**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VIVIAN MARINA REDI PONTIN

**A diversidade humana na escola e na
Educação Física: um recorte sobre a
pessoa com deficiência visual**

Campinas
2007

VIVIAN MARINA REDI PONTIN

**A diversidade humana na escola e na
Educação Física: um recorte sobre a
pessoa com deficiência visual**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida

Campinas
2007

VIVIAN MARINA REDI PONTIN

**A diversidade humana na escola e na Educação
Física: um recorte sobre a pessoa com
deficiência visual**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação defendido por Vivian Marina Redi Pontin e aprovado pela Comissão julgadora em: 23/11/2007.

Nome Completo do orientador

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida
Nome completo do componente da banca

Prof. Ms. Márcio Pereira Morato

Campinas
2007

Dedicatória

Vinicius razão do meu viver.

Agradecimentos

Acaso

*"Cada um que passa em nossa vida
passa sozinho, pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui outra.
Cada um que passa em nossa vida
Passa sozinho, mas não vai só
Nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos,
Deixa um pouco de si mesmo.
Há os que levam muito,
Mas há os que não levam nada.
Essa é a maior responsabilidade de nossa vida,
E a prova de que duas almas
não se encontram ao acaso".*

Antoine de Saint - Exupéry

PONTIN, Vivian Marina Redi. **A diversidade humana na escola e na Educação Física: um recorte sobre a pessoa com deficiência visual.** 2007. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

O interesse sobre a diversidade humana é o ponto chave deste trabalho de conclusão de curso, afinal a aceitação das diferenças entre os seres humanos, em qualquer aspecto (cultural, étnico, corporal etc.), são os motores para a construção de um novo paradigma – o da inclusão. O ambiente escolhido é o escolar e a forma de intervenção para contribuir com uma nova visão de mundo são as aulas de Educação Física. Buscamos assim, entender a inclusão como um modelo social e, nesse estudo, com foco na escola, recorte este que discute oportunidades de acesso e participação para todos, contrapondo-se aos meios de segregação, discriminação e isolamento. A Educação Física enquanto prática pedagógica, visa à apreensão da realidade a partir das experiências proporcionadas pela cultura corporal. Nosso objetivo é, portanto, discutir mecanismos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito escolar e como a Educação Física pode contribuir para isso. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, com um levantamento sobre o tema, porém sob uma nova análise, construindo uma “teia” de conhecimentos com horizontes próprios. Além disso, a análise documental dos dados relacionados aos Censos demográficos (1991 e 2000) e escolar (2005). A discussão percorre o espaço escolar; os conceitos de inclusão e integração; os documentos legais a esse respeito; a situação da pessoa com deficiência a partir de dados estatísticos dos Censos; a Educação Física adaptada e, finalmente, a deficiência visual. Consideramos, por final, que entendendo o papel social da escola como protagonista do acesso à cultura elaborada e da sua contribuição para formação do aluno, a inclusão, enquanto contraponto ao paradigma educacional atual, o qual supervaloriza o desempenho em detrimento do processo educativo, refere-se a muito mais do que somente as pessoas com deficiência, refere-se, pois, ao oferecimento de um ensino de qualidade a todos, com respeito e celebração à diversidade humana que encontramos na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Palavras-Chaves: Deficiência Visual; Inclusão; Educação Física Adaptada.

PONTIN, Vivian Marina Redi. **Human diversity in school and Physical Education: a perspective of a person with the visual impairment.** 2007. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

The interest about the human diversity is the key of this research that encloses this graduation course, since the acceptance of differences among human beings in any aspect (cultural, ethnic, physical body etc.) are the engines for the construction of a new paradigm - the inclusion. The chose environment is the school and ways of intervening to help with a new vision of the world are the classes of Physical Education. Considering, therefore, the inclusion as a social model, in these case focused the school, which provides equal opportunities of access and participation for all, contrasting the means of segregation, discrimination and isolation. And the Physical Education as a pedagogical practice, which aims to apprehend the reality from the experience offered by culture of the body. Our objective is to outline the context of impairment people in Brazil and discuss what we believe to be relevant about the inclusion of people with visual impairment in school and as Physical Education can contribute for that. The methodology adopted is a bibliographic research on the subject, although under a new analysis, building a "web" of knowledge with its own horizons. The discussion covers the school place, the concepts of inclusion and integration, the legal documents in this regard, the situation of impairment people from statistical data of the Censos, the Adapted Physical Education and, finally, the visual impairment. We consider, eventually, that understanding the social role of the school as a protagonist of the access to elaborated culture and its contribution to upbringing of the student, the inclusion, as opposed to the current educational paradigm, which values performance at the expense of the educational process, refer to it is a lot more than just the impairment people. It is, therefore, the offer of quality education to all and everyone, with respect and celebration of human diversity that we find in society and, consequently, in school.

Keywords: Visual Impairment; Inclusion; Adapted Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mecanismos de informação para pessoas com deficiência visual.....	42
Quadro 2 - Quem sai ganhando?	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Porcentagem da população por deficiência investigada presente no Censo 1991 (universo populacional – 146.825.475).....	33
Tabela 2 -	Porcentagem da população por deficiência investigada presente no Censo 2000 (universo populacional – 169.799.170).....	34

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF	Educação Física
FEF	Faculdade de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
Capítulo 1 – Escola, conceitos e documentos legais.....	16
Capítulo 2 – Censos demográficos de 1991 e de 2000 e escolar de 2005.....	31
Capítulo 3 – Educação Física adaptada e deficiência visual.....	36
Considerações Finais.....	51
Referências	56
Anexos.....	60

Apresentação

Quando começamos uma viagem, nosso pensamento desloca-se apenas para o destino onde queremos chegar, as novidades que encontraremos, o quanto vamos viver de momentos bons ou ruins. Antes mesmo de chegarmos, o roteiro já foi traçado, os programas estabelecidos, os sentimentos e a expectativa todos misturados desordenadamente. Porém, nem tudo sai como havíamos planejado e as frustrações às vezes tomam conta e sobressaem ao nosso sentimento de conquista, de liberdade.

Então, mudamos alguns roteiros, desviamos daquilo que não apreciamos, enfim, improvisamos para que a viagem não deixe de ser agradável. Muitos desistem e se entregam ao marasmo. Cabe a cada um a vontade para se fazer escolhas.

Fazendo uma analogia dessa viagem com um projeto de vida, no caso uma graduação em Educação Física, foram muitas as expectativas e as vontades no começo. A caixa de Pandora foi aberta e uma enxurrada de sentimentos e acontecimentos atropelaram uns aos outros.

Muitas disciplinas contribuíram para uma formação consistente e guiaram nossos horizontes para uma perspectiva crítica a respeito dos significados dessa profissão, principalmente porque ela faz parte de algo maior chamado Educação.

Apresentaremos aqui, uma trajetória de como chegamos a este trabalho de conclusão de curso. E acima de tudo está nosso interesse na questão da diversidade humana.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2003, p. 16).

Viver na diversidade condiz com o que é real. “Pensar ambivalentemente¹ é estar mais de acordo com a dinâmica do mundo real, multifacetada, diversa e caleidoscópica” (CIDADE, 2006, p. 25).

Após séculos de obstinação galgando uma pretensa igualdade e homogeneidade entre os homens, simultânea a um processo de negação e desconsideração das diferenças concretas existentes entre eles, verifica-se que, em meio a tantas diferenças socioculturais, a única semelhança é a diversidade (MUNSTER; ALMEIDA, 2006, p. 82).

Nosso contato e interesse sobre a deficiência visual, primeiramente foram ligados ao aspecto do treinamento esportivo, competições e depois sobre um prisma educacional e de formação da pessoa como um todo.

Muitas foram as concepções, teorias e leituras a esse respeito e a respeito de outras coisas que a princípio não se encaixavam, mas de um tempo para cá fazem todo o sentido unidas e complementadas.

O objetivo deste trabalho é delinear o contexto da pessoa com deficiência no Brasil, através de dados estatísticos e discutir aquilo que acreditamos ser mais importante sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito escolar e como a Educação Física pode contribuir neste feito.

Com relação à metodologia, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo manifestar aquilo que já foi publicado sobre determinado assunto. Porém, sob um novo olhar, permitindo análises distintas (MARCONI; LAKATOS, 1999).

É um tipo de pesquisa básica, que serve como apoio para pesquisas posteriores. Possui um levantamento bibliográfico contendo fontes primárias e secundárias selecionadas pelos pesquisadores de acordo com os objetivos do estudo (FACHIN, 2001).

No nosso trabalho o levantamento bibliográfico contou principalmente com livros sobre o assunto pertinentes a - inclusão, deficiência visual, escola e Educação Física. Outros tipos de fonte utilizada foram: documentos legais, jornal e artigos; os dados dos Censos demográficos (1991 e 2000) e escolar (2005).

Com relação a esses últimos, a pesquisa contou com o método de análise documental. Tal procedimento de acordo com Thomas e Nelson (2002) é classificado como uma

¹ O pensamento ambivalente, abordado por Nibert Elias, diz respeito ao reconhecimento de algo independente daquilo que é normal (estabelecido pelo social). É um pensamento oposto ao dualismo tão corriqueiro em nossa sociedade (CIDADE, 2006).

pesquisa analítica e que possibilita estabelecer um status para a prática analisada, no caso dessa pesquisa, a consolidação da existência de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Partimos de uma introdução a respeito da escola, das diferenças entre os conceitos de inclusão e integração e críticas a alguns documentos legais sobre a pessoa com deficiência.

Posteriormente, situamos a população com deficiência perante a sociedade, através de dados dos Censos 1991, 2000 e Censo escolar de 2005.

Há também um capítulo tratando da Educação Física adaptada e da deficiência visual especificamente.

Por último, algumas considerações agregando estes três pontos: a escola, a pessoa com deficiência visual e a Educação Física.

Então, embarquemos nessa viagem...

Capítulo 1 – Escola, conceitos e documentos legais

A escola é um ambiente social de aprendizagem e de exercício do convívio com a diferença, já que os personagens que a compõe têm suas particularidades, seja por sua história de vida, seja por suas características individuais. Cabe a estes personagens interagirem de forma harmoniosa para proporcionarem o desenvolvimento de todos, lidando, desta forma, com a diversidade humana em todas as suas nuances.

Contudo, sendo a escola parte integrante da forma de organização social em que vivemos, possui as mesmas contradições e problemas dessa sociedade. Alguns mecanismos utilizados por ela contribuem para deixar mais evidente as diferenças entre os alunos, tornando-se até um instrumento de seleção e de exposição das características (RODRIGUES, 2002).

A escola, enquanto instituição social construída historicamente e, como tal tem a função de promover o ensino com equidade, possui como características fundamentais o espaço da sala de aula e o tempo dividido na seriação de atividades e dos anos escolares (FREITAS, 2003).

Além da homogeneidade dos conteúdos tratados nas disciplinas (RODRIGUES, 2002), as quais são divididas segundo áreas de conhecimento, os alunos também devem estar num mesmo patamar, para que possam receber a mesma informação e interpretá-la da mesma maneira. Assim, as escolas ditas tradicionais não prevêm que um aluno com deficiência possa frequentá-las.

É neste contexto que surgem as escolas especiais, organizadas majoritariamente por categoria de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional (RODRIGUES, 2002, p. 74)².

Portanto, as pessoas com deficiência, além de relegadas à exclusão que a sociedade as impõe, esta mesma sociedade as declara limitadas a fazerem suas tarefas cotidianas.

² Os erros de português encontrados nas palavras majoritariamente e homogêneo são devido ao autor citado ser português de origem, corretamente escreveríamos majoritariamente e homogêneo.

A escola, local de padronização do conhecimento (no sentido mais reducionista), também as relega a marginalização, esta entendida como ficar a margem da situação da maioria, já que as escolas especiais são as que devem suprir suas necessidades educacionais especiais, locais onde essa parte da população convive com as igualdades e não com as diferenças a que são expostas diariamente na sociedade.

Há dois modelos de atendimento da pessoa com deficiência na escola, o modelo integrativo e o modelo inclusivo. No primeiro, o aluno com deficiência está presente na classe regular de maneira que haja uma intervenção em relação a ele, porém não há uma preparação tanto da figura do professor, quanto da escola para que essa intervenção seja efetiva. Já no modelo inclusivo, o processo educativo se dá em relação à necessidade do aluno, seja ela uma deficiência ou não, de modo que as diferenças entre as pessoas que compõe a escola sejam minimizadas (RODRIGUES, 2002). Segundo Mantoan (2003) a diferença desses modelos está em “posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes” (p.21).

Na situação de integração os alunos são selecionados segundo suas competências e o sistema adotado prevê

[...] a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 23).

Pensando no papel da escola, num aspecto mais amplo, ela deverá contribuir para uma formação integral, através da exaltação daquilo que é favorável no aluno, com um ensino visando à participação de todos, a solidariedade mútua e o acolhimento. Deverá, também, levar o aluno ao domínio do conhecimento acadêmico (MANTOAN, 2003).

Uma escola eficaz é: “(...) aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem” (FREITAS, 2003, p. 38).

Com essa visão de escola, a inclusão educacional demanda uma mudança paradigmática do sistema educacional (MANTOAN, 2003), pautado hoje numa lógica dual, de formação do indivíduo isolado, com características fragmentárias, numa visão maniqueísta da realidade e que supervaloriza o desempenho em detrimento do processo educativo. A inclusão

demanda mudanças estruturais nas políticas e na organização desse sistema, visando às necessidades dos alunos para que obtenham êxito em sua trajetória acadêmica (MANTOAN, 2003).

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

O sistema prevê classes especiais (de reforço ou aceleração) dentro das escolas de ensino regular, com isso os professores excluem seus alunos por duas vezes, uma na própria sala de aula, em que eles não mudam suas estratégias (seja por falta de conhecimento e/ou experiência, seja por não se sentirem responsabilizados pela inclusão deste aluno) de ensino-aprendizagem para que um aluno que possui uma deficiência, ou uma dificuldade de aprendizado possa acompanhar sua turma. E excluem novamente levando-o às salas de reforço e aceleração. Transmite-se para esses alunos, então, o insucesso que é do sistema educacional, pois o não aprendizado é repassado para outro profissional, o qual deve dar conta de realizar um trabalho que é de responsabilidade da escola como um todo.

A educação inclusiva além das mudanças relacionadas à acessibilidade e de paradigma pode valer-se de

Atividades diversificadas – pesquisas, debates e dinâmicas – avaliações que acompanhem a evolução dos alunos, a mudança da seriação para a adoção de ciclos de formação, a construção compartilhada de valores, atitudes e conceitos em sala, a mudança do caráter normalmente burocrático e fiscalizador dos demais membros da comunidade escolar e a formação de assembléias e conselhos envolvendo alunos e familiares são algumas das sugestões para a mudança das práticas tradicionais do sistema escolar (SENAC, 2003, p. 165).

Há outras conceituações sobre o termo inclusão, as quais trataremos agora.

Mittler (2003) define inclusão como:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola. Cedo ou tarde, essa gama de possibilidades e de oportunidades incluirá muitos ou todos os alunos que estão agora em escolas ou em classes especiais (MITTLER, 2003, p. 27).

Portanto, uma garantia de acesso, somada a participação em todas as possibilidades escolares a todos os alunos que compõem a escola. Freando os meios de segregação e de isolamento. A inclusão é vista, mais do que uma atitude, um modelo de sociedade (MITTLER, 2003).

Há que se superar formas de atuação direcionadas à incapacidade e a limitação, de controle, paternalistas ou infantilizadoras, até mesmo de “pena”, “dó”, perante aos alunos com deficiência (MITTLER, 2003). Isso só aumenta a segregação, o abismo que existe entre eles e a possibilidade de aceitação social. O mesmo autor ainda fala da superação do termo “necessidades educacionais especiais”, comparando-a a uma linguagem sexista, racista, as quais, sem exceção, criam um rótulo em torno da pessoa discriminada socialmente; mantém a segregação desta pessoa ou grupo de pessoas; enfraquece, no caso da inclusão, o objetivo maior de participação social. Não rotular significa direcionar os desafios da inclusão no sistema educacional e o termo necessidade mostra que a pessoa precisa de um atendimento diferenciado daquele que é comum a todas as outras.

Norwich (1996 apud MITTLER, 2003) faz uma caracterização de como as necessidades podem ser tratadas, são elas: as *necessidades individuais* são concretizadas a partir das características individuais; as *necessidades excepcionais* a partir das características de alguns e as *necessidades comuns* a partir das características de todos. Visto isso, podemos pensar numa prática pedagógica que englobe as necessidades comuns dos alunos, evitando assim qualquer tipo de rotulação, discriminação e/ou choque entre as aprendizagens individuais, as quais, apesar de subjetivas, podem alcançar horizontes idênticos.

O termo inclusão refere-se a muito mais do que somente as pessoas com deficiência, ou necessidades educacionais especiais, refere-se, pois, ao oferecimento de um ensino de qualidade a todos, com respeito e celebração à diversidade humana que encontramos na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Participar de um processo inclusivo é transcender o olhar em espelho e assumir a visão em caleidoscópio, na qual se procura enxergar através e além das diferenças individuais. ‘Olhar em caleidoscópio’ é, portanto, considerar e

respeitar a diversidade, acreditando no potencial humano (MUNSTER; ALMEIDA, 2006, p. 83).

O *Centre for Studies in Inclusive Education* (2000 apud MITTLER, 2003) criou um Index (*Index for inclusion: developing learning and participation in schools*) que esclarece quais são os elementos da prática inclusiva na escola. É um documento da Inglaterra e reflete uma outra realidade que não a nossa, porém ele define três dimensões da inclusão, as quais podem ser transpostas para qualquer contexto, que são: a criação de uma cultura inclusiva (a partir da construção social e de valores); a produção de políticas inclusivas (dentro do ambiente escolar e com respeito à diversidade) e o desenvolvimento de práticas de inclusão (em pró da aprendizagem e com mobilização de recursos físicos e humanos).

“O obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores” (MITTLER, 2003, p. 182). Isso pode ser verdade na realidade inglesa (contexto do livro), mas no Brasil, ainda há que se mudar tanto as crenças e atitudes, também refletidas na formação do professor, quanto a estrutura do sistema escolar (físico e de perspectiva para a educação).

Cidade (2004) vale-se das teorias de Elias e Scotson (2000) para falar sobre a inclusão e a exclusão social. Visto que esses autores são contrários ao dualismo tão presente em nossa sociedade, não existe a inclusão sem que haja a exclusão, são “dois lados de uma mesma moeda”.

Inclusão refere-se basicamente a possibilidade efetiva de participação na construção na vida social e nos bens sociais, culturais, educacionais nela produzidos. E a exclusão refere-se aos grupos sociais minoritários que participam minimamente ou estão em grande parte excluídos desta construção ou do acesso àqueles bens (CIDADE, 2004, p. 31).

Há, portanto, dois grupos que alternam-se em determinadas situações sociais, o grupo estabelecido, que possui seus ideais postos em práticas e o grupo dos *outsiders*, os quais são excluídos deste determinado momento social, ou seja, mesmo havendo uma interdependência entre esses dois grupos (só há um porque existe o outro), eles excluem-se, ora mutuamente, ora um lidera e o outro é subjugado, de uma ação perante a sociedade (um possível exemplo: na escola o grupo estabelecido de crianças sem deficiência e o grupo *outsider* de alunos com deficiência) (ELIAS; SCOTSON, 2000 apud CIDADE, 2004).

Além disso, podemos pensar que antes de um grupo ser formado, ele é definido segundo a partilha de afinidades e identificação por esse grupo ou pessoa, formando uma situação de pertença recíproca, para construção de algo comum. A inclusão não é necessariamente participar de um grupo estabelecido, nem tampouco a exclusão seja participar de um grupo *outsider* (CIDADE, 2004), mas sim a inclusão é partilhar de afinidades e identificar-se num grupo, no qual “eu” não seja discriminada pelo que sou, e construo com os “meus” pares algo proveitoso para todos. Sou “eu” a protagonista de minhas ações perante o “meu” grupo e essas ações são respeitadas por esse mesmo grupo.

Partindo de alguns documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira³ (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percebemos certa tendência ao reducionismo na questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares para o aspecto integrativo. Uma dessas contradições está na substituição do ensino regular por escolas especializadas, quando na Constituição Federal, prevê-se que o ensino especializado deve ser um complemento da escola regular, no qual o aluno tenha acesso ao conhecimento dos instrumentos de acessibilidade oferecidos; por exemplo, a escrita e leitura pelo sistema Braille⁴ (MANTOAN, 2003).

A LDB faz uma substituição da escola de ensino regular pela educação especial e quando se fizer algo na primeira, será a título de integração, com o oferecimento de serviços especiais para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, como se essas necessidades não tivessem que ser supridas nas salas de aula “comuns”, nas quais os professores responsáveis devem estar preparados, apenas, para a integração e não para a inclusão.

Visto isso, posteriormente, asseguram-se adaptações curriculares e de metodologia nos sistemas de ensino, mas se a segregação pode acontecer, essas adaptações tornam-se irrelevantes.

Para aqueles que não conseguirem atingir certo nível exigido no ensino fundamental, devido à presença de uma deficiência, garante-se a terminalidade específica, ou seja, o término deste nível de ensino. Haja vista um preconceito implícito nesta colocação, pois se

³ O capítulo específico sobre a educação especial da LDB encontra-se nos anexos.

⁴ O sistema Braille pode ser definido como um código pertencente também da Língua Portuguesa, o qual permite a pessoa com deficiência visual compreender as palavras (escrita e leitura) através da substituição da letra por pontos em relevo, que podem ser percebidos pelo tato (BOACNIN, 1999).

um aluno sem deficiência aparente também não atingir esse nível, ele não teria sua terminalidade garantida.

Com relação ao PCN de Educação Física (EF) (BRASIL, 1997) podemos, de forma geral, constatar certos avanços e alguns questionamentos. Os primeiros vistos com a adoção da EF como cultura corporal, na qual suas manifestações (jogo, esporte, ginástica, dança e lutas), dentro de uma proposta para a EF escolar, são instrumentos de comunicação e expressão e refletem em atividades culturais (incluindo as de lazer). Uma visão dessa disciplina escolar não apenas de execução de exercícios, habilidades e destrezas. Possibilidade de promover atividades caracterizadas pela recreação, cooperação, competição, ludicidade etc., para diferenciação umas das outras, proposição de situações-problema, interação com pessoas e pelo simples prazer (BRASIL, 1997).

Num processo de ensino-aprendizagem deve-se contemplar o aluno em todas as suas dimensões (cognição, corpo, afetividade, aspectos éticos e de relacionamentos – interpessoal e inserção na sociedade), além da busca pela autonomia, relações de cooperação, participação social e concretização de princípios democráticos. Aqui fica uma crítica, já que se deve promover a inserção social por parte dos alunos, por que o PCN trata apenas da deficiência física?⁵ (BRASIL, 1997).

Discordamos da transposição da ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, entendido como desempenho corporal comum aos alunos (BRASIL, 1997), visto que mantém-se o direcionamento no desempenho esperado e não apreensão da realidade por meio da cultura corporal.

Outra crítica pertinente é sobre a visão higienista colocada historicamente no início e retomada no item Cultura corporal e cidadania, em que as situações de socialização são essenciais para a saúde, que as práticas corporais somadas ao processo de desenvolvimento e crescimento viabilizam bons hábitos alimentares e de higiene (BRASIL, 1997), isso pode até ser verdade, mas não generalizando desta forma.

O PCN de 1997 possui como referências várias abordagens da EF (os autores João Batista Freire, Reiner Hildebrandt, Go Tani, Coletivo de autores – os quais não são nem ao

⁵ Houve uma reformulação do material do PCN de Educação Física (2001), entretanto, com relação à pessoa com deficiência mantiveram alguns equívocos, se por um lado não é colocada apenas a deficiência física, mas sim portadores de necessidades especiais, além do tema inclusão, por outro ambos são tratados no senso comum, sem uma fundamentação teórica explícita. Não há uma referência bibliográfica que contemple características da pessoa com deficiência e sua inserção na sociedade, para as veiculações que são feitas.

menos citados, e são evidentes suas impressões, já que trata do termo cultura corporal), sem o cuidado de tomá-las como diferentes umas das outras, há, portanto, um sincretismo de idéias “jogadas” dentro do texto todo. Esse problema, ao menos é consertado no PCN de 2001, já que há tópicos para cada abordagem. Este último amplia algumas discussões, porém na questão da pessoa com deficiência mantém-se o senso comum e a falta de fundamentação teórica.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica divide-se em duas partes: uma que a abarca a questão sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais e o outro, sucintamente fala sobre a formação do professor, assunto que fica a cargo da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b).

Nossa Constituição (BRASIL, 2007d) prevê que a educação para pessoas com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse termo, “preferencialmente”, dá brechas para que esse atendimento possa ser fora do ensino regular, não mostrando, portanto, um caráter integrativo, nem tampouco inclusivo, ou seja, nem que a criança com deficiência esteja ao menos presente na rede regular de ensino e muito menos incluída nela.

Há um grupo de excluídos do sistema educacional, os quais sofrem ou por não terem a oportunidade de ingressar nesse sistema, ou por serem apenas integrados, não havendo uma preocupação em seu aprendizado. Esse grupo é composto por alunos com deficiência; superdotados e alunos com dificuldade de adaptação à escola, por conta de uma síndrome, quadro de atraso no desenvolvimento, dificuldade na aprendizagem, prejuízos no relacionamento social, entre outros. Quando muito, participam de escolas especiais, as quais não os preparam para as diferenças que encontramos na sociedade, mas para as igualdades entre seus pares. Não há uma valorização da diversidade na educação como um todo, apesar das Diretrizes Nacionais preconizarem a equidade e pluralidade. (BRASIL, 2001b).

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001b, p. 20).

Percebemos, então, uma grande diferença entre a reparação dessa injustiça que a sociedade impõe às pessoas com deficiência, como por exemplo através da integração no sistema escolar regular, ou “criando” espaços nos quais suas deficiências são “respeitadas”, nas escolas especiais. Do real suprimento de suas necessidades enquanto cidadãos, que possuem o direito a um ensino de qualidade, vivendo o cotidiano social diverso, tal como ele é delineado por toda a sociedade.

A escola possui uma função social, a qual é refletida pelo seu projeto pedagógico (protagonizado pelo corpo docente), é esse que irá direcionar ou não para um processo educativo inclusivo. Portanto, é a escola que deve atender (suprir) as necessidades dos alunos e não esses que devem tornar-se aptos para acompanhar a escola da qual fazem parte (BRASIL, 2001b).

A hierarquia governamental na tomada de decisões com relação à educação poderia ser revista e descentralizada, ao invés de unificada, tendo em vista as especificidades de cada região do país. Regiões essas evidenciadas pelos dados do Censo escolar e demográfico, que mostram as demandas escolares das mesmas. Desta forma, há possibilidade de um maior direcionamento nas ações em pró uma educação inclusiva (BRASIL, 2001b).

Criticamos a diferenciação entre o professor da classe comum e o professor especializado na educação especial. O primeiro deve perceber a necessidade educacional especial do aluno; ter capacidade de flexibilização da metodologia de ensino; a avaliação deve ter caráter contínuo e participar de uma equipe multidisciplinar. Já o segundo deve ter a capacidade de realizar as mesmas ações anteriormente citadas, porém com formação em licenciatura e com pós-graduação na área (BRASIL, 2001b). Por que então há essa diferenciação, se ambos devem possuir os mesmos deveres perante a educação?

As Diretrizes ainda prevêem que os gestores educacionais e escolares devem garantir a acessibilidade arquitetônica (instalação e equipamentos), de transporte e de comunicação (por exemplo, o sistema Braille e as LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais) a todos os alunos, com adaptações das escolas já existentes, assim como o condicionamento na construção de novas escolas (BRASIL, 2001b).

Para colocarmos em prática esse novo paradigma da inclusão faz-se necessário a utilização de uma linguagem consensual de alguns conceitos, tais como:

Educação Especial: Modalidade da educação escolar; 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 (BRASIL, 2001b, p. 39).

Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que: possuem dificuldades de aprendizado, seja por uma causa não orgânica, seja por uma deficiência, seja por possuir dificuldades específicas e também alunos superdotados. E o termo inclusão, mais do que integração, requer uma readequação do sistema escolar direcionada à diversidade humana aceita e desejada (BRASIL, 2001b).

O item que trata do “locus” da educação especial manifesta que a educação especial, ao contrário da definição anterior, é, na verdade, somada à escola regular, um sistema inclusivo. E não a escola regular por si mesma uma instituição que, através da inclusão, celebra a diversidade enquanto forma de ensinar.

Para definir as ações pedagógicas, a escola deve visualizar e promover tanto os recursos humanos, quanto de equipamentos para um ensino na diversidade (BRASIL, 2001b). Portanto, os serviços de apoio, na verdade nem precisariam existir, já que a escola supriria todas as necessidades de seus educandos, tais apoios também seriam somente ministrados por pessoas capacitadas na educação especial, em detrimento de uma formação mais completa e complexa do profissional do ensino regular.

Por último, mas não esvaziando as discussões sobre as Diretrizes, no item sobre o currículo, há uma colocação preconceituosa, afinal por que será que somente os alunos com necessidades educacionais especiais é que podem ter a complementação curricular com experiências vinculadas à cultura, ao ensino, à cidadania e à inserção social produtiva? Duas colocações: a primeira é porque a escola não dá conta desses conteúdos para os alunos com e sem necessidades educacionais especiais e a outra é que consegue abordar esses conteúdos, mas de uma forma que somente os alunos sem necessidades educacionais especiais é que conseguem apreendê-las.

Além desses três documentos, ainda podemos citar o Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual visa uma educação básica com qualidade através da participação ativa da sociedade como um todo. Algumas ações desse programa são: compromisso com a alfabetização de jovens e adultos; estabelecimento de um piso salarial para os professores;

na educação profissional, a criação de centros de educação profissional, científico e tecnológico no âmbito federal (BRASIL, 2007a).

Junto às pessoas com deficiência, o acompanhamento e monitoramento, por parte dos Ministérios da Saúde, Educação, de Desenvolvimento Social e Secretaria dos Direitos Humanos, do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação. As pessoas atendidas são somente aquelas vinculadas ao Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (salário mínimo mensal para idosos e pessoas com deficiência sem capacidade para o trabalho e atividades de vida diária).

O PDE⁶ cria um Programa para acompanhar essas pessoas. A prioridade são crianças e jovens de zero a 18 anos. O programa vai identificar anualmente os beneficiários matriculados ou não no sistema regular de ensino. A partir daí, serão criadas ações de prevenção e promoção da saúde, serviços sócio-assistenciais e acessibilidade nas escolas. A idéia é indicar ações e políticas para promover o acesso e favorecer a inclusão educacional e social (BRASIL, 2007 – grifo da autora).

Primeiro que este programa atende somente parte da população com deficiência, visto que somente os contemplados pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social é que recebem a atenção dos ministérios em relação à educação. Outra crítica diz respeito a: qual é a idéia de inclusão que o texto trata? Essas ações com relação à saúde, assistência e acessibilidade, quais são? Há um respaldo teórico que abarca essas questões de forma realmente efetiva? A palavra inclusão possui seu real significado, ou está nesse texto apenas por “modismo”?

Há alguns pressupostos para a inclusão escolar, tais como: extinção de barreiras arquitetônicas para que o fluxo e acessibilidade sejam possíveis a todos; metodologia de ensino e materiais adequados, os quais consideram as diferenças de cada aluno e suas necessidades; contemplação da diversidade em todas as suas nuances e utilização dessa para fins de ensino-aprendizagem e, por fim, não por último, a não discriminação, entendida como:

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS

⁶ PDE significa Programa de Desenvolvimento da Educação.

AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, art. 1º, nº 2 a, 2007).

A inclusão educacional exige mudanças em três níveis diferentes: os desafios gerados pela própria inclusão; as ações que definem e dão permanência ao processo inclusivo; e o estabelecimento de novos horizontes para a educação, o qual deve sempre voltar-se para o ensino para todos (MANTOAN, 2003).

Precisamos ter uma visão de que o aluno não deve ser moldado e encaixado num sistema em que há modelos pré-definidos (de comportamento, desenvolvimento motor, cognitivo), mas sim numa perspectiva da diversidade, a qual, se por um lado expõe aquilo que me é particular, por outro lado o confronto das diversidades de todos pode gerar algo mais rico do que a “soma das partes”, queremos dizer que aquilo que é diferente deve ser tão valorizado quanto aquilo que há em comum nos alunos, pois a diferença é que gera desafios nas estratégias que o professor se utiliza para alcançar determinado objetivo.

É importante ressaltarmos, sobre a responsabilidade que o profissional da educação – o professor – carrega, afinal é a principal chave no aprendizado da criança com e sem deficiência. No caso da criança com deficiência visual, faz-se necessário, também, um ambiente sistematizado, o qual viabiliza sua aprendizagem (SHERRIL, 1981).

Além da preparação adequada na formação do professor, é necessário que haja confiança desse profissional na sua prática, para que alcance o modo de ensinar inclusivo, o qual não ocorre sem uma mudança paradigmática do processo de ensino (MITTLER, 2003).

O tempo e espaço de aprendizagem do aluno devem ser garantidos por meio, por exemplo, do sistema de ciclos, o qual é mais fiel à necessidade do aluno do que o sistema seriado (MANTOAN, 2003).

A ideologia capitalista exigiu da escola um conhecimento dividido em disciplinas, uma distribuição em anos e estes em tempos menores, como o bimestre, para o controle da velocidade de aprendizagem dos alunos, através das avaliações, àqueles que atingem um progresso continuam, os que não atingirem os níveis exigidos são retidos. Essa retenção exime a oportunidade do aluno de aprender. Nos modelos de ciclos e progressão continuada esses alunos permanecem na escola, a qual deve reformular o tratamento pedagógico dado, redefinindo as ações complementares (reforço, recuperação) (FREITAS, 2003).

Tendo em vista a decadência do sistema escolar do país, na qual sua organização revela as possibilidades e impasses das políticas públicas adotadas pelo governo, propõe-se uma nova maneira de organização, baseada em ciclos, como forma de “combate” ao modelo de seriação (FREITAS, 2003).

Tem-se como ciclo, uma formação baseada em experiências do aluno, uma proposta global, partindo das fases de desenvolvimento humano, que redefine a organização escolar, em seu tempo e espaço, em resistência à lógica excludente da escola seriada. Sua divisão leva em conta a diversidade e ritmos diferenciados dos alunos (1º ciclo – infância 6 a 9 anos; 2º ciclo – pré-adolescência 9 a 12 anos e 3º ciclo – adolescência 12 a 14 anos) (FREITAS, 2003).

A aprendizagem exige por parte do professor, entre outras coisas, um respeito por aquilo que o aluno possui de experiência de vida, seus anseios e depende, por parte do aluno, do desenvolvimento daquilo que ele já sabe, para algo mais elaborado e a exploração daquilo que ele é predisposto a aprender e apreciar.

Snyders (1988) diz que há uma cultura primeira, que difere de uma cultura dita elaborada. A primeira pode e é construída a partir das experiências de vida das pessoas, fora do ambiente escolar, em que se visa atingir uma satisfação. Porém, a cultura elaborada é capaz de nos proporcionar a vivência e consciência de valores plenamente, de nos dar ferramentas para a contestação da realidade.

Eis o que eu gostaria de sustentar: Existe uma cultura elaborada que conduz aos valores e as alegrias em direção aos quais tendem a cultura primeira, a cultura de massa – e com tanto mais força e amplitude; afirmações muito firmes, ultrapassando as limitações e as barreiras; o que pode comunicar à ação um impulso mais garantido. É sobre seu próprio terreno que vejo a cultura elaborada rivalizar com a cultura primeira e superá-la (SNYDERS, 1998, p. 45).

A metodologia não precisa, necessariamente, atender todas as necessidades, de todos os alunos, afinal o discernimento e “[...] a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar” (MANTOAN, 2003, p. 72). Não podemos exigir que nossos alunos sejam todos iguais e aprendam de forma igual, é preciso compreender as particularidades de cada um no processo de ensino-aprendizagem e não fazer com que as particularidades sejam as mesmas.

Há uma dualidade no papel que o professor desempenha, pois ao mesmo tempo em que ele detém certo conhecimento, espera-se que ele construa um conhecimento novo com

seus alunos; ao mesmo tempo em que possui autoridade perante a sua classe, pretende-se uma emancipação do conhecimento por parte dos alunos, para que eles próprios tenham autonomia para a construção do saber.

Essa dualidade não pode ser encarada como algo ruim, deve sim buscar-se um balanço entre as contraposições, para que possa ser alcançado um equilíbrio na relação professor-aluno. Quando há problemas, portanto, pensamos que esse equilíbrio não tenha sido conquistado, mas ele também depende muito do ambiente que se cria na escola, das outras relações hierárquicas, ou não, presentes nesse contexto.

A questão da avaliação, no caso da EF, é delicada. Não podemos deixar que o modelo higienista e de aptidão física se sobreponha numa avaliação, mas sim tratá-la como uma ferramenta para diagnosticar aquilo que nós ensinamos, se foi proveitoso, se a maneira foi adequada e se obtivemos êxito. Pautar-se em situações problema (MANTOAN, 2003; PAES, 2002) pode contribuir para que nosso aluno se sinta desafiado e entusiasmado para realizar uma aula, na qual não deixa de estar contida uma avaliação processual.

Agir de maneira inclusiva é um desafio para o professor sempre, não importa se há ou não alunos com deficiência em sua sala de aula, fazer com que seus alunos além de participarem efetivamente das suas aulas, tenham interesse por aquilo que estão realizando, com certeza é uma das tarefas mais difíceis da profissão docente. Por isso é importante um comprometimento com aquilo que almejamos para os nossos alunos. Devemos sim conhecer as particularidades das deficiências que podemos vir a encontrar, mas não ficar só nela, ou seja, ir além daquilo que a pessoa não é capaz de fazer e potencializar aquilo que ela pode e consegue fazer. Enxergar possibilidades nos alunos e não fracassos.

Não há uma “receita” a seguir quando o assunto é inclusão, é o cotidiano, e as possíveis reflexões teóricas sobre o mesmo, com os erros e acertos que dirão se a nossa prática docente está sendo eficaz e eficiente em todas as perspectivas. Aquilo que define como método adotado por nós é o questionamento da nossa própria prática, as comparações e a análise circunstancial e dos fatos que ocorrem todo dia, o dia todo (MANTOAN, 2003).

“Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 81).

Os benefícios para todos aqueles que compõem a escola com a inclusão são evidentes. Uma vez que, se feita de uma forma adequada, a inclusão pode proporcionar uma aprendizagem efetiva para todos os alunos, a satisfação das necessidades individuais, desfaz o sentimento de inferioridade e preconceito que a segregação emplaca, aprimoram as habilidades inerentes dos alunos e faz com que todos lidem e respeitem as diferenças.

A inclusão deve ser encarada como um direito de todos e não algo que deva ser conquistado (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Para finalizarmos o capítulo, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) falam de quais os benefícios que a inclusão traz consigo com relação:

a) a todos os alunos – maximização de atitudes positivas, conquista de habilidades acadêmicas (não é a mais importante, neste aspecto) e sociais (relação professor-aluno, aluno-aluno); prontidão para uma vida em sociedade e evita-se os efeitos prejudiciais da exclusão (segregação como a principal). Com a presença do aluno com deficiência na sala de aula, somada à comunicação e conduta adequadas promovem e desenvolvimento de todos. Aqueles que possuem uma deficiência aparente têm a aprendizagem facilitada, possível e possibilidade de viverem realmente em sociedade. Já os alunos sem deficiência, no mínimo, promove-se a aceitação das diferenças.

b) aos professores – o sistema inclusivo faz com que haja interação entre os “atores” da escola, os quais devem proporcionar um ambiente favorável para inclusão de todos (apoio cooperativo); requer mudanças na habilidade profissional (metodológica, visão de mundo, conduta, valores etc.); mudanças na formação/capacitação desse profissional.

c) à sociedade – a inclusão deve ser considerada um direito e não algo que deva ser conquistado. Há valores embutidos numa sociedade preocupada com a equidade, afinal aquilo que exclui gera preconceito, aquilo que segrega gera desigualdade e controle. Devemos superar a visão de que alunos com deficiência, no ensino regular, significa atrasar os outros alunos (sem deficiência); de que a sua presença gera uma influência subversiva, um obstáculo à tranquilidade; criação de escolas especializadas algumas vezes mais preocupadas com o controle do que com a assistência. Na verdade, primeiro, elas não deveriam existir ou existir somente para dar conta de conteúdos específicos (Braille, LIBRAS) e segundo, nem ter caráter de controle, nem de assistência, mas sim educacional.

Capítulo 2 – Censos demográficos de 1991 e de 2000 e escolar de 2005

Data de 1870 o primeiro regulamento censitário brasileiro com as características de cobertura de todo o território nacional e com a periodicidade decenal, mas somente dois anos depois (1872) é que realizou-se o primeiro Censo nacional, denominado Recenseamento da População do Império do Brasil (IBGE, 2007).

Com o advento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1936, os questionários foram reformulados e também priorizaram questões econômicas e sociais (IBGE, 2007).

Os dois Censos tratados neste trabalho são os de 1991 e 2000, os quais possuem características distintas em relação à pessoa com deficiência. Além do Censo escolar de 2005, que abarca a educação especial.

A porcentagem de pessoas com deficiência passou de 1,14% em 1991, para 14,5% em 2000. Mostrando em números, a população brasileira em 1991 era de 146.825.475, correspondendo a cerca de 1.673.810 de pessoas com deficiência. Em 2000 esse número passou para um total populacional de 169.799.170, e aproximadamente 24.620.879 de pessoas com deficiência. Tais números mostram um aumento de 6,79% de pessoas com deficiência na Brasil, neste período.

Essas mudanças numéricas são devido à alteração da metodologia dos instrumentos de coleta de um Censo para o outro, sendo que o de 2000 seguiu recomendações da Organização Mundial da Saúde (NERI, 2003).

Enquanto no questionário de 1991 havia apenas uma pergunta a esse respeito, no questionário de 2000 havia cinco, sendo elas de auto-avaliação das capacidades de enxergar, ouvir e caminhar⁷. Essa alteração deu margem, também, à possibilidade de encontrarmos múltiplas deficiências (NERI, 2003).

[...] o inflacionamento das deficiências se deve à classificação adotada no Censo Demográfico de 2000, pois ao incorporar no universo de deficientes as

⁷ O questionário encontra-se junto aos anexos.

peessoas com alguma ou grande dificuldade de caminhar, enxergar ou ouvir, o Censo acabou por classificar grande parte da população idosa como tal, uma vez que essas dificuldades funcionais tendem a acompanhar o processo natural de envelhecimento (NERI, 2003, p. 7).

Porém, tal medida pode ser explicada pela incorporação de políticas públicas idênticas para pessoas com deficiência e idosos ao menos em aspectos arquitetônicos (um exemplo são as rampas que servem tanto para pessoas com deficiência usuários de cadeiras de rodas ou órteses, quanto para idosos) e de transporte.

Considerando, dentro do questionário de 2000, as pessoas que responderam ser incapazes de enxergar, ouvir e/ou caminhar, o universo é reduzido a 2,5% da população brasileira, número este mais próximo do Censo de 1991 (NERI, 2003).

Para que finalidade precisamos desse tipo de pesquisas sobre pessoas com deficiência?

A importância de se avaliar a incidência da deficiência, a sua localização e as características socioeconômicas dos portadores está em proporcionar informações que subsidiem a concepção e a implementação de políticas ou ações que venham minimizar as dificuldades enfrentadas por estas pessoas, por meio de sua normalização, da eliminação de barreiras físicas, sociais e econômicas e da busca da promoção da equidade (CHAGAS; VIOTTI, 2003, p. 7).

O Censo escolar do Ministério da Educação realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2005 mostrou um crescimento de cerca de 190% nas matrículas dentro da educação especial, queda do número de alunos em escolas especializadas (classes especiais) e aumento no número de alunos nas escolas regulares (classes comuns) (BRASIL, 2007b).

Isso nos mostra o quão importante é pensarmos na formação dos profissionais que atuam nas escolas, já que são esses profissionais que realmente estarão próximos ao público com deficiência. Nos institutos especializados, essa formação é priorizada e reforçada pelo trabalho diário junto aos alunos com deficiência, única ou múltipla. Porém, apesar de haver um direcionamento metodológico, não podemos dizer que são escolas inclusivas, uma vez que há uma segregação de alunos somente com deficiência, em detrimento de uma inclusão efetiva numa sociedade com diversidade humana (pessoas com e sem deficiências).

Com relação aos dados sobre crianças com deficiência visual nós temos: 55.046 (8,5%) de crianças com baixa visão e 8.585 (1,3%) de crianças cegas matriculadas na educação

especial. Sendo das primeiras, 50.916 (92,4%) em instituições públicas e 4.130 (7,6%) em instituições particulares. Já das segundas, 6.088 (71%) em instituições públicas e 2.497 (29%) em particulares (BRASIL, 2007b).

O Censo escolar também aponta um crescimento de 72,5% no total de estabelecimentos com educação especial entre 2002 e 2005, e desses 75,3% na rede pública. Além do crescimento de 111% de estabelecimentos inclusivos entre 2002 e 2005, sendo 23,5% só de 2004 para 2005 (BRASIL, 2007b).

Partindo para uma caracterização maior das deficiências encontradas em ambos os Censos demográficos em questão, iremos, através de tabelas, separar cada deficiência investigada e a estatística populacional.

Tabela 1 – Porcentagem da população por deficiência investigada presente no Censo 1991 (universo populacional – 146.825.475).

Deficiência	Porcentagem
Cegueira	8.70%
Surdez	10.60%
Deficiência mental	39.50%
Falta de membro(s) ou parte dele(s)	8.60%
Paralisia total	2.86%
Paralisia de um dos lados do corpo	12.20%
Paralisia nas pernas	12.10%
Mais de um tipo de deficiência	5.28%
Total da população brasileira com deficiência	1.14%

Percebemos uma predominância da deficiência mental em relação às outras deficiências.

Tabela 2 – Porcentagem da população por deficiência investigada presente no Censo 2000 (universo populacional – 169.799.170).

Deficiência	Porcentagem
Deficiência mental	11.50%
Tetra / para / hemiplegia	0.44%
Falta de membro(s) ou parte dele(s)	5.32%
Alguma dificuldade de enxergar	57.16%
Alguma dificuldade de ouvir	19.00%
Alguma dificuldade de caminhar	22.70%
Grande dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar e incapaz de ouvir	0.68%
Incapaz de caminhar	2.30%
Incapaz de enxergar	0.60%
Total da população brasileira com deficiência	14.5%

Percebemos uma predominância das pessoas com alguma dificuldade de enxergar em relação às outras deficiências ou outras dificuldades (ouvir e caminhar).

Pensando na porcentagem de ambos os Censos em relação à pessoa com deficiência visual, há um aumento exponencial se considerarmos no Censo de 1991, a cegueira (8.7%) e no Censo de 2000 os itens: alguma dificuldade de enxergar (57.16%) e incapaz de enxergar (0.60%), mesmo não ponderando sobre os universos populacionais tão distintos. Essa consideração nos leva a crer que uma mudança no paradigma da deficiência, como defini-la e como questioná-la, estão presentes. Porém, não de uma forma significativa o suficiente a ponto de que políticas públicas em pró dessa parte da população sejam realmente implementadas, com eficácia e eficiência. Entretanto, vale destacarmos aqui, que por trás desta mudança quantitativa que o Censo revela um aumento significativo das pessoas com deficiência visual, existe um entendimento qualitativo sobre a caracterização deste grupo de pessoas e, conseqüentemente, maiores possibilidades de intervenções podem, cada vez mais, conduzir-nos para uma interferência nas ações pedagógicas de maneira que venhamos pensar em substituir a palavra “limitação”, por “potencialidade”.

A partir dessa caracterização da população brasileira, em relação às pessoas com e sem deficiência, através dos seguintes dados: Censo Demográfico de 1991 e 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Censo Escolar 2005, podemos notar o quanto a diferença de conceitos pode influenciar nos resultados das amostras. Estes conceitos

refletem a diversidade humana, na medida em que eles variam. Portanto, a caracterização da pessoa com deficiência também varia devido à diferença entre os valores atribuídos a elas em cada Censo e, por sua vez, novos valores passam a ser percebidos e explorados pela e na sociedade.

Capítulo 3 – Educação Física adaptada e deficiência visual

Historicamente a pessoa com deficiência possui dificuldades de exercer seu papel de cidadão, devido ao preconceito que sempre sofreu, apesar de ter condições de viver em sociedade, eram considerados inválidos e segregados do convívio social (SENAC, 2003; BRASIL, 2001b). Na década de 1950 começou uma mudança nessa visão, com o processo integrativo, porém a pessoa com deficiência é que deveria mostrar-se capaz e participar da sociedade e não o contrário. Na década de 1990 o novo termo é o inclusivo, no qual são os sistemas sociais que devem atender as necessidades de todos, sem exceção (SENAC, 2003).

Dois acontecimentos foram marcantes para uma inicial e não concisa mudança de paradigma com relação à deficiência: a reabilitação de ex-combatentes de guerra, pós Segunda Guerra Mundial e a diferenciação entre doença e deficiência mental, o que gerou a saída de pessoas com deficiência mental dos manicômios (SENAC, 2003). Esses acontecimentos, de certa forma, legitimaram a cidadania das pessoas com deficiência e contribuíram para o processo de inclusão na sociedade.

Baseada na igualdade, na equidade e na disponibilização de condições para essa igualdade, a inclusão prevê a modificação da sociedade para que todos, sem distinção de grupo, raça, cor, credo, nacionalidade, condição social ou econômica, possam desfrutar de uma vida de excelência, sem exclusões. Se parece familiar, estamos falando mesmo de cidadania. Isto porque os princípios da inclusão são os princípios da democracia (SENAC, 2003, p. 153).

Tendo em vista a escola como um sistema social, segundo Hahn (1989 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999), pode-se pensar em duas formas de se ver a deficiência. Uma é a *limitação funcional*, em que o educador é quem proporciona um “reforço” aos alunos com dificuldades acadêmicas, dentro de um ambiente desfavorável, visto que as necessidades desses alunos não são levadas em consideração, quando esse reforço não as supre, recorre-se a segregação. A outra perspectiva é a do *grupo minoritário*, na qual é o ambiente escolar que deve modificar-se para atender todas as necessidades de seus alunos, não há, portanto, segregação, identificação de características evidentes, nem tampouco rotulação dessas características.

Frente ao modelo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, tratado, sobretudo, no capítulo inicial desse trabalho, podemos pensar em como a EF pode contribuir positivamente para isso.

Os aspectos que devemos pensar sobre como esse processo se dá não são diferentes daqueles em que refletimos na Educação Física “convencional”, ou seja, a Educação Física adaptada não deve ser entendida como algo diferente do que aprendemos num curso de Licenciatura em Educação Física, mas complementa a prática docente, de maneira a nos levar a enxergar as diferenças existentes entre os nossos alunos. Essas diferenças podem ser uma deficiência físico-motora, visual ou podem ser uma lesão esporádica, uma doença crônico-degenerativa, uma dificuldade de aprendizagem, entre outras.

Contudo, o processo de construção do conhecimento pode ser visto da mesma maneira. As estratégias utilizadas para se chegar ao mesmo objetivo é que serão diferenciadas, por conta das limitações acarretadas pela deficiência ou por qualquer outra dificuldade ou incapacidade que o aluno possua.

O ambiente escolar, para pessoa com ou sem deficiência, envolve tanto o aspecto físico, quanto de recursos humanos, deverá promover a *acessibilidade*, com adaptações físicas e de materiais (instrumentos de aprendizagem). Por parte do professor, um *método* de ensino que envolva todos os alunos da maneira mais participativa possível e a *avaliação* permanente de todo o processo. Uma *equipe multidisciplinar* com formação específica. É importante que o aluno possua subsídios para acompanhar o ritmo da classe em que está incluso, para que sua presença não seja apenas física, mas sim de envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem.

E nessa aprendizagem: “O exercício de colocar-se no lugar do outro promove a revisão de conceitos, atitudes e valores evidenciados no relacionamento interpessoal que devem ser trabalhados durante todo o processo educativo” (MUNSTER; ALMEIDA, 2006, p. 83).

A *inclusão*, que segundo Mauerberg de Castro (2005), possui três aspectos: o *físico*, com o aluno inserido na escola regular; o *instrucional*, que refere-se ao envolvimento do aluno nas aulas em escolas regulares; e o *social*, com relação a natureza e grau de interação da pessoa com deficiência e os colegas de classe.

As aulas de Educação Física, cujos objetivos devem permear a possibilidade da apreensão da realidade a partir do contato com a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a maximização das potencialidades, desenvolvimento das habilidades com atividades apropriadas, num ambiente favorável (PEDRENELLI; VERENGUER, 2005), podem proporcionar benefícios em todas as fases de desenvolvimento das pessoas com deficiência, dentre eles, Duarte (2005) cita: o processo de (pós) reabilitação; nas transições entre a infância, adolescência e fase adulta; na aquisição da autonomia e independência.

Embora não devamos nos pautar na deficiência para a construção das nossas aulas, “[...] o conhecimento das particularidades de cada deficiência é necessário para se estruturar um programa e também para entender as dificuldades que são inerentes a cada tipo de deficiência (DUARTE, 2005, p. 29)”.

Discordamos da obra SENAC (2003) quando diz que a comunidade escolar deve pedir auxílio aos profissionais da saúde para o conhecimento das características da deficiência, a não ser que seja via um curso de capacitação, de outra forma esse conhecimento deve ser estabelecido na formação do profissional da educação, de maneira concisa para que auxilie na inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas e escolas.

Tendo em vista estes objetivos e os problemas potencializados pela deficiência, o professor de EF deverá dominar tanto as características da deficiência, como três conceitos básicos: deficiência, incapacidade e limitação.

A *deficiência* define-se como um defeito ou deformidade num membro, ou órgão sensorial, que podem ser inatas ou adquiridas, de caráter permanente ou provisório (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005); a *incapacidade* é entendida como aquilo que a pessoa não é capaz de realizar em decorrência da deficiência (por exemplo, uma pessoa com ambas as pernas amputadas possui a incapacidade de andar) e a *limitação* é um aspecto de ordem social, o que implica a pessoa com deficiência, que possui uma limitação, viver em sociedade, usufruir de seus direitos e concretizar os seus deveres.

Entendendo, portanto, que a deficiência e a incapacidade são características intrínsecas do indivíduo e a limitação extrínseca, à medida que é o ambiente que delimita sua maneira de viver (AMARAL, 1998).

Dentro de uma concepção materialista do conhecimento, o professor deve partir do conhecimento sobre a realidade do aluno e da escola (algo concreto e não imaginário), pensar

e refletir sobre essas realidades e retornar para sua atuação, seu plano de ação, seu planejamento (CARMO, 2006).

Além disso:

O respeito às diferenças e a valorização da diversidade devem estar implícitos na filosofia do programa, manifestando-se na diversidade de metas, currículos, conteúdos programáticos, locais de intervenção, adaptações, estilos de ensino e procedimentos pedagógicos⁸, refletindo-se nos valores e nas atitudes externados pelas pessoas envolvidas em tal processo (MUNSTER; ALMEIDA, 2006, p. 90).

A intervenção do professor deverá então pautar-se na limitação, afinal não se pode mudar a deficiência do indivíduo, mas sim os problemas de ordem social que ela traz consigo.

Proporcionar a inclusão destes indivíduos nas aulas de EF pode acarretar:

A vivência do ganhar e perder, o sentimento de pertencer a um grupo/time, a descoberta de possibilidades motoras, a vivência da autonomia durante o jogo, da cooperação, da independência (na piscina, por exemplo), entre outros, são elementos que podem contribuir para o sentimento de estar incluído e de não ser tão “diferente” dos demais (DUARTE, 2005, p. 29).

A atitude do professor deve estar voltada para as capacidades dos alunos e não para a sua deficiência, ou seja, para aquilo que ele é capaz de realizar e não para os “rótulos” que evidenciam o que a pessoa não pode fazer.

Mais especificamente, em relação à deficiência visual:

Uma deficiência visual que provoque perda de visão total ou parcial não representa em si mesma alterações na potencialidade da criança para estabelecer relações com os demais, objetos e fatos que acontecem ao seu redor, da mesma forma que não representa limitações para satisfazer suas necessidades e responder significativamente aos estímulos que a rodeiam (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 129 – grifos da autora).

Os profissionais devem adequar suas metodologias de ensino com procedimentos que viabilizem o desenvolvimento da criança com deficiência visual e sua relação com o meio (BUENO, 2003).

Além disso, numa intervenção faz-se necessário saber sobre as características das atividades propostas (demanda); adaptá-las, se necessário, através de estímulos adequados;

⁸ Somados aos modelos de orientação e ao nível de apoio individual estabelecido (MUNSTER; ALMEIDA, 2006).

preparar todos os alunos para essas possíveis adaptações; utilizar metodologias que visem às capacidades individuais, as potencialidades e não que demonstrem as incapacidades frente à deficiência (OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005).

O professor de EF deve não só saber sobre o esporte (ou outras manifestações da cultura corporal), nem só sobre a deficiência ou limitação de seus alunos, mas unir esses dois conhecimentos para construir um ambiente rico em estímulos adequados, os quais potencializam as capacidades de todos. Para alcançar êxito em sua intervenção junto a pessoas com deficiência visual, deve, ainda, expressar-se de maneira clara, acessível para os seus alunos; auxiliar no contato com o ambiente (físico e social) a que o aluno será exposto; saber das limitações e utilizar uma metodologia que contemple as necessidades de seus alunos (OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005).

Para entendermos alguns aspectos relevantes sobre a deficiência visual partiremos para algumas definições e posteriores discussões.

As definições que utilizaremos não pretendem diminuir os significados e a subjetividade que existe em relação à deficiência, afinal segundo Carmo (1991), as definições tendem a não mostrar aquilo que realmente é a deficiência, mas contar sobre suas causas e conseqüências, falar da incapacidade para algo.

Além disso, separações ou mistura de conceitos e definições mostram o quão dual, tendenciosa, reducionista e sincrética é a forma de pensamento predominante. Podemos exemplificar com os termos normal (como deveria ser) e comum (como é realmente) (CARMO, 1991).

Outro exemplo é a relação de causa e efeito realizada na seqüência: um impedimento leva a uma deficiência, a qual causa uma incapacidade. Desta forma, mostra-se uma relação em que o impedimento possui única e exclusivamente uma característica pessoal/individual, ocultando possíveis implicações e relações com a sociedade (CARMO, 1991).

As definições partem de uma perspectiva educacional, clínica e, por último, esportiva.

Classificação educacional

Segundo Martim e Bueno (2003) a *cegueira* é a ausência total da visão ou simples percepção luminosa e *baixa visão* é a percepção de massas, cores e formas com algumas restrições. A pessoa com *baixa visão*, em relação às pessoas sem deficiência visual, possui maior

dificuldade na percepção do espaço, profundidade, objetos com pouca luz, detalhes, movimento, formas compostas e tridimensionais. Esta definição é considerada educacional, ou seja, leva em consideração as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual.

Classificação clínica

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS: são pessoas com deficiência visual aquelas que apresentam cegueira ou baixa visão. A categorização de cegueira, nos padrões médicos, é a acuidade visual inferior a 3/60⁹ e campo visual inferior a 10 graus, a baixa visão tem como parâmetro a acuidade visual entre 3/60 e 6/18 no olho com melhor capacidade visual e utilizando a melhor correção oftalmológica (OMS, 2005).

Classificação esportiva

A classificação esportiva divide as pessoas cegas e com baixa visão em três classes distintas, seguindo critérios de avaliação oftalmológica e proporcionando maior igualdade entre os atletas de cada classe, que são: classe B¹⁰1 – engloba desde aquelas pessoas que não percebem a luz, até aquelas que percebem a luz, mas não podem reconhecer a forma de uma mão a qualquer distância e em qualquer posição; classe B2 – desde aquelas pessoas que podem reconhecer a forma de uma mão, até aquelas que têm acuidade visual de 2/60 metros e/ou um campo visual de ângulo menor do que cinco graus; e classe B3 – desde aquelas pessoas que tenham acuidade visual maior do que 2/60 e menor do que 6/60 metros e/ou campo visual de ângulo entre cinco e vinte graus (IBSA, 2005).

Oliveira Filho e Almeida (2001) construíram um quadro de mecanismos de informação para pessoas com deficiência visual, o qual pode ajudar o professor na sua ação pedagógica, assim como entender de que forma a comunicação se dá para a pessoa com deficiência visual.

⁹ O índice apresentado na definição da acuidade visual está representado em metros, o numerador representa a distância entre o sujeito avaliado e a tabela de teste que contém os optótipos; o denominador corresponde à escala que o avaliado conseguiu observar e definir as figuras na tabela.

¹⁰ Este “B” vem do inglês – *blind* – que significa cego.

Quadro 1 – Mecanismos de informação para pessoas com deficiência visual

Estímulos	Nível de complexidade das informações	
auditivo	<i>verbal</i> (explicativa)	<i>sinalético</i> (sonora não verbal)
tátil	<i>direto</i> (demonstrativa cinestésica)	<i>indireto</i> (recolhendo informações do meio)
visual	<i>foco de atenção</i> desenvolvimento motor - relação com experiências do indivíduo - exigência da atividade	

Adaptado de Oliveira Filho e Almeida (2001).

Os estímulos auditivos verbais são referentes às palavras; os sinaléticos a sinais sonoros que não são palavras, propriamente ditas. Os estímulos táteis diretos são informações diretamente ligadas à ação e os indiretos são informações advindas do meio, secundárias à ação. No estímulo visual, o foco de atenção dependerá da interação entre os estímulos e a recepção do sujeito, que ora será a partir do desenvolvimento motor, ora pela experiência individual e/ou pela exigência da atividade.

Um dos nossos sentidos – o visual – nos permite o conhecimento do ambiente em que nos colocamos de maneira rápida e eficaz, por isso é de se esperar que o desenvolvimento de uma criança cega requeira mais tempo do que de uma criança sem deficiência, porém a primeira pode alcançar patamares idênticos ao das crianças videntes, desde que haja estímulos adequados para tal, por isso, também, algumas teorias ressaltam a importância da interação com o meio (BUENO, 2003).

Bueno (2003) traz algumas desvantagens no desenvolvimento motor de crianças com deficiência visual, tais como: interação entre a visão e a aquisição do movimento; carência da retroalimentação visual por não possuir a forma de aprendizagem imitativa; o desenvolvimento auditivo traz menos vantagens do que o visual; retardo nas condutas autônomas; dificuldade na associação entre o tato e a audição; se para os videntes a iniciativa para iniciar um movimento é visual, para os cegos é o som, desde que haja conhecimento do objeto que leva essa iniciativa de explorar o meio; o controle postural, que depende tanto do aspecto corporal, quanto de interação com o meio; o equilíbrio, o qual depende de ajustes posturais em relação ao centro de gravidade e o meio; o deslocamento, no qual falta o incentivo visual, substituído pela

motivação auditiva que é subjugada ao conhecimento do ambiente e da segurança para iniciar e manter o deslocamento; e a dificuldade no lançamento e recepção de objetos.

Diferente do autor em questão (Bueno, 2003), acreditamos que a aprendizagem imitativa possa existir, porém de maneira distinta de uma pessoa sem deficiência visual, ou seja, esse tipo de interação ocorre sem que o sentido da visão seja determinante, mas sim o tato e a audição. A criança pode, por exemplo, acompanhar um determinado movimento utilizando suas mãos e, posteriormente, realizá-lo imitando-o. Com outras palavras, a modelação pode ser sim uma forma metodológica que o professor pode se valer, para facilitar a aprendizagem da criança com deficiência visual.

Reciprocal and peer teaching generally involves modeling (learning through observing and imitating others). Modeling occurs incidentally in mainstream physical education even when reciprocal teaching is not used. A growing body of special education research substantiates that modeling modifies inappropriate behaviors and facilitates interactions among handicapped and nonhandicapped. It has been shown that normal children are reinforced by being imitated, and they value the imitation (handicapped) more highly (SHERRIL, 1981, p. 90)¹¹.

No desenvolvimento sensório-motor, alguns aspectos difíceis são: com relação à imagem corporal (totalmente subjetiva); a estrutura e organização do espaço; a imitação inexistente; o controle motor e a aquisição dos esquemas motores (BUENO, 2003).

Visto isso deve-se potencializar o conhecimento sobre a organização espacial em idade pré-escolar, com atividades para conceituar o espaço e seus elementos, isso demanda programas especiais com metodologia adequada (BUENO, 2003). Porém, neste caso específico, acreditamos que esse trabalho deva ser feito numa escola especial ou instituto especializado, não numa escola de ensino regular, devido a especificidade do objetivo e do método.

O movimento permite ao corpo relacionar-se com o espaço, as pessoas e os objetos, e facilita a integração sensório-motora essencial para o desenvolvimento perceptivo. É uma capacidade fundamental; por meio dela a criança começa a definir suas possibilidades e limitações com relação ao espaço. Através do movimento, a criança com pouca ou nenhuma visão pode ir tomando consciência do mundo que a rodeia (COBO; RODRÍGUEZ e BUENO, 2003, p. 139).

¹¹ Tradução da autora: Aulas recíprocas e colegas tutores geralmente envolvem modelação (aprendizagem através da observação e imitação dos outros). Modelação ocorre incidentalmente na tendência dominante da Educação Física até quando a aula recíproca não é usada. Um conjunto crescente de pesquisas sobre educação especial mostra que a modelação modifica comportamentos inapropriados e facilita a interação entre deficientes e não deficientes. Tem-se mostrado que crianças normais são reforçadas ao serem imitadas, e elas posteriormente valorizam a imitação (deficiente) muito mais.

Essa frase mostra a importância que o movimento possui para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, evidenciando, pois, que o papel do professor de EF é fundamental nesse processo, afinal o movimento é conteúdo básico de suas aulas.

A EF é única disciplina do currículo escolar que trata da cultura corporal, conseqüentemente do movimento corporal. Dada essa importância, o professor possui grande responsabilidade e deve valer-se disso de maneira positiva e proporcionar o maior número de oportunidades corporais, de movimentos possíveis e, a partir disso, viabilizar a exploração do meio, tão importante para criança com deficiência visual. Valer-se, portanto, da manifestação da cultura corporal enquanto forma de representação e de interação com o mundo da criança e da sociedade.

A aprendizagem de ações motoras perpassa por dois aspectos: ambos dizem respeito à conduta do adulto perante a criança com deficiência visual, o qual deve orientar continuamente até que se atinja certo nível de habilidade, além disso, a criação de um ambiente favorável, cercado de estímulos sociais e motivacionais é importante durante a aprendizagem e controle das ações da criança (COBO; RODRÍGUEZ e BUENO, 2003).

Como há uma estreita relação entre a visão e a aquisição de movimentos, na pessoa com deficiência visual, os estímulos substitutivos devem priorizar a manipulação/estimulação do corpo, partir para os movimentos automatizados e os mais significativos, para que assim alcance um maior número de oportunidades de movimentos corporais. Com isso, a criança saberá das conseqüências de suas ações e poderá escolher as bem sucedidas para repeti-las e as mal sucedidas não voltará a realizá-las, tudo isso com a experimentação das ações motoras (BUENO, 2003).

Os pais e a escola manifestam uma superproteção que costuma limitar as experiências físicas das crianças cegas. Seria importante adequar o ambiente escolar, permitindo à criança ter acesso a um ambiente projetado convenientemente (BUENO, 2003, p. 151).

O professor deve utilizar métodos diferenciados dos verbais com a criança com deficiência visual, para estimulá-la numa compreensão do mundo mais abrangente, adotando a participação ativa dele para com seu aluno e vice-versa; utilizar elementos motivacionais (atenção e interesse) e individualizar o processo de aprendizagem numa classe heterogênea

(COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003). Entendendo a participação ativa como um conjunto, contendo a construção do conhecimento, o confronto com as situações problemas e a aquisição de autonomia.

Destacamos alguns objetivos na conduta do professor diante do processo de ensino-aprendizagem: saber sobre os alunos (características e nível de aprendizado); possuir um planejamento que abarque tanto questões metodológicas e de materiais/recursos, quanto de objetivos em cada etapa estabelecida e de avaliação (entendo esta como um processo e não um fim em si mesma) (COBO; RODRÍGUEZ e BUENO, 2003).

Partindo desses objetivos, gostaríamos de, através da autora Claudine Sherril (1981), definir o que é a Educação Física adaptada:

Adapted physical education is a comprehensive service delivery system designed to identify and ameliorate problems within the psychomotor domain. Services include psychomotor assessment, individualized educational programming, developmental and/or prescriptive teaching, counseling, and coordination of related resources/services so as to provide optimal physical education experiences for all children and youth (SHERRIL, 1981, p. 10)¹².

Essa definição mostra exatamente, como já havíamos dito, que os objetivos da Educação Física adaptada não são diferentes da Educação Física “convencional”, mas sim colocam as diferenças individuais num patamar acima da seqüência de um planejamento, ou seja, lidar com as diferenças passa a ser a metodologia, a conduta, o horizonte do professor. Proporcionar experiências diversificadas, dentro do universo da EF, para o desenvolvimento global de todas as crianças é a meta maior dessa disciplina escolar.

Uma outra definição que também faz jus a essa nossa visão sobre a Educação Física adaptada é a seguinte:

a Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si) (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005, p. 4).

¹² Tradução da autora: Educação Física adaptada é um sistema de serviços abrangente, projetada para identificar e amenizar os problemas dentro do domínio psicomotor. Serviços incluindo avaliação psicomotora, programa de individualização educacional, ensino desenvolvimentista e prescritivo, psicoterapia, e coordenação de recursos/serviços relacionados para fornecer experiências de Educação Física de qualidade para todas as crianças e jovens.

Sherril (1981) utiliza os termos “mainstreaming” ou “mainstream physical education” para mostrar o que de mais inovador a EF adaptada pode trazer, desde que tenha efetivamente um objetivo inclusivo em seus “bastidores”.

Mainstreaming is the making of ourselves and others more human. It implies integration rather than segregation; acceptance and assimilation of individual differences rather than isolation of persons labeled different and/or handicapped (SHERRIL, 1981, p. 23)¹³.

Além disso, metodologicamente, a mesma autora propõe algumas formas que realmente viabilizam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, tais como:

Peer and cross-age teaching is an effective practice in mainstream physical education. Not only does it help the busy teacher in a large class, but it seems to facilitate acceptance of handicapped students. [...] Peer tutors to provide individualized instruction based upon task-analyzed objectives (SHERRIL, 1981, p. 89)¹⁴.

O quadro a seguir ilustra de maneira simples esses benefícios para os alunos com e sem deficiência.

¹³ Tradução da autora: Tendência dominante é o fazer de nós mesmos e das outras pessoas seres mais humanos. Isso implica integração ao invés de segregação; aceitação e assimilação das diferenças individuais em vez de isolamento de pessoas rotuladas como diferentes e/ou deficientes.

¹⁴ Tradução da autora: O ensino realizado por colegas da mesma classe ou de idades diferentes são práticas efetivas da tendência dominante da Educação Física. Não somente ajuda o professor atarefado numa classe grande, como parece facilitar a aceitação de estudantes com deficiência. [...] Colegas tutores provêm instruções individualizadas baseadas nos objetivos das tarefas analisadas.

Quadro 2 - Quem sai ganhando?

Estudantes com deficiência	Estudantes sem deficiência
Aprendem a apreciar a diversidade humana.	Aprendem a apreciar a diversidade humana.
Adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas.	Reconhecem que o medo e o preconceito emperram a cooperação e a tolerância social.
Demonstram crescente interesse, responsabilidade no trabalho cooperativo. Dominam o conteúdo acadêmico em contextos mais realistas.	Adquirem grande senso de responsabilidade social e assumem atitudes politicamente corretas em diversos níveis, não só em relação à deficiência.
Tornam-se mais independentes na vida adulta: entendem e advogam que são diferentes, mas não inferiores.	Assumem papéis sociais inspirados nos direitos humanos; reconhecem conspirações preconceituosas do dia-a-dia.
Tornam-se ativistas e sabem reivindicar seus direitos; reconhecem os direitos humanos de outras minorias.	Tornam-se mais maduros e mais conscientes. Entram na vida adulta com valores menos volúveis, desenvolvem atitudes e princípios morais coerentes.

Fonte: MAUERBERG de CASTRO, E. **Atividade Física: Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005. (p. 436).

Nos métodos tradicionais da EF encontra-se o agrupamento de alunos por habilidades próprias e a diferenciação dos alunos segundo a tarefa realizada, ambas as medidas remetem a uma subestimação das potencialidades dos alunos (MITTLER, 2003). Isso é ainda pior para uma classe que tenha alunos com deficiência, pois o rótulo se torna mais evidente.

Para minimizar certas diferenças, que são esperadas e contornáveis, uma forma é designar alunos-tutores¹⁵ (com consentimento daquele que recebe ajuda e preparação do que a oferece) para acompanharem e auxiliarem os alunos com deficiência, os quais beneficiam-se além da aquisição de habilidades ou domínio de um conteúdo. Ainda, as ajudas informais ou apoios espontâneos entre os alunos também são de grande valia (MITTLER, 2003).

Westwood (1997 apud MITTLER, 2003) define quatro informações referentes à ajuda mútua: “direções claras sobre o que eles farão e como farão isso; uma tarefa pedagógica específica para empreender e destinar materiais instrutivos; uma demonstração de

¹⁵ Alunos-tutores possui outras nomenclaturas, tais como: ajuda mútua ou, do inglês, *peer tutoring* (MITTLER, 2003).

comportamento de ensino efetivo; uma oportunidade para dramatização (desempenhar um papel ou praticar a ajuda mútua com feedback e correção) (WESTWOOD, 1997 apud MITTLER, 2003, p. 173).

Muitas vezes as adaptações nas aulas de EF são até fáceis de fazer, para que o aluno com deficiência visual possa participar. O desafio é criar um ambiente que realmente acolha esse aluno, nos aspectos emocional e, principalmente, social (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

É preciso refletir também sobre se as adaptações das atividades são mesmo benéficas para os alunos com deficiência, uma vez que a criação de atividades dirigidas à diversidade humana poderia ser mais significativa do que uma adaptação (CARMO, 2006).

Essa forma de pensar possui grande similitude com o famoso ideário da equalização social presente no escolanovismo que acreditava poder corrigir a marginalidade fruto das desigualdades sociais por meio do ajustamento, da adaptação dos indivíduos à sociedade, inculcando-lhes o sentimento de aceitação passiva e alienada (CARMO, 2006, p. 65).

Claro que não podemos ser extremistas a ponto de descartar qualquer adaptação de atividade em nossas aulas, faz-se necessário o bom senso para que essas adaptações ou possíveis criações de atividades sejam realmente benéficas para todos os alunos.

É preciso superar a “fragilidade assistida” (CRAFT; LIEBERMAN, 2004, p. 182), a qual é decorrente da superproteção por parte da família, dos professores e até de pessoas estranhas e a demonstração de que a pessoa com deficiência é incapaz ou limitada fazendo tarefas que seriam possíveis, desde que com a orientação adequada.

Craft e Lieberman (2004) ainda discorrem sobre algumas características comuns às pessoas com deficiência visual: *afetivas e sociais* – os maneirismos e a auto-estimulação (movimentos repetitivos), que muitas vezes refletem o medo e a insegurança causados pela superproteção (social) e diminuem as oportunidades de vivenciar experiências, assim como um atraso no desenvolvimento perceptivo, motor e cognitivo e as *físicas, motoras e de condicionamento físico* – os atrasos motores (mais comum em cegos congênitos), que podem ser minimizados por um ambiente seguro, a aquisição de habilidades e a assimilação; o desvio postural nas pessoas com baixa visão visa a maximização da visão; nos cegos congênitos esse desvio é devido à falta de modelos para imitação; a imagem corporal e o equilíbrio deficitários, já que a visão colabora com o equilíbrio através do ponto de referência fixado e com relação à imagem corporal, algo muito subjetivo, a exploração das possibilidades corporais podem

corroborar para seu desenvolvimento; a marcha lenta e com os pés arrastando (cegos) e o baixo condicionamento físico. “Em suma, o componente que falta para o desenvolvimento dos padrões normais de movimento e de condicionamento físico de alunos com deficiência visual é a experiência, e não a capacidade” (CRAFT; LIEBERMAN, 2004, p. 186).

Alguns sistemas de apoio podem ajudar o professor de EF em suas aulas, tais como: os colegas tutores, que ajudam nos aspectos cinestésicos e de informação auditiva; os equipamentos adaptados (por exemplo: as bolas com guizo, o contraste de cores na quadra); a assistência dos profissionais – professor assistente, instrutor de orientação e mobilidade, fisioterapeuta e especialistas em EF adaptada (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

Não só o professor é responsável por sugerir adaptações que viabilizem a participação efetiva de todos, os alunos também podem fazê-lo, favorecendo, assim, a coletividade (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

A conduta do professor deve pautar-se na aprendizagem sobre as capacidades dos alunos, a promoção da independência e a exploração das possibilidades e estratégias de ensino. Saber sobre as capacidades dos alunos através de uma avaliação inicial, com testes simples ou criação de instrumentos de avaliação. Possibilitar espaços extra-aula para suprirem dificuldades na aquisição de uma habilidade ou entendimento de uma atividade. Proporcionar desafios, desde que com metas possíveis, visando aumentar a auto-estima. Aproveitar o ambiente como um todo, até mesmo objetos e situações que não fazem parte da aula propriamente dita, o que pode levar a discussões sobre temas da atualidade.

Grande parte daquilo que a pessoa aprende não é ensinado diretamente, mas aprendido por meio da observação e da escuta do que está ocorrendo à sua volta. A informação que não é ensinada diretamente, mas observada no ambiente circundante, recebe o nome de **aprendizagem incidental** (CRAFT; LIEBERMAN, 2004, p. 190).

No caso da pessoa com deficiência visual, compromete-se esse tipo de aprendizagem, já que o sentido visual é prejudicado. Por isso o professor deve proporcionar maior quantidade de informações, dizendo o que acontece e os motivos desses acontecimentos. O professor deve pautar-se, portanto, em explicações verbais, demonstrações e utilização de elementos visuais, no caso de alunos com baixa visão (potencializar/maximizar aquilo que ele tem de visão), dar assistência e conduzir o movimento, utilizar o tato como forma de imitação, usufruir de elementos sonoros (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

Ao trabalhar o conteúdo esporte, o professor pode priorizar aquelas modalidades em que os alunos com deficiência visual tenham condições de participar e até, posteriormente, despertar para a competição, tais como: atletismo, golbol¹⁶, judô, natação, entre outros (PORRETA, 2004).

¹⁶ O golbol é um esporte criado para pessoas com deficiência visual veteranos de guerra, como forma de reabilitação. O objetivo é fazer gol utilizando uma bola com guizos. Divide-se em dois times, com três participantes cada. A área é retangular, com demarcações feitas com barbante e fita adesiva nas dimensões do campo de jogo, de modo a formar um alto relevo, possível de ser tateado. Os participantes devem estar vendados e pode-se parar a bola com qualquer parte do corpo. Os elementos do jogo são o arremesso, o bloqueio e o controle de bola. Há a possibilidade de participação de alunos com e sem deficiência visual (PORRETA, 2004).

Considerações Finais

Consideramos, primeiramente, ser o papel da escola, enquanto uma instituição social, garantir o acesso de todos os seus alunos à cultura elaborada, a qual conduz e abarca os valores e contradições inerentes a nossa sociedade. Mesmo não estando isenta dessas contradições, a escola deve ter por objetivo superá-las, à medida que diminua os mecanismos que legitimam-nas.

As formas de seleção, homogeneização, hierarquização, o maniqueísmo e a supervalorização do desempenho em detrimento do processo, compõem um conjunto, o qual engendra um dos maiores equívocos da nossa sociedade – o individualismo. Como pregar o individualismo, se o ser humano não é capaz de viver sozinho? Não se pode contribuir com essa visão de mundo, a escola deve, pois, mostrar que a diversidade humana e o viver nessa diversidade são maneiras coerentes de se compor uma sociedade.

Para isso, não basta integrar todos os alunos à escola, deixando a cargo dos próprios adequar-se a um modelo excludente, que coloca em prática esses mecanismos já citados. A escola necessita de um novo posicionamento perante a sociedade, tanto num aspecto metodológico, quanto paradigmático.

Quanto mais contempla-se o modelo educacional atual, menos vê-se uma maneira diferente de fazê-lo, pois há menos esperança de modificá-lo. Aceitar significa reconhecer que o modelo dominante de sociedade, da qual fazemos parte, é correto, é satisfatório, e menos se entende sobre os mecanismos que sustentam-no. Sejam esses mecanismos lícitos ou ilícitos. Perde-se a referência daquilo que é moral e ético, ora fazendo confusão sobre os dois termos, ora deturpando a justificativa para uma ação, em termos morais e/ou éticos.

Num processo inclusivo, o acomodamento da situação presente é colocado em cheque, uma vez que viabilizá-lo demanda um radicalismo na forma como encaramos os problemas e virtudes da escola, garantir acesso e participação nas possibilidades de conhecimento e intervenção como meta para todos, independente do gênero, etnia, pertença, condição econômica, perspectiva política, aparência, deficiência aparente ou não aparente etc..

Evidente que esse processo não se dá de uma hora para outra, mas avaliando, investigando aquilo que a escola já possui para proporcionar a inclusão e aquilo que ela precisa adquirir, construir para isso. É preciso que toda a comunidade escolar (docentes, discentes, pais, funcionários, comunidade local, administradores da escola e públicos) esteja apta e preparada para essa construção, a inclusão não se faz por decreto, mas pelo trabalho diário, revisando o que beneficiam todos e suprimindo o que segrega, o que discrimina. É preciso entender a inclusão como um modelo social, não algo recortado somente para a escola.

A visão direcionada à pessoa com deficiência também necessita mudança, ser paternalista, infantilizar, discriminar e/ou lamentar a sua situação, aumenta ainda mais a separação dessas pessoas do convívio e aceitação social. Manter um rótulo a sua volta é ser preconceituoso em relação àquilo que a pessoa é capaz de realizar, é evidenciar sua limitação, aquilo que lhe é peculiar. Mas todos temos nossas peculiaridades, todos temos nossos rótulos e nem por isso somos excluídos daquilo que temos direito – no caso a educação comum.

Outro equívoco é a criação de termos que visam ser menos pejorativo em relação à pessoa com deficiência, como por exemplo, a necessidade educacional especial, essa é uma maneira de “maquiar” uma situação na qual a pessoa enquadra-se de forma diferenciada das outras. A pessoa com deficiência possui dificuldades e capacidades como qualquer outra pessoa.

Com relação aos documentos legais ficaram evidentes as contradições presentes em todos, por exemplo, podemos citar que, segundo a LDB, a pessoa com deficiência tem garantia do término educacional, mas não garantia que se possa concluí-lo no ensino regular. Pensando assim, de que adianta dizer que há um estabelecimento do término, se, muitas vezes, não há possibilidade do ingresso. Ou então, se o ingresso acontece numa escola especial, essa formação é idêntica a da escola “comum”? Com a resposta positiva, então deveríamos mudar o nome dessas escolas e aceitar crianças sem deficiência nas mesmas. Já que a resposta é negativa, mesmo possuindo direitos constitucionais, as crianças com deficiência são privadas de oportunidades, devido justamente a sua condição.

O PCN de Educação Física, mesmo com avanços na visão dessa disciplina, peca ao tratar somente da deficiência física em sua primeira edição (1997) e depois, ao colocar na edição de 2001, as pessoas portadoras de necessidades especiais, permanece uma discussão simplista, sem uma referência bibliográfica que contemple a pessoa com deficiência e sua inserção na sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica falam bastante sobre a inclusão, conceitua de maneira adequada, mas “bate na mesma tecla” da educação especial compensatória, ou seja, aquilo que o ensino regular não é capaz de suprir em relação a pessoas com deficiência, a escola especial deve fazê-lo. A escola especial é, na verdade, somada à escola regular, um sistema inclusivo. E não duas instituições separadas, cada qual com sua especificidade, a primeira existindo para dar conta de conteúdos específicos, como a escrita e leitura em Braille, e a escola regular, que através da inclusão, celebra a diversidade humana enquanto forma de ensinar, promovendo um ensino com equidade.

Já os dados dos Censos demográficos, que primeiramente consolidam a existência de pessoas com deficiência no Brasil e mostram diferenças significativas entre os números de pessoas com deficiência visual em cada ano, juntamente com os dados do Censo escolar, nos levam a uma caracterização diferenciada deste grupo, uma vez que, ao pensarmos nesses números refletindo um novo olhar para as pessoas com deficiência, uma visão mais holística do que fragmentada do ser humano, conseqüentemente, a intervenção tanto na sociedade, como principalmente na escola, passa para uma gama de oportunidades muito maior, na qual o indivíduo, visto como um todo, não é evidenciado pelas suas limitações inerentes à deficiência, mas na maneira como podemos potencializar suas capacidades.

Não há como construir um modelo educacional e querer que os alunos busquem adequação, mas sim criar um horizonte pautado na perspectiva da diversidade, em que os métodos, as condutas e os objetivos dentro de cada conteúdo escolar tenham “vida própria”, ou seja, para cada turma que um professor tenha contato, esses pontos serão diferentes, afinal a exposição das particularidades dos alunos, de certa forma inevitável, faz com que a turma tenha determinada característica, na qual o confronto dessas peculiaridades enriquece e desafia o estabelecimento de estratégias de ensino por parte do professor.

Porém, o desafio não é só por parte do professor, os alunos também necessitam de uma predisposição a querer incluir uns aos outros, além da dedicação para aprender, não podemos eximir a responsabilidade do aluno com e sem deficiência de sua aprendizagem. O aluno é responsável por discernir e diferenciar os conteúdos de cada disciplina (a interdisciplinaridade pode ser veiculada pelo professor, através de subsídios necessários, mas é o aluno que deve chegar ao ponto que o professor direcionou). Saber que os alunos possuem

particularidades é consensual, só não é admissível que se queira que essas particularidades sejam comuns a todos.

A Educação Física pode servir como um campo fértil na contribuição da inclusão no ambiente escolar, porém também possui subsídios para reforçar a segregação, não só de alunos com deficiência, quando trabalhada exacerbando a competição, exclui também aqueles menos habilidosos, os alunos que possuem outras habilidades que não o vencer a qualquer custo.

O objetivo nas aulas de EF perpassa pela oportunidade de experimentar, vivenciar “n” possibilidades corporais, através do movimento, da expressão corporal e do entendimento do gesto enquanto linguagem. Essas possibilidades corporais são proporcionadas pelos conteúdos da Educação Física, tais como: jogo, esporte, ginástica, dança, lutas, circo, capoeira, entre outros.

Acreditamos que posteriormente não se fará necessário a separação entre Educação Física e Educação Física adaptada, como se fossem duas coisas distintas. Ambas possuem processos idênticos – planejamento, avaliação e registro – o que realmente as distingue é que a segunda nos leva a perceber as diferenças entre os alunos de maneira mais evidente. A união será proporcionada pela conduta docente perante a inclusão.

Essa conduta tem como alicerce a intervenção frente aos problemas sociais que uma deficiência pode acarretar, em fazer com que os conceitos e as realizações tenham mais pontos comuns, do que direções opostas.

Recortando para o contexto da pessoa com deficiência visual, nós vimos que há maneiras de viabilizarmos sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar, basta que este ambiente seja previamente preparado para tal. O preparo profissional; o conhecimento do aluno individualmente; a utilização de recursos adequados; a preparação de todos os alunos – os que serão incluídos e os que incluirão; a utilização da avaliação como algo positivo, não punitivo, para realmente ponderar os erros e acertos; saber sobre os conteúdos trabalhados (demanda e características); compreensão da diversidade humana como potencializadora do processo de aprendizagem.

Para terminarmos essa viagem, gostaríamos de dizer que apesar das frustrações e improvisações necessárias, nossa vontade de fazer escolhas fez com que essa viagem pela Educação Física fosse realmente encantadora.

Acreditamos, pois, numa sociedade diferente da que fazemos parte hoje. Por isso um novo modelo de educação, forma pela qual o professor intervém no mundo, modelo este em que a perspectiva da diversidade é contemplada, diminuindo as formas de discriminação, que geram tanto mal estar neste mundo.

Esperamos que a viagem tenha sido proveitosa!

Referências

- AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 1, p. 3-12, 1998.
- BRASIL (1997) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.
- BRASIL (2001a) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 108 p.
- BRASIL (2001b) Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.
- BRASIL (2007a). Ministério da Educação. **O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: 20 jul. 2007.
- BRASIL (2007b). Ministério da Educação. **Dados da Educação Especial** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso: 10 mai. 2007.
- BRASIL (2007c) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº. 9.394, de 20 de dez. 1996) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso: 13 jul. 2007.
- BRASIL (2007d) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7a%20o.htm. Acesso: 13 jul. 2007.
- BOACNIN, C. Braille. **Jornal VIVA!** Ano 1, ed. nº. 4, julho 1999. Disponível em: <<http://www.jornalviva.com.br>> Acesso: 2 ago/2007.
- BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. 336p.
- CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230p.
- _____. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. 230p.

Centre for Studies in Inclusive Education. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE e Londres: DfEE, 2000. In: MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

CIDADE, R. E. O que poderia ser... os dois lados de uma mesma moeda. In: VERARDI, P. H. PEDRINELLI, V. J. (orgs.) **Desafiando as diferenças**. 2. ed. – São Paulo: SESC, 2004. 132 p.

_____. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. 230p.

CHAGAS, A. M. de R.; VIOTTI, R. B. **Retrato da pessoa com deficiência na Brasil segundo o CENSO de 1991**: texto para discussão n°. 975. Brasília: IPEA, 2003.

COBO, A.D.; RODRÍGUEZ, M.G.; BUENO, S.T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. 336p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://prdc.pdf.mpf.gov.br/legis/docs/tratado>>. Acesso em: 2 ago 2007.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados** – 3. ed. – Barueri, SP: Manole, 2004. 550p.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Mobilis in Móbile, 1991.

DUARTE, E. Inclusão e Acessibilidade: Contribuições da Educação Física Adaptada. **Revista Sobama**. Dez. 2005, vol. 1, n°. 1, suplemento, pp. 27-30, 2005.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia** – 3. ed. – São Paulo: Saraiva, 2001.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

HAHN, H. The politics of education. In: LIPSKY D. K., GARTNER A. (org.) **Beyond separate education: Quality education for all** (p. 225-242). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., 1989.

IBGE (2007). **A História de Censo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/censobrasil.shtm>> Acesso: 28 jul. 2007.

IBSA. **Capaces de tudo**. Madri: Grafica Martes, 2005. Disponível em: <http://www.ibsa.es/esp/libroIbsa.asp>, Acesso 9 ago. 2007.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451p

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 95p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados** – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência Visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. 336p.

MAUERBERG de CASTRO, E. **Atividade Física: Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005. 555 p.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MUNSTER, M. A. van; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. 230p.

NERI, M. et. al. **Retratos da deficiência na Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. 200 p.

NORWICH, B. Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity. In: MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

OLIVEIRA FILHO, C. W.; ALMEIDA, J.J.G. Pedagogia do esporte: um enfoque para pessoas com deficiência visual. In: PAES, R. R. BALBINO, H. F. **Pedagogia de esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 155 p.

_____. A iniciação e o acompanhamento do atleta deficiente visual. In: **Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. (Org.). Temas em Educação Física Adaptada. Curitiba: SOBAMA, 2001, v. , p. -.

OMS. **State of the world's sight: Vision 2020**: the Right to sight 1995-2005. Hyderabad (Índia): Pragati Offset Pvt. Ltd., 2005.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE Jr., D.D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 136p.

PEDRENELLI, V.J.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades. In: GORGATTI, M.G. COSTA, R.F. (Org.) **Atividade Física Adaptada**. Barueri, SP: Manole, 2005. 589 p.

PORRETA, D. L. Esportes Coletivos. In: WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados** – 3. ed. – Barueri, SP: Manole, 2004. 550p.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**. 24/25, pp. 73-84, 2002.

SENAC. DN. **Transversalidade e inclusão**: desafios para o educador. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003. 208p.

SHERRIL, C. **Adapted Physical Education and Recreation**: a multidisciplinary approach (second edition). Dubuque, Iowa: WBC, 1981. 596p.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole Ltda., 1988. 284p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451p.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO A: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58º. 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. 59º. 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.

Fonte: BRASIL, 2007c

ANEXO B: Questionário do Censo de 2000.

- 1 – tem alguma deficiência mental permanente que limite suas atividades habituais? (como trabalhar, ir à escola, brincar etc.)
- 2 – Como avalia sua capacidade de enxergar? (se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)
- 3 – Como avalia sua capacidade de ouvir? (se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)
- 4 – Como avalia sua capacidade de caminhar e subir escadas? (se utiliza prótese, bengala, aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)
- 5 – Tem alguma das seguintes deficiências? (assinale uma, priorizando a ordem apresentada)
 - a) paralisia permanente total
 - b) paralisia permanente das pernas ou dedo polegar
 - c) paralisia permanente de um dos lados do corpo
 - d) falta de perna, braço, mão ou pé
 - e) nenhuma das enumeradas

Fonte: PEDRINELLI; VERENGUER, 2005, p. 9.