tentativas de inclusão de pessoas com ecessidades especiais no âmbito escolar. Podemos observar que todos os documentos aqui descritos defendem educação como um direito básico de todas as pessoas, e acreditam no processo de inclusão como sendo o istema de maior eficácia para que seja respeitado e garantido esse direito. No entanto, a defesa desse direito em ocumentos legais não é o suficiente para que a pessoa deficiente tenha acesso a uma educação de qualidade, inculada e útil para a sua vida em sociedade. Veremos no tópico a seguir os princípios, fundamentos e ecessidades da escola inclusiva, ou seja, veremos o que uma escola precisa para que realmente concretize ções inclusivas.

2.1.2.3 A Escola Inclusiva

Stainback e Stainback (1999) descrevem que a escola inclusiva tem como objetivo fundamental educar odos os seus alunos em salas de aula regulares. Para tanto, os alunos devem receber oportunidades ducacionais adequadas, desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebendo assim odo o apoio que possam precisar para alcançar o sucesso durante as diversas atividades.

Warwick (2001 apud RODRIGUES, 2001) nos traz que para que haja uma inclusão educacional oncreta é fundamental a reestruturação da escola para responder à diversidade de seus alunos. É importante ue a escola se modifique para atender as necessidades de seus alunos, para que assim seja oferecida uma ducação de qualidade para todos. Todos os alunos apresentam necessidades especiais, porém algumas são onsideradas maiores em detrimento de outras. A escola deve estar consciente dessa condição e assim se reparar para oferecer recursos adicionais para seus alunos. Nesse sentido, Sebba e Ainscow (1996 apud .ODRIGUES, 2001) afirmam que:

> *A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através desse processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem freqüentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos. (SEBBA e AINSCOW, 1996 apud RODRIGUES, 2001)*

Para Rodrigues (2001) a escola inclusiva tem presente em sua filosofia o entendimento de que seu sistema ducacional não é apenas para os alunos com alguma deficiência, mas sim para todos aqueles com necessidades speciais, conceito este que engloba todos os tipos e graus de dificuldade para seguir o currículo escolar. A nclusão implica em um esforço de toda a escola, resultando em uma reformulação global de sua estrutura. Conseqüentemente teremos uma educação de boa qualidade não só para os alunos deficientes, mas para todos s seus educandos.

Segundo o autor, para essa reformulação a questão principal reside no modo como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional esta é proscrita para as escolas especiais, crendo assim que, como já foi mencionado anteriormente, o agrupamento dos alunos de acordo com a deficiência e características apresentadas proporcionaria um ensino homogêneo. Na escola integrativa temos a tentativa de responder a essa diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. No entanto, a escola inclusiva tenta responder à diferença, assumindo as mais variadas em que essa se manifesta, de forma apropriada e com alta qualidade.

A inclusão educacional parte do pressuposto que todos os seus alunos, com diferente capacidades, interesses, características e necessidades, devem ser educados juntos. Com atenção ao desenvolvimento global acadêmico, sócio-emocional e pessoal), e que sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados dentro do ambiente da sala de aula. Desta forma, teremos um sentimento de igualdade de oportunidades, mesmo significando que as oportunidades não são necessariamente as mesmas para todos. A escola inclusiva promove um ambiente de escola e de sala de aula, onde se tem a diversidade como lema e como objetivo principal o desenvolvimento global do aluno. (CORREIA, 2001)

Marchesi (2001) afirma que para que ocorra efetivamente o processo de inclusão este deve estar presente em 3 níveis:

- Contexto político e social;
- Contexto do centro pedagógico (a escola);
- Contexto da aula.

Com relação ao contexto existente na escola, temos alguns fatores relacionados com a sua eficácia no processo de inclusão:

1. Transformação do Currículo

É fundamental que haja um currículo comum a todos os alunos, porém este deve ser posteriormente adequado ao contexto social e cultural de cada escola, bem como as diferentes necessidades de seus alunos. A questão do currículo escolar será rediscutida posteriormente.

2. Desenvolvimento Profissional

Esse revela-se como um ponto fundamental para a concretização da inclusão de alunos com necessidades especiais. Professores menos capacitados tendem a desenvolver atitudes negativas com relação a seus alunos, que tem como conseqüência menor atenção e interação dispensadas aos alunos. Como resultado, o aluno apresenta maior dificuldade na resolução das atividades propostas, reforçando assim as expectativas negativas do professor.

Para o desenvolvimento profissional, Hegarty (2001) afirma que as escolas inclusivas devem realizar ações em 3 áreas:

- Formação inicial de professores, onde todos os professores devem receber durante o seu curso de formação conhecimentos e informações sobre as necessidades educativas especiais.
- Professores especializados, a educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação contínua.
- Formação contínua, trata-se de um requisito fundamental para a educação inclusiva; muitos professores em exercício não possuem as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspectiva de

educação inclusiva e por isso a formação contínua revela-se de fundamental importância. (HEGARTY, 2001)

Com relação a este aspecto, Johnstone e Warwick (1999 apud Warwick, 2001) afirmam:

> *Capacitar os técnicos de ensino regular para serem educadores efetivos para todos os alunos é um aspecto central de um sistema inclusivo. Para assegurar o desenvolvimento deste objetivo, esta capacitação deveria ser encarada como uma dimensão essencial da melhoria da escola.*

3. Liderança Efetiva

A presença de uma liderança efetiva demonstra-se como um aspecto fundamental para a renovação escolar. Essa liderança tem de ser assumida pelo diretor e sua equipe, devendo também ser distribuída por todos os níveis de organização escolar. O diretor deve promover uma cultura de colaboração, tendo assim uma perspectiva inovadora, facilitando a participação em projetos comuns, compreendendo a cultura da escola, e finalmente estimulando a inovação educacional. Para tanto, os diretores utilizam-se genericamente de 6 estratégias para dinamizar o processo de mudança na escola:

- Reforçar a cultura da escola;
- Realizar uma boa gestão;
- Impulsionar o desenvolvimento de problemas
- Estabelecer uma comunicação direta e freqüente;
- Compartilhar o poder e a responsabilidade com os outros;
- Utilizar símbolos e rituais para expressar os valores de uma cultura.

4. Modificação da Cultura e Organização da Escola

Nesse aspecto temos a tentativa de transformação da cultura da escola. Devemos estar cientes que mudanças no modo de pensar, atitudes e comportamentos são essenciais para o alcance dos objetivos defendidos pela inclusão. A escola deve valorizar a igualdade, com a compreensão de que diferenças existem e devem ser valorizadas. Deve estimular a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

5. Compromisso com a Mudança

Devemos ter claro que as mudanças rumo ao processo inclusivo não ocorrem repentinamente, pelo contrário, desenvolvem-se através de um longo processo. Desta forma, cada escola deve definir seus objetivos e as estratégias utilizadas para alcançá-los. O processo de mudança traz consigo relações de tensões entre a organização que tenta manter a continuidade de seu passado e a procura de novas formas de desenvolvimento que permitam responder as novas situações. O entendimento desses aspectos permite a visualização das vantagens oferecidas pelo novo, estimulando assim a mudança de atitudes para a efetivação do processo inclusivo.

Esses são alguns aspectos que precisam ser repensados dentro do âmbito escolar. A compreensão desses ontos proporciona o começo da mudança, o ponto de partida. No entanto, essas foram algumas diretrizes elacionadas ao contexto escolar, porém dentro do contexto da sala de aula também são necessários a atenção ara alguns aspectos.

Para Marchesi (2001) o professor tem o papel de compreender como aprendem os alunos e a partir disso struturar a melhor forma para ensiná-los. Ele deve ser capaz de adequar o currículo fundamental às ecessidades de seus alunos, possibilitando a aprendizagem de todos. O professor deve atuar prestando uma juda a atividade construtiva do aluno, ou seja, o aluno não é apenas um aprendiz passivo. Ele tem participação

ativa durante o processo de aprendizagem, e para isso o professor deve conhecer seus conhecimentos prévios. Quando a aprendizagem se dá como um processo construtivo, temos a ajuda prestada pelo professor ajustada às possibilidades do aluno.

Para o autor, o professor deve estar atento as características dos alunos com problemas de aprendizagem para que os conteúdos curriculares sejam ajustados para uma aprendizagem efetiva e significativa por parte dos mesmos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam maiores problemas para organizar seus conhecimentos, para ativar seus esquemas, para a comunicação com seus colegas e professores e para conseqüentemente compartilhar significados e atribuir significado à aprendizagem.

Ainda com relação ao autor, o professor deve conhecer os sentimentos e os julgamentos sobre si mesmo de seus alunos. É importante que em nenhum momento o professor perca a dimensão afetiva e emocional de seus alunos com deficiência. Para isso é essencial que ele identifique as 3 características que asseguram resultados mais positivos nestas relações:

1. Deve haver planejamento nas atividades conjuntas;
2. A cooperação deve ser estimulada através da criação de situações propicias para tal;
3. O professor deve estar atento e manter uma certa distância.

Nesse sentido, Marhesi (2001) afirma:

> *A situação de cada pessoa com uma condição de deficiência é única. Por conseqüência, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino de alunos com algum tipo de incapacidade, mas sim de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que estão escolarizados.*

Para Correia (2001) o professor deve conhecer não apenas as necessidades e características dos seus alunos, como também deve conhecer as características e necessidades dos ambientes onde seu aluno interage. Assim o professor precisa compreender o ambiente onde ocorre o processo de aprendizagem. Para tanto é

fundamental que esse professor mantenha relações com toda a comunidade, como os pais, funcionários da escola, os outros professores, entre outros. Sendo assim, Correia (2001) afirma:

> *o papel do professor deverá conciliar-se com o papel de outros profissionais de educação e com os pais, [...] o professor por si só, não conseguirá dar resposta as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, e afirmações de 'estes são meus alunos' e 'esta é minha classe' devem dar lugar a afirmações que contenham pluralidade, 'os nossos alunos', 'a nossa escola'.*

Correia (2001) nos descreve um modelo de atendimento à diversidade. Este modelo tem como objetivo atender a diversidade educacional, que consiste no conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses e experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.

Segundo o autor este modelo tem como base 3 componentes essenciais:

- Conhecimento

Diz respeito ao conhecimento do aluno, de seus estilos de aprendizagem, seus interesses, capacidades, necessidades; bem como análise de seus ambientes de aprendizagem, acadêmicos, sócio-emocionais, comportamentais e físicos. Assim temos nessa primeira etapa um processo fundamental que é o de avaliação e análise do aluno com a finalidade de identificar suas capacidades e necessidades, para que posteriormente seja possível o estabelecimento de uma aprendizagem de qualidade. Essa identificação das potencialidades e necessidades do aluno nunca tem como objetivo a rotulação e segregação do mesmo.

- Planificação

Refere-se a uma planificação adequada as necessidades do aluno. Nesse processo temos como base o currículo comum. Essa planificação deve ser elaborada por uma equipe

multidisciplinar e nunca somente pelo professor. No caso de alunos com necessidades especiais esta planificação aliada à interdisciplinaridade deve ser uma constante em todo o processo.

- Intervenção

  Formada por 3 fases essenciais:

  1. Fase preventiva/preliminar, que, baseando-se nas características, necessidades e ambiente de aprendizagem do aluno, tem como objetivo minimizar as dificuldades iniciais do aluno.
  2. Fase compreensiva, que consiste em uma avaliação mais exaustiva da componente educativa com o propósito de elaborar programas de apoio individualizados, com base em uma flexibilização curricular, podendo recorrer-se a adaptações curriculares generalizadas, caso necessário.
  3. Fase transicional, esta diz respeito aos programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade e aos seus problemas, geralmente severos, necessitam de um conjunto de medidas que venham a facilitar a sua inserção no mundo laboral.

Como podemos observar é fundamental para a efetivação de um programa de inclusão que tenhamos a participação de toda comunidade. Nesse processo todos são personagens ativos que convergem para um objetivo comum, proporcionar educação de qualidade para todas as pessoas independente se essa pessoa é deficiente ou não.

Segundo Karagianis, Stainback e Stainback (1999 B) os benefícios de uma escola inclusiva são muitos. As salas de aula integradas favorecem o surgimento de amizades entre os alunos, estimulando o aprendizado em habilidades acadêmicas, habilidades de vida diária, de comunicação e sociais. Os alunos aprendem a compreender, respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças individuais.

Para os autores, os ambientes inclusivos trazem benefícios mesmo para as crianças com deficiência cognitiva, com grandes dificuldades para absorção de todo o conhecimento fornecido. Elas se beneficiam do convívio social, tornando-se assim mais aptas para a vida em comunidade. Sendo assim, o convívio em um ambiente inclusivo proporciona para os alunos crescimentos nos âmbito educacional, social e ocupacional.

Ainda segundo os autores, no caso das crianças com alguma deficiência, o convívio com crianças sem deficiência encoraja-as a fazer o mesmo que seus colegas não deficientes. A segregação de alunos com deficiência causam prejuízos para seus alunos já que trazem um mundo irreal, com uma educação de pouco utilidade para o convívio em sociedade. As escolas segregadas não estimulam o aluno à independência e autonomia, e ainda produzem um sentimento de isolamento, podendo até causar sentimentos de inferioridade.

Os benefícios trazidos pela escola inclusiva são bilaterais. O aluno deficiente aprende a interagir com seus pares, bem como professores e alunos não deficientes aprendem a agir com os alunos com necessidades especiais. O ensino inclusivo é fundamental porque exalta o valor social da igualdade entre as pessoas. Desta forma, devemos encarar o ensino inclusivo como um direito básico e não algo que o deficiente tenha que conquistar. (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999 A)

2.1.2.4 O Currículo

Para Marchesi (2001) a questão presente quanto ao currículo nas escolas inclusivas reside na dúvida se este deve ser o mesmo para alunos deficientes e alunos não deficientes. No entanto, Stainback e Stainback (1999) descrevem que mesmo aquelas crianças com grandes dificuldades para aprender os conteúdos propostos pelo currículo devem ser incluídas no processo de educação regular. Estas crianças durante o processo de educação em classes regulares desenvolvem amizades, e conseqüentemente seus companheiros aprendem sobre respeito mútuo, interesse mútuo e apoio mútuo em uma sociedade inclusiva. Essas crianças se sentirão como parte de um todo, como integrantes e participantes ativas da comunidade.

Os autores descrevem que atingir os objetivos propostos pelo currículo básico nem sempre é o aspecto de maior importância para que a criança seja feliz. As escolas inclusivas têm como um primeiro objetivo que seu aluno sinta-se bem-vindo, inclusos, aceitos pelos demais. Estas são vistas como condições básicas para a ocorra. A interação entre os alunos é encarada como uma fornecedora de grandes oportunidades de aprendizagem. Assim " é através da socialização com diferentes colegas em ambientes de ensino regular que as crianças aprendem, encontram significado e propósito na aprendizagem e conseguem um maior entendimento das muitas disciplinas ensinadas na escola." (STAINBACK e STAINBACK, 1999)

Falvey, Givner e Kimm (1999) descrevem que no ensino inclusivo o ensino é centrado no aluno, em suas habilidades e necessidades. Desta forma, a duvida quanto aos conteúdos a serem ensinados é respondida contrapondo-se as potencialidades e as carências individuais do aluno ao currículo básico. Nesse sentido, temos na Declaração de Salamanca:

> *Uma pedagogia centrada na criança é benefício a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.* (DECLARAÇÂO DE SALAMANCA, 1994)

Stainback et al (1999) descrevem que os objetivos educacionais básicos podem continuar os mesmos, porém os objetivos específicos devem ser individualizados para serem adequados as necessidades e capacidades de cada aluno. As capacidades individuais devem ser consideradas à luz das atividades curriculares do grupo de colegas da classe. Assim, dentro de uma mesma aula os objetivos podem ser individualizados, resultando em

vários alunos com objetivos diferentes. É fundamental para a escola inclusiva a individualização dos objetivos educacionais.

Os objetivos curriculares devem ser pensados e formulados em equipe, com a participação de pais, professores, alunos da classe, diretores, psicólogos, etc. Estes devem ser desafiadores para aos alunos, logo " o currículo apresentado a todos os alunos deve desafiá-los a aprimorar ao máximo suas habilidades e a superar suas realizações anteriores, com o apoio e adaptações necessários." (STAINBACK et al, 1999)

Concluímos então que para a concretização do processo inclusivo é necessário a interação de toda a comunidade. Esta deve estar ciente dos objetivos e princípios da inclusão para que assim dirijam suas ações para a inclusão de seus alunos dentro do sistema de ensino regular. A inclusão envolve muitos fatores e toda a comunidade deve estar compromissada com a meta de proporcionar uma participação social ativa para todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL

Para um entendimento global do contexto da deficiência visual devemos compreender primeiramente o papel que a visão exerce em nossas vidas, assim como as implicações de sua limitação ou ausência. Para Cobo et al (2003, A) a deficiência visual resulta em conseqüências para o desenvolvimento da pessoa que vão muito além de apenas uma redução de informações.

Com o prejuízo do sistema visual, o indivíduo perde a sua maior fonte de informações sobre o meio e as pessoas. Cobo et al (2003, A) afirmam que a visão seria responsável por aproximadamente 80% das informações que recebemos, sendo fundamental para a vivência de experiências passivas, através da simples observação e para a participação social, nos permitindo a todo momento a análise dos fatos além de possível previsão dos mesmos.

O mesmo autor ainda relata que a importância deste sistema sensorial pode ser vista especialmente nas crianças, onde durante seu desenvolvimento, a visão funciona como mediadora entre os variados estímulos sensoriais do meio e o próprio "eu" da criança. Assim a visão possibilita "[...] ao ser humano um mundo atraente que lhe proporciona informações suficientes do ambiente, assim como verificação constante e instantânea [...]" (COBO et al, 2003, A). É essa oportunidade de troca de informações com o mundo e com as outras pessoas a todo instante proporcionada pela visão que nos leva a exploração do mundo e nos guia em uma longo caminho de descobertas. Nesse sentido Conde (1994) ainda acrescenta que a visão leva a criança ao movimento, sendo o movimento o seu veículo de descobertas.

Para Cobo et al (2003, A) a ausência ou limitação na capacidade visual acarreta para o indivíduo uma considerável perda sensorial, já que são relativamente poucos os objetos que proporcionam estímulos sonoros e olfativos. No entanto, estímulos visuais estão presentes em todos os objetos, conseguindo assim promover maior atenção por parte das pessoas. Os deficientes visuais desde cedo recebem poucas oportunidades para desenvolver sua coordenação ouvido-mão, correspondente no caso do vidente, a coordenação óculo-manual.

Um prejuízo na visão implica em um 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 e BUENO, 2003, A). Cobo, Rodrigues e Bueno (2003 A) 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, reduzindo-o a um ambiente social diferente do da pessoa vidente".

O deficiente visual se utiliza de outros meios que não os visuais para estruturar os seus conhecimentos sobre o ambiente e as pessoas que o rodeiam. Com a ausência ou limitação de informações visuais, o cego ou a pessoa com baixa visão, terá que buscar seu desenvolvimento a partir das sensações provenientes dos outros sistemas sensoriais, como o tato, a audição, a propriocepção, a sensibilidade vibratória, entre outros. Será com as informações advindas desses sistemas que esse indivíduo poderá construir o conhecimento acerca do ambiente ao qual está inserido.

Nesse contexto, a pessoa com deficiência visual aprende que o seu corpo é o mediador entre ela, os outros e o mundo. É o seu corpo que será o responsável pela recepção das informações do meio e também pela sua interação com tudo e todos. Para que o cego ou a pessoa com baixa visão consiga estabelecer essas inter-relações é preciso que ele mantenha proximidade com as pessoas e objetos que deseja se relacionar, já que as sensibilidades que o auxiliam nessas relações não permitem grande distanciamento como a visão. Podemos entender melhor este aspecto quando pensamos que para que uma pessoa receba informações visuais, ou se relacione visualmente com outras pessoas, não é preciso que ela esteja fisicamente próxima a ela. E ao contrário, para que duas pessoas se relacionem através do tato ou audição é necessário proximidade entre ambas.

Essa necessidade de proximidade para que o deficiente visual consiga conhecer, compreender e se relacionar com os outros e com o mundo causa grande limitação nas relações que o mesmo estabelece. Sendo assim, suas relações se limitam apenas a pessoas e objetos próximos a ele, e mesmo assim necessita, em sua

maioria, de estímulos por parte dos videntes. Para tanto, Cobo, Rodrigues e Bueno (2003 B) afirma que a mão exerce um papel fundamental funcionando como meio exploratório. A mão serviria como instrumento para o reconhecimento do próprio corpo e do espaço próximo.

Em nosso trabalho utilizaremos o termo deficiência visual, já que este envolve tanto a perda total da visão (cegueira) como a perda parcial (baixa visão ou visão subnormal). Assim, segundo a OMS, deficiência seria "uma anomalia na estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for sua causa; em princípio, a deficiência constitui uma perturbação de tipo orgânico" (MELO,1991 apud ALMEIDA e CONDE, 2002). Conseqüentemente, a deficiência visual "caracteriza-se por perdas visuais parciais ou totais, que após correção óptica ou cirúrgica, limitem seu desempenho normal" (MELO,1991). A partir do conceito apresentado verificamos também as formas de classificação da deficiência visual que se caracterizam de acordo com o objetivo a que se destinam, porém todas se baseiam em elementos clínicos. O referido sistema é composto pelos seguintes aspectos: médico, legal, educacional e esportivo.

Com relação aos aspectos médicos estes se baseiam na classificação realizada pela Organização Mundial da Saúde, OMS, em seu documento " Classificação Internacional de Doenças -10 ed." (CID-10). Nele temos a deficiência visual classificada em cegueira e baixa visão. Sendo cegueira caracterizada pela acuidade visual de 0 a 6/60 (a pessoa vê a 6m quando uma pessoa com visão normal vê a 60m) ou inferior, ou campo visual inferior a 20º. As pessoas com baixa visão apresentam acuidade entre 6/60 e 6/20. Para os efeitos dessa classificação considera-se o melhor olho, após a melhor correção óptica possível.

A partir da classificação empregada pela OMS temos a definição de "cegueira legal" utilizada no âmbito constitucional para caracterizar a condição legal de deficiência visual e assim sejam garantidos os direitos dessa população. A definição de cegueira legal tem como objetivo estabelecer os direitos do deficiente visual garantindo assim suas possibilidades de formação, trabalho, saúde, acessibilidade ao desporto, turismo, entre outros. Esse aspecto é variável de acordo com a constituição vigente em cada país.

De acordo com o Decreto lei número 3.298, de dezembro de 1999 são caracterizadas como deficientes visuais todos aqueles que apresentam " acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20°. (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações". Verifica-se, portanto, que, no âmbito legal, é considerado deficiente visual todo aquele com acuidade inferior a 20/200 ou campo visual menor que 20.

No que diz respeito aos aspectos educacionais temos a classificação educacional. Esta, de forma geral, relaciona-se à alfabetização com o foco no processo de aprendizagem a leitura. Nesse âmbito são considerados cegos todos aqueles que, mesmo possuindo algum resquício de visão, necessitam de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como indivíduos com baixa visão todos aqueles os que consigam estabelecer um aprendizado a tinta com a utilização de seu resquício visual, podendo empregar auxílios ópticos para tanto. (CONDE, 1994).

No âmbito esportivo a deficiência visual é classificada de acordo com as regras da Internacional Blind Sports Federation (IBSA). Os atletas são classificados em B_1, B_2, B_3, de acordo com um exame clínico, onde B_1. são indivíduos sem percepção luminosa no melhor olho e/ou presença de percepção luminosa porém incapaz de reconhecer a forma ou contorno de objetos a qualquer distância ou direção; B_2. são aqueles capazes de reconhecer a forma ou contorno de objetos com acuidade visual de 2/60m e /ou campo visual entre 3° e 10° (2/60m: uma pessoa com baixa visão vê a dois metros quando uma pessoa com visão normal vê a sessenta metros.) e B_3. são os atletas com acuidade visual entre 2/60m e 6/60m e/ou campo visual entre 5° e 60°. (ALMEIDA e CONDE, 2002).

Com relação as causas da deficiência visual, estas podem ser classificadas em congênitas ou adquiridas, de acordo com o período de sua ocorrência. As causas congênitas são aquelas ocorridas em período anterior aos 5 anos de idade da criança, já que nesta fase ela ainda não apresenta memória visual significativa, assim como sua capacidade visual estará em desenvolvimento no que se refere ao campo e acuidade visual. Sendo cegueira adquirida aquela que ocorre após essa idade (ALMEIDA, 1995). Assim podemos apontar como causas para a

deficiência visual os acidentes, ferimentos, envenenamentos, tumores, doenças oculares e do sistema óptico e fatores hereditários. No entanto, Mariotti (1998), afirma que a catarata (cristalino opacificado, que impede total ou parcialmente os raios de luz de chegarem à retina), o tracoma (afecção inflamatória crônica da conjuntiva e da córnea) e o glaucoma como as principais causas da cegueira atualmente.

Segundo Craft e Lieberman (2004) e para fins de um maior entendimento descreveremos nesse momento algumas das possíveis causas da deficiência visual. Sendo elas:

- Degeneração Macular;

  Causa da perda da acuidade e um ponto cego central no campo visual.

- Retinoblastoma;

  Um tipo de câncer que freqüentemente leva à remoção do olho. Costuma-se usar um globo ocular protético.

- Rubéola;

  Durante o terceiro trimestre da gestação, as complicações da rubéola, podem causar limitações no aproveitamento visual.

- Albinismo;

  Caracterizado pela 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. Também podem apresentar nistagmo, quando observa-se um curto e rápido movimento involuntário do globo ocular de um lado a outro.

- Retinose pigmentar;

  Doença hereditária e progressiva na qual ocorre inicialmente a cegueira noturna, seguida pela possibilidade da perda da visão periférica.

- Síndrome de Usher;

  Causa da surdez-cegueira, é uma 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, torna o cristalino opaco, desencadeando, possível sensibilidade à luz e ao ofuscamento e tendência ao estrabismo para compensar a visão comprometida. A catarata pode acontecer em conseqüência à rubéola.

- Retinopatia da prematuridade;

  Ocorre em alguns bebês nascidos prematuramente expostos a uma grande quantidade de oxigênio dentro das incubadoras, causando redução da acuidade ou cegueira total.

Craft (1990) descreve que a deficiência visual traz em 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 causa para o indivíduo, de modo geral, um atraso 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 retardado, 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.

Para o autor, com relação ao aspecto motor, a deficiência visual em si não acarreta nenhuma característica motora específica, porém a limitação de experiências vivenciadas tem como conseqüência um possível atraso no desenvolvimento motor. Temos assim, como características principais a serem observadas nessa população a passividade de movimentos, assim como uma defasagem na locomoção e mobilidade. A visão exerce um preponderante ainda no início de movimentos e condutas motoras, assim a ausência da visão nesse processo impede que a criança aja de forma autônoma. Sendo assim 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.

Craft (1990) 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 conseqüência direta, os deficientes visuais 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 super proteção 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).

Para Cobo, Rodrigues e Bueno (2003 C), a cegueira acarreta 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 o deficiente 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. Tendo-se como conseqüência final a consideração do cego como

incompetente e incapaz de produzir. Todos esses estigmas sociais mencionados se refletem nas relações pessoais que o deficiente 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.

As sensações de insegurança, inferioridade, solidão e ansiedade observáveis nos deficientes visuais são conseqüência das relações interpessoais que o mesmo estabelece, e que muitas vezes são carregadas de preconceitos e estigmas sociais. Isso influencia os diversos aspectos da vida do cego ou da pessoa com baixa visão.

3.0 MATERIAIS E MÉTODOS

Todo nossa metodologia de pesquisa está baseada em Turtelli (2003).

Desenvolvemos nosso estudo através da análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa do tipo bibliográfica. Segundo Marconi & Lakatos (1988), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito [...] sobre determinado assunto" . Desta forma, a base desta pesquisa consistiu no estudo de livros, artigos especializados, dissertações e teses, o que possibilitou o acesso e manipulação de informações relevantes para nossa reflexão sobre as relações entre inclusão, deficiência visual e educação física escolar. Para a concretização de nossos objetivos e para a formação de uma compreensão ampla sobre o tema também realizamos a leitura e análise de documentos oficiais que regem a educação especial, tais como leis, decretos-leis, diretrizes educacionais, entre outros.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados disponíveis via internet. Restringimos o período de levantamento bibliográfico dos livros, dissertações, teses e artigos em periódicos de 1990 a 2004, anteriormente a este período selecionamos apenas os trabalhos dos autores mais relevantes para o tema de nossa pesquisa. Ao todo pesquisamos em 50 bases de dados digitais:

- Bases de dados da ERL - WebSpirs;
- Bases de dados da Bireme;
- Base de dados Dedalus;
- Base de dados Acervus;
- Base de dados Athena.

ERL-WebSpirs:

A ERL-Webspirs é disponível apenas para pesquisadores e instituições conveniadas. Ela pode ser acessada pelos computadores da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) através do endereço eletrônico www.unicamp.br/bc . É constituída pelas seguintes bases de dados:

- Educational Child Education Abs
- Econlit
- Eric
- Francis
- Internacional Political Sciences Abs
- LISA
- LLBA
- MLA Bibliography
- Philosophers Index
- Sociological Abstracts
- Infotrac Custom
- Agrícola
- Angeline
- Agris
- Biological Abstracts
- CAB Abstracts
- Food and Human Nutrition
- FSTA
- Medline

- PsycInfo
- Sports Discus
- Zoological Records
- Journals@Ovid Full-Text

Bireme:

Compreende 14 bases de dados com informações em ciências da saúde. Pode ser acessada liveremente pela Internet pelo endereço www.bireme.br. As bases de dados que compreende são:

- Medline
- Lilacs
- Paho
- Repidisca
- Desastres
- Adolec
- Adsaúde
- BBO
- BDNEF
- HomeoIndex
- Sidorh
- MedCaribe
- Wholis

Athenas:

Contitui-se pelo catalogo coletivo on-line das bibliotecas da UNESP. Seu acesso é através do endereço www.unesp.br .

Dedalus:

É a base de dados bibliográficos on-line da USP. Seu acesso se dá pelo site www.usp.br/sibi .

Acervus:

É a base de dados que consiste na reunião das bibliotecas setoriais da UNICAMP. Seu acesso é possível através do endereço www.unicamp.br/bc .

Os materiais bibliográficos selecionados foram adquiridos nas bibliotecas setoriais da Unicamp. Os artigos selecionados não encontrados nas bibliotecas da Unicamp foram pedidos a outras universidades brasileiras, pelo sistema COMUT.

Realizamos a pesquisa em todas as bases de dados por assunto. Durante a busca empregamos as palavras chaves na língua inglesa, já que este é o idioma requerido pela maioria das bases de dados pesquisadas. Utilizamos como palavras-chaves "Inclusion", "Visual Impairments", "Blindness", "Low Vision" e "Physical Education". A partir disso temos os seguintes cruzamentos de palavras-chaves:

- "Inclusion" e "Visual Impairments" e "Physical Education"
- "Inclusion" e "Blindness" e "Physical Education"
- "Inclusion" e " Low vision" e ""Physical Education"

Após o levantamento bibliográfico o material foi estudado através da realização de fichamentos, que objetivavam abranger todas as informações relevantes para o estudo da inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de educação física escolar, bem como sínteses das principais idéias de cada texto pesquisado. Marconi

& Lakatos (1988) definem esse tipo de fichamento como de "resumo ou de conteúdo", não possuindo julgamentos pessoais ou de valor. Paralelamente à realização dos fichamentos elaboramos um fichário de sínteses pessoais constando relações entre o material pesquisado.

A elaboração dos fichamentos com as principais idéias de cada texto objetivou uma posterior correlação entre os diversos autores. O cruzamento dos resultados e conclusões apresentados por cada estudo nos possibilita a visão abrangente sobre os caminhos que as pesquisas sobre inclusão de deficientes visuais nas aulas de educação física vêm seguindo. Assim podemos observar os pontos falhos sobre o assunto e também podemos propor novos questionamentos para possíveis estudos futuros.

4. RESULTADOS ENCONTRADOS

A realização da busca bibliográfica sobre o tema proposto, em um primeiro momento, nos permitiu verificar a pequena quantidade de pesquisas realizadas na área. Como resultado de nossa busca inicial tivemos um número reduzido de trabalhos. Tal condição pode ser visualizada no quadro a seguir:

Base de Dados	*"Inclusion" e "Visual Impairments" e " Physical Education"*	*"Inclusion" e "Blindness" e " Physical Education"*	*"Inclusion" e "Low Vision" e " Physical Education"*
PsycINFO	—	*1*	—
Sports Discus	*1*	*3*	—
Journals@ovid	*2*	*7*	*1*
Exceptional Child Education	*1*	—	—
ABS			
Eric	*1*	—	—

No quadro acima relacionamos apenas as bases que traziam algum trabalho como referência para nossa pesquisa. Apesar da quantidade de estudos relacionados acima, a posterior leitura de seus resumos nos permitiu concluir que a maioria deles não abordava o tema objetivado, embora apresentassem alguma das palavras-

chaves empregadas durante a busca. No entanto, alguns trabalhos encontrados traziam como tema central o processo de inclusão do aluno deficiente visual, embora não estivessem diretamente relacionados com a sua inclusão nas aulas de educação física escolar. A partir disso, realizamos a primeira seleção de trabalhos a serem lidos e analisados posteriormente. Apesar desses estudos não fazerem referência a inclusão do aluno cego ou com baixa visão no contexto da aulas de educação física, entendemos que estes eram importantes para a compreensão ampla do tema.

Como conseqüência da escassez de trabalhos encontrados específicos sobre o tema e até mesmo da ausência destes nos propomos a realizar uma nova busca. Nesse segundo momento, realizamos uma busca bibliográfica com um caráter mais amplo, para que assim conseguíssemos um número maior de trabalhos. No quadro seguinte podemos observar os resultados obtidos:

Bases de Dados	*"Inclusion" e "Blindness"*	*"Inclusion" e "Visual Impairments"*	*"Inclusion" e " Low Vision"*
Angeline	1	3	—
Biological Abstracts	11	7	1
CAB	12	1	—
FSTA	1	—	—
Medline	75	25	4
PsycINFO	22	11	4
Sports Discus	4	1	—
Zoological	1	—	—

Abstracts			
Infotrac Custom	1	1	—
Journals@Ovid	1721	578	172
Exceptional Child Education	31	22	5
ABS Eric	41	10	5
Francis	5	1	2
Internacional Political Sciences Abs	1	—	—
LISA	—	—	1

A utilização das palavras-chaves mostradas no quadro acima tornou a busca bibliográfica menos restritiva, tendo como resultado principal um maior número de trabalhos encontrados. Os estudos encontrados abordavam em sua maioria a inclusão do deficiente principalmente nos âmbitos educacional, social e esportivo. A partir disso pudemos selecionar aqueles diretamente relacionados com o tema e relevantes para a concretização de nossos objetivos. Aliado a esse processo ainda realizamos uma busca através da análise das referências bibliográficas apresentadas pelos trabalhos selecionados. A análise dessas referências nos trouxe um número razoável de artigos, dissertações e teses, que foram devidamente listadas e pedidas pelo sistema COMUT. Conjuntamente a leitura desses trabalhos ainda realizamos a leitura de documentos oficiais importante sobre o tema, tais como as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" além da coleção " Saberes e Práticas para a Inclusão" que ultimamente substitui o documento " Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares".

A partir da leitura desses estudos nos empenhamos em realizar fichamentos sobre as principais idéias trazidas por cada autor. Assim durante a análise dos resultados pudemos realizar um entrelaçamento entre as diversas idéias para melhor compreensão do tema. A correlação entre as pesquisas analisadas nos possibilitou a visão abrangente sobre a situação atual das pesquisas sobre a inclusão do aluno deficiente visual nas aulas de educação física escolar.

A leitura e análise completa dos estudos selecionados nos apontaram primeiramente a pequena quantidade de pesquisas realizadas na área. A maioria dos trabalhos selecionados abordava o tema inclusão do aluno deficiente visual não se relacionando ao contexto das aulas de educação física escolar. No entanto, estes trabalhos nos foram de fundamental importância para a compreensão global do processo inclusivo ao qual o aluno cego ou com baixa visão é submetido. Estes estudos tratavam da inclusão educacional do aluno deficiente independente da uma disciplina escolar específica.

Como um consenso entre os trabalhos analisados temos o conceito de inclusão defendido como um direito fundamental do aluno deficiente visual. O processo inclusivo é apontado não apenas como um direito dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de todos os alunos integrantes da escola. Esta compreensão assume o valor da diversidade humana, na qual todas as diferenças são respeitadas e valorizadas.

A inclusão educacional é compreendida com um processo de suma importância, com a necessidade de participação efetiva de todos os integrantes da escola. O professor tem o papel de construir um ambiente favorável à aprendizagem, respeitando as características individuais de seus alunos, proporcionando as condições necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra. Para tanto, as escolas devem possuir uma equipe integrada com o objetivo de auxiliar o professor durante esse processo.

O processo educacional deve estar centrado no aluno, enfatizando suas potencialidades e capacidades. O professor deve estar atento para suprir as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam eles deficientes ou não. Nesse sentido, as necessidades educacionais dos alunos cegos ou com baixa visão são as

mesmas dos alunos não deficientes. As mudanças ocorrem nos métodos e estratégias utilizadas para a aprendizagem do aluno deficiente visual.

Grande parte dos trabalhos apontam algumas estratégias e métodos de ensino para crianças com deficiência visual. Esses métodos consistem basicamente em sugestões de adaptações nas atividades e materiais propostos durante as aulas de educação física. Aliado a isso também observamos um grande número de livros descrevendo adaptações possíveis para os esportes convencionais, como natação e atletismo. Tais livros abordam a prática esportiva para pessoas com deficiência visual. Sendo assim, não se relacionavam ao contexto educacional presente nas aulas de educação física escolar. Seu principal objetivo era apresentar as adaptações necessárias para a pratica esportiva dos principais esportes convencionais. No entanto, essas obras demonstram-se importantes para o professor de educação física escolar já que auxiliam no ensino desses esportes para os alunos deficientes visuais.

Alguns estudos descrevem a educação física como uma disciplina favorável à inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. A flexibilidade de seus conteúdos e de suas práticas permite a participação de todos. Os profissionais da área também são encarados como sendo mais positivos com relação ao processo inclusivo. Com relação a esse aspecto os autores descrevem que muitos são os fatores que interferem nas atitudes apresentadas pelos educadores quanto ao processo inclusivo, porém os de maior influência são o tempo de experiência de ensino com alunos com necessidades educativas especiais e a formação recebida.

Uma das principais barreiras apontada para o processo inclusivo é a questão da formação do profissional da educação. Este descreve como insuficiente as informações recebidas, apresentando assim grande insegurança para promover a inclusão de alunos deficientes. No entanto, estes profissionais não conseguem identificar quais são as suas necessidades para promover com eficácia a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Além de estratégias e metodologias a serem utilizadas durante o processo educativo de alunos deficientes visuais, alguns trabalhos nos trazem os principais conteúdos a serem ministrados nas aulas de

educação física escolar. Tais conteúdos são baseados nos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. No entanto, devemos ter clara a necessidade de uma não separação do aluno cego ou com baixa visão dos demais companheiros de turma. Os conteúdos a serem trabalhados devem ser os mesmos dos alunos não deficientes. O que devemos compreender é que estas devem ser sugestões de conteúdos a serem enfatizados durante as aulas para alunos com deficiência visual, já que estes são provavelmente conteúdos importantes para a vida cotidiana da criança com deficiência visual, permitindo sua maior participação e interação com o ambiente. Como exemplos destes conteúdos temos a consciência espacial, consciência corporal, deslocamentos em geral, entre outros.

Desta forma, pudemos observar um grande consenso com relação aos diversos autores com relação ao conceito de inclusão bem como as necessidades de sua concretização. As idéias apresentadas pelos estudos selecionados podem ser separadas em dois grandes grupos. O primeiro grupo de trabalhos tem como conteúdo principal as necessidades, estratégias e metodologias para a inclusão eficaz do deficiente visual no contexto educacional. Já o segundo grupo consiste em estudos a respeito das atitudes e atributos dos educadores para a concretização do processo inclusivo do aluno cego ou com baixa visão.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nossa busca bibliográfica nos proporcionou uma visão ampla sobre as pesquisas realizadas no campo da inclusão. Apesar dos escassos resultados encontrados sobre a inclusão do aluno deficiente visual nas aulas de educação física escolar, são muitos os estudos realizados sobre o processo inclusivo nos seus variados contextos. Estes estão concentrados principalmente na área de humanas, como sociologia e psicologia. O quadro a seguir nos permite a visualização da quantidade de pesquisas encontradas sobre o tema:

	" Inclusion"
Exceptional Child Education ABS	1742
Econlit	1081
Eric	7151
Francis	1733
Internacional Political Sciences ABS	495
LISA	1050
MLA Bibliography	139
Philosophers Index	376
Infotrac Custom	1309
Sports Discus	769
Medline	50294
PsycINFO	8153
Angeline	403
journals@ovid	115.515

Sendo assim, o quadro acima nos permite observar a grande quantidade de pesquisas desenvolvidas sob o tema inclusão. Porém notamos que há ainda grandes lacunas a serem preenchidas com o contexto das aulas de educação física. Os estudos nesse campo mostraram-se recentes, com início na década de 90. O início do desenvolvimento de pesquisas na área tem origem no período inicial de propagação das idéias inclusivistas. No entanto, apesar de pesquisas serem realizadas na área desde o surgimento do principio da inclusão, estas ainda

não foram suficientes para dar respostas a todas as dúvidas e problemas que cercam o processo de inclusão. Os materiais encontrados de período anterior a década de 90 tratam principalmente do princípio da integração, defendendo idéias como a do "mainstreaming".

Os dados históricos mencionados a seguir são baseados em Massini (1994).

O inicio da educação para deficientes visuais tem seu inicio com o Imperador Pedro II a partir do decreto Imperial nº. 1428 de 12 de Setembro de 1854 que criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos. Com a República este Instituto passou a se chamar Instituto Benjamin Constant, sendo o único responsável pela educação de pessoas com deficiência visual até o ano de 1926 quando foi criado em Belo Horizonte o Instituto São Rafael.

Em 1927 foi fundado o Instituto para Cegos "Padre Chico", em São Paulo. Este Instituto adquiriu personalidade jurídica em 1928, resultando no seu reconhecimento como de utilidade pública Estadual e Federal em 1960 e 1968, respectivamente. No ano de 1935 é apresentado à Assembléia um projeto de lei com o objetivo de criação do lugar do professor de primeiras letras para cegos e surdos. Em 1945 foi implantado o primeiro curso de especialização de professores, oficializado através do Decreto Lei nº. 16392, de 02 de Dezembro de 1946.

Em 1947 o Instituto Benjamin Constant em regime de cooperação com Fundação Getúlio Vargas realizou um curso em caráter intensivo com objetivo a especialização de professores para alunos com deficiência visual. A partir de 1951, realizaram-se cursos de especialização de professores e inspetores para deficientes visuais.

No ano de 1950, em caráter experimental, instalou-se nas escolas comuns a primeira classe Braille do Estado de São Paulo. Esta foi oficializada pela lei nº. 2287, em 1953, regulamentada pelo Decreto nº. 26.258, de 12 de Agosto de 1956. Ainda nessa época admitiu-se a matrícula do aluno cego no 2º. Ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdades de Filosofia. Dessa forma, ampliou-se a freqüência de alunos com deficiência visual nas escolas

regulares, estimulando em 1975 a 1977, a parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Projeto de Reformulação de Currículos para Deficientes Visuais. E assim desde já podia-se ver em seu Volume I, pág 8, que

> *[...] o bom desempenho do aluno D.V na escola comum está condicionado, por um lado ao indispensável aparelhamento do sistema, a fim de que se diminua o descompasso de aprendizagem do aluno excepcional e, por outro lado, ao oferecimento de condições satisfatórias para garantir atendimento educacional adequado.(MASSINI, 1994)*

O objetivo das escolas inclusivas é dar respostas a todas as formas de diferenças apresentadas pelos alunos, e não somente aquelas legitimadas por um parecer médico-psicológico, como a deficiência auditiva, visual, física ou mental. A escola deve ser promover a participação e aprendizagem de todos seus alunos, sejam estes deficientes ou não. (RODRIGUES, 2002; PEREIRA, SIMÕES e LIBERTO, 2001) Para tanto há a necessidade do reconhecimento das diferenças, da singularidade de cada um. Nesse sentido Lima e Duarte (2001) afirmam:

> *Para compreender e reconhecer as diferenças, identificar que o tempo não é igual para todos, e que todos têm direitos, é necessário que se abandone os rótulos, as classificações, os conceitos existentes, e os preconceitos formulados. É refletir e concretizar ações em busca do exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo. É ultrapassar a tradição conteúdista, onde a transmissão de conhecimentos científicos estabelecem-se como prontos e inquestionáveis, é considerar que os alunos não são 'tábuas–rasas'.*

Entretanto, as tentativas de inclusão de alunos deficientes visuais dentro do contexto escolar deparam-se com algumas barreiras importantes para a sua concretização. Lieberman e Houston-Wilson (1999) descrevem que estas podem ser classificadas de acordo com as atitudes apresentadas pelos professores, pelos próprios alunos cegos ou com baixa visão e pela administração da escola. Assim, as barreiras encontradas podem ser:

- Barreiras do Professor:
    1. Falta de Preparação Profissional

       A falta de uma preparação profissional de qualidade é apontada como um fator importante na exclusão do aluno deficiente visual. Os professores sentem-se despreparados e incapazes de

promover a inclusão desse aluno. Afirmam ter recebido reduzidas informações sobre a deficiência visual durante a sua formação. Na maioria dos casos estas informações consistiam apenas em uma simulação, um vídeo, uma pequena conferência e participação em um jogo de Goalball. As informações recebidas sobre as atividades físicas para esse grupo diziam respeito a orientação e mobilidade, deslocamentos e atividades recreativas. Durante a prática educacional estas informações eram encaradas como insuficientes para a inclusão efetiva do aluno cego ou com baixa visão. A questão do despreparo profissional para promover a inclusão é também apontada por outros autores como Rodrigues (2002), Cidade e Freitas (2003), Lima e Duarte (2001) e Wall (2002).

Para Liberman e Houston-Wilson (1999) a solução adequada para esta condição seria a estimulação de uma preparação profissional de qualidade, na qual seriam fornecidas informações sobre metodologias e estratégias de ensino que auxiliem no processo inclusivo do aluno deficiente visual. Basicamente estas informações teriam como ênfase as adaptações que podem ser realizadas nas aulas de educação física, bem como em seus recursos esportivos e recreacionais.

Rodrigues (2002) descreve que geralmente os conteúdos de informação sobre as necessidades educativas especiais são freqüentemente inexistentes ou pouco direcionados para a solução de problemas concretos de planejamento, intervenção e avaliação que o profissional possa vir a encontrar. Os profissionais de apoio também são inexistentes, sendo o apoio educativo fornecido por docentes que não são da área disciplinar.

2. Currículo e Atividades

Esta barreira está relacionada com o currículo e a maioria das atividades propostas durante as aulas de educação física escolar. Os autores descrevem que as atividades como basquetebol, futebol, hockey, voleibol, tênis e badmintom em seu formato tradicional não favorecem a participação

independente de alunos cegos ou com baixa visão. No entanto, estas atividades podem e precisam ser adaptadas (utilização de bolas com guizos, guias, etc.) para que a participação do aluno deficiente visual seja possível. Por outro lado, atividades como natação, atletismo, artes marciais e ginástica podem ser incorporadas durante as aulas, já que proporcionam a independência e a oportunidade de estudantes deficientes visuais em participar.

3. Ritmo da Aula

Um outro obstáculo encontrado para concretização da inclusão do aluno cego ou com baixa visão é o ritmo adotado pelo professor para a progressão curricular. Nesse caso, dependendo de fatores como a atividade proposta e as características individuais do aluno, os deficientes visuais necessitam de um maior tempo, explicações específicas, demonstrações, auxílio de guias além de respostas quanto ao desempenho alcançado. Entretanto, para que ocorra a participação ativa do aluno com deficiência visual nas aulas de educação física é necessário que o professor molde o ritmo da aula ao seu grupo de alunos, e isso inclui o seu aluno cego ou com baixa visão. No contexto inclusivo o centro da aula deixa de ser o professor e passa a ser o aluno.

4. Medo, Superproteção e Expectativas Limitadas

A concepção do professor de que seus alunos deficientes visuais são incapazes de realizar as atividades propostas e até mesmo que são uma ameaça para sua própria segurança traduz-se em uma grande barreira para a inclusão desse aluno. É fundamental que o educador compreenda que seu aluno cego ou com baixa visão, desde que receba informações e auxílios necessários, é capaz de realizar as mesmas atividades que o aluno não deficiente. O professor deve estar atento para as adaptações necessárias para a prática das atividades propostas.

- Barreiras Relacionadas com o Aluno:

1. Superproteção dos Pais

   Essa superproteçao exercida pelos pais sobre seus filhos deficientes visuais impede a participação efetiva desse aluno nas aulas de educação física. Como conseqüência temos a não interação da criança cega ou com baixa visão com o seu ambiente. Em alguns casos, os pais exigem a não participação do filho nas aulas de educação física.

2. Falta de Oportunidades

   Esta barreira consiste na falta de recursos ou adaptações necessárias para a participação do aluno deficiente visual. Sendo assim, este aluno é impedido de participar das atividades propostas na aula de educação física.

3. Falta de Confiança

   A falta de oportunidades para participar nas atividades da aula de educação física traduz-se posteriormente em uma falta de confiança para participar em atividades futuras. Os alunos alegam:

   - ❖ Baixo nível de habilidade;
   - ❖ Medo do ridículo;
   - ❖ Medo de fazer seu time perder;
   - ❖ Medo de se machucarem ou machucarem os outros.

   Como solução para esta falta de confiança apresentada, os alunos cegos ou com baixa visão tem de ser estimulados desde cedo para que assim desenvolvam níveis de habilidades semelhantes aos das crianças não deficientes.

- Barreiras Administrativas

1. Tempo

As crianças com deficiência visual têm de dividir o seu tempo com outras atividades como aulas de Braille, orientação e mobilidade e terapia educacional. Esta falta de tempo pode impedir a participação dessa criança em programas de atividade física.

2. Falta de Equipamento Apropriado

   A falta de equipamento apropriado aliado a ausência de adaptações nas atividades propostas impedem a participação da criança deficiente visual nas aulas de educação física escolar. É fundamental que o professor esteja atento para esta necessidade, para que assim todos seus alunos tenham oportunidades de participar.

3. Dispensa Médica

   Esta barreira diz respeito aos laudos de médicos e oftalmologistas que por medo ou desconhecimento proíbem o aluno cego ou com baixa visão de freqüentar as aulas de educação física.

Aliada aos obstáculos mencionados acima, as atitudes do professor exercem um papel fundamental durante o processo inclusivo. Horne (1983 apud WALL, 2002) descreve que o aluno com deficiência visual é o menos desejado pelos professores para ser ter em classe. Esta atitude em relação à inclusão do aluno cego ou com baixa visão parece estar associada à 2 fatores:

- A experiência do professor com alunos deficientes visuais;
- A crença do professor a respeito de sua capacidade para ensinar esse aluno. (HAYES e GUNN, 1988; JOBE, RUST e BRISSIE, 1996; PEARMAN, HUANG, BARNHART e MELLBLOM, 1992 apud WALL, 2002)

Segundo Hayes e Gunn (1988 apud WALL, 2002) os professores com relatos de experiências negativas com crianças deficiente visuais apresentam atitudes negativas sobre a inclusão dessas crianças. Porém o contato com alunos cegos ou com baixa visão pode aumentar a aceitação desses alunos pelo professor (LEYSER, ABRAMS e LIPSCOMB, 1982; STAINBACK e STAINBACK, 1982; VILLA, THOUSAND, MEYERS e NEVIN, 1996 apud WALL, 2002). Nesse sentido a exposição a pessoas com deficiência visual, em situação não ameaçante, pode diminuir a relutância do professor em interagir com o aluno deficiente visual (KEILBAUGHT, 1977 apud WALL, 2002).

No entanto, Wall (2002) descreve que a exposição de professores à pessoas com deficiência visual anteriormente ao contexto educacional pode acarretar atitudes relativas à inclusão do aluno cego ou com baixa visão tanto negativas quanto positivas no professor. As atitudes positivas são conseqüência de experiências positivas, onde o professor não se sentiu ameaçado ou pressionado a atuar de alguma forma. Experiências que geraram desconforto ou aquelas em que o professor se sente pressionado a agir manifestam-se posteriormente em atitudes negativas sobre a inclusão por parte do mesmo.

Com relação à crença do professor na sua capacidade para educar alunos deficientes visuais, aqueles com um número maior de participação em cursos sobre a educação especial desenvolvem atitudes mais positivas em relação aos professores sem esse tipo de preparação. (EINCHINGER, RIZZO e SIROTNIK, 1991; JOBE, RUSTe BRISSIE, 1996; PARISH, NUNN e HATTRUP, 1982, STOLER, 1992 apud WALL, 2002; RIZZO e VISPOEL, 1991). Nesse sentido, os professores com experiências diretas ou indiretas na educação de alunos deficientes visuais mostram-se como menos favoráveis à colocação de alunos com baixa visão em classes especiais ou escolas especiais do que os professores que nunca tiveram contato essas crianças. Por outro lado, os professores consideram aceitável a educação do aluno cego total em classes ou escolas especiais. Tal escolha deve-se ao sentimento de despreparo em educar tais alunos adequadamente. Assim, os professores com experiências na educação do aluno deficiente visual são positivos com a inclusão apenas do aluno com baixa visão. Com relação aos professores com menos experiências nesse contexto, estes se mostram favoráveis a

educação do aluno cego ou com baixa visão em ambientes mais restritivos, tendendo a ter menos confiança em suas habilidades para educar efetivamente esses alunos, apresentando-se conseqüentemente menos positivos com relação ao processo inclusivo do deficiente visual. (WALL, 2002)

Rizzo e Vispoel (1991) afirmam que as atitudes positivas estão relacionadas com o tempo de ensino dedicado a alunos com necessidades educacionais especiais e negativamente relacionadas com o tempo de ensino de maneira geral, nos sugerindo que para o desenvolvimento de atitudes positivas é mais relevante as experiências especificas do que um simples acumular de anos de serviço.

Ainda com relação as atitudes apresentadas pelos professores frente à inclusão do aluno deficiente visual, Rodrigues (2002); Rizzo e Vispoel (1991) descrevem que outros fatores estar associados:

- Gênero do professor;

  As mulheres são responsáveis por atitudes mais positivas com relação ao processo inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais.

- Conhecimento da deficiência do aluno;

  O conhecimento da deficiência do aluno favorece atitudes positivas para a sua inclusão. (MARSTON e LESLIE, 1983 apud RODRIGUEZ, 2002)

- Nível de ensino em que o aluno se encontra;

  Os alunos em níveis mais básicos de escolaridade evocam atitudes mais positivas dos professores quando comparados com alunos em níveis mais avançados.

Temos assim, que muitos são os fatores que interferem nas atitudes apresentadas pelos professores com relação ao processo inclusivo do deficiente visual. No entanto, podemos observar que estes fatores não estão diretamente relacionados com a disciplina educação física. Esta, por sua vez, é encarada como uma disciplina que cria grandes possibilidades para a inclusão devido a menor rigidez de seus conteúdos, bem como sua maior

flexibilidade. O professor de educação física possuí uma maior liberdade para organizar seus conteúdos a serem vivenciados em suas aulas. Essa maior liberdade para definir e flexibilizar os conteúdos permite a participação de alunos com dificuldades para responder a exigências muito restritas e as quais os professores sentem-se dificuldade em abdicar. (RODRIGUES, 2002)

Rodrigues (2002) afirma que os professores de educação física são vistos como profissionais com atitudes mais positivas frente a inclusão do que os demais professores. Isso se deve, talvez aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, onde os professores envolvidos encontram mais facilmente respostas para casos difíceis. Por outro lado, a educação física é capaz de proporcionar a participação e satisfação elevadas de alunos com os mais variados níveis de desempenho.

Entretanto, o autor descreve que a escola apresenta uma cultura de exclusão de todos aqueles que não se enquadram nos padrões esperados. Nesse sentido, temos a educação física influenciada durante suas práticas por essa cultura. O contexto competitivo por vez muito utilizado nas aulas dessa disciplina traduz fielmente essa cultura de exclusão dos alunos tidos como menos capazes para um bom desempenho em uma competição. O professor de educação física deve estar atento para suas práticas e exigências feitas aos alunos. O profissional inclusivista tem como objetivo principal possibilitar a participação de todos seus alunos, sejam estes deficientes ou não.

Nesse sentido neste momento nos reteremos em alguns aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem do deficiente visual. O conhecimento das especificidades e peculiaridades sobre a aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão traduz-se como algo fundamental para a concretização do processo inclusivo. O item seguinte tem como tema principal este processo, para que assim o educador consiga realizar um processo educativo eficaz com a participação ativa de seu educando deficiente visual.

5.1 A Aprendizagem da Criança Deficiente Visual

Cobo, Rodrigues e Bueno (2003 A) descrevem que o desenvolvimento é a interação do individuo com o ambiente que o rodeia. Assim a criança deficiente visual desde o início aprende formas de interagir com o meio diferentes das utilizadas pelos não deficientes. O desenvolvimento do deficiente visual não apresenta nenhum distúrbio desde que haja a estimulação adequada.

Os autores afirmam, no entanto, que a deficiência visual acarreta uma grande perda de informações por parte da criança. Processos como a aprendizagem passiva, através da simples observação encontram-se prejudicados. O processo de aprendizagem no deficiente visual se dá por outros caminhos que não o visual. Aspectos como as relações afetivas exercem um papel fundamental durante esse processo. Devemos compreender que a criança cega ou com baixa visão não é uma criança vidente que carece de visão, sua forma de perceber o mundo elaborada por ela mesma difere à de uma criança normal privada de visão.

Segundo Barraga (1986 apud COBO, RODRIGUES e BUENO, 2003 A) o desenvolvimento perceptivo-cognitivo infantil segue um modelo estável quando todos os sentidos são utilizados durante os anos pré-escolares. Com o uso de todos os sistemas sensoriais em sua máxima capacidade, a criança é capaz de atingir seu mais alto potencial de aprendizagem e desenvolvimento. No caso da criança cega, seus processos cognitivos são distintos em relação a criança vidente. Estes são mais lentos apesar da criança receber estimulação suficiente e apresentar a necessária vontade de interagir com o seu meio, seja através do toque em objetos ou pela atenção aos sons do ambiente. Os principais fatores que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança deficiente visual são:

- Percepção
- Aspectos motores;
- Linguagem e Comunicação;

- Competência Social;
- Formação de Conceitos.

Percepção

Podemos compreender a percepção como " um processo dinâmico pelo qual obtemos informações em primeira mão sobre nosso ambiente imediato por meio do uso e integração dos receptores sensoriais ou funcionais." (GIBSON, 1969 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 A). A percepção consistem em uma operação ativa e complexa, com criação de categorias perceptivas, e associada com aprendizagem e o pensamento constitui os processos cognitivos. (COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 A)

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) afirmam que no processo perceptivo temos diversas atividades de conhecimento, sendo as principais:

1. A decisão pessoal sobre onde focalizar a atenção;
2. O estado de consciência, sendo que este consiste em:
    - Consciência Ativa, responsável pelo planejamento, início ou verificação de determinadas ações realizadas pela pessoa;
    - Consciência Receptiva, considerada como sendo os estados emocionais, nas sensações e imagens.
3. A memória, constituída por 3 processos básicos:
    - Codificação, considerado o preparo das informações para serem armazenadas;
    - Armazenamento das informações;
    - Recuperação das informações armazenadas.

Para os autores no processo cognitivo temos o processamento das informações, ou seja, sua comparação, interpretação, avaliação de situações e finalmente, a linguagem que aparece como um fator transcendental dentro desse processo, indiretamente moldando a percepção. Dessa forma, a primeira fonte de informações são os sistemas sensoriais, responsáveis pelo fornecimento de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o meio. Possuímos, para tanto, 5 sistemas sensoriais, sendo eles os sistemas visual, auditivo, gustativo, olfativo e tátil.

Forgus (1966 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 A) estabelece a seguinte classificação dos sentidos:

A. Estereoceptores ou sentidos distais
    - Visão, que percebe energia luminosa;
    - Audição, que percebe energia sonora

B. Proprioceptores ou sentidos próximos
    - Sentido cutâneo ou da epiderme, que percebe alterações no tato (pressão), calor, frio, energia dolorosa;
    - Sentido químico do paladar, que percebe alterações na composição química de líquidos que estimulam a língua;
    - Sentido químico do olfato, que percebe os gases que chegam ao nariz. O paladar e o olfato estão estreitamente relacionados um ao outro.

C. Interoceptores ou sentidos profundos
    - Sentido cinestésico, que percebe alterações na posição do corpo e no movimento dos músculos, dos tendões e articulações
    - Sentido estático ou vestibular, que percebe alterações no equilíbrio do corpo.
    - Sentido orgânico, que percebe alterações relacionadas à manutenção e regulação de funções orgânicas como alimentação, sede e sexo.

❖ *Percepção Visual*

Segundo Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) esta capacidade implica na análise de objetos, com a distinção entre seus componentes fundamentais, a compreensão da relação entre os elementos e ainda a possibilidade de integração do conjunto de informações num todo com significado para a pessoa. Pode ainda ser entendida como a " viabilidade para interpretar o que se vê, ou seja, a habilidade de compreender e processar toda a informação recebida por meio do sentido da visão[...]" (BARRAGA et al, 1983 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 A).

Os autores descrevem que o desenvolvimento perceptivo visual ocorre desde o nascimento porém gradualmente. No nascimento a retina encontra-se ainda incompleta, com parcial desenvolvimento neuronal do sistema visual. Assim as crianças vêm de modo distinto da pessoa adulta. Podemos distinguir 3 tipos de criança com deficiência visual: a criança cega congênita, que nunca dispôs da visão, o cego tardio, que conta com experiências visuais; e a criança com baixa visão que nunca viu com nitidez a realidade a sua volta. Todos com o problema da percepção visual anômala em comum.

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 B) descrevem a limitação visual conseqüentemente na percepção dos objetos do ambiente afeta significativamente os esquemas de conduta nos primeiros anos de vida da criança. Isso ocorre já que a compreensão do mundo através de sons, odores e contatos é complicada, mesmo após vários anos de uma variada descrição do ambiente circundante e de estimulação e ensino.

Barraga et al (1983 apud COBO, Rodriguez e BUENO, 2003 B) defendem que a utilização eficiente de qualquer resquício visual é de fundamental importância para a criança deficiente visual. O uso desse resquício visual proporciona uma maior quantidade de informações em um período de tempo mais curto que os outros sentidos. A visão é considerada como mediadora entre todos os sistemas sensoriais, estabilizando a interação da criança com o seu meio.

❖ *Percepção Auditiva*

Segundo Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) a percepção auditiva tem como meta que a criança adquira símbolos auditivos possibilitando a formação de idéias abstratas. Sua origem está associada com o momento em que a criança relaciona os sons com os objetos que o emitem. Com relação aos deficientes visuais, a audição tem o papel de:

1) Proporcionar a informação do meio que deveria ser proporcionada pelo sistema visual;
2) Meio de orientação;
3) Proporcionar dados para uma atuação independente no meio.

Entretanto, devemos compreender que a simples presença dos sons não significa, necessariamente, que a pessoa os ouve. Cada pessoa desenvolve a percepção seletiva sobre os sons do ambiente. A principio este processo auditivo se dá inconscientemente, porém posteriormente há a classificação segundo o significado dado ao som percebido. Sendo assim, uma excessiva estimulação auditiva com sons sem nenhum significado especial pode acarretar atitudes repetitivas, respostas ecolálicas e até a inibição do uso da entrada auditiva. (COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 B)

É fundamental que pais e professores atentem para a estimulação sonora oferecida por seus filhos e alunos. Essa estimulação deve se traduzir em experiências de aprendizagem, com ênfase em sons significativos para o cotidiano da criança deficiente visual. Para tanto, é necessário a compreensão das seqüências de desenvolvimento auditivo, ao uso da audição como meio primário de aprendizagem, ao desenvolvimento das eficientes habilidades para escutar e à relação de desenvolvimento com a linguagem como instrumento para o pensamento. (BARRAGA, 1978 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 B)

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 B) descrevem que o processo de aprendizagem por meio da audição pode ser dividida em 5 níveis, sendo eles:

1) Nesse primeiro nível temos o processo de atenção e consciência dos sons. É importante uma estimulação auditiva adequada, evitando-se sons sem significados que podem conduzir a criança a uma situação de confusão. A estimulação verbal ajuda a criança a aprender a usar o contato auditivo de forma análoga à criança vidente que move os olhos para seguir as ações das pessoas a eu redor. Nesse sentido Fraiberg (1982 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 B) afirma:

> *Para que a criança tenha consciência dos sons, deve ter a possibilidade de ouvir muito sons agradáveis, tais como a música e a voz humana. Esses sons criam na criança um conhecimento inconsciente e a ligam ao meio, além de trazer consigo sentimentos de afeto e conforto. Mesmo nas crianças menores, antes de poderem escutar sons específicos, o som da voz humana provoca sentimentos de comunicação e une as pessoas, provavelmente substituindo as expressões faciais e os gestos que não existem na criança com cegueira total. Se nos primeiros meses de vida não se expõe a criança cega à voz humana, ela pode sentir-se vivendo num mundo totalmente isolado.*

2) Nessa fase temos a consciência por parte da criança dos sons que percebe, com capacidade de focalizar atenção em alguns sons específicos. Tal resposta não é possível antes de 4 ou 5 meses de idade. (FRAIBERG, 1982 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 B). Para tanto, a criança apresenta diferentes formas de se manifestar como o sorriso, movimento da cabeça e até posteriormente tentando imitar e vocalizar os sons. Essas atitudes demonstram que a criança começa a manter contatos baseados em sons específicos, bem como localizar esses sons. Assim a criança começa a ter conhecimento de que cada som é produzido por um objeto, resultando em ações como tentar alcançar os objetos que são fontes sonoras. Aqui temos a possibilidade da coordenação mão-ouvido, comparável a coordenação óculo-manual.
3) Essa etapa constitui-se pela diferenciação e discriminação de sons familiares, vozes e tons. É importante que nesse momento tenha início o processo de colocar nomes

nas diversas fontes de sons, possibilitando que a criança associe o objeto que toca com determinado som. Assim ela vai aprendendo a relacionar suas próprias ações e dos outros com sons específicos. Temos ainda o início da distinção pela criança deficiente visual das pessoas pelos tons de voz.

4) Nesse nível desenvolve-se a medida que as palavras começam a ter significado para as crianças. Aqui ela aprende que cada objeto tem um nome, que os sons tem palavras especificas associadas a eles e que suas próprias ações tem palavras especificas para descrevê-las. Para auxiliar a criança durante esse processo é essencial falar-lhes a cerca de suas ações e movimentos, interpretar suas palavras, ajuda-lá a entender o que acontece quando responde a "objetos que fazem ruídos" e posteriormente, capacitá-la a diferenciar claramente os sons da palavra. Nesse período a comunicação verbal é fundamental
5) Aqui temos a seleção dos sons significativos pela criança. Ela já é capaz de interpretar instruções verbais a partir do reconhecimento de vozes e a compreensão de palavras e direções. É nessa fase que a criança deficiente visual começa a escutar seletivamente.

Para Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 B) a audição traduz-se em um canal informativo fundamental para a criança deficiente visual. Dessa forma, é de suma importância a sua estimulação para sua máxima eficiência no processo auditivo e no ato de escutar.

❖ *Percepção Tátil*

Cobo, Rodrigues e Bueno (2003 B) descrevem que as sensações táteis são a primeira fonte de informações para a criança. Seus receptores localizam-se tanto na derme e epiderme, e em todo o corpo. Para o deficiente visual este é um sentido de grande relevância já que é responsável por informações da superfície corporal tais como pressão, vibração.

No entanto, os autores afirmam que as informações recebidas por esse sistema sensorial são limitadas ao reduzido espaço que os braços alcançam. Além disso, a captação dessas informações ocorre de forma lenta e analítica. A obtenção de informações por meio desse sistema sensorial pode ocorrer de duas formas:

1. Tato passivo, a informação é recebida sem que tenha sido buscada intencionalmente;
2. Tato ativo, a sensação tátil é buscada intencionalmente pela pessoa que percebe e objetiva receber a informação.

Para Cobo, Rodrigues e Bueno (2003 B) no desenvolvimento tátil cinestésico temos ênfase em habilidades cognitivas de conhecimento e atenção. A manipulação pela criança de variados objetos permite que a mesma conheça qualidades como tamanho, peso, dureza, textura, consistência, temperatura, entre outras. O processo de desenvolvimento das habilidades de aprendizagem táteis cinestésicas envolve a aquisição de conhecimentos de estruturas e formas básicas dos objetos, sobre a variedade de pesos e tamanhos, a relação entre o todo e as partes e finalmente a representação gráfica de objetos de 2 dimensões.

Para os autores, no caso da criança deficiente visual que apresenta um resquício visual esta deve ser amplamente estimulada a utilizá-lo no desenvolvimento das habilidades e capacidades táteis e cinestésicas. Esse resquício visual poderá em grande parte auxiliar a criança para uma percepção mais completa do meio. A manipulação de objetos, por sua vez, contribui na identificação das imagens percebidas pela visão. O

desenvolvimento tátil cinestésico adequado na criança com deficiência visual irá possibilitar a globalização dos diferentes informações sensoriais, preparando-a para formar conceitos mais estáveis e permanentes.

Ainda com relação aos autores, temos que as crianças que sofrem a perda de visão após as primeiras etapas do desenvolvimento apresentam conseqüentemente um desenvolvimento tátil cinestésico distinto. Elas fazem uso desse sistema sensorial de forma limitada, já que a visão ainda é considerada como primeira fonte de informação. À medida que a perda da visão intensifica-se os canais sensoriais tátil e auditivo são priorizados para a captação de informações sobre o ambiente. A utilização de ambos os sistemas sensoriais de forma alternada ou simultânea permite o desenvolvimento e o refinamento das percepções táteis-cinestésicas com certa eficiência.

Com a perda visual repentina a troca dos mecanismos de aprendizagem do canal visual para o canal tátil é mais complicado e lento. Isso ocorre porque o sistema visual é o canal de informações predominante até o momento de sua perda, sem necessidade do apoio das percepções táteis. Essa criança irá necessitar de programas de estimulação de desenvolvimento perceptivo , semelhantes aos requeridos pelas crianças cegas de nascença. (COBO, RODRIGUES e BUENO 2003 B)

❖ *Percepção Olfativa e Gustativa*

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 B) descrevem que esses sistemas sensoriais recebem informações das qualidades químicas dos objetos e ambientes. Essas sensações são importantes principalmente para alertar quanto à possíveis perigos ou auxilio para orientação no espaço.

Para os autores, a utilização desses canais sensoriais durante a aprendizagem é um processo gradual, relacionado diretamente ao desenvolvimento e às aprendizagens cognitivo-perceptivas. Devido a redução de informações recebidas pela criança deficiente visual, esta deve receber estimulação multissensorial, para que assim ela possa utilizar todas as informações recebidas durante sua aprendizagem.

Aspectos Motores

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) afirmam que com o desenvolvimento visual há conseqüentemente prejuízos no desenvolvimento motor da criança. Esses atrasos devem-se a perda de informações visuais para a interação com o meio. A criança com baixa visão, no entanto, ainda consegue responder aos estímulos do meio em comparação com a criança cega., sendo que esta pode apresentar atrasos nesse aspecto caso não seja estimulada adequadamente.

Para Bueno (2003) as crianças cegas podem apresentar atrasos na formação de conceitos espaciais, locomoção e mobilidade. Nesse sentido, o desenvolvimento da coordenação óculo-manual parece ser preponderante para a ocorrência do movimento. A carência de informações visuais pela criança cega prejudica o seu desenvolvimento de condutas imitativas e ainda o inicio de condutas motoras de forma autônoma.

Para o autor, durante o desenvolvimento motor da criança deficiente visual alguns aspectos devem ser enfatizados. São eles:

- O conhecimento sobre o próprio corpo;
- O conhecimento estruturação e organização espacial;
- Condutas motoras imitativas;
- Controle das execuções motoras;
- Aquisição de habilidades motoras (esquemas motores)

Ainda com relação ao mesmo autor, o conhecimento espacial é fundamental antes que a criança aprenda a se movimentar sozinha. Como forma de potencializar essa capacidade nas crianças cegas devemos promover

um programa de atividades motoras em que sejam incluídas atividades de desenvolvimento de conceitos espaciais desde muito antes de sua escolarização.

Para Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) as condutas imitativas consistem em grande estímulo para o movimento. Desde os primeiros anos de vida, o comportamento da criança é motivado pela observação das pessoas que a cercam. Com a deficiência visual este aspecto sofre um grande prejuízo, sendo que mesmo com a existência de um resquício visual muitas vezes a criança não consegue ter êxito no desenvolvimento de comportamentos imitativos, já que as informações recebidas normalmente não apresentam clareza, resultando na percepção distorcida das ações realizadas pelas outras pessoas.

Segundo os autores, através de um treinamento adequado a criança deficiente visual pode controlar e compreender determinadas ações pelo tato. No entanto, essa capacidade de imitação pelo tato requer muitas repetições além de um longo período de contato com objetos e ações antes que possam ser suficientemente bem percebidas para que assim se consiga uma imitação exata. A imitação pelo tato exige um alto nível de desenvolvimento perceptivo cognitivo para interpretar e realizar ações percebidas pelas sensações táteis.

Segundo Hill et al (1987 apud BUENO, 2003) as principais causas para o retardo na aquisição de habilidades motoras pela criança deficiente visual são:

- Impossibilidade de utilizar a visão como estímulo para o movimento;
- A menor quantidade e qualidade de oportunidades para experimentar o movimento. Por esse motivo, é freqüente o desconhecimento das crianças deficientes visuais sobre suas próprias capacidades motoras;
- A incapacidade de imitar as habilidades motoras dos demais.
- Menos confiança nas suas capacidades, sobretudo quando estão em um ambiente desconhecido. Este ponto já foi mencionado anteriormente como uma das barreiras presentes no processo de inclusão do aluno deficiente visual.
- Falta de atividades adequadas de estimulação.

Linguagem e Comunicação

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) afirmam que a linguagem constitui o principal elemento para a aprendizagem e interiorização dos elementos socioculturais do meio ambiente ao qual o indivíduo participa. No caso da criança cega, a linguagem proporciona:

- Relações com outras pessoas;
- Meio de controle remoto sobre objetos que, por não vê-los, ficam fora de seu alcance.

Para os autores o desenvolvimento da linguagem, tanto em crianças videntes como cegas, é eminentemente egocêntrico. No entanto, o seu desenvolvimento em crianças com deficiência visual parece se estender por um período maior de tempo. Como conseqüência as pessoas com deficiência visual apresentam em sua linguagem marcadas diferenças, tais como a sua utilização de modo excessivo. Esse comportamento pressupõe um interesse do deficiente visual em adaptar-se às exigências sociais já que a comunicação representa, além de um intercambio de informações, uma transação de valores. (COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 A)

Competência Social

Este aspecto diz respeito, segundo Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) ao desenvolvimento de habilidades sociais exigidas para a participação e interação social. Como exemplos desses comportamentos temos as atividades de higiene, a capacidade de utilização de talheres corretos para alimentar-se, atividades de vestir-se, entre outras. A realização destas atividades pela criança cega parece se desenvolver tardiamente quando comparado com crianças videntes. Os autores afirmam que as brincadeiras exercem um papel fundamental para o desenvolvimento dessas capacidades, devido à socialização possibilitada.

Formação de Conceitos

Para Cobo, Rodriguez e Bueno (2003 A) a formação de conceitos representa a inter-relação entre a percepção, a aprendizagem e o conhecimento. Esta capacidade diz respeito a formação de classificações ou agrupamentos de objetos ou acontecimentos com propriedades semelhantes, resultando em uma representação mental, imagem ou idéia acerca de algo que deve ser. (WELSH e BLASCH, 1980 apud COBO, RODRIGUEZ e BUENO, 2003 A)

Deste modo, as pessoas com deficiência visual necessitam de um tempo maior para a formação de conceitos abstratos. O cego ou a pessoa com baixa visão tem restrição quanto à assimilação das características e variedades dos conceitos, afetando assim muitos aspectos de sua vida já que o desenvolvimento conceitual é essencial para a aprendizagem acadêmica, social e psicomotora.

A escola inclusiva deve estar consciente de todos esses aspectos para fornecer uma educação de qualidade para a criança deficiente visual. A compreensão dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno deficiente visual permite ao professor construir suas praticas pedagógicas de forma a responder as peculiaridades de seu aluno. Conseqüentemente teremos um professor preparado para propiciar a plena participação da criança cega ou com baixa visão durante as suas aulas. Assim o conhecimento sobre as necessidades específicas desse aluno dentro do processo de aprendizagem reduz e até mesmo elimina o sentimento de despreparo e incapacidade relatados pelos próprios professores em situações de ensino para alunos com deficiência visual.

Com o objetivo de subsidiar as ações dos professores na educação de alunos com necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, através da Secretaria de Educação Especial, elaborou alguns documentos específicos para nortear essas ações. Tais documentos trazem as diretrizes para a educação especial, assim como alguns parâmetros para a educação de alunos cegos e com baixa visão. É de

suma importância que o professor conjuntamente com os conhecimentos apresentados sobre a aprendizagem da criança deficiente visual, também conheça as diretrizes e parâmetros estipulados pelo órgão responsável pela educação nacional. Para tanto, o próximo item tem o objetivo de abordar os principais pontos de tais documentos.

5.2 As Diretrizes e Parâmetros da Educação Especial

Todas as informações mencionadas a seguir são baseadas nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e na publicação "Saberes e Práticas", ambas elaboradas pela Secretaria de Educação Especial.

A política inclusiva de alunos com necessidades especiais enfatiza que todos os alunos, independente das necessidades educacionais especiais apresentadas, tem o direito à educação em salas regulares de ensino. Para tanto, as concepções, paradigmas e preconceitos devem ser revistos. A escola deve respeitar as diferenças individuais entre seus alunos, buscando o desenvolvimento máximo de cada um deles.

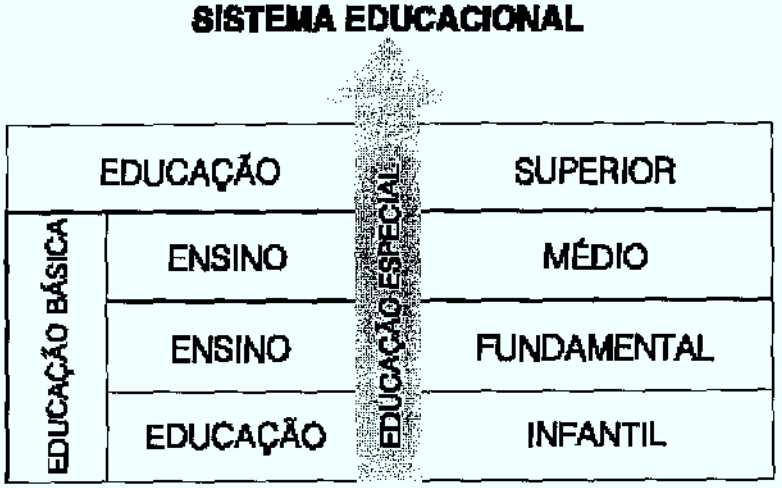
Torna-se uma exigência para a concretização da inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais que sejam intensificados a formação de recursos humanos para atuar nesse processo. Outro ponto crucial está na disponibilidade de recursos financeiros e serviços pedagógicos públicos e privados para garantir o desenvolvimento educacional desse aluno. Podemos observar assim que há o entendimento por parte dos órgãos responsáveis pela educação nacional da importância da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta forma é essencial o conhecimento de alguns conceitos importantes referentes a educação de alunos com necessidades educacionais especiais:

1. Educação Especial:

Processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A educação especial consiste em uma modalidade da educação escolar que permeia todos os níveis educacionais presentes na instituição escolar, ou seja, a educação especial não representa uma modalidade segregada dentro do contexto escolar. Ela está presente em todos os seus níveis, tais como o ensino fundamental, médio, superior, bem como na educação de jovens e adultos, educação profissional e indígena. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial apresenta a figura a seguir como forma de ilustrar essa idéia.



Entretanto, o emprego de tal ilustração nos remete ao entendimento da educação especial como um aspecto paralelo à educação formal. A colocação da educação especial como paralela à educação regular impede a concretização dos objetivos reais do processo inclusivo. Para tanto, a educação das pessoas com necessidades especiais deve ocorrer dentro do contexto da sala de aula, e não em ambiente separado.

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

   - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em 2 grupos:
     - ❖ Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
     - ❖ Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência.

   - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis.
   - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.

As necessidades educacionais especiais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldade de aprendizagem, sendo conseqüência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos. As escolas inclusivas, com relação a esse aspecto, enfatizam:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com alguma deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- Crianças pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados.

No caso da educação de deficientes visuais, a Secretaria de Educação Especial elaborou um documento específico sobre o tema, intitulado " Saberes e Práticas: Desenvolvendo Competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e alunos com baixa visão. Neste temos a classificação educacional

da deficiência visual, utilizada com a finalidade de promover o desempenho educacional do aluno deficiente visual, através da avaliação funcional de seu resquício visual. Para tanto, temos:

- Alunos com Baixa Visão:

Aqueles que apresentam desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

- Alunos Cegos

Alunos que apresentam desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz.. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato,paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

No entanto, apesar de esta ser a classificação oficial utilizada como parâmetro para o processo educacional de alunos deficientes visuais, é importante uma maior reflexão sobre esse aspecto dentro do contexto das aulas de educação física. Como podemos observar a classificação de alunos com deficiência visual dentro do âmbito educacional tem como referencia a comunicação escrita. Entretanto, nas aulas de educação física este tipo de comunicação é pouco ou não é utilizado.

Desta forma, ao pensarmos sobre essa condição vemos que a situação de ensino principalmente para alunos cegos e com baixa visão deve ser repensada. Penso que aliado a classificação mencionada podemos

utilizar a classificação empregada oficialmente no âmbito esportivo. Esse tipo de classificação nos permitiria o maior conhecimento do resquício visual desses alunos. Assim temos nessa classificação os seguintes níveis:

1. B_1 , abarca todos as pessoas sem percepção luminosa no melhor olho e/ou presença de percepção luminosa porém incapaz de reconhecer a forma ou contorno de objetos a qualquer distância ou direção;
2. B_2, são aqueles capazes de reconhecer a forma ou contorno de objetos com acuidade visual de 2/60m e /ou campo visual entre 3° e 10° (2/60m: uma pessoa com baixa visão vê a dois metros quando uma pessoa com visão normal vê a sessenta metros.)
3. B_3 são aqueles com acuidade visual entre 2/60m e 6/60m e/ou campo visual entre 5° e 60°. (Almeida e Conde, 2002).

Sendo assim, principalmente nos casos dos alunos com baixa visão, a utilização desse tipo de classificação associada com a classificação educacional já mencionada redimensionaria as possibilidades de nossas praticas educativas. Teríamos um maior entendimento sobre as possibilidades e capacidades dos alunos, permitindo a construção de estratégias de ensino mais específicas, respeitando as diferenças entre cada aluno deficiente visual. Tal classificação é importante nas aulas de educação física já que estimula o professor a elaborar metodologias e estratégias específicas de acordo com o resquício visual apresentado pelo aluno, enfatizando a sua máxima utilização durante o processo educativo.

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física escolar para alunos com deficiência visual, estes devem ser os mesmos dos trabalhados com o restante da turma. As diferenças residem apenas em modificações nas atividades propostas, nas metodologias e estratégias utilizadas. O professor a partir do amplo conhecimento sobre a deficiência visual e suas implicações, bem como a respeito das especificidades educacionais requeridas pelo aluno cego ou com baixa visão deve elaborar sua aula de modo que este aluno não apenas participe das atividades, mas que também faça uso delas para o desenvolvimento, como ocorre nos demais alunos. É com esse objetivo principal que o professor deve compreender a deficiência visual e suas implicações no processo de aprendizagem.

As modificações quanto à metodologia de ensino dizem respeito principalmente a utilização de informações verbais e táteis-cinestésicas durante a passagem de informação para o aluno cego ou com baixa visão. É fundamental também a utilização de materiais especiais, como por exemplo, bolas com guizo, e até mesmo a utilização de guias para a realização de atividades. As adaptações em atividades e materiais a serem utilizados são inúmeras, porém o ponto fundamental é a compreensão do professor a respeito das necessidades de seu aluno.

É nesse sentido que devemos incentivar a utilização da classificação esportiva dentro do contexto das aulas de educação física. Esse sistema de classificação permite, como já foi mencionado, uma delimitação mais profunda sobre a capacidade visual do aluno, nos permitindo a elaboração de atividades e estratégias que possibilitam um maior desenvolvimento desse aluno, com a utilização máxima de seu resquício visual.

Temos como sugestão da Secretaria de Educação Especial, as seguintes atividades a serem desenvolvidas com alunos com deficiência visual as seguintes:

- Natação;
- Atletismo;
- Musculação;
- Ginástica escolar;
- Judô;
- Gool-ball e Torball;
- Ginástica Postural e Corretiva;
- Futebol de salão;
- Basquete;
- Ciclismo;
- Corrida de Orientação;

- Xadrez.

Devemos compreender que estas são apenas sugestões de alguns esportes que podem ser trabalhados com o aluno deficiente visual. No entanto, esse aluno pode participar em todas as atividades propostas durante a aula de educação física, tomando-se o devido cuidado para que as adaptações necessárias sejam realizadas, assim como as informações sobre a execução da atividade e o ambiente sejam passadas para o aluno de forma correta.

6. CONCLUSÃO

É consenso geral entre os autores pesquisados a grande necessidade de concretização do processo inclusivo. O entendimento apresentado por estes autores nos mostra que a inclusão é vista como um direito fundamental de todo cidadão, sendo este deficiente ou não. Este processo deve ocorrer em todos os aspectos da vida, sejam estes no campo educacional, esportivo, laboral, emocional, entre outros. Para tanto, a sociedade deve se reestruturar para fornecer as condições para a participação plena de seus integrantes. Isto está associado principalmente ao respeito à diversidade e as respostas as necessidades individuais de cada um.

A inclusão do deficiente visual exige que toda a sociedade compreenda suas necessidades e assim realizem-se ações, nos variados aspectos da vida de sua vida para sua real participação social. Com relação e educação, esta deve ser uma preocupação de toda a sociedade em conjunto. A função de incluir o aluno cego ou com baixa visão não cabe apenas ao professor ou a escola. Nesse processo todos devem estar envolvidos, como por exemplo, os pais, amigos, psicólogos, terapeutas, entre outros.

O processo educacional do deficiente visual deve estar centrado nas necessidades e anseios do aluno. O professor tem o papel de adequar suas atividades e conteúdos para a realidade de seus alunos, respeitando assim a diversidade presente em sua sala. No caso do aluno deficiente visual, as principais modificações dizem respeito a adaptações nas atividades a serem propostas. A criança cega ou com baixa visão pode participar do desenvolvimento dos mesmos conteúdos que seus pares videntes. A preocupação deve residir no fornecimento de condições seguras para que esse aluno participe.

Para a execução das atividades o professor deve utilizar materiais adaptados para o aluno deficiente visual como bolas com guizo, apoio de alunos guia, cordas guia, entre outros. Com relação as adaptações necessárias nas atividades, estas podem ser realizadas de diversas formas, dependendo na maior parte das vezes da criatividade do professor. Para responder a essas condições o educador deve ter amplo conhecimento sobre as especificidades e peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem do deficiente visual. É com esse

conhecimento que o professor será capaz de elaborar atividades eficazes para a inclusão do aluno deficiente visual.

A aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão ocorre principalmente através de informações táteis e auditivas. É com esse tipo de informação que esse aluno elabora seus conceitos, concepções e idéias a cerca do mundo e das pessoas que o rodeiam. Assim o professor deve priorizar a passagem de informações verbais para seu aluno, utilizando as informações táteis e cinestésicas para seu auxílio conjuntamente.

Nesse sentido a educação física aparece como uma disciplina propicia para a promoção da inclusão. Dentre os principais motivos para esse fato temos as atitudes dos professores, que aparecem como sendo mais positivos para esse processo; a possibilidade de seus conteúdos, bem como em suas atividades, onde o professor de educação física não se sente rigidamente preso ao programa de conteúdos podendo assim, realiza modificações que permitam a participação de todos. As atividades propostas são amplamente passiveis de adaptações, e ainda apresentam geralmente características lúdicas e recreativas estimulantes à participação e integração de todos. Rodrigues (2002) descreve ainda algumas sugestões de avanço no processo de inclusão nas aulas de educação física:

- A educação motora proporcionada através da disciplina curricular educação física é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dela.
- A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurarem grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?

- O apoio dado aos professores de educação física deve ser dado por quem possa constituir um "amigo crítico" que ajude o professor a refletir e a encontrar soluções para os seus problemas. Em suma, deve ser um apoio especializado que quando é preciso é especifico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos da disciplina educação física.
- A disciplina curricular educação física pode, com rigor e investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

Observamos assim que muitos são os esforços empenhados para a promoção da inclusão do deficiente visual. No entanto, as pesquisas realizadas na área nos apontam grandes lacunas a serem preenchidas. Os estudos realizados na área carecem de uma especificidade maior em aspectos relacionados às varias faixas etárias presentes na escola. A criança deficiente visual é descrita nos estudos de forma geral, esquecendo-se de especificidades características da idade de cada ciclo escolar. É necessário o desenvolvimento de estudos que abordem a deficiência visual associada às nuances encontradas em cada fase do desenvolvimento da criança.

Outro ponto importante diz respeito aos sujeitos da pesquisa. Todos os estudos analisados tem como sujeito de pesquisa o professor, trazendo apenas a visão deste sobre o processo inclusivo do aluno deficiente visual. Talvez fosse interessante a elaboração de pesquisas onde o sujeito principal é o aluno cego ou com baixa visão, com foco em suas concepções e idéias sobre a sua participação dentro das aulas de educação física. A partir disso poderíamos observar as dificuldades encontradas por esses alunos para participar, bem como as vantagens apontadas.

Essa mudança de perspectiva permite ao professor a ampliação sobre a eficácia de suas praticas, além dos obstáculos a serem vencidos. Estudos longitudinais também desempenham um papel importante na evolução das práticas inclusivas com o aluno deficiente visual. Nossa pesquisa nos apontou a inexistência desse

tipo de trabalho com o tema. É importante o desenvolvimento de pesquisas nessa área para sanear as grandes dificuldades ainda encontradas.

As barreiras encontradas para a inclusão da criança cega ou com baixa visão estão associadas basicamente ao professor, ao próprio aluno e a administração escolar. Como uma das principais causas para a exclusão desse aluno temos o sentimento de incapacidade e despreparo evidenciado pelos professores. A formação do educador sobre as necessidades educacionais especiais é apontada como insuficiente, além de não estar relacionada aos problemas práticos encontrados dentro do contexto da aula. Um outro ponto importante na inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física reside nas atitudes apresentadas pelo professor para a pratica inclusiva. Essas atitudes estão relacionadas com aspectos como gênero, idade, experiência anterior, tempo de serviço, entre outros. No entanto, estas são positivamente correlacionadas com o tempo de ensino para crianças com necessidades educacionais especiais, e negativamente relacionadas com o tempo de serviço de forma geral. Vemos então que as atitudes positivas para a inclusão estão associadas principalmente ao período de experiência especifica ao invés do tempo de serviço como um todo.

Podemos observar que muitas são as atitudes e ações desenvolvidas para a inclusão do aluno deficiente visual no contexto educacional. No entanto, este é um processo gradual que ainda necessita de muitos acréscimos com relação as pesquisas realizadas, bem como no que diz respeito a conscientização das possibilidades para a sua concretização. Os educadores devem se conscientizar da necessidade de atitudes inclusivas em suas práticas educacionais, onde a diversidade tem grande valor para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

7. BIBLIOGRAFIA

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

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

Brasil. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, 1990**. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 21 de Outubro de 2004.

Brasil. **Decreto Lei No. 3298, de 20 de Dezembro de 1999.** Disponível em : http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/dec3298.pdf. Acesso em 21 de Outubro de 2004.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**./ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Especial **Ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais** / Coordenação geral: SEESP/MEC ; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/** coordenação geral: SEESP/MEC ; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

Bueno, S. T. Motricidade e Deficiência Visual. In: Martín, M. B. (Coord); Bueno, S. T. (Coord) **Deficiência Visual:** Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, 2003. **C**

CID -10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados á Saúde/** Organização Mundial de Saúde. 10 rev. SP: Editora da universidade de São Paulo, 2000.

Cobo, A. D.; Rodríguez, M. G.; Bueno, S. T. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência Visual. In: Martín, M. B. (Coord); Bueno, S. T. (Coord) **Deficiência Visual:** Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, 2003 . **A**

Cobo, A. D.; Rodríguez, M. G.; Bueno, S. T. Aprendizagem e Deficiência Visual. In: Martín, M. B. (Coord); Bueno, S. T. (Coord) **Deficiência Visual:** Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, 2003 . **B**

Cobo, A. D.; Rodríguez, M. G.; Bueno, S. T.Personalidade e Auto-imagem do Cego. In: Martín, M. B. (Coord); Bueno, S. T. (Coord) **Deficiência Visual:** Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, 2003. **C**

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.

Correia, L. M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? IN: Rodrigues, D. **Educação e Diferença:** Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001

Craft, D. H. Sensory Imparmeints. In: Winnick, J. P. **Adapted Physical Education and Sports.** Illinois: Human Kinectics Books, 1990.

Falvey, M. A.; Givner, C. C.; Kimm, C. O que eu Farei Segunda-Feira pela Manhã? IN: **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

Hegarty, S. O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios.IN: Rodrigues, D. **Educação e Diferença:** Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001.

Karagiannis, Stainback, Stainback. Fundamentos do Ensino Inclusivo. IN: **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

Karagiannis, Stainback, Stainback. Visão Geral Histórica da Inclusão. IN: **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

Lieberman, L. J.; Houston-Wilson, C. **Overcoming the Barriers to Including Students with Visual Impaiments and Deaf-Blindness in Physical Education.** View, V. 31(3), 1999.

Lima, S. T.; Duarte, E. Educação Física e a Escola Inclusiva. IN: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. **Temas em Educação Física Adaptada**. [S.L.]: SOBAMA, 2001.

Marchesi, A. A Prática das Escolas Inclusivas. IN: Rodrigues, D. **Educação e Diferença:** Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001

Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1995

Mariotti, S. P. **Magnitude and Major Causes of Visual Impairments**. World Health Organization, 1998. Disponível em: http://www.who.int/pbd , acesso em 16 de março de 2004

Massini, E. F. S. **O perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual:** Orientando Professores Especializados. Brasília: CORDE, 1994.

Melo, H. F. R. **Deficiência Visual** – Lições Práticas de Orientação e Mobilidade. Campinas, Editor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO E CIÊNCIA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura, Espanha, 1994.

Pereira, L. M.; Simões, M. C.; Liberto, A. **A Inclusão de Crianças com Deficiência Visual na Educação Pré-Escolar na Perspectiva do Desenvolvimento Curricular.** Revista de Educação Especial e Reabilitação. V. 8(2), 2001.

Rizzo, T. L.; Vispoel, W. P. **Physical Educators' Attributes toward Teaching Students with Handicaps.** Adapted Physical Activity Quartely. V. 8, 1991.

Rodriguez, D. A Educação e a Diferença. IN: Rodrigues, D. **Educação e Diferença:** Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001.

Rodriguez, D. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva**: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. V.24/25, 2002.

Sassaki, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. RJ: WVA, 1997.

Saviani, D. **A Nova Lei da Educação:** LDB, trajetória, limites e Perspectivas. Ed. Autores Associados, 1997.

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

Stainback, W. et al . A Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o Currículo? IN: **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

Turtelli, L. S. **Relações entre Imagem Corporal e Qualidade de Movimento**: uma Reflexão a partir de uma Pesquisa Bibliográfica. 2003. 309 f. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Wall, R. **Teachers' Exposure to People with Visual Impaiments and the Effect on Attitudes toward Inclusion**. View, V.34(3), 2002

Warwick, C. O Apoio às Escolas Inclusivas. IN: Rodrigues, D. **Educação e Diferença:** Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001.