

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO**

Orientanda: Camila de Moura Costa

Orientadora: Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster

Co-orientador: Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior

SÃO CARLOS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAMILA DE MOURA COSTA

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em
Educação Especial para a obtenção
do título de mestre em Educação
Especial.

*Orientação: Profa. Dra. Mey de
Abreu van Munster.*

*Co-orientação: Prof. Dr. Manoel
Osmar Seabra Júnior*

SÃO CARLOS (SP)

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C837ie

Costa, Camila de Moura.

Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso / Camila de Moura Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
212 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação física. 3. Deficiência visual. 4. Adaptações curriculares. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

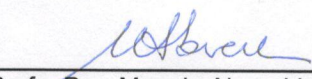


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

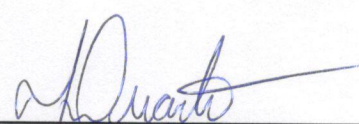
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

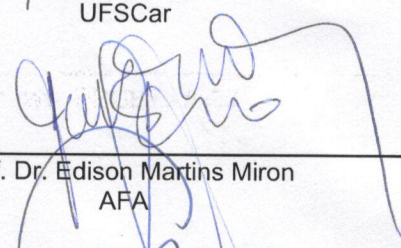
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Camila de Moura Costa, realizada em 24/02/2015:



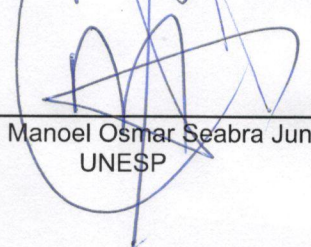
Prof. Dra. Mey de Abreu Van Munster
UFSCar



Prof. Dra. Marcia Duarte
UFSCar



Prof. Dr. Edison Martins Miron
AFA



Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior
UNESP

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, saúde e força que me concedestes durante essa trajetória;

À minha mainha Célia Maria, por ter me ensinado que fé, persistência, humildade e amor são ingredientes essenciais para a receita da vida;

Ao meu irmão Valter Moura (Bymbo), por seus sábios conselhos sobre convivência e moradia fora de casa;

Ao meu amor Júnior Goes (Mô), que com sua cumplicidade, amizade, carinho e muito amor, provou que o amor verdadeiro é capaz de ultrapassar barreiras, resistindo a distância;

À minha família, pelo incentivo e orações. Em especial aos meus tios Valdomiro Costa (Tio Dunga) e Tia Núbia Regina Brandão (Dinda), que em vosso lar me fizeram sentir o aconchego de casa, mesmo muito longe da minha Bahia;

À minha querida orientadora, Dr^a. Mey van Munster (Pró) por compartilhar comigo seus saberes, e acima de tudo por ter sido uma verdadeira mãe, pois com toda doçura e seu abraço aconchegante impulsionou-me à ir além, mesmo nos momentos em que os caminhos pareciam indefinidos;

Ao meu co-orientador, Dr. Manoel Seabra que me auxiliou desde o início dessa jornada, me orientando e incentivado desde a fase da seleção;

À minha orientadora de graduação e parceira Dr^a. Joslei Souza (Jô), por ter me apresentado a Educação Física Adaptada, despertando o meu interesse e paixão por essa área de conhecimento;

Ao meu ilustre Mr. Samuel Guimarães, que não imagina o quanto seus fichamentos me ajudaram para a organização e sistematização dos meus estudos no mestrado;

Ao meu eterno professor Dr. Junior Silva, que simplesmente esteve no momento certo e na hora certa em minha vida, representando para mim o exemplo de profissional que eu desejo seguir;

Aos meus professores de graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), pilares da minha formação;

Aos membros da minha banca Dr. Edison Miron e Dr^a. Marcia Duarte, por terem aceitado prontamente a contribuir com seus conhecimentos para o aprimoramento desse trabalho;

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs);

À amiga-irmã Jacqueline Oliveira (Jacque), por ter compartilhados todos os momentos comigo desde os momentos de euforia com nossas conquistas à insistente saudade de casa;

À minha grande amiga Cláudia Rocha (Cau), pela cumplicidade e carinho tão imenso que transpusera a barreira da distância e me fez sentir mais forte;

Às minhas amigas Aline Vinhas (Bê), Maria Orlândia (Nanda Belmiro), Valvani Dos Santos (Val), Thaíse Matos (Thai Matos), Aline Santos Pereira, Lara Bittencourt Marques (Larinha), “the pink girls” por me alegrarem durante nosso almoço oficial no shopping, com conversas intermináveis sempre regadas a gargalhadas;

Aos meus amigos Josenilton dos Anjos (Sr. inenarrável) e Rôney Alves, pelo apoio e incentivo;

Às amigas que fiz durante o mestrado, Laura Borges (Laurinha detox), Ana Viana (Aninha aventureira), Isadora González (Isa do Habib’s) e Josilene Sartori (Josi gatona) pelos momentos de descontração, vida saudável e até mesmo pelo compartilhamento dos conflitos com o mestrado, sempre em dose de bom humor;

Aos meus amigos nordestinos “arretados” David Calheiros (David Jagger) e Flávio Melo (Flavinho xêru) pelo alto-astral contagiante;

As amigas Elizângela Fernandes (Lili), Patrícia Santos (Paty), Gardênia Barbosa (Gard), pelo companheirismo e a admirável solidariedade espontânea, vocês não imaginam o quanto me ajudaram;

Aos meus amigos Valdomiro Alves (Valdo), Fernanda Abreu (Nanda), João Pereira (Jhony), Victor Adriel (Vitão), Thalita Maciel (Thatá), Gustavo Mafra (Simpático) e Franciele Brito (Fran) pelas férias e feriados mais nerds e divertidos que eu poderia ter;

Aos meus colegas do mestrado, por tornar as nossas aulas mais agradáveis;

À Eliane e Bruno, pela competência e agilidade na secretaria do PPGEEs.

Aos participantes da minha pesquisa, que confiaram na competência e seriedade dessa pesquisa;

Aos meus ex-alunos de *goalball*, amigos e todas às pessoas com deficiência visual, por me fazer enxergar o mundo com outros olhos;

RESUMO

Apesar do progressivo aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, ainda é possível deparar-se com situações de exclusão funcional no contexto da Educação Física, a qual constitui um componente curricular obrigatório nos níveis de ensino fundamental e médio. Considerando as necessidades especiais do estudante com deficiência visual, bem como as possíveis contribuições da Educação Física ao desenvolvimento desses indivíduos, surge a necessidade de um estudo que tenha como finalidade investigar de que maneira o professor de Educação Física constitui/adapta seu programa de ensino e organiza suas práticas pedagógicas para atender as especificidades dos estudantes nessa condição. O objetivo deste estudo centrou-se em analisar as adaptações curriculares e metodológicas empregadas (ou não) pelo professor visando a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Sob a abordagem qualitativa, a presente pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso. A pesquisa foi conduzida em três instituições da rede regular de ensino em um município de médio porte do Estado de São Paulo, contando com a participação de 3 professores de Educação Física e 4 estudantes com deficiência visual, todos pertencentes ao nível de ensino fundamental. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados: 1. Observação, sistematicamente registrada em diário de campo e roteiro de observação; 2. Entrevista semi-estruturada, com roteiro submetido à validação de conteúdo por juízes e aplicada junto aos professores e aos estudantes com deficiência visual. O período de observação teve duração de dois meses, compreendendo um total de 11 a 16 sessões em cada escola, sendo seguido pela etapa de realização das entrevistas. A forma de tratamento dos dados foi efetuada qualitativamente por meio de análise de conteúdo do tipo categorial temática. Foi identificada escassez e até mesmo a inexistência de adaptações curriculares, empregadas pelos participantes da pesquisa diante do contexto de inclusão de estudantes com deficiência visual. Verificou-se que para o atendimento das necessidades educativas do estudante cego foram necessárias adaptações curriculares de pequeno porte a grande porte, enquanto aos estudantes com baixa visão foram necessárias somente adaptações de pequeno porte centradas na metodologia de ensino. Deste modo, constata-se que o emprego de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física pode contribuir para a efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física e em alguns casos poderia evitar que os quadros de exclusão funcional e completa não se efetivassem nessas aulas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Física. Deficiência visual. Adaptações curriculares.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Associação dos instrumentos com suas respectivas finalidades.....	59	
Figura 2 - Cuidados para a elaboração do roteiro de entrevista.....	62	
Figura 4 - Resultado da média do Índice de Concordância entre a análise dos dados da pesquisadora e sua assistente, referente a cada instituição.	84	
Figura 5 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Vinícius) identificadas durante as aulas de Educação Física.....	110	
Figura 6 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Arthur) identificadas durante as aulas de Educação Física	134	
Figura 7 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Matheus) identificadas durante as aulas de Educação Física.....	155	
Figura 8 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Miguel) identificadas durante as aulas de Educação Física	157	
Figura 9: Explicação do espaço de jogo por.....	165	
Figura 10: Uso da dica verbal	Figura 11: Uso da assistência física I	166

Lista de Quadros

Quadro 1 - Principais etiologias, definição, ocorrência e sequelas da deficiência visual.....	17
Quadro 2 - Possíveis características associadas a deficiência visual	21
Quadro 3 - Principais fatores que interferem nas capacidades e habilidades motoras do indivíduo com deficiência visual.	23
Quadro 4 - Identificação dos professores quanto à rede de ensino, nível de ensino atuante e vinculação com os respectivos estudantes com deficiência visual	54
Quadro 5 - Caracterização dos professores quanto à formação inicial, formação continuada, experiência profissional prévia e período de atuação.....	55
Quadro 6 - Caracterização dos participantes estudantes.....	57
Quadro 7 - Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROA).....	65
Quadro 8 - Exposição das sugestões realizadas pelos juízes referentes ao instrumento Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROA), assim como a aceitação e recusa destas.	66
Quadro 9 - Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Entrevista do Professor (REP) referente ao bloco A	68
Quadro 10- Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Entrevista para o Professor (REP) referente ao bloco B	69
Quadro 11 - Exposição das sugestões realizadas pelos juízes referentes ao instrumento Roteiro de Entrevista do Professor (REP), assim como a aceitação e recusa destas.	69
Quadro 12 - Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Entrevista do Estudante com Deficiência Visual (REEDV)	70
Quadro 13 - Exposição das sugestões realizadas pelos juízes referentes ao instrumento Roteiro de Entrevista do Estudante com Deficiência Visual (REEDV), assim como a aceitação e recusa destas.	71
Quadro 14- Informações sobre local, período, número total de sessões e duração do período de observação referente a cada participante.	74
Quadro 15 - Informações sobre local, data e duração das entrevistas.....	76
Quadro 16 - Apresentação resumida do conjunto de normas de transcrição de entrevista propostas por Marcuschi (2001).....	85
Quadro 17 - Categorização temática dos dados.....	87
Quadro 18 - Currículo realizado pela professora de Educação Física (Vera) nas sessões observadas, assim como a participação do estudante com deficiência visual (Vinícius)	92

Quadro 19 - Adaptações dos elementos base do currículo promovidas, ou não, pelo professor de Educação Física (Vera).....	98
Quadro 20 - Caracterização da metodologia empregada pela professora de Educação Física (Vera), quanto ao estilo de ensino, tipo de aula, estratégia, método e instrução associados a participação do estudante com deficiência visual (Vinícius).....	101
Quadro 21 - Elementos vinculados às atividades propostas em que o estudante com deficiência visual (Vinícius) participa.....	102
Quadro 22 – Adaptações realizadas ou não por Vera quanto às metodologias de ensino	106
Quadro 23 - Adaptações realizados ou não por Vera quanto as metodologias de ensino.....	107
Quadro 24 - Currículo realizado pela professora de Educação Física (Ana) nas sessões observadas, assim como a participação do estudante com deficiência visual (Arthur)	117
Quadro 25 - Adaptações nos elementos base do currículo promovidas pelo professor de Educação Física (Ana) voltadas aos estudantes com deficiência visual (Arthur).....	125
Quadro 26 - Caracterização da metodologia empregada pela professora de Educação Física (Ana), quanto ao estilo de ensino, tipo de aula, estratégia, método e instrução associados a participação do estudante com deficiência visual (Arthur)	126
Quadro 27 - Elementos vinculados às atividades propostas em que o estudante com deficiência visual (Arthur) participa	127
Quadro 28 - Adaptações propostas (ou não) pela professora de Educação Física (Ana) voltadas a participação do estudante com deficiência visual (Arthur) em suas aulas.....	129
Quadro 29 - Adaptações propostas (ou não) pela professora de Educação Física (Ana), para as atividades que o estudante com deficiência visual (Arthur) participou.....	131
Quadro 30 - Currículo realizado pelo professor de Educação Física (Marcos) nas sessões observadas, assim como a participação dos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel)	139
Quadro 31 - Adaptações dos elementos curriculares base promovidas, ou não, pelo professor de Educação Física (Marcos) voltadas aos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel).....	144
Quadro 32 - Caracterização da metodologia empregada pelo professor de Educação Física (Marcos), quanto ao estilo de ensino, tipo de aula, estratégia, método e instrução associados à participação dos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel)	147
Quadro 33 - Elementos vinculados as atividades propostas em que os estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel) participam.....	148
Quadro 34 - Adaptações propostas (ou não) pelo professor de Educação Física (Marcos) voltadas a participação dos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel) em suas aulas.	149
Quadro 35 - Adaptações propostas (ou não) pelo professor de Educação Física (Marcos), para as atividades que os estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel) participaram	151

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Índice de validade de conteúdo referente a cada instrumento	72
Tabela 2 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 1	81
Tabela 3 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 2, referente ao estudante 2 (Arthur).....	82
Tabela 4 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 3, referente ao estudante 3 (Matheus).....	83
Tabela 5 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 3, referente ao estudante 4.....	83

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO.....	13
1. DEFICIÊNCIA VISUAL	16
1.1. Conceito de deficiência visual	16
1.2. Período de manifestação e causas da deficiência visual	16
1.3. Possíveis características associadas à deficiência visual.....	19
1.4. Fatores interferentes no desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras da pessoa com deficiência visual.....	23
1.5. Classificações da deficiência visual	24
1.5.1. Classificação Médica	24
1.5.2. Classificação Esportiva	25
1.5.3. Classificação Educacional	26
2. EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	28
3. CURRÍCULO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
3.1. Adaptações na metodologia de ensino	45
4. MÉTODO.....	52
4.1. Caracterização da pesquisa	52
4.2. Participantes	52
4.2.1. Procedimentos para a seleção dos participantes.....	52
4.2.2. Critérios de seleção da amostra.....	53
4.2.3. Caracterização dos participantes	53
4.3. Local da pesquisa	58
4.4. Materiais e equipamentos	59
4.5. Instrumentos de coleta de dados	59
4.5.1. Observação	60
4.5.3. Entrevista.....	61

4.5.4. Validação dos instrumentos	63
4.6. Procedimentos	72
4.6.1. Procedimentos éticos	72
4.6.2. Procedimentos para a coleta de dados.....	73
4.5.5. Estudo piloto	76
4.6.3. Procedimentos para a análise dos dados	77
4.5.1. Triangulação dos dados.....	79
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	87
5.1. Instituição 1	88
5.1.1. Currículo.....	88
5.1.2. Metodologia de Ensino	100
5.2.3. Necessidades apresentadas pelo estudante com deficiência visual nas	109
5.2. Instituição 2.....	115
5.2.1. Currículo.....	115
5.2.2. Metodologia de Ensino	125
5.3.3. Necessidades apresentadas pelo estudante com deficiência visual nas	131
5.3. Instituição 3.....	135
5.3.1. Currículo.....	135
5.3.2. Metodologias de ensino.....	144
5.3.3. Necessidades apresentadas pelo estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física	153
6. SUGESTÕES.....	162
7. SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	168
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFRÊNCIAS	176
APÊNDICES	187
GLOSSÁRIO	190

APÊNDICE B.....	193
APÊNDICE C	196
APÊNDICE D	197
APÊNDICE E.....	201
APÊNDICE G	205
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	209

INTRODUÇÃO

O princípio da inclusão pressupõe uma ação bilateral, entre as pessoas com deficiência em conjunto com a sociedade em busca da equiparação de oportunidades para todos os envolvidos no processo (MENDES, 2006). O mesmo deve ocorrer no âmbito escolar, por meio do estabelecimento de parcerias entre a equipe de professores, estudantes, gestão escolar, pais e funcionários na busca do alcance dessa meta (AVERSAN; MUNSTER 2012; MUNSTER, 2013; MUNSTER et. al, 2014).

A inclusão escolar é um processo complexo de ser implementado, exigindo o repensar de políticas de apoio a esse movimento e a revisão de atitudes de todos os envolvidos com esse processo. Muitas vezes, as instituições de ensino, influenciadas pelos moldes tradicionais de educação, podem caminhar na direção contrária ao atendimento das especificidades dos estudantes, ao determinar como mais significativo o produto em detrimento do processo. A homogeneização dos conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e também a não diversificação das metodologias de ensino, podem dificultar o processo de inclusão de estudantes com deficiências no contexto da Educação Física escolar (MUNSTER, 2013).

É por meio do currículo que são estabelecidos o conjunto de conhecimentos julgados pelos membros da instituição escolar como pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de todos (MOREIRA; TADEU, 2011). Logo, faz-se necessário adotar medidas que visem assegurar que os elementos curriculares sejam acessíveis à todos os estudantes, de acordo com as necessidades de aprendizagem apresentadas por cada um, em situação de inclusão. Nesse contexto que surgem as adaptações curriculares (BRASIL, 1999; COLL, 2003; BLANCO, 2004; STAINBACK; STAINBACK, 2006; STAINBACK, et al., 2006; COOL, 2007 HEREDERO, 2010).

Deste modo, sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório do ensino básico, os professores dessa disciplina devem comprometer-se em tornar o currículo acessível aos estudantes com deficiência visual, de modo a atender diversidade presente nas turmas e as especificidades dos estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Refletindo sobre as necessidades e possibilidades do estudante com deficiência visual no contexto escolar, a literatura é recorrente quanto à escassez de oportunidades de movimentação externas ao âmbito educacional por parte dessa população (LIEBERMAN; HOUSTON, 1999). Assim, salienta-se a importância da participação ativa de estudantes com deficiência visual nos programas regulares de Educação Física, não somente por ser este um

direito instituído por lei, mas devido à possibilidade de melhora na qualidade de vida dos mesmos.

Por outro lado, nem sempre as aulas de Educação Física encontram-se adequadas às características e necessidades de estudantes com deficiência visual, requerendo adaptações curriculares, com vistas à tornar o ambiente de aprendizagem desafiador e prazeroso a todos os envolvidos no processo de inclusão. Dessa forma, a presente pesquisa debruça-se sobre os desafios implícitos no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no contexto da Educação Física, visando compreender de que forma as adaptações curriculares e metodológicas envolvendo esse componente curricular podem (ou não) influenciar nesse processo.

Diante deste contexto se torna importante questionar: De que forma o professor de Educação Física modifica, ou não, o seu programa de ensino, a fim de possibilitar/promover a inclusão de estudantes com deficiência visual em suas aulas?

Considerando as necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência visual, bem como as possíveis contribuições da Educação Física ao desenvolvimento desses indivíduos, surge a necessidade de um estudo que tenha como finalidade investigar de que maneira o professor de Educação Física constitui/adapta seu programa de ensino e organiza suas práticas pedagógicas para atender as especificidades dos estudantes nessa condição.

Para responder as questões de pesquisa foram propostos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar as adaptações curriculares empregadas (ou não) pelo professor visando a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Objetivos específicos:

- Identificar quais são as possíveis necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência visual em situação de inclusão nas aulas de Educação Física;
- Verificar quais as adaptações curriculares necessárias ao ensino dos conteúdos propostos em um programa de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão;
- Descrever as adaptações curriculares empregadas nas aulas de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão.

Desta forma, o estudo foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso. A pesquisa foi conduzida em três instituições da

rede regular de ensino em um município de médio porte do Estado de São Paulo, sendo a amostra composta por três professores de Educação Física e quatro estudantes com deficiência visual, todos pertencentes ao nível de ensino fundamental. A coleta de dados procedeu-se por meio da técnica de entrevista semiestruturada e de observação sistemática, com a utilização de roteiros sistematizados pela pesquisadora e validados neste estudo, em conjunto com o diário de campo.

A fundamentação teórica que oferece sustentação a esse estudo foi constituída e organizada em três capítulos. O primeiro capítulo foi destinado à explanação de conteúdos relacionados à deficiência visual, tais como conceito, classificação, fatores que influenciam a perda visual, período de manifestação, causas e possíveis características associadas à esta população. Já o segundo capítulo trouxe a discussão acerca da Educação Física no contexto da inclusão escolar, inicialmente abordando a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino sob a perspectiva legal e em seguida, apontando os benefícios desta área de conhecimento na inclusão dos estudantes com deficiência visual e as dificuldades identificadas pelos professores diante deste processo. Por fim, como eixo central, foi discutido acerca do currículo e suas respectivas adaptações vistas como possibilidades diante da situação de inclusão de estudantes com deficiência visual em programas regulares de Educação Física. Além disso, foi explanado acerca dos fatores constituintes das metodologias de ensino da Educação Física tais como, estratégias de ensino, tipos de instrução, métodos de ensino para atividades esportivas, estilos de ensino, recursos pedagógicos, ambiente/espço físico, complexidade da tarefa, regras e estratégias de inclusão.

1. DEFICIÊNCIA VISUAL

1.1. Conceito de deficiência visual

A deficiência visual pode ser definida em linhas gerais, como a perda parcial ou total da visão, em ambos os olhos, mesmo dispondo do melhor auxílio ou correção óptica (como a utilização de óculos e lentes de contato) e cirúrgica (GIL, 2000; MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

A simples utilização de óculos ou lentes de contato não é suficiente para caracterizar a deficiência visual, pois a prescrição de correção ótica adequada pode conferir ao indivíduo uma condição visual ideal, ou muito próxima da normalidade. Todavia, mesmo utilizando recursos óticos especiais e passando por intervenção cirúrgica, alguns indivíduos continuam com a capacidade visual severamente comprometida, sendo consideradas pessoas com deficiência visual (MUNSTER; ALMEIDA, 2013, p. 31).

É importante salientar que mesmo que o indivíduo disponha da visão de apenas um dos olhos, este não será considerado uma pessoa com deficiência visual desde que apresente mais de 30% da capacidade visual no olho remanescente (MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

A deficiência visual é classificada de acordo com a condição visual apresentada pelo indivíduo, diferenciando-se entre cegueira e baixa visão.

De acordo com a perspectiva educacional, é considerado cego o estudante cujo processo de aprendizagem baseia-se na utilização do sistema Braille (PERIANO, 2012). Já os estudantes com baixa visão, são aqueles que mesmo usando o auxílio do recurso óptico, necessitarão utilizar-se de estratégias visuais compensatórias, recursos (ópticos ou não) e modificações ambientais durante o seu processo educacional (PERIANO, 2012).

É válido ressaltar que o conceito atribuído a classificação da deficiência visual pode ser estabelecido frente a quatro diferentes perspectivas: legais, educacionais, esportivas e médicas. Deste modo, estas perspectivas serão abordadas com mais detalhes no tópico referente a classificação da deficiência visual (tópico 1.5).

1.2. Período de manifestação e causas da deficiência visual

A deficiência visual pode advir de dois períodos distintos, podendo ser considerada congênita ou adquirida. O primeiro se refere a ocorrência da deficiência visual nas fases peri,

pré ou pós-natais. O segundo está relacionado à situação onde a deficiência visual acontece adventiciamente (MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

Para Periano (2012) estas informações servem para obter conhecimento acerca do momento em que a deficiência visual ocorreu, pois as crianças com deficiência visual congênita e adquirida possuem diferentes percepções sobre o mundo: pois a primeira teve sua aprendizagem mediada pelas percepções táteis, auditivas e outras sensações, enquanto que a segunda obteve experiências visuais para o aprendizado. Muitas pessoas com deficiência visual retêm memórias visuais sobre fatos que já viram. Estas memórias podem ajudar na educação dessas crianças, pois as mesmas possuem a possibilidade de se recordar de cores, mapas, letras, etc (PERIANO, 2012).

O conhecimento do diagnóstico pode auxiliar as práticas pedagógicas do professor, pois, por meio desse é possível identificar os fatores que influenciam direta ou indiretamente a participação dos estudantes com deficiência visual em programas de ensino (LIEBERMAN; HOUSTON, 1999; 2009; ALVES; DUARTE, 2005; SEABRA JÚNIOR, 2008; MUNSTER; ALMEIDA, 2013)

No Quadro 1 encontram-se descritas as principais etiologias associadas à deficiência visual, assim como a definição de cada uma dessas, associadas ao período de ocorrência e as possíveis sequelas que podem ser acarretadas.

Quadro 1 - Principais etiologias, definição, ocorrência e sequelas da deficiência visual

ETIOLOGIA	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIA	SEQUELAS
Catarata	Alteração na transparência do cristalino (opacificação).	Congênita/ adquirida	Visão com ausência de nitidez.
Descolamento de Retina	Separação entre as diferentes camadas que compõem esta túnica.	Adquirida	Visão turva e embaçada, sombra central ou periférica dependendo da região da retina afetada.
Diabetes	Doença metabólica que pode levar à deficiência visual.	Congênita/ adquirida	Erros de refração, retinopatia, catarata, neurite óptica e paralisção dos músculos extrínsecos do olho.
Glaucoma	Pressão intra-ocular elevada.	Congênita	Perda progressiva do campo visual, até a cegueira.

Retinopatia da prematuridade	Afeta bebês prematuros mantidos em incubadora com alta concentração de oxigênio.	Congênita	Transtornos vasculares na periferia da retina, fibrose vítrea e descolamento de retina.
Retinose pigmentar	Doença de natureza hereditária degenerativa e progressiva do epitélio pigmentar, associada com cegueira noturna	Congênita	Cegueira noturna e defeitos característicos no campo visual.
Rubéola	Doença sistêmica que não acarreta maiores complicações durante a infância. Entretanto, quando a mãe sofre o contágio durante o primeiro trimestre de gravidez, tal infecção pode ser prejudicial ao desenvolvimento do feto.	Congênita	Deficiência visual, perda auditiva, déficits cognitivos e neurológicos.
Traumatismos oculares	São causas muito comuns de deficiência visual, desencadeados por agentes mecânicos (por perfurações e lacerações) ou não mecânicos (queimaduras por agentes químicos, térmicos, elétricos, radioativos etc).	Adquirida	Sequelas variam conforme a extensão da lesão.
Toxoplasmose	Inflamação retiniana devido à infecção pelo <i>Toxoplasma gondi</i> .	Congênita ou adquirida	Neuropsicomotaras e oculares (DALGIÇ, 2008)
Uveítes	Inflamações na coróide ou no trato uveal.	Adquirida	--
Albinismo	Deficiência na pigmentação da íris.	Congênita	Muita sensibilidade à luz, baixa visão ou cegueira.
Presbiopia	O processo natural de envelhecimento leva à perda progressiva da capacidade de acomodação do cristalino.	Adquirida	“Vista cansada”, baixa visão, cegueira.
Degeneração macular	Envelhecimento ou a alteração dos vasos sanguíneos da mácula, ela afeta principalmente os adultos.	Adquirida	Alteração na visão central

Sífilis	Doença infecciosa.	Congênita/ adquirida	Corioretinite, paralisia do nervo oculomotor e/ou dos músculos extra-oculares.
----------------	--------------------	-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no estudo de Munster e Almeida (2013).

Assim como existem diferenças entre as etiologias e suas respectivas implicações (Quadro 1), a pessoa com deficiência visual apresenta características distintas quanto a fatores cognitivos, psicológicos, sociais e motores, portanto, se faz necessário o conhecimento de possíveis características inerentes a esta população, sempre atentando-se ao não estabelecimento de generalizações.

1.3 Possíveis características associadas à deficiência visual

As possíveis características associadas à deficiência visual podem estar relacionadas aos aspectos psicomotores, fisiológicos, psicológicos e educacionais, como pode ser visto no Quadro 2.

As causas associadas a estas possíveis características, podem resultar em diferentes implicações. Desde positivas, como por exemplo, quanto ao aspecto psicomotor a possibilidade de sentidos remanescentes mais aguçados (RANGEL, et al., 2010) e prejudiciais, como a possibilidade desta população apresentar um desenvolvimento motor tardio (CONDE, 1981; LIEBERMAN; HOUSTON, 1999; MENESCAL, 2001; CRAFT; LIBERMAN, 2004; OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA FILHO, 2006; NAVARRO et al., 2004; MUNSTER; ALMEIDA, 2010; MUNSTER, 2012; PERIANO, 2012; MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

Todavia, apesar da possibilidade das pessoas com deficiência visual apresentarem características semelhantes entre si, como pode ser visto no Quadro 2, é válido ressaltar que estas características não se aplicam a todas as pessoas com deficiência visual. Assim como, a condição da deficiência visual não resultará nas mesmas implicações entre toda essa população, pois de acordo com Munster e Almeida (2013), mesmo que os indivíduos com deficiência visual detenham a mesma condição visual, esses podem apresentar menores ou maiores capacidades/dificuldades de aproveitamento da visão residual durante a realização de atividades, este fato denomina-se visão funcional.

Mesmo apresentando uma mesma condição visual, cada pessoa reage de forma singular à cegueira ou baixa visão, mostrando características e necessidades individuais. A deficiência visual, independentemente da causa ou período em que ocorre, interfere em maior ou menor grau, em diferentes

habilidades e atividades da vida diária da pessoa (RODRIGUES, 2010, p.18).

Todavia, estes fatores podem ser alterados de acordo com as oportunidades que lhes são proporcionadas, principalmente quando estas surgem nos estágios iniciais da vida. Concomitante a isto, Conde (1981), Lieberman e Houston (1999), Menescal (2001), Oliveira Filho (2003), Oliveira Filho e Almeida (2005), Seabra Júnior (2008), Munster (2012), Munster e Almeida (2013) concordam que, apesar da falta da visão não constituir-se como o fator diretamente responsável pela alteração no aspecto físico-motor, a escassez de oportunidades de movimentação que está frequentemente atrelada a essa população, influencia no desenvolvimento, ou não, desses aspectos.

Assim como as demais pessoas com deficiência, o indivíduo com cegueira ou baixa visão pode obter uma vida autônoma e independente, porém os estigmas e preconceitos ainda presentes na sociedade atual dificultam e às vezes tornando-se um empecilho para o alcance desses objetivos. De forma direta e intencional como o preconceito, ou de forma indireta e não intencional como a superproteção, ambos são fatores que influenciam em maior ou menor grau no cotidiano da pessoa com deficiência visual, se alastrando a âmbitos educacionais, sociais e psicológicos e também nas ações destes, tendo como uma das consequências o atraso motor e alto índice de sedentarismo que a população com deficiência visual pode apresentar (CRAFT; LIEBERMAN, 2004).

Quadro 2 - Possíveis características associadas a deficiência visual

		CAUSAS	IMPLICAÇÕES	
CARACTERÍSTICAS	Psicomotoras	Percepção tátil e auditiva	Mecanismo de compensação devido ocasionado pela ausência da visão, quando estimuladas adequadamente	Sentidos remanescentes mais aguçados
		Orientação espacial	A dificuldade na compreensão das relações espaciais entre o próprio corpo, os objetos e o meio ambiente	Dificuldade na localização
		Postura	Ausência de reações de busca visual e a resistência em manter a cabeça em sustentação.	Alterações posturais
		Equilíbrio	Calibração dos sistemas proprioceptivo e vestibular é incompleta	Disfunção no equilíbrio
		Desenvolvimento motor	Reduzidas oportunidades de vivências motoras	Desenvolvimento motor tardio
		Imagem corporal	Déficit na integração dos sistemas sensoriais	Déficit no desenvolvimento do esquema corporal
		Marcha	Alteração postural e temor da perda de contato com o ponto de referência (solo)	Amplitude dos passos reduzida; Ritmo lento; Deslocamento no espaço conduzindo os pés próximo ao solo
	Fisiológicas	Condicionamento Físico	Falta de oportunidades	Baixo condicionamento físico.

Psicológicas	Maneirismo	Presença de estereotípias, comportamentos ritmados e repetitivos, denominados	Dificuldades nas relações sociais e possibilidade de lesões físicas
	Medo	Geralmente decorre da superproteção dos pais.	Dependência
Educacionais	Formação de conceitos	Falta de integração entre os sistemas sensoriais.	Alteração na capacidade de abstração
	Verbalismo	Ocorre devido à escassez de vivências, gerando consequentemente uma aprendizagem mecânica e repetitiva.	Dificuldade de apropriação de conceitos, representações mentais e imitação
	Ecolalia	Reduzidos estímulos de comunicação.	Eco da fala na terceira pessoa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de CONDE 1981; LIEBERMAN; HOUSTON, 1999; ANJOS, 2000; GIL,2000; COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003; BORTOLAIA; BARELA; BARELA, 2003; CUNHA; ENUMO, 2003; CRAFT; LIBERMAN, 2004; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA FILHO, 2003; 2006; DOMINGUES, 2010; MUNSTER; ALMEIDA, 2010; RANGEL, 2010; SÁ et al, 2012; MUNSTER, 2012; PERIANO, 2012, MUNSTER; ALMEIDA, 2013.

1.4. Fatores interferentes no desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras da pessoa com deficiência visual

Almeida et al. (2010) destacam alguns dos principais fatores que podem interferir no desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras do indivíduo com deficiência visual tais como a causa da deficiência, o tempo decorrido desde a perda visual, o nível da perda visual, a condição de saúde e o repertório motor. Estas informações encontram-se descritas no Quadro 3.

Quadro 3 - Principais fatores que interferem nas capacidades e habilidades motoras do indivíduo com deficiência visual.

FATORES	DESCRIÇÃO
Causa da deficiência visual	Conforme a etiologia apresentada e/ou condições associadas, deve-se observar a necessidade de cuidados especiais durante a prática de determinados tipos de exercícios e atividades físicas. Menescal (2001) ressalta que alunos com baixa visão e propensão a descolamento de retina devem evitar exercícios em que haja possibilidade de traumatismos na região da cabeça, tais como o futebol, as lutas e outras modalidades que envolvam impacto. Considera-se importante estender tal cuidado a indivíduos que possuam glaucoma.
Tempo decorrido desde a perda visual	É importante identificar se a deficiência visual é congênita ou adquirida e, neste caso, há quanto tempo está instalada, a fim de verificar o grau de adaptação do indivíduo à condição de cegueira ou baixa visão. No caso de deficiência visual congênita sugere-se investigar com que idade a criança atingiu os marcos do desenvolvimento motor (rolar, sentar, engatinhar, andar). Em ambos os casos, recomenda-se avaliar a qualidade de orientação e mobilidade, entre outros aspectos das atividades de vida diária do indivíduo, que reflitam seu efetivo nível de independência e autonomia, ou que sirvam de parâmetros para adequar a intervenção às necessidades do mesmo.
Nível de perda visual	É fundamental conhecer o nível da perda visual de cada indivíduo, buscando o máximo aproveitamento de sua visão remanescente. Deve-se investigar as preferências do indivíduo quanto às funções visuais, visando identificar que tipo de estímulo (brilho, cor ou padrão de contraste) é mais adequado em cada caso; determinar em que região do campo visual esse estímulo deverá ser apresentado; estipular a que distância o indivíduo é capaz de identificar visualmente um objeto estático ou em movimento; indicar qual é a luminosidade mais adequada para os ambientes esportivos, de acordo com as diferentes etiologias.
Condições de saúde	As pessoas com deficiência visual, como quaisquer outros indivíduos, eventualmente estão sujeitas a condições de saúde que inspiram cuidados específicos, tais como hipertensão, asma, diabetes, entre outras disfunções orgânicas. Dessa forma, recomenda-se verificar a existência de contra indicações ou necessidades especiais durante a prática de exercícios e atividades físicas. Um cuidado comum, por exemplo, a ser observado é o de conhecer se o aluno tem alguma reação alérgica a picadas de insetos ou abelhas para que não ocorram eventuais incômodos durante atividades na

	natureza como caminhadas, escaladas etc.
Repertório motor	Com base na qualidade dos estímulos recebidos e das oportunidades de vivências motoras anteriores, as pessoas com deficiência visual apresentam diferentes patamares de habilidades físicas. É necessário adequar a exigência da atividade física (tipo, intensidade e complexidade dos exercícios) aos estágios de desenvolvimento em que cada indivíduo se encontra, de forma a estimular continuamente suas potencialidades, respeitando inclusive, seus interesses e suas expectativas em relação ao programa de atividade física e esportes adaptados.

Fonte: Extraído do estudo de Almeida et al. (2010), p. 500-501.

Dentre os fatores mencionados no Quadro 3, destaca-se o papel da Educação Física escolar como um ambiente propício ao desenvolvimento e vivência de atividades que estimulem a ampliação do repertório motor. Oportunidades estas que geralmente são escassas as pessoas com deficiência visual nos ambientes extra escolares (LIEBERMAN; HOUSTON, 1999; ANJOS, 2000; MENESCAL, 2001; OLIVEIRA FILHO, 2003; 2006; SEABRA JÚNIOR, 2008; ALMEIDA et al., 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; MUNSTER, 2012).

1.5. Classificações da deficiência visual

1.5.1. Classificação Médica

Em 1966 a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou 66 diferentes definições de cegueira, utilizadas para fins estatísticos em diversos países (CONDE, 2005). Para solucionar este problema, estabeleceu-se um grupo de estudos a respeito da Prevenção da Cegueira da OMS que anos depois, em 1972, propôs normas para a definição de cegueira e para uniformizar as anotações dos valores de acuidade visual com finalidades estatísticas (CONDE, 2005).

Foi somente na década de 1980 que se estabeleceu como parâmetro para a caracterização da pessoa com deficiência visual, a classificação a partir da aferição da acuidade visual. Entretanto, estudiosos perceberam que o sistema visual não era constituído somente por essa capacidade, então neste mesmo ano a OMS, sugeriu que as deficiências visuais fossem classificadas com base também na amplitude do campo visual (RODRIGUES, 2010).

Percebendo a necessidade de um parâmetro mais específico para a classificação da pessoa com deficiência visual, a OMS elaborou um documento em que a função visual pode ser abordada de acordo com o órgão visual e relativo a pessoa, em que o primeiro se refere

alterações anatômicas e estruturais que influenciam nas funções visuais (MUNSTER; ALMEIDA, 2013). Já o segundo se refere a modificações na capacidade de aproveitamento da visão, ou seja, na habilidade visual do indivíduo que irá interferir na visão funcional, conseqüentemente, nos aspectos sociais e econômicos desta pessoa (MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

A classificação médica é indubitavelmente a mais difundida para a definição da deficiência visual, servindo como norte para a formulação e fundamentação das demais classificações. Todavia, observa-se que de acordo com este eixo teórico as pessoas com deficiência visual são consideradas a partir das suas incapacidades e suas dificuldades (MENDES, 2006). Por esta razão, outras linhas de estudos foram estabelecidas para que a classificação da pessoa com deficiência visual pudesse ser efetuada de acordo com o objetivo estabelecido.

A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é um outro código comumente utilizado, principalmente na área médica, para fornecer informações sobre os indivíduos com deficiência (OMS, 2004). Neste código a deficiência é compreendida como problema nas funções ou estrutura do corpo, deste modo, duas pessoas que apresentem a mesma condição de deficiência, por exemplo, podem apresentar níveis diferentes de funcionalidade. Assim, a deficiência visual é classificada de acordo com a condição da função (visão) e estrutura (olho) do corpo (OMS, 2004).

1.5.2. Classificação Esportiva

A classificação funcional desportiva tem como finalidade, classificar indivíduos para que possam participar das modalidades esportivas, levando em consideração aspectos como tipo de população envolvida e capacidades inerentes a cada indivíduo durante a prática da modalidade desejada (CIDADE; FREITAS, 2002). Desta forma, visa minimizar as diferenças encontradas com relação às capacidades dos participantes, para que não haja desvantagens ou maiores vantagens entre estes durante a prática.

Atualmente a classificação esportiva das pessoas com deficiência visual é estabelecida com base nas regras determinadas pela IBSA (*International Blind Sports Federation*, 2013). Neste caso, a deficiência visual é subdividida em três classes, levando em consideração a acuidade e campo visual remanescente. Neste tipo de classificação utiliza-se a letra B, devido ao termo cego em inglês, *blind*:

- B1: Acuidade visual inferior do que LogMAR¹ 2,60;
- B2: A acuidade visual variando de LogMAR 1,50-2,60 (inclusive) e / ou do campo visual restrito a um diâmetro de menos de 10 graus;
- B3: A acuidade visual variando de LogMAR 1,40-1 (inclusive) e / ou do campo visual restrito a um diâmetro de menos de 40 graus.

1.5.3. Classificação Educacional

A educação constitui-se como um dos principais pilares responsáveis pela formação integral do estudante. Tendo em vista a perspectiva educacional, a deficiência visual é classificada com base nas necessidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desses estudantes (MUSNTER, 2012; PERIANO, 2012).

Até a década de 70, o encaminhamento para o ensino pelo método Braille tinha como base o diagnóstico médico, entretanto a constatação de que muitos alunos considerados cegos utilizavam a visão e não o tato para lerem o Braille, ocasionou uma reformulação do conceito de cegueira. Neste sentido, além do diagnóstico médico, atualmente especialistas da área da Educação, Psicologia, dentre outras, analisam como sujeito utiliza a sua acuidade visual para perceber o mundo e qual o sentido adota para a leitura em Braille (VENTORINE, 2007, p. 21).

É considerada como uma pessoa com baixa visão, aquela que possui dificuldade em desempenhar tarefas visuais, mesmo com auxílio óptico, mas consegue realizar tais atividades com a utilização de estratégias visuais compensatórias e outros recursos e modificações ambientais (PERIANO, 2012).

A pessoa cega é aquela que apesar de, em alguns casos, ter a possibilidade de desfrutar da percepção luminosa para auxílio de movimentos e orientação, não é suficiente para basear o seu processo de ensino aprendizagem por meios visuais, necessitando utilizar o sistema Braille (PERIANO, 2012).

Sá, Campos e Silva (2007) acrescentam,

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral [...] A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma,

¹ De acordo como Munster e Almeida (2013), a acuidade visual equivalente a um logMAR corresponde a 6/60 metros, 20/200 pés ou 0,1 no sistema decimal de Snellen.

posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente [...] (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15-16).

Apesar da contribuição de vários autores quanto a diferenciação da cegueira e baixa visão, infelizmente alguns profissionais ainda se apropriam das mesmas metodologias para o desenvolvimento de suas aulas com alunos que apresentam uma dessas condições visuais. Diferente da pessoa com cegueira que utiliza as percepções táteis e auditivas para constituir seu conhecimento, o indivíduo com baixa visão ainda possui visão remanescente, devendo então ser estimulado por meio de esquemas de cores, atividades de escrita e leitura em tintas com o material ampliado.

Apesar de diferentes eixos teóricos, é perceptível que ainda são utilizadas como base para a conceituação e classificação dos alunos com deficiência visual: as capacidades visuais e os recursos necessários para a educação da pessoa com deficiência visual. Contudo, o processo educacional engloba outros fatores que não só recursos para a aprendizagem como o Sistema Braille, recursos ópticos (e não ópticos) e estratégias visuais compensatórias, como também metodologias e currículos.

Dado que a presente pesquisa se desenvolve no contexto escolar, considera-se pertinente enfatizar o uso da classificação educacional, a qual coaduna-se com a abordagem sócio-educacional do modelo de deficiência, baseado na valorização das possibilidades e funcionalidades visuais das pessoas com deficiência visual.

Pensando na escola com o seu papel de formação holística do educando, é importante destacar a necessidade de debater sobre os pilares atitudinais e procedimentais, principalmente na área da Educação Física, área de conhecimento que se constitui também de conteúdos práticos (DARIDO, 2005).

Deste modo, leva-se o professor a refletir que ao destacar somente a aprendizagem conceitual para a classificação da pessoa com deficiência visual, os outros pilares podem permanecer comprometidos, devido a provável generalização das mesmas técnicas educacionais para os aprendizes com cegueira e baixa visão.

Portanto, com o intuito de fornecer subsídios para o entendimento acerca da educação dos estudantes com deficiência visual na rede regular de ensino, foi constituído o capítulo 2.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação constitui-se como uma das necessidades básicas inerentes ao ser humano. Portanto, é direito de todos frequentar uma instituição de educacional, seja esta pública, privada, regular ou especial. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Além disso, é direito de todos o acesso à educação proporcionada pela rede pública, negado às pessoas com deficiência desde os períodos em que se fizeram presentes práticas segregacionistas² e integracionistas³, quando as pessoas com deficiência tinham suas matrículas rejeitadas pelos gestores educacionais, sendo forçadas a estudarem somente em escolas especiais (MENDES, 2006). Entretanto, atualmente o período vigente na educação de pessoas com deficiência fundamenta-se na perspectiva da inclusão que implica em

[...] a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Neste sentido, a inclusão no âmbito educacional pressupõe o envolvimento de toda a comunidade escolar, ou seja, fazem parte deste processo os estudantes com deficiência, a equipe de professores, os gestores, funcionário e a família dos estudantes com deficiência (COSTA, 2010; AVERSAN; MUNSTER 2012; MUNSTER, 2013; MUNSTER et al., 2014).

Em nível mundial, a democratização da educação foi impulsionada pela Declaração Universal dos direitos Humanos, a qual define que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade” (ONU, 1948, artigo 1º).

Amparadas em aspectos legais, aos poucos as pessoas com deficiência vêm conquistando seu espaço no ensino regular. Em âmbito nacional a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208, no inciso III, situa que: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

²De acordo com Mendes (2006) “A segregação era baseada na crença de que as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.” (p. 387).

³Para Mendes (2006) a integração constitui-se no período em que as pessoas com deficiência deveriam adequar-se as regras impostas pela sociedade, para então inserir-se.

No ano de 1990, em Jomtien, Tailândia foi proposta a constituição de um sistema de ensino inclusivo, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o qual o Brasil optou em aderir.

A Declaração de Salamanca ⁴, por meio do documento que versa sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, proclama a educação como um direito fundamental, em que deverá ser concedida a oportunidade de toda criança atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (UNESCO, 1994). No mesmo documento é reconhecido, o direito das pessoas com deficiência ao acesso à rede regular de ensino, para tanto, a escola regular deveria acomodá-las em uma pedagogia centrada na criança.

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 (1996), no seu artigo 58, compreende-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 especiais⁵” (BRASIL, 1996).

Em 1999, com o intuito de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, ocorreu em Guatemala uma Convenção Interamericana a qual proclama “que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdade de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção” (nº3826/99). Além disso, menciona no artigo III como um dos meios para o alcance do objetivo determinado nesta Convenção, a eliminação da discriminação e a integração de pessoas com deficiência em âmbito educacional, a qual entrou em vigor no Brasil em 2001 (nº 3.956/2001).

Em 2001, entra em vigor a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB n. 2/2001, aprovada pela lei nº 10.172/2001 institui as Diretrizes Básicas da Educação Especial, em que ratifica a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto a matrícula e condições adequadas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2001).

Em 2003, com o intuito de possibilitar que as redes regulares de ensino tornassem-se inclusivas, foi implementado no Brasil o Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. A finalidade do programa consistia em proporcionar a formação de

⁴ A Declaração de Salamanca consiste em uma resolução elaborada pelas Nações Unidas que versa sobre os princípios, política e prática em educação especial (UNESCO, 1994).

⁵ O termo “portador de deficiência” antecede a determinação prevista na Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, que recomenda o uso da nomenclatura “pessoas com deficiência”, ao se referir a esta população.

multiplicadores em municípios-pólo para a difusão da Educação Inclusiva, o qual teve seu período de vigência finalizado em 2010 (BRASIL, 2003).

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial, emitiu o Documento Subsidiário à Política da Inclusão, o qual destaca que uma educação inclusiva requer a valorização das diferenças e o atendimento às necessidades educacionais de cada aluno, orientando a importância de estabelecer redes de apoio a inclusão⁶ (BRASIL, 2005).

Em 2007, o Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual versa sobre todos os direitos das pessoas com deficiência, dentre eles a educação (ONU, 2006). Ao adotar essa Convenção, o Brasil comprometeu-se em proibir atos de discriminação contra essa população.

Em 2008, foi constituída a Política de Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, com o objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, o público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Esta política ratifica o direito do público alvo da Educação Especial, ao acesso à educação proporcionada pela rede regular de ensino, bem como a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino pelos mesmos (BRASIL, 2008 a). Assim defini que o Atendimento Educacional Especializado - AEE, deverá ser suplementar ou complementar ao ensino da escola comum, realizado no contraturno nas salas de Recursos Multifuncionais. Ou seja, a escolarização dos estudantes com deficiência obrigatoriamente deverá ocorrer no âmbito da educação regular. Essa situação foi definida no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008 b).

Em 2009, por meio da Resolução 04/2009 CNE/CEB, foram instituídas as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ratifica que este atendimento não deverá substituir a escolarização proporcionada pela rede regular de ensino (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, CNE/CEB ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução 04/2010, reafirma a obrigatoriedade da matrícula nas classes comuns e o caráter suplementar ou complementar do AEE para a escolarização dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2010).

⁶ “A criação de uma rede intersetorial e interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência se viabiliza por meio de estratégias promotoras de saúde e educação, objetivando o atendimento a diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2005, p. 46).

Diante desse contexto, parece relevante questionar: será que mesmo após o início do período inclusivo, que começa a se instalar após a declaração de Salamanca– segundo a qual “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos os(as) estudantes aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11-12), esses estudantes estão realmente sendo incluídos?

Nota-se que, apesar do aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência na educação regular, ascendendo 10% no ano de 2010 (MEC, 2010)⁷, isso não garante que a inclusão escolar esteja ocorrendo efetivamente, pois esta prevê muito além do simples aspecto do número de matrículas e ou frequência no âmbito educacional: “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática” (MENDES, 2006, p. 402).

A inclusão no âmbito da Educação Física “repousa em princípios como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação” (MUNSTER; ALMEIDA, 2013, p. 53). De acordo com este princípio, o processo educacional com qualidade em uma perspectiva inclusiva, implica em todo o “corpo escolar”, atender as características individuais dos estudantes com deficiência.

Com o princípio da inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o estudante e, sendo assim, deve desenvolver competências de todos os estudantes e oferecer/fornecer aos mesmos, condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando exclusão ou alienação (AGUIAR; DUARTE, 2008). Neste sentido Munster e Almeida (2006, p.10) complementam observando que “uma vez que os conteúdos não se diferenciam, há que se investir na metodologia e nas estratégias de ensino-aprendizagem, conferindo um tratamento pedagógico adequado às atividades ministradas”.

A Educação Física, em seu caráter holístico, se constitui em uma vertente do conhecimento com significativa possibilidade de inclusão e formação do cidadão, fato que se deve à ampla gama de conteúdos que constituem essa área, não se atendo somente à dimensão conceitual, mas incluindo também a procedimental e a atitudinal (DARIDO, 2005). Para Darido (2005), a primeira se refere ao saber; a segunda, ao como fazer e a terceira, ao

⁷O número de matrículas de pessoas com deficiência na rede de ensino regular evolui de 639.718 no ano de 2009 para 702.603 no ano de 2010.

quê fazer. Dessa forma, a escola não deve se limitar somente aos conteúdos obrigatórios, abrangendo também os ocultos.

Rozário (2008) aponta as três razões pelas quais a Educação Física se constitui como uma disciplina com grande potencial para possibilitar a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar: a) a flexibilidade presente nos conteúdos, ou seja, o professor de Educação Física, devido à sua autonomia em selecionar e organizar os conteúdos tem a possibilidade de modificá-los quando os estudantes apresentam dificuldades de apropriação; b) o aspecto atribuído aos professores de Educação Física de serem profissionais dinâmicos e que desenvolvem atitudes mais favoráveis à situação de inclusão, por levantarem menos problemas e encontrarem mais soluções, e c) ao fato de a Educação Física ser julgada uma área importante de inclusão por permitir uma ampla participação de todos os estudantes durante as aulas.

Entretanto, quanto ao excesso de autonomia dos professores de Educação Física quanto a flexibilização do currículo, Munster (2013) destaca que

Por vezes, o excesso de autonomia que os profissionais de Educação Física possuem para efetuar mudanças no currículo, conduz à descaracterização dos conteúdos que realmente são essenciais e indispensáveis. Por outro lado, a rigidez em demasia pode levar a um engessamento e à incompatibilidade do currículo com os interesses e necessidades dos estudantes. Ambas as situações podem conduzir a experiências frustrantes aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (MUNSTER, 2013, p.31).

Outro fator positivo, é que a Educação Física dispõe de conteúdos variados (jogos, danças, lutas, esportes e outros), proporcionando aos estudantes, com e sem deficiência a aquisição/ampliação de habilidades e capacidades, inerentes ou não, ao repertório motor do estudante por meio das vivências destas aulas (BRASIL, 1998). Além disso, a Educação Física é considerada como área do conhecimento propensa à possibilitar a efetivação da inclusão escolar, por permitir uma ampla participação, mesmo dos estudantes que evidenciem alguma dificuldade (RODRIGUES, 2003).

Tutt, Lieberman e Brasher (2012), destacam que a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Munster e Almeida (2013) ratificam ainda a importância da participação das pessoas com deficiência visual em atividades motoras e esportivas, devido às contribuições diretas dessas atividades no desenvolvimento global do participante, por meio da vivência de situações sociais. A Educação Física no ambiente escolar consiste no meio mais democrático

de promover o acesso e oportunidades de vivências motoras diversificadas ao estudante com deficiência visual.

Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios advindos da Educação Física, nessas aulas os estudantes com deficiência ainda vivenciam a exclusão funcional (RIZZO; DAVIS, 1991; TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007). A exclusão funcional “ocorre quando um professor de Educação Física inclui um estudante com deficiência na aula de Educação Física, mas o estudante não participa significativamente no programa educativo com os seus pares” (TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007, p. 32). Por exemplo, os professores de Educação Física atribuem aos estudantes com deficiência em suas aulas, a tarefa de preenchimento de lista de checagem de materiais, limpeza dos equipamentos da sala, ou permitem que estes permaneçam assistindo os colegas vivenciando as atividades e até mesmo ajudar o professor com a tarefa (RIZZO; DAVIS, 1991; TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007).

Além disso, em meio a uma experiência tão negativa quanto a exclusão funcional, porém mais evidente, poderá existir o quadro de exclusão completa, a qual refere-se à quando o estudante com deficiência é totalmente segregado de seus pares (TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007).

Este fato também pode ser notado no estudo desenvolvido por Bezerra (2010) o qual buscou analisar as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física, que possuíam alunos com deficiência matriculados em suas aulas, em escolas do Ensino Fundamental. Com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, com um enfoque na teoria histórico-cultural de Vygotsky, participaram quatro professores de Educação Física, 14 alunos com deficiência e 128 alunos das respectivas salas, da cidade de São Luís – Ma, utilizando como instrumento de coleta de dados o registro de vídeos. Dentre os dados analisados, Bezerra (2010) constatou que as aulas de Educação Física as quais se direcionaram no caminho da exclusão foram justamente as aulas em que os professores de Educação Física eximiram-se de atitudes afirmativas em direção às diversidades.

O mesmo autor salienta que nessas aulas, o conteúdo esporte se sobressaiu, com as atividades que incentivaram a competição exacerbada, a escolha e participação de alunos mais habilidosos e ignoraram as expectativas que os alunos fizeram durante a prática. Assim, foi notado que durante essas aulas, os alunos com deficiência buscavam refúgio imediato para se proteger da possível exclusão provenientes destas atividades, nas laterais dos espaços de aula, revelando assim a ocorrência de um quadro de exclusão funcional, em determinadas escolas estudadas (BEZERRA, 2010).

Neste mesmo sentido, entretanto especificamente relacionado aos com deficiência visual, Falkenbach e Lopes (2010) com o intuito de investigar a compreensão de professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual em escola pública estadual, realizaram um estudo de caso no município de Porto Alegre - RS, envolvendo dois professores de Educação Física (uma da educação infantil e um do ensino fundamental) os quais possuíam estudantes com deficiência visual presentes em suas turmas, utilizando como técnica de coleta de dados a observação e a entrevista. Notaram que o aluno da educação infantil participou plenamente das aulas de Educação Física, todavia o estudante inerente ao nível de ensino fundamental, pouco participava ativamente das aulas, apesar de ter sido identificado um esforço por parte do professor de Educação Física para que esta situação fosse evitada.

Uma situação semelhante, também foi identificada no estudo realizado por Costa (2010), ao buscar compreender como vem se dando o processo de inclusão na Educação Física escolar dos estudantes com deficiência visual matriculados na Educação Básica⁸, o pesquisador se deparou com relatos de estudantes com deficiência visual, afirmando não serem incluídos nas atividades desenvolvidas nestas aulas, fato ratificado com base nos dados coletados durante o período de observação. Para tanto, foi efetuada uma pesquisa fenomenológica alicerçada em uma abordagem qualitativa, com uma amostra constituída por seis estudantes com deficiência visual residentes na cidade São Carlos- SP, empregando como instrumentos de coleta de dados a técnica de observação e entrevista.

Em outra perspectiva, mas com resultados análogos Bredhal (2013), revela em seu estudo, por meio do relato de 13 entrevistados, que grande parte das experiências negativas vivenciadas por pessoas com deficiência com relação a atividade física, tiveram seu cerne nas aulas de Educação Física, as quais foram categorizadas com base nos temas comuns como: a experiência de não ser incluído; a experiência de falhar e a experiência de não ser ouvido. Este estudo teve como objetivo explorar por meio de um estudo qualitativo a experiência da participação em atividades físicas por adultos Noruegueses. A pesquisa foi conduzida com base em um estudo exploratório fenomenológico existencial, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, o qual foi aplicado aos 20 adultos noruegueses com deficiência física e visual.

Em contrapartida, Mazarrino, Falkenbach e Rissi (2011), ao realizar um estudo de caso, para investigar sobre processo de inclusão e de acessibilidade de uma aluna com

⁸Este estudo teve como enfoque a formação de professores.

deficiência visual nas aulas de Educação Física, bem como este processo repercute na aprendizagem e no desenvolvimento da aluna, constataram que nestas aulas, apesar do professor não contar com condições ideais (arquitetônicas de acessibilidade) para a inclusão e participação da estudante com deficiência visual, foi possível verificar o movimento inclusivo nas aulas de Educação Física de modo a promover a adequação de atividades para a participação da estudante.

Desse modo, destaca-se o importante papel que o professor de Educação Física, assume neste processo, que como exposto anteriormente, pode resultar em experiências negativas como a exclusão funcional e completa, as quais podem ser o reflexo das principais dificuldades deparadas por estes professores diante do contexto inclusivo.

Deste modo, Falkenbach e Lopes (2010) identificaram que diante do contexto inclusivo de estudantes com deficiência visual os principais desafios deparados pelo professor de Educação Física são: a) a escassez de recursos específicos para os estudantes com deficiência visual, os quais acabam influenciando no sentimento de insegurança apresentados pelos professores diante da inclusão; b) a necessidade de apoio escolar, da equipe de professores e da comunidade; c) quanto a receptividade dos estudantes sem deficiência, que no ensino infantil se mostraram favoráveis, entretanto no ensino fundamental, percebeu-se resistência de alguns colegas; d) a resistência do próprio estudante com deficiência visual, no caso do ensino fundamental, em participar de atividades práticas.

Fiorini e Manzini (2014) em seu estudo sobre a formação dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência, o qual envolveu a participação de 17 professores de Educação Física que atuavam em escolas Municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, os quais participaram de um programa de formação, com base na técnica de grupo focal e filmagem (2 participantes), acrescentam, além das dificuldades anteriormente mencionadas, à formação, a questão administrativo-escolar, o diagnóstico, à estratégia de ensino e à Educação Física.

Quanto à formação, é recorrente em pesquisas que abordam o tema inclusão nas aulas de Educação Física o apontamento por parte dos professores quanto ao sentimento de despreparo frente a situação de inclusão (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; FALKENBACH; LOPES, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014).

Entretanto, Castro et al. (2013) constataram que os fatores conhecimento e experiência, não garantem atitudes positivas dos professores de Educação Física em relação a

inclusão, pois não foram identificadas diferenças entre os professores com experiência e sem experiência com a inclusão. Assim como, não houveram mudanças nas opiniões do grupo de intervenção, após a participação do programa de atividade física adaptada. O intuito deste estudo foi avaliar a atitude sobre a aceitação da inclusão de pessoas com deficiência por profissionais da Educação Física, conforme sua experiência e formação. A amostra deste estudo foi constituída por 20 professores e estagiários que atuaram em um programa de Educação Física Adaptada (grupo de intervenção) e 75 professores de Educação Física da rede municipal de educação de Rio Claro (grupo controle). Este último grupo foi subdividido entre professores, com experiência e sem experiência quanto ao processo de inclusão. Para obtenção dos dados foi utilizado um inventário adaptado por Palla (2001).⁹

Além disso, Castro et al. (2013) verificaram que os professores da rede regular de ensino, se mostraram menos favoráveis a inclusão em comparação aos professores e estagiários da atividade física adaptada, fato que segundo os autores pode estar intimamente relacionado a diferença de apoio/ suporte que estes profissionais recebem, pois, os primeiros geralmente atuam sozinhos, enquanto os segundos frequentemente atuam em conjunto com uma equipe de profissionais.

Assim, além da falta de suporte de profissionais especializados (CASTRO, et. al, 2013) como por exemplo, especialistas em atividade física adaptada, pesquisas demonstram que as dificuldades vinculadas as questões administrativas-escolares abarcam também, fatores como a necessidade de apoio da comunidade escolar (FALKENBACH; LOPES, 2010), a ausência de repasse de informação quanto à matrícula de estudantes com deficiência, diagnóstico (FIORINI; MANZINI, 2014), identificação da turma, más condições do espaço físico, ausência de convite para a participação do conselho escolar e reunião de pais e mestres (FIORINI; MANZINI, 2014) e em um contexto abrangente, os professores do nível de ensino fundamental, de uma forma geral, deparam-se com dificuldades quanto ao excesso de alunos em sala de aula (MULLER, 2010).

Deste modo, reconhecesse-se que as questões administrativas-escolares, são fatores que extrapolam ao controle do professor de Educação Física, mas que influenciam diretamente em sua prática pedagógica frente ao contexto inclusivo. Outros fatores que permeiam a prática pedagógica do professor, são as atitudes dos estudantes com e sem deficiência.

⁹ Este inventário tem como finalidade avaliar as atitudes e o autoconceito dos participantes (CASTRO et al., 2010).

Em alguns casos, o professor de Educação Física pode deparar-se com situações de resistência do estudante com deficiência em participar das suas aulas (FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014, FALKENBACH; LOPES, 2010), e até mesmo, mostrarem-se resistentes as adaptações voltadas ao atendimento das especificidades dos mesmos (BREDHAL, 2013; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014). A reversão desta possível situação, deve ser considerada por este professor, o qual detém a seu favor a grande afinidade dos estudantes com deficiência por esta disciplina (LOPES; NABEIRO, 2008; MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011; FALKENBACH; LOPES, 2010; COSTA, 2010).

Segundo Block e Obrusnikova (2007), um dos principais argumentos contra a inclusão nas aulas de Educação Física é o receio da presença de estudantes com deficiência possa diminuir ou alterar significativamente a aula, conseqüentemente podendo gerar atitudes negativas por parte dos estudantes sem deficiência.

Entretanto, contrário há alguns casos mencionados no estudo de Fiorini e Manzini (2014) e Falkenbach e Lopes (2010), em seu estudo Lopes e Nabeiro (2008) constataram que os estudantes sem deficiência têm reagido positivamente à inclusão, declarando gostar de colaborar com os colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, como também relataram que a presença da colega com deficiência nunca se constituiu como um entrave ao bom andamento das aulas. Neste estudo foi empregada a técnica de elaboração e análise de unidades de significado, sendo realizado em uma escola estadual do município de Bauru, contando com a participação de 18 colegas sem deficiência de uma estudante com deficiência física no nível de ensino fundamental I, o qual investigou a opinião dos educandos sem deficiência sobre os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, com base em um questionário semi-estruturado. Entretanto, a autora destaca que a idade pode ter sido um fator que colaborou para o bom andamento dos resultados encontrados.

Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011) complementam que o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual analisado em sua pesquisa, contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos não só por parte da aluna com deficiência, mas também de seus colegas, professores e funcionários da escola. Em concordância, James, Lieberman e Ludwa (2004, p.39) ratificam que “o processo de inclusão de qualidade produz benefícios para todos os estudantes, porém a inclusão também pode produzir efeitos negativos se malconduzida. A diferença depende, em grande parte, da qualidade do ambiente criado pelo professor”.

Quanto as dificuldades relativas às estratégias de ensino e recursos pedagógicos, os professores destacaram a dificuldade para o planejamento e execução da aula (FALKENBACH; LOPES, 2010; FIRIONI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014) e escassez e ausência de recursos específicos para estudantes com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014, FALKUNBACH; LOPES, 2010; BEZERRA, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011).

Por fim, os professores participantes do estudo desenvolvido por Fiorini e Manzini (2014) relataram suas dificuldades em relação à Educação Física enquanto componente curricular, de acordo com estes, enquanto área de conhecimento, a Educação Física em âmbito geral é uma disciplina não segmentada e não uniforme.

Diante deste contexto, salienta-se que a inclusão escolar é uma tarefa complexa de ser implementada, exigindo assim uma ação conjunta de todos os componentes da escola para o alcance dessa meta (MUNSTER, 2013). Logo, ainda que pouco mencionado nos estudos anteriormente apresentados, o currículo adequado às necessidades educativas dos estudantes com deficiência, exerce um papel fundamental na inclusão, assim como as metodologias empregadas pelo professor, como pode ser identificado a seguir.

3. CURRÍCULO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação constitui-se como o pilar para a formação do cidadão. Deste modo os conhecimentos adquiridos na escola, têm o potencial de refletir-se, mesmo que implicitamente, nas ações, valores, conceitos entre outros, apresentados por cada pessoa ao longo dos anos.

Por muito tempo acreditou-se que os saberes advindos dos âmbitos educativos, não tinham um propósito formativo, a não ser a transferência estrita dos conteúdos inerentes a cada disciplina ministrada pelo professor para os seus alunos, sem haver nenhum tipo de reflexão sobre o processo envolvido nesse tipo de dinâmica (SPERB, 1973). Deste modo, o currículo era compreendido como uma organização tecnicista do conhecimento, atendo-se somente a abordar conceitos, baseados na repetição, memorização e reprodução pelos alunos (SPERB, 1973; IVORK, 1979; BLANCO, 2004; HORNBURG; SILVA, 2007; SILVA, 2010; MAGALHÃES, 2012).

Este tipo de currículo, conhecido como tradicional, é caracterizado por uma especificação precisa de objetivos, conteúdos procedimentos e métodos, com a finalidade de obter resultados mensurados de forma precisa, o qual em verdade é orientado para aprendizagem de competências laborais, assim priorizando o produto e não o processo (HORNBURG; SILVA, 2007; SILVA, 2010; MAGALHÃES, 2012).

Sperb (1973) acrescenta, que além da existência de currículos tradicionais, há também os denominados currículos progressistas, os quais devem levar em consideração, durante seu planejamento a influência exercida pela comunidade, a família e a própria escola sobre a educação dos alunos. Deste modo o currículo assume a característica de mutável e democrático, pois sua constituição não deve ser estacionária, muito menos respaldar-se no julgamento de apenas um membro da comunidade escolar, todos devem fazer parte desse processo (SPERB, 1973).

De acordo como Ivork (1979) existem três tipos de abordagem que alicerçam a constituição do currículo escolar: a clássica ou sistemática, a romântica ou humanista e a clássica-romântica ou moderna. Na abordagem clássica/sistemática os alunos assumem o papel de instrumentos passivos. Centralizada na tarefa, o professor diante dessa abordagem é o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, sendo o detentor de todo o conhecimento (IVORK, 1979).

Já na abordagem romântica/humanística o processo educativo é totalmente centrado no estudante. Assim, sua principal característica é a liberdade e independência do aluno no seu processo de escolarização, determinando seu próprio ritmo de aprendizagem, escolhendo e orientando suas próprias atividades. Ivork (1979) destaca que um ponto frágil desse tipo de abordagem é a impossibilidade de adaptação curricular.

Na abordagem clássica-romântica/moderna o ensino baseia-se na decisão e solução de problemas pelos educandos. A ênfase dessa abordagem recai sobre o processo ao invés do produto, pois considera-se que não há um procedimento de ensino melhor e único a ser seguido, pois os estudantes apresentam diferentes características e necessidades educacionais (IVORK, 1979).

Silva (2010) advoga que além da teoria tradicional o currículo pode ser embasado nas teorias críticas e pós-críticas. Estas teorias contrapõem a ideia de um currículo neutro e sem intencionalidades, deste modo, ocupam-se em analisar os motivos para que determinado conhecimento esteja presente no currículo escolar, qual a finalidade do saber escolhido, a razão para a priorização de um tipo de identidade e não outra (HORNBERG; SILVA, 2007; SILVA, 2010). “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 16).

Um currículo fomentado em conhecimentos educacionais, culturais e políticos, suscita a existência de saberes que são aprendidos na instituição escolar, mas que não estejam necessariamente explicitados nos documentos formais. Esse tipo de saber é denominado como currículo oculto, o qual está presente nas relações sociais da escola, permeando a aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos dos estudantes durante seu processo de ensino-aprendizagem (HORNBERG; SILVA, 2007; MAGALHÃES, 2012).

Stainback e Stainback (2006) acrescentam que o currículo educativo, não deve ater-se somente aos conteúdos formais propostos pelas disciplinas, pois a socialização e interação são elementos fundamentais para efetivar a escolarização, principalmente de educandos com deficiência. O currículo orientado a partir de uma perspectiva holística e construtivista de aprendizagem, possui como cerne a aprendizagem centrada no aluno (STAINBACK; STAINBACK, 2006).

Em um currículo construtivista, o foco está sobre as potencialidades do estudante com deficiência, onde o professor age como mediador do conhecimento, o qual deverá ser significativo para a educação do mesmo, priorizando as vivências pedagógicas em conjunto

com os colegas respeitando as características individuais de aprendizagem dos alunos (BLANCO, 2004; STAINBACK; STAIBACK, 2006; COLL, 2007).

O fato é que, independente da filosofia curricular, as questões centrais para a constituição do currículo são; “o que eles devem saber? Qual conhecimento ou saber considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2010, p. 61).

O currículo representa a expressão dos conhecimentos constituídos pela sociedade ao longo dos anos, sendo o currículo escolar definido como

“a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática” (BRASIL, 1997, p.49).

Deste modo, o currículo não deverá ser desvinculado da Proposta Curricular Pedagógica da escola, pois esse documento representa a identidade de cada instituição educativa (BRASIL, 1999; HEREDERO, 2010; MUNSTER, 2013). O currículo escolar tem como principal finalidade organizar e orientar as dimensões pedagógicas do processo educativo (BRASIL, 1999; SILVA, 2010). Seus principais elementos são os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação (BRASIL, 1999; BLANCO; 2004; STAINBACK; STAINBACK, 2006; HEREDERO 2010).

Os currículos inclusivos possuem uma constituição semelhante aos currículos comuns, entretanto, seu diferencial está na busca constante da satisfação das necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência em conjunto com a turma (BLANCO, 2004). Para tanto, é necessário que este seja aberto e flexível, ou seja, adaptável as condições educativas individuais, priorizando o menor distanciamento possível da referência curricular comum (BLANCO, 2004; COLL, 2007; HEREDERO, 2010).

Em consonância, Brasil (1999) por meio dos PCN's voltados às Adaptações Curriculares, remete a estas adaptações como um meio de atender as diferenças individuais, de modo a tornar o currículo escolar apropriado às necessidades de aprendizagem apresentadas por estudantes com deficiência, não suscitando uma sistematização de um novo currículo, e sim torná-lo dinâmico, passível de alterações e ampliações.

As adaptações curriculares visam proporcionar uma equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar, de modo a favorecer um melhor aproveitamento em seu processo educativo. Estas adaptações podem ser definidas como “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer

respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar” (HEREDERO, 2010, p. 197).

As adaptações curriculares também são caracterizadas como um conjunto de tomada de decisões, as quais devem estar sempre vinculadas ao contexto educativo, portanto, não se trata de um modelo de proposta educativa previamente moldado (BLANCO, 2004). O público alvo dessas ações, os estudantes com necessidades educativas especiais (BLANCO, 2004; COLL, 2007), em destaque os alunos com deficiência, não possuem as mesmas características, muito menos apresentam a mesma maneira e tempo de aprendizagem, daí a razão para que as adaptações curriculares não sejam passíveis de generalizações.

Além da garantia que as necessidades educativas dos estudantes com deficiência sejam satisfeitas, outras funções essenciais das adaptações curriculares consistem em relacionar as necessidades educativas individuais ao currículo comum, coordenar as atuações dos profissionais envolvidos no processo inclusivo e favorecer a colaboração com a família (BLANCO, 2004).

Stainback et al. (2006) propõe três estratégias para a adaptação do currículo escolar: uso de objetivos de ensino flexíveis; adaptações da atividade e múltiplas adaptações. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Quanto as adaptações das atividades, os professores também precisam modificar as tarefas em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos, para assegurar um envolvimento efetivo do estudante com deficiência (STAINBACK et al., 2006).

As adaptações múltiplas consistem em várias adaptações, sejam nos objetivos e/ou atividades aplicadas simultaneamente em uma mesma aula, com a finalidade de garantir o acesso dos alunos ao currículo a partir dos diferentes níveis e modos de aprendizagem apresentados pelos mesmos (STAINBACK et al., 2006).

A adaptação do currículo pode ocorrer em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual de cada aluno (BRASIL, 1999; HEREDERO, 2010). As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico possuem como propósito analisar quais as modificações na organização e serviços de apoio são necessárias para o processo educativo dos estudantes com deficiência, a

qual deve ser efetuada pela comunidade escolar (BRASIL, 1999). Quanto às adaptações relativas ao currículo da classe, centra-se na programação das atividades da sala de aula, sendo o professor o principal responsável por esta ação (BRASIL, 1999).

No nível individual do currículo, as adaptações são focadas na contemplação das necessidades educativas dos alunos com deficiência, por meio de um planejamento individualizado de ensino (BRASIL, 1999; BLANCO, 2004). Cabe salientar que não se trata de um planejamento de um currículo segregado do proposto para a turma, pelo contrário, as adaptações curriculares individuais devem basear-se sempre na proposta curricular comum, distanciando-se o mínimo possível do mesmo (BLANCO, 2004).

As adaptações curriculares individuais, são consideradas medidas extraordinárias, por isso devem ser implementadas apenas quando as propostas de adaptações em grupo não sejam suficientes para contemplar as necessidades educacionais do aluno com deficiência (BRASIL, 1999; BLANCO, 2004; HEREDERO, 2010).

As propostas para o currículo diferenciam-se em dois tipos adaptações, as de acesso ao currículo, ordinárias, não-significativas, ou de pequeno porte: tratam-se de modificações nos elementos de acesso (espaços, tempo, agrupamentos, materiais, recursos), na metodologia didática (ritmo de instruções) e a não alteração do currículo básico da matéria (objetivos, conteúdos e critérios de avaliação) (BRASIL, 1999; COLL, 2003; BLANCO, 2004; HEREDERO, 2010;). Os agentes responsáveis pela implementação deste tipo de adaptação, são os professores (HEREDERO, 2010).

A segunda é denominada de adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte, que consistem em, principalmente, eliminação de conteúdos principais e objetivos gerais, dos currículos básicos, e modificação dos respectivos critérios de avaliação (BRASIL, 1999; COLL, 2012; BLANCO, 2004; HEREDERO, 2010;). Os agentes responsáveis pela implementação deste tipo de adaptação, são a equipe de professores, todos os órgãos gestores, serviços educativos complementares (HEREDERO, 2010). Por isso é considerada como uma medida excepcional, devendo ser adotada somente após a verificação de que todas as ações possíveis para a inclusão do estudante com deficiência tenham sido executadas.

Blanco (2004) propõe seis fases para o processo de adaptação curricular: 1) A realização de avaliação em interação com o contexto escolar; 2) Determinação das necessidades educativas especiais; 3) Concretização da proposta curricular para responder às

necessidades dos alunos; 4) Provisão de recursos e materiais, ajudas pessoais e modalidades de apoio; 5) Colaboração com a família e 6) acompanhamento das adaptações realizadas.

Segundo a autora, a realização de avaliação em interação com o contexto escolar busca identificar quais as necessidades educativas do estudante com deficiência em relação ao currículo e os tipos e níveis de apoio necessários durante o seu processo de escolarização. Esta avaliação deve ser feita por profissionais especializados que façam parte do contexto escolar em análise (BLANCO, 2004).

A determinação das necessidades educativas especiais baseia-se na vinculação da avaliação às respostas educativas, ou seja, nesse momento devem ser identificadas as principais necessidades que reflitam no processo educativo dos estudantes com deficiência e por esse motivo requerem ajustes, sejam de forma temporária ou permanente (BLANCO, 2004).

A fase de concretização da proposta curricular para responder às necessidades dos alunos corresponde à tomada de decisão que culminará na determinação de quais, em que momento e como as adaptações da proposta curricular devem ser efetuadas (BLANCO, 2004).

A provisão de recursos materiais, ajudas pessoais e modalidades de apoio, está vinculada a análise sobre a necessidade de aquisição de recursos pedagógicos específicos ou adaptações de recursos pedagógicos tradicionais; e de recursos humanos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, definindo a elegibilidade dos alunos para esse serviço, os papéis dos profissionais envolvidos, especificação dos conteúdos, duração do atendimento, entre outros (BLANCO, 2004).

A fase de colaboração com a família é de suma importância para que as aprendizagens escolares sejam contextualizadas e generalizadas, aumentando a possibilidade de se tornarem mais significativas para o estudante (BLANCO, 2004). “A aprendizagem tem que ser significativa e fazer sentido para o aprendiz, portanto deve ser levada em consideração as experiências e interesses do aluno” (STAINBACK; STAINBACK, 2006, p. 237).

Blanco (2004) ainda destaca que o acompanhamento das adaptações realizadas implica em um processo mútuo de avaliar se as decisões adotadas foram pertinentes para o progresso da escolarização do aluno com deficiência e acompanhar a evolução dos estudantes. Assim as adaptações curriculares não são estacionárias, ou um processo acabado em si mesmo, pelo contrário, assim como os educandos com deficiência podem apresentar uma constante

alteração das necessidades educativas em seu processo de escolarização, o currículo também deve ser modificado de modo a acompanhar essas alterações.

A necessidade de currículos condizentes com o princípio da inclusão escolar é ressaltada na Lei de Diretrizes e Bases, da Educação Brasileira, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, capítulo V, artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Tornar o currículo adaptado às condições educacionais dos estudantes é uma tarefa que exige além da constante avaliação do processo de escolarização dos aprendizes com deficiência, a contextualização das propostas adaptativas proporcionadas pelos especialistas envolvidos nesse processo, tornando os procedimentos e as propostas concretas (COLL, 2007). O suporte dos profissionais em vistas a identificação e determinação das necessidades educativas dos alunos, deve fazer sentido para o professor, para que então possa apropriar-se e empregar-las corretamente.

Além disso, o planejamento das adaptações curriculares não é uma tarefa restrita apenas aos especialistas e professores, toda a comunidade escolar deve fazer parte desse processo (BRASIL, 1999; BLANCO, 2004; STAINBACK et al., 2006; COLL, 2007; HEREDERO 2010), assumindo assim um objetivo ao mesmo tempo único e compartilhado para um ensino inclusivo de qualidade.

A qualidade do ensino está intimamente relacionada com a capacidade da escola em responder as necessidades educativas e de formação dos estudantes (COLL, 2003). Portanto, o ajuste do currículo e metodologias de ensino às potencialidades e possíveis necessidades do estudante com deficiência, emerge como um fator imprescindível para o ensino inclusivo nas aulas de Educação Física.

3.1. Adaptações na metodologia de ensino

O professor de Educação Física diante de uma proposta inclusiva deverá proporcionar um ambiente menos restritivo possível para os estudantes com deficiência (COLUMNA et al., 2010). Neste sentido, a busca por um ambiente de aprendizagem apropriado e estimulador para os alunos com deficiência, torna-se primordial.

Tornar a tarefa adequada às competências dos estudantes, bem como, analisar e intervir nos fatores inerentes as atividades de modo a satisfazer as necessidades educativas e

os interesses do aluno, consiste em adaptar (RODRIGUES, 2006). “Algumas atividades ou conteúdos só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, mediante adaptações” (MUNSTER, 2013, p. 29).

Adaptações apropriadas caracterizam-se em promover interações e ações recíprocas entre os educandos, conhecer a necessidade de todos os estudantes da classe, melhorar ou manter a autoestima, proporcionar atividades físicas e promover uma experiência segura para todos (WINNICK, 2011). Deste modo, evidencia-se que as adaptações têm como finalidade proporcionar um ensino acessível e de qualidade para os alunos com deficiência.

Winnick (2011) propõe sete técnicas para inclusão de estudantes com deficiência em atividades da Educação Física:

- A primeira pressupõe tornar as atividades suscetíveis a modificações e compartilhamento de dúvidas;
- A priorização de atividades feitas com parceiros ou em pequenos grupos é outra técnica essencial;
- Outra técnica baseia-se na utilização de atividades de sensibilização as quais estimulem que os estudantes sem deficiência simulem a condição de deficiência;
- Modificação de jogos e atividades e a eliminação devem ser evitadas;
- As modificações das atividades e jogos devem ser focadas nas habilidades;
- A última técnica refere-se às modificações das atividades para evitar desvantagens.

Contudo, é válido salientar que apesar da ênfase nas adaptações de atividades, aulas de Educação Física inclusivas pressupõem a análise e/ou ajustes de outros elementos que permeiam a prática do professor em sala de aula, que são as estratégias de ensino, recursos pedagógicos, estilo de ensino e estratégias de inclusão.

As estratégias de ensino são compreendidas como

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p. 14).

Deste modo, as estratégias de ensino são e devem ser flexíveis em um ambiente inclusivo, oportunizando que o professor priorize as que julgar mais adequadas para o contexto educativo do aluno com deficiência (MANZINI, 2010; FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013). Cabe ressaltar que a adaptação das estratégias de ensino às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, não devem ser embasadas em julgamentos de

valor, muito menos em processos de “tentativa e erro”. As potencialidades e interesses do aprendiz, o plano de ensino educativo e os conhecimentos concretos dos professores deverão nortear esse processo. Em adição, alguns professores de Educação Física podem contar com o suporte de profissionais especializados, caso seja uma realidade da instituição escolar que esteja inserido.

A comunicação fomentará todo o processo educativo, seja esta verbal, visual, gestual ou auditiva. Portanto, é imprescindível que as instruções emitidas pelo professor facilitem a compreensão dos estudantes sobre as tarefas propostas. As instruções nas aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva podem basear-se na explicação por meio da oralidade, denominada como dica verbal; na utilização de figuras e ou ações sobre o que o professor almeja que o estudante faça, conhecida como demonstração; por meio da percepção tátil do movimento realizado por um indivíduo modelo pelo estudante com deficiência, que se trata da assistência física I ou assistência física/ orientação; e com base na reprodução tátil do movimento desejado através da condução no corpo do aluno com deficiência, que se trata da assistência física II ou *tacticle modeling* (ALMEIDA, 1995; CONNEL; LIEBERMAN; PETERSEN, 2006; SOUZA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009).

Um aluno D.V¹⁰. congênito, independentemente de seu nível de experiência motora, assimilará o movimento através do que chamamos de esquema motor-proprioceptivo (ou memória de movimento), enquanto um aluno D.V. adquirido, dependendo de sua experiência em relação ao movimento (mesmo que não o tenha feito mas já tenha visto e memorizado) poderá assimilar o movimento através da imagem visual (ou imagem do movimento (ALMEIDA, 1995, p. 29).

Connel, Lieberman e Petersen (2006) afirmam que o modelo tátil, neste estudo compreendido como assistência física I, é uma técnica eficaz de explicação para estudantes com deficiência visual, potencializando o aprimoramento e aprendizagem de novas habilidades por esse aluno.

Além disso, a maneira utilizada para a explicação de atividades esportivas pelo professor de Educação Física pode variar entre três métodos, de acordo com Tenllorer e Merino (2006). O método parcial, que consiste na explicação fragmentada do movimento ou habilidade que se deseja aprender. Já no método global, são priorizadas as experiências anteriores dos alunos, utilizando geralmente o jogo para o ensino do “todo”, havendo pouca intervenção do professor durante o desenvolvimento dessas. O método misto consiste na junção do parcial e global para a explicação do exercício.

¹⁰A sigla “D.V.” utilizada por Almeida (1995) é referente a deficiência visual.

Apesar dos autores destacarem em sua obra que estes métodos estão vinculados ao ensino de atividades esportivas, a aplicabilidade em demais conteúdos práticos da Educação Física também pode ser viável. Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) em seu estudo, teve como propósito analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e com base nesse material propor estratégias de ensino e adaptações de recursos pedagógicos voltados a inclusão de estudantes com deficiência visual, destacam que o ensino dos movimentos do jogo de forma isolada pode facilitar a aprendizagem do estudante com deficiência visual.

Elencando as principais técnicas educativas nas aulas de Educação Física, Mosston e Ashworth (2008) propõem um espectro composto por 11 estilos de ensino, os quais possuem como cerne para sua variação o nível de autonomia que é proposto para os educandos nestas aulas, que são

- A. Comando: com base em um modelo de ensino tradicional, o professor assume o papel central do processo de ensino-aprendizagem, detendo todo o conhecimento necessário a ser transmitido para os alunos;
- B. Tarefa: o professor determina atividade que será realizada pelos estudantes, emitindo o *feedback* sobre a execução da mesma;
- C. Recíproco: este estilo de ensino é caracterizado pela interação social entre os alunos, os quais formarão duplas para emitir e receber *feedbacks* sobre a execução da tarefa, com base nos critérios estabelecidos pelo professor;
- D. Auto-checagem: a principal característica desse estilo de ensino está na autonomia dos alunos no processo avaliativo, mesmo que ainda norteados pelos critérios estabelecidos pelo professor, os estudantes checam independentemente suas performances;
- E. Inclusão: o professor tem como base o princípio das especificidades de cada estudante, portanto, busca avaliar e na medida do possível trabalhar com estratégias/método/complexidade adequando-se ao ritmo de aprendizado apresentado por cada estudante presente na turma;
- F. Descoberta guiada: o professor assume o papel de “mediador” entre o conteúdo e o aprendizado dos estudantes, a partir de uma proposta de emprego de questões que buscam respostas em direção ao conceito que se deseja descobrir;
- G. Solução de problemas (Convergente): o estudante assume o papel preponderante nestas aulas, solucionando “problemas” sugeridos pelo professor. Desta maneira, o

educador age como um facilitador para o aprendizado, incentivando através de questionamentos a descoberta para uma solução única do problema;

- H. Solução de problemas (Divergentes): semelhante as características do estilo de ensino por solução de problemas convergentes, porém diferencia-se no incentivo do professor a diferentes respostas para uma mesma questão proposta, estimulando a criatividade dos alunos.
- I. Programa individualizado: com o intuito de proporcionar uma maior independência dos estudantes, a função do professor é estimular para que as decisões tomadas pelos alunos sejam lógicas;
- J. Iniciado pelo aluno: caracterizado pela iniciativa do educando em decidir e estruturar como o processo de ensino-aprendizagem ocorrerá, enquanto professor detém-se a aceitar o máximo de decisões dos estudantes, dando o suporte e participando quando solicitado.
- K. Auto-ensino: O destaque para este estilo de ensino está na ausência total da intervenção do professor durante o processo educativo, conseqüentemente a independência total do estudante nestas aulas é evidenciada.

A caracterização dos estilos de ensino não determina uma qualificação dos mesmos entre melhores e piores. Em verdade, a qualidade desses estilos de ensino está diretamente vinculada a apropriação e o contexto em que são empregados. Logo, não quer dizer que o estilo de ensino denominado como de inclusão, seja o mais propício em comparação aos demais, para proporcionar uma aula de Educação Física inclusiva.

Outro fator a ser considerado no desenvolvimento de aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão, refere-se à construção das regras dos jogos e atividades. O estabelecimento de regras é uma ação corriqueira nestas aulas, sejam voltadas às atividades lúdicas ou esportivas. Aos conteúdos esportivos estão atreladas um conjunto de regras previamente estabelecidas, que são denominadas como oficiais. Não obstante, as atividades lúdicas também possuem regras, as quais geralmente foram culturalmente estabelecidas. O fato é que, independente do conteúdo, as regras têm o potencial de influenciar sobre a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Em alguns casos, regras oficiais podem impossibilitar a participação do aluno com deficiência, portanto, os professores de Educação Física devem considerar as mudanças nas mesmas para possibilitar que todos vivenciem suas aulas (LIBERMAN; HOUSTON, 2009). Deste modo, a presença de regras não deve constituir-se como um impedimento para

participação plena dos alunos com deficiência, os ajustes em torno das competências e das necessidades educativas deve ser o foco em aulas inclusivas, não as intransigências das mesmas. Concomitantemente, Lieberman e Houston (2009), Seabra (2008), Munster (2013) e Fiorini, Delibetaro e Manzini (2013), destacam a necessidade da adaptação de regras em contextos educativos inclusivos.

Segundo Seabra Júnior (2008), dentre os pré-requisitos necessários para serem administrados pelos professores de Educação Física diante de um programa inclusivo, estão a preparação e a avaliação da atividade, em que destaca-se a complexidade da tarefa e as adaptações do ambiente. Adequar a complexidade da tarefa, não é simplesmente deixá-la mais fácil, é relacioná-la com as competências do aluno, uma vez que uma atividade extremamente difícil, como uma tarefa aquém das potencialidades do educando, pode gerar situações de aprendizagem desestimuladoras e frustrantes.

Lieberman e Houston (2009) salientam que modificações no ambiente podem ser necessárias para a inclusão dos estudantes com deficiência, as quais podem ser indicadas pelos pais, professores anteriores ou o próprio aprendiz. Assim, o professor deverá atentar-se também aos procedimentos para orientação e mobilidade do educando, de modo a promover o reconhecimento do ambiente com o intuito de possibilitar a independência e uma melhor participação do aluno com deficiência visual no programa de ensino (SEABRA JÚNIOR, 2008).

Um ambiente seguro e estimulador é condição essencial para prover aos educandos com deficiência visual sua autonomia e independência. Estratégias simples como demarcações táteis e indicações sonoras da localização dos objetos para estudantes cegos, e demarcações com fitas de cores fortes, ambiente com luminosidades adequadas a condição visual dos estudantes com baixa visão, entre outros, podem tornar as tarefas acessíveis a estes alunos, bem como melhorar a qualidade do envolvimento dos mesmos (ALMEIDA, 1995; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; SEABRA, 2008). De forma semelhante pode ocorrer com os recursos pedagógicos utilizados pelo professor de Educação Física em suas aulas.

Os recursos pedagógicos são compreendidos como materiais concretos que assumem uma função pedagógica para o ensino (SEABRA, 2008). Munster (1998) e Silva e Costa (2012) destacam em seus estudos que a percepção dos objetos por crianças com deficiência visual, poderá influenciar diretamente na motivação dos mesmos para o envolvimento das atividades. Então, com a finalidade de propiciar o acesso aos recursos pedagógicos nas aulas de Educação Física é preciso atentar-se as possíveis necessidade de modificação de fatores

como superfície (textura, contraste de cores e brilho) e som (ex. adição de guizos no interior dos objetos e envolver os recursos com materiais para que emitam som) (MUNSTER, 1998; SEABRA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; HEALY, 2013). Além disso, variáveis como o tamanho (exemplo: utilização de bolas maiores para o contato inicial com o jogo de boliche), e o suporte (exemplo: manter os objetos fixos em determinado momento da tarefa para aumentar a possibilidade de sucesso do estudante em realizá-la, uma vez que os objetos poderão ser localizados com uma maior facilidade, caso sejam o alvo a ser atingindo) (HEALY, 2013) também devem ser levadas em consideração para a adaptação dos recursos.

Contudo, o emprego de adaptação dos recursos pedagógicos, assim como, dos demais elementos constituintes das aulas de Educação Física, deverá ser realizada caso seja necessário (MUNSTER, 2013). Portanto, o contato com os recursos tradicionais da Educação Física, como bolas de voleibol, basquetebol, handebol, entre outros e os recursos específicos para a prática de modalidades esportivas voltadas para pessoas com deficiência visual, como a de *goalball* e futebol com guizos, deve ser proporcionado aos estudantes com deficiência visual.

Uma estratégia amplamente indicada pela literatura para potencializar a possibilidade de inclusão dos educandos com deficiência nas aulas de Educação Física, é a tutoria. A tutoria baseia-se no suporte proporcionado pelos pares sem deficiência, com idade igual ou maior, aos colegas com deficiência mediante a um programa de treinamento previamente vivenciado pelos mesmos (BLOCK; OBERWEISER; BAIN, 1995; HOUSTON, et al., 1997; SOUZA, 2008; KLAVINA; BLOCK, 2008; LIBERMAN et al, 2000; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; NABEIRO, 2010; ORLANDO, 2010).

As pesquisas demonstram que emprego de colega tutores nas aulas de Educação Física têm como benefícios melhora no nível de engajamento motor dos estudantes com deficiência (HOUSTON et al., 1997), níveis de atividades físicas (LIEBERMAN, 2000), melhora no nível de participação dos alunos com deficiência na execução das tarefas motoras (SOUZA, 2008), ascensão da qualidade da instrução e incremento das interações comportamentais entre os estudantes com deficiência e seus pares tutores (KLAVINA; BLOCK, 2008) e maior envolvimento dos estudantes com deficiência nas aulas (ORLANDO, 2010).

A análise de todos os aspectos anteriormente abordados evidencia que a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física requer também o emprego de metodologias de ensino adequadas as necessidades educativas destes alunos em consonância com a proposta educativa.

4. MÉTODO

4.1. Caracterização da pesquisa

Sob abordagem qualitativa, o presente estudo baseia-se em uma pesquisa de campo caracterizada como estudo de caso. A abordagem qualitativa “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p.21).

De acordo com Gil (2002) o estudo de caso envolve uma técnica de pesquisa que proporciona ao pesquisador um detalhado conhecimento sobre o fenômeno investigado, pois a utilização desta técnica caracteriza-se pela efetuação de um estudo profundo e exaustivo sobre um ou poucos objetos. Além disso, o autor ressalta que uma das vantagens dessa técnica é a possibilidade de investigar o fenômeno no contexto real, neste caso o âmbito educacional.

4.2. Participantes

4.2.1. Procedimentos para a seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes deu-se por meio das seguintes etapas:

- a) Submissão do projeto de pesquisa em conjunto com o parecer do comitê de ética (aprovação do projeto) para a apreciação dos membros da Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino, inerentes ao município de médio porte do interior paulista;
- b) Reunião com a coordenadora de Educação Especial e da Educação Física da Secretaria Municipal para a apresentação do projeto;
- c) Obtenção da aprovação da realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino;
- d) Mapeamento feito com base nos dados fornecidos pela Secretaria e Diretoria de Ensino, em que constavam os nomes das escolas onde havia estudantes com deficiência visual matriculados;

- e) Levantamento sobre a permanência dos estudantes com deficiência visual nas instituições indicadas, nível de ensino e a presença destes nas aulas de Educação Física, por meio de ligações telefônicas;
- f) Seleção das escolas em que os estudantes com deficiência visual encontravam-se no nível de ensino fundamental e presentes nas aulas de Educação Física;
- g) Visita às escolas para a apresentação do projeto de pesquisa aos diretores e obtenção, ou não, da autorização da efetuação do mesmo;
- h) Reunião com os professores de Educação Física, para apresentação do projeto e verificação do possível interesse em participar da pesquisa;
- i) Obtenção da autorização através do preenchimento do TCLE pelos professores de Educação Física e pais/responsáveis pelos estudantes com deficiência visual.

4.2.2. Critérios de seleção da amostra

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos participantes dessa pesquisa foram:

a) Professores: Profissionais graduados em Educação Física, que ensinem em turma onde haja estudante com deficiência visual em situação de inclusão e que possuam um planejamento anual estruturado, ao menos parcialmente. Além disso, este indivíduo deverá demonstrar o desejo de participar da pesquisa.

b) Estudantes: Estudantes com deficiência visual em situação de inclusão, regularmente matriculados no nível de ensino fundamental em escolas da rede regular de ensino, frequentando as aulas de Educação Física, ministradas pelos professores participantes da pesquisa.

4.2.3. Caracterização dos participantes

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes foram atribuídos nomes fictícios aos participantes (Professores: Vera, Ana, Marcos) e (estudantes: Vinícius, Arthur, Matheus e Miguel) para possibilitar a identificação e distinção entre os participantes da pesquisa.

4.2.3.1. Os professores da rede regular de ensino

Participaram deste estudo três professores vinculados à rede regular de ensino, dos quais dois pertencem à rede Estadual de Educação e uma à Municipal. Todos atuantes no nível de ensino fundamental II. Na turma em que Vera ministra suas aulas está presente um estudante com cegueira, Vinícius. Já na turma em que Ana leciona há a presença e um estudante com baixa visão, Arthur. Já Marcos leciona para dois estudantes com baixa visão em uma mesma turma, que são Matheus e Miguel. Todos os dados anteriormente mencionados encontram-se resumidos no Quadro 4.

Quadro 4 - Identificação dos professores quanto à rede de ensino, nível de ensino atuante e vinculação com os respectivos estudantes com deficiência visual

PROFESSORES					
Nome	Sexo	Idade	Rede de ensino	Nível de ensino atuante	Estudante vinculado
Vera	F	54	Municipal	Fundamental II	Vinícius
Ana	F	50	Estadual	Fundamental II	Arthur
Marcos	M	39	Estadual	Fundamental II	Matheus e Miguel

De acordo com Franco (2008), o sentido de um mesmo objeto, pode ser diferente para duas pessoas. A razão para este fato deve-se ao sentido de um objeto ser influenciado por representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais. (FRANCO, 2008). Desta forma, apesar dos professores participantes desta pesquisa, terem vivenciado um processo comum, que é a inclusão de um estudante com deficiência visual em suas aulas, estes podem assumir diferentes posturas, devido ao contexto em que estão inseridos.

Portanto, fez-se necessária a caracterização destes por meio de informações que tenham uma dimensão mais aprofundada sobre as especificidades de cada um. Assim, possibilitando a constituição de um panorama sobre alguns aspectos que podem ter influenciado/influenciam a concepção e a prática pedagógica acerca do tema inclusão.

Então, por meio do bloco A de perguntas do Roteiro de Entrevista de Professores da Rede Regular de Ensino (REPREE) foram obtidos os dados referentes à formação inicial, formação continuada, experiência profissional prévia e período de atuação. Estes dados podem ser identificados de forma resumida no Quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização dos professores quanto à formação inicial, formação continuada, experiência profissional prévia e período de atuação

Professor	Formação inicial		Formação continuada		Experiência profissional		Período de atuação
	Nome	Acadêmica	Disciplina	Instituição proponente	Modalidade	Período	Tipo de deficiência
Vera	Educação Física	-	Mini-curso Simpósio SESC	Presencial	3 anos	Visual	11 anos
Ana	Educação Física e Pedagogia	-	Especialização em Educação Especial; Curso do Município	Presencial	-	Física Intelectual Auditiva	15 anos (Estado) 8 anos (Município)
Marcos	Educação Física	Obrigatória	Curso do Estado	À distância	1 ano	Visual	9 anos

a) Professora 1 (Vera)

Durante o período da graduação, Vera não teve contato com o tema inclusão em disciplinas específicas inseridas na grade curricular (obrigatórias ou optativas) em seu curso de formação inicial. Portanto, considera sua formação inicial insuficiente em relação a este tema.

Quanto à formação continuada, Vera participa com frequência de cursos que abordam o tema inclusão, promovidos pela rede Municipal e Estadual de ensino, e o Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas, entretanto, não participou de nenhum curso específico sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Vera considera que estes cursos servem para “reciclar” os conhecimentos, até então adquiridos sobre a inclusão escolar.

A experiência profissional de Vera se restringe apenas a área da educação vinculada a Secretaria Municipal de Ensino, totalizando 28 anos de experiência; Neste período Vera atuou durante 15 anos como diretora, dois anos como coordenadora da área da Educação Física e há 11 anos leciona. No período em que lecionou, Vera teve a experiência junto a um estudante com deficiência visual por três anos (na mesma instituição observada), a qual considerou bastante produtiva, pois segundo a mesma, o estudante se empenhava bastante durante a vivência de atividades práticas, principalmente com relação a conteúdos esportivos.

b) Professora 2 (Ana)

Ana graduou-se em Pedagogia e Educação Física, entretanto, em nenhum dos cursos teve contato com o tema inclusão, seja em disciplinas (obrigatórias ou optativas) ou por meio de cursos. Dessa maneira considera que não teve preparação para o tema inclusão durante sua formação inicial. Após este período ingressou na rede Municipal de Educação, e então se especializou em Educação Especial, devido à necessidade emergente da prática escolar, pois já havia alunos com deficiência matriculados nas escolas em que atuava. Além disso, participou de cursos promovidos pela rede Municipal de Educação. Todavia, nenhum curso específico sobre a inclusão dos estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Ana considera que os cursos vivenciados até então foram importantes para despertar o interesse sobre o tema e para a preparação profissional e pessoal, diante do tema inclusão de maneira geral.

Sobre a experiência profissional, Ana está vinculada a rede Municipal de Educação há 15 anos e na rede Estadual de Ensino há oito anos, durante esse período lecionou para estudantes com deficiência física, deficiência intelectual e deficiência auditiva, em diferentes períodos. Ana destaca que inicialmente sentiu dificuldades em lecionar para esse público, mas, por fim considera ter conseguido incluí-los em suas aulas. Entretanto, Ana não se considera “totalmente” preparada para ministrar aulas aos estudantes com cegueira, por não ter tido nenhuma experiência prévia com a deficiência visual.

a) Professor 3 (Marcos)

Marcos graduou-se em Educação Física. Em sua formação inicial cursou uma disciplina obrigatória na grade curricular com relação ao tema inclusão, quatro créditos, que avalia ter sido restrita, pois os conteúdos foram abordados de forma generalizada mediante a necessidade de ajustar-se ao prazo destinado a esta, um semestre. Marcos considera que esta disciplina o influenciou no sentido de “despertar sua atenção” sobre o processo inclusivo geral, desde a existência das pessoas com deficiência, como a inserção destes no meio social e educacional.

Após a graduação participou de um curso sobre inclusão escolar proposto pela rede Estadual de Ensino, na modalidade *online*. Este curso também colaborou para lidar com a diversidade nas turmas de estudantes, assim como o sensibilizou para o entendimento sobre as razões da dificuldade de aprendizagem que um estudante pode apresentar em sala de aula, que podem levar ao baixo rendimento.

Marcos leciona a nove anos, sempre vinculado à rede Estadual de Ensino. Neste período ministrou aulas em uma turma onde havia um estudante com deficiência física e outro com deficiência visual, durante um ano. Sobre a experiência referente ao estudante com deficiência física, afirma ter tido pouco contato com o mesmo, pois o estudante se recusou a participar de aulas em que necessitasse de auxílio, por se tratar de um acontecimento recente. Já a experiência com o estudante com deficiência visual, cego, considerou bastante proveitosa, pois, apesar do sentimento de insegurança e a dificuldade inicial em ministrar as aulas na presença deste, foi por intermédio desta vivência que buscou informações sobre estratégias de ensino voltadas a inclusão e adaptações de materiais e identificou as potencialidades das pessoas com deficiência visual que influenciou no sentimento de maior segurança relacionado ao trabalhar com este tipo de população.

Além disso, Marcos já ministrou aulas particulares de Orientação e Mobilidade, fora do contexto escolar, a um indivíduo com deficiência visual, cego e proporcionou noções básicas para a família deste. Apesar das experiências e cursos mencionados, Marcos não se considera “capacitado” para o trabalho com pessoas com deficiência diante da inclusão escolar.

4.2.3.1. Os estudantes com deficiência visual

Participaram deste estudo quatro estudantes com deficiência visual, três com baixa visão e um com cegueira, todos do gênero masculino, com faixa etária entre 10 e 15 anos, matriculados no nível de ensino fundamental. Dentre os três estudantes com baixa visão, somente um utiliza o auxílio óptico, e o estudante cego apesar de possuir a bengala, não detém conhecimentos de Orientação e Mobilidade. Todas essas informações encontram-se descritas de forma resumida no Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização dos participantes estudantes

ESTUDANTES							
Nome	Idade	Gênero	Etiologia	Dispositivos	Ano	Turma	Frequência
Vinicius	13	M	Cegueira	Bengala	8º	B	100%
Arthur	15	M	Baixa visão	-	8º	C	75%
Matheus	12	M	Baixa visão	-	7º	AA	75%
Miguel	11	M	Baixa visão	Auxílio óptico	7º	AA	62,5%

4.3. Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de ensino regular localizadas em um município de médio porte do interior paulista, sendo duas pertencentes à rede Estadual e uma à rede Municipal.

4.3.1.1. Instituição 1

Escola Municipal de médio porte, que atende classes no nível de ensino fundamental I e II, e ensino médio. Há a presença de uma coordenadora de Educação Especial, porém não possui uma sala de recursos voltada ao atendimento do indivíduo com deficiência.

Os espaços destinados às aulas de Educação Física são: sala de aula com dimensões reduzidas, com pouca ventilação e baixa iluminação; piscina de médio porte desativada; quadra poliesportiva coberta na parte superior e delimitada nas laterais com alambrado e rede.

4.3.1.2. Instituição 2

Escola Estadual de médio porte, que atende classes no nível de ensino fundamental I e II, e ensino médio. Não há a presença de um profissional da Educação Especial, nem sala de recursos voltada ao atendimento do indivíduo com deficiência.

Os espaços destinados às aulas de Educação Física são: sala de aula de pequeno porte, com ventilação e iluminação adequadas; duas quadras poliesportivas, uma coberta na parte superior e delimitada nas laterais com alambrado, e outra descoberta.

4.3.1.3. Instituição 3

Escola Estadual de grande porte, de período integral, que atende classes no nível de ensino fundamental I e II, e ensino médio. Há a presença de um profissional da Educação Especial, e duas salas de recursos, uma voltada à deficiência visual e a outra voltada à deficiência auditiva, porém está última encontra-se desativada.

Os espaços destinados às aulas de Educação Física são: sala de aula de grande porte, ventiladas e iluminação adequada; duas quadras, uma poliesportiva, uma coberta na parte superior e delimitada nas laterais com alambrado e rede e outra de voleibol descoberta.

4.4. Materiais e equipamentos

Durante a coleta de dados foram utilizadas folhas de papel A4, canetas, computador, impressora, prancheta e aparelho gravador de áudio digital Sony ICD-PX312.

4.5. Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizadas como técnicas para a coleta de dados neste estudo observação sistemática e entrevistas semiestruturadas. A primeira foi baseada em um Roteiro de Observação (ROA) das aulas de Educação Física, e as entrevistas seguiram dois roteiros distintos: Roteiro de Entrevista para os Professores (REP) e o Roteiro de Entrevista para os Estudantes com Deficiência Visual (REEDV), os quais encontram-se representados na Figura 1.

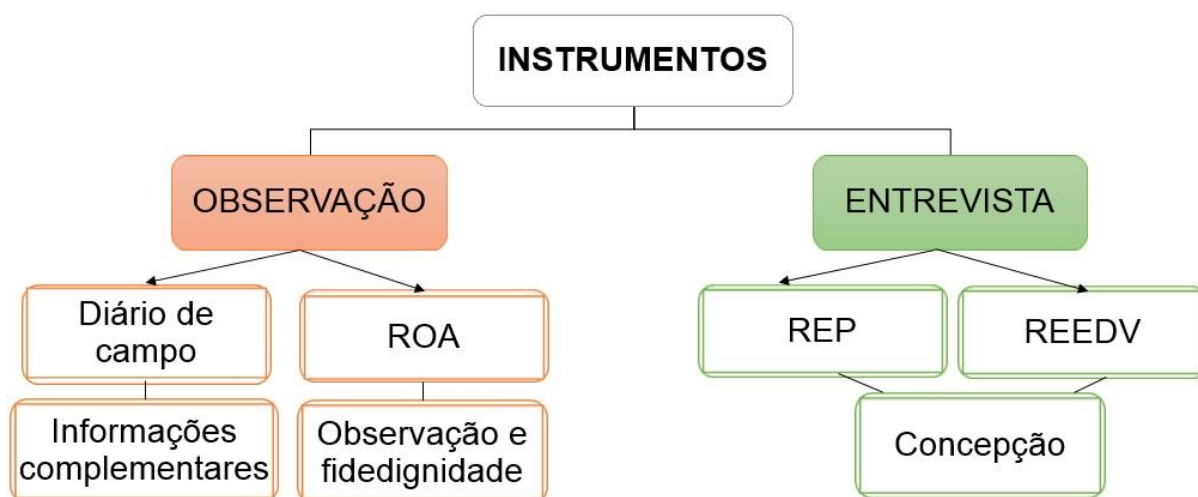


Figura 1 - Associação dos instrumentos com suas respectivas finalidades

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

As descrições detalhadas dos instrumentos, como a constituição e finalidades, encontram-se descritas nos tópicos a seguir.

4.5.1. Observação

A técnica de observação consiste em o pesquisador observar os fatos por meio da utilização dos sentidos, tendo como vantagem em relação a outras técnicas, de que os fatos são percebidos de forma direta de maneira a reduzir a possibilidade de subjetividade que pode envolver o estudo (GIL, 2008; VIANNA, 2007).

Neste estudo foi utilizada a observação de cunho não participante, que consiste em o pesquisador ter contato com a população, grupo ou realidade estudada, sem integrar-se a ela, ou seja, sem realizar nenhum tipo de interferência na dinâmica proveniente do cotidiano destes (MARCONI & LAKATOS, 2008)

Dentre as técnicas de observação, optou-se em utilizar a sistemática, que consiste em observar assiduamente um fenômeno em que o pesquisador já estabeleceu previamente as variáveis a serem analisadas, portanto surge a necessidade da construção de um roteiro de observação (GIL, 2008).

O ROA (APÊNDICE A) consiste em um roteiro de observação elaborado pela pesquisadora e submetido à validação de conteúdo por juízes, tendo como finalidade obter informações acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência visual especificamente durante a vivência das aulas de Educação Física, devendo ser preenchido, durante ou imediatamente após cada sessão observada. Além disso, por meio da utilização deste foi possível calcular o índice de fidedignidade dos dados da observação da pesquisadora e da assistente de pesquisa.

Portanto o ROA foi constituído por 10 itens de análise, os quais, se acredita, estejam vinculados a este processo.

Além do ROA, as observações foram registradas por meio de diário de campo, o qual é considerado como um dos principais meios de registro utilizados em pesquisas qualitativas, pois através dele é possível registrar ocorrências que excedem aos itens previstos pelo pesquisador, mas que são captados durante a observação, os quais a posteriormente podem contribuir para a compreensão ou complementar os dados vinculados ao fenômeno estudado (MINAYO, 2012).

Neste sentido Vianna (2007) complementa que

Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da menor ou maior habilidade do observador e também da sua capacidade de observar (p.12).

Portanto, utilizou-se o diário de campo neste estudo com a finalidade de complementar dados referentes ao processo de inclusão do estudante com deficiência visual durante as aulas de Educação Física, os quais não foram possíveis registrar através do preenchimento do roteiro de observação, devido a probabilidade de inexistência de itens compatíveis com a realidade estudada.

4.5.3. Entrevista

Além da observação sistemática, neste estudo adotou-se a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, por meio desta, torna-se possível coletar dados que são difíceis de serem observados, como opiniões, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos, ou ainda pode complementar informações sobre fatos ocorridos durante o período de observação (MANZINI, 2004; MINAYO 2012).

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p.9).

Dentre as várias técnicas de entrevista, adotou-se a entrevista semi-estruturada por ser a mais pertinente diante dos objetivos e tipo de pesquisa envolvidos no presente estudo. Este fato deve-se à presença de um roteiro o qual visa proporcionar um direcionamento ao pesquisador para a condução da entrevista rumo ao objetivo previamente formulado, organização prévia e a possibilidade de fornecer informações precisas e compreensíveis ao entrevistado, diferente da entrevista não estruturada em que não há a presença de um roteiro (MANZINI, 2003, 2004; MARCONI; LAKATOS, 2008).

Além disso, a entrevista semi-estruturada apresenta a possibilidade de reajustes do roteiro diante das necessidades que podem surgir mediante a realização da mesma, fato que não pode ocorrer quando se trata da entrevista do tipo estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Portanto, para a constituição dos roteiros de entrevistas, tanto o Roteiro de Entrevista para o Professor (REP) quanto ao Roteiro de Entrevista para o Estudante com Deficiência

Visual (REEDV), tomou-se como base os seguintes cuidados propostos por Manzini (2003) (Figura 2):

ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA		
<p style="text-align: center;"><i>LINGUAGEM</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequar o vocabulário ao público alvo; • Evitar uso de jargão técnico; • Utilizar perguntas claras e objetivas; • Evitar pergunta única para tema complexo; • Análisar as dificuldades de elaboração mental que o entrevistado pode estar sujeito. 	<p style="text-align: center;"><i>FORMA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evitar perguntas longas; • Atenção para a seleção de palavras e fases; • Evitar palavras emocionais; • Evitar frases manipulativas; • Evitar perguntas com múltiplas finalidades. 	<p style="text-align: center;"><i>SEQUÊNCIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar perguntas em sequência lógica; • Organizar perguntas em blocos temáticos.

Figura 2 - Cuidados para a elaboração do roteiro de entrevista

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no estudo de Manzini (2003)

Além disso, foi elaborado um preâmbulo/conversa inicial para cada roteiro, que tem o intuito de “[...] quebrar gelo, perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar as informações e criar um clima o mais descontraído de conversa” (MINAYO, 2012). Outro fator importante associado a esse procedimento deve-se a possibilidade de homogeneizar as informações (objetivo da pesquisa, motivo da realização da entrevista e escolha do entrevistado, solicitar gravação e resguardar eticamente a identidade do informante) advindas da apresentação, para todos os participantes (MANZINI, 2003).

Quanto à adequação do roteiro, ocorreu por meio da apreciação por juízes e entrevista piloto, procedimentos esses que serão aprofundados no tópico referente à validação dos instrumentos.

4.4.3.1. Roteiro de Entrevista para o Professor (REP)

O REP (APÊNDICE B) foi elaborado pela pesquisadora e validado no decorrer deste estudo. Trata-se de um roteiro de entrevista semi-estruturada, constituído por dois blocos de perguntas abertas, voltado ao público de professores de Educação Física pertencentes à rede regular de ensino. Recomenda-se que este instrumento seja aplicado após o período de

observação, para que não haja, ou pelo menos reduza a possibilidade de alterações na dinâmica das aulas frente aos temas abordados neste instrumento. O REP é composto por dois blocos, os quais serão descritos a seguir:

- Bloco A: informações sobre o professor: foi constituído por cinco questões abertas tendo como finalidade obter informações acerca dos temas da formação inicial, continuada e experiência profissional prévia relacionada ao tema inclusão dos professores da rede regular de ensino, com a finalidade de obter uma base para o entendimento sobre as práticas pedagógicas adotadas por este.
- Bloco B: informações sobre práticas pedagógicas inclusivas: composto por doze questões abertas tendo como finalidade obter informações sobre a opinião dos professores sobre o tema inclusão escolar, influências teóricas metodológicas e concepções e ações diante situação de inclusão do estudante com deficiência visual.

4.4.3.2. Roteiro de Entrevista para o Estudante com Deficiência Visual (REEDV)

O REEDV (APÊNDICE C) foi elaborado pela pesquisadora e validado no decorrer deste estudo. Trata-se de um roteiro de entrevista semi-estruturada, constituído por oito questões voltadas ao público de estudantes com deficiência visual em situação de inclusão, apresentando uma linguagem adequada e acessível a este público. A finalidade deste instrumento é a obtenção de dados sobre concepções destes, referentes ao tema inclusão escolar e às aulas de Educação Física. Também é recomendável que este instrumento seja aplicado após o período de observação.

4.5.4. Validação dos instrumentos

A validação dos instrumentos, tanto o roteiro de observação como os roteiros de entrevista perpassou por dois momentos: apreciação por juízes e estudo piloto.

4.4.4.1. Apreciação por juízes

De acordo com Corrente (2009, p.153) “a validade nos diz se o instrumento mede o que é suposto medir no contexto em que é aplicado”. Portanto, com o intuito de verificar se os instrumentos utilizados nesta pesquisa são válidos, foi realizado o processo de validação de conteúdo.

Participaram deste processo cinco juízes especialistas na área, os quais após sinalizarem positivamente a participação no estudo receberam por e-mail os instrumentos, com as descrições do objetivo da pesquisa, finalidades do instrumento, população alvo, procedimento da pesquisa. Assim como, o resumo da pesquisa, com o intuito de proporcionar aos juízes o máximo de entendimento sobre a pesquisa e consequentemente possibilitar uma análise clara e objetiva destes.

Além disso, estes receberam um protocolo para a avaliação de cada instrumento, de acordo com 3 itens: clareza da linguagem, pertinência teórica e a viabilidade da aplicação. De acordo com Santos e Munster (2012), o quesito clareza de linguagem tem como finalidade avaliar se o instrumento foi constituído com uma linguagem clara e evidente, por meio da opinião dos juízes. As mesmas autoras ressaltam que, na pertinência teórica, os juízes devem analisar se o instrumento está de acordo com a literatura abordada nos itens. Por fim, a viabilidade de aplicação, como o próprio nome indica, busca verificar se os juízes julgam a viabilidade, ou não, da aplicação do instrumento avaliado.

Em cada quesito, o pesquisador dispunha de três alternativas de resposta do nível considerado alto, intermediário e baixo, como por exemplo, pertinente, pouco pertinente, não pertinente. O mesmo grau de respostas foi atribuído aos demais quesitos, entretanto, modificando somente a nomenclatura.

De acordo com Alexandre e Coluci (2011), para verificar o grau de concordância entre os juízes participantes de uma pesquisa, utiliza-se o método denominado porcentagem de concordância entre juízes, valor este obtido através efetuação da seguinte equação:

$$CJ\% = \frac{n^{\circ} PC}{n^{\circ} TP} \times 100$$

CJ% = porcentagem de concordância entre juízes; n° PC = número de participantes que concordam;
n° TP = número total de participantes.

O índice de validade de conteúdo (IVC) “mede a proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos dos instrumentos e seus itens. Permite analisar cada item individualmente, e depois o instrumento como um todo” (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Desta forma, através da obtenção do IVC, é possível

identificar se o instrumento analisado necessitará ou não de reajustes. Para a obtenção do valor deste índice, é necessário realizar a seguinte equação:

$$IVC = \frac{\% CL + \% PT + \% VA}{N^{\circ} \text{ de quesitos } (= 3)}$$

IVC= Índice de validade conteúdo;
% CL= Porcentagem de clareza de linguagem;
% PT= Porcentagem de pertinência teórica;
% VA= Porcentagem de viabilidade de aplicação.

Os valores adotados para conferir fidedignidade aos dados obtidos neste estudo serão concomitantes aos sugeridos por Bauer e Gaskell (2003), em que se considera como uma fidedignidade muito alta quando $r > 0.90$; alta, quando $r > 0.80$; e aceitável, na amplitude entre $0.66 < r < 0.79$.

4.4.4.1.1. Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROA)

Dentre todos os instrumentos avaliados, o ROA foi o que obteve uma melhor classificação de acordo com os juízes, devido ao grau de concordância considerado muito alta, nos quesitos clareza de linguagem e pertinência teórica, com valores de CJ% = 100%, em ambos (Quadro 7). Além do quesito viabilidade da aplicação, apesar do valor inferior aos demais, apresentou um grau de concordância dentro do escore estipulado, com o valor de 80%, indicando a necessidade mínima ou quase nula de reajustes.

Quadro 7 - Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROA)

ROA	Juízes	Clareza de linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação
	J1	Adequado	Pertinente	Viável
	J2	Adequado	Pertinente	Viável
	J3	Adequado	Pertinente	Viável
	J4	Adequado	Pertinente	Pouco viável
	J5	Adequado	Pertinente	Viável
	Concordância entre juízes	100%	100%	80%

Para o ROA, foram propostas oito sugestões, em que apenas duas não foram atendidas como pode ser visto no Quadro 8. Apenas um juiz, propôs que a análise do instrumento fosse efetuada por atividade, ao invés de ser aplicado por sessão observada, entretanto como no

instrumento é possível e recomendado fazer a identificação das atividades no campo de observações (nos itens sinalizados), não houve necessidade de acatar a sugestão proferida.

Outra sugestão não atendida tratou-se da reescrita do item “ajuste às necessidades do estudante com deficiência visual previamente”, para “ajuste ao estudante com deficiência visual previamente”. Acredita-se que o termo “necessidade”, presente no item original, proporciona ao leitor um direcionamento mais claro e objetivo do que se deseja analisar, por esse motivo a sugestão não foi atendida.

Quadro 8 - Exposição das sugestões realizadas pelos juízes referentes ao instrumento Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROA), assim como a aceitação e recusa destas.

SUGESTÕES	ALTERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
Aplicar o instrumento por atividade observada	Não atendida	–
Incluir novo item	Atendida	Foi sugerida a inclusão de 1 item.
Uniformizar termos durante a escrita do instrumento	Atendida	–
Incluir novos subitens	Atendida	Foram sugeridos no total de 8 subitens, todos foram incluídos.
Reescrever item para facilitar a compreensão do leitor e do entrevistado	Atendida	–
Inserir definição de termos em nota de rodapé	Atendida	Sugestão atendida somente nos itens indicados.
Excluir subitem	Atendida	Foi sugerida a exclusão de apenas 1 subitem.
Sugestão de redação do item	Não atendida	Foi sugerida em apenas 1 item.

Foi sugerido por dois juízes a inclusão do item referente a observação “sobre a ajuda/o auxílio prestada (o) pelos colegas”, tendo como subitens: a) Ajudam naturalmente; b) São escolhidos e orientados pelo professor Educação Física a ajudarem; c) Não se aplica. Além

disso, se o subitem “a” for assinalado, o pesquisador deverá especificar se os estudantes que prestam o auxílio/ajuda são “1. Sempre os mesmos”, ou “2. Diversos”. Já no item “b” é necessário identificar se este auxílio/ajuda ocorreu em “i. Em todas as atividades;” ou se “ii. Em atividades específicas. Anotar qual”. Esta sugestão foi considerada bastante válida, pois neste estudo adotamos como o significado de “tutoria”, quando o auxílio é prestado pelos estudantes que tenham vivenciado uma preparação prévia para esta ação (SOUZA, 2008). Desta maneira quando o estudante é induzido ou age voluntariamente para ajudar o estudante com deficiência visual, sem este treinamento, a ação é considerada como “auxílio/ajuda” e não tutoria.

Durante a fase do estudo piloto foram identificadas três necessidades de reajustes: a inserção de dois blocos de análise e mais três itens. O primeiro bloco foi destinado ao registro das informações acadêmicas e pessoais do aluno. O segundo bloco possui como propósito a descrição dos elementos curriculares base do currículo comum presentes no plano de ensino previamente estruturado pelo professor e a identificação das possíveis modificações e ou adaptações deste planejamento no transcorrer da aula.

Quanto aos itens, foi verificada a necessidade de inserir a alternativa de resposta “não se aplica” no quesito 1, 8 e 10 e mais duas alternativas de resposta nos quesitos 5, 6, 7, 8 e 9 que seriam: “ não adapta/ modifica ou sem alterações (é necessário) ou “ não adapta/ modifica ou sem alterações (não é necessário). Deste modo, o pesquisador poderá analisar se as adaptações empregadas ou não pelo professor de Educação Física, seriam pertinentes para favorecimento da participação do estudante com deficiência visual nestas aulas, pois as adaptações curriculares visam o atendimento das diferenças individuais, não suscitando a sistematização de um novo currículo, e sim torna-lo flexível e dinâmico (BRASIL, 1999). Portanto, deve ser priorizado o mínimo de distanciamento possível da referência curricular comum (BLANCO, 2004; COLL, 2007; HERDEIRO,2010).

O Roteiro de observação das aulas de Educação Física (ROA), em sua versão final foi caracterizado como um instrumento que tem como finalidade obter informações acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência visual especificamente nas aulas de Educação Física com ênfase nas adaptações curriculares, visando possibilitar a identificação das possíveis necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência visual no contexto inclusivo, bem como verificar quais adaptações curriculares são necessárias para possibilitar o acesso deste aluno ao currículo comum das aulas de Educação Física.

Portanto, a versão final ROA foi constituída por 3 blocos de análise, em que o último composto por 10 quesitos de análise, os quais acredita-se que possam estar vinculados ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

4.4.4.1.2. Roteiro de Entrevista para o Professor (REP)

No quesito clareza de linguagem, o REP no bloco A, apresentou uma porcentagem de concordância entre juízes abaixo do valor adotado para este estudo (mínimo de 80%), CJ% = 60%, classificado como pouco adequado e inadequado por dois juízes. Todavia, nos quesitos pertinência teórica e viabilidade de aplicação, a fidedignidade destes foram consideradas muito altas e altas, respectivamente, com o valor de 100% para o primeiro e 80% para o segundo, havendo apenas uma resposta intermediária. Estas informações estão contidas no Quadro 9, logo abaixo.

Quadro 9 - Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Entrevista do Professor (REP) referente ao bloco A

REP (bloco A)	Juízes	Clareza da linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação
	J1	Adequado	Pertinente	Viável
	J2	Pouco adequado	Pertinente	Viável
	J3	Adequado	Pertinente	Viável
	J4	Inadequado	Pouco pertinente	Viável
	J5	Adequado	Pertinente	Viável
	Concordância entre juízes	60%	80%	100%

Com base no Quadro 10, nota-se que em comparação ao bloco A, o bloco B apresentou uma menor porcentagem de concordância entre os juízes, em que os quesitos clareza de linguagem e viabilidade da aplicação, obtiverem o CJ% = 60%, em que ambos foram assinalados como uma resposta intermediária, pouco adequado e pouco viável, indicando a necessidade de alteração no instrumento. Em contrapartida, o quesito viabilidade da aplicação foi considerado pelos juízes altamente viável, tendo o valor de CJ% = 100%.

Quadro 10- Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Entrevista para o Professor (REP) referente ao bloco B

REP (bloco B)	Juízes	Clareza da linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação
	J1	Adequado	Pertinente	Viável
	J2	Adequado	Pertinente	Viável
	J3	Pouco adequado	Pertinente	Pouco viável
	J4	Pouco adequado	Pertinente	Inviável
	J5	Adequado	Pertinente	Viável
	Concordância entre juízes	60%	100%	60%

No instrumento REP, foram realizadas no total de sete sugestões, em que duas foram propostas apenas para o bloco A, uma para o bloco B, e quatro referem-se a ambos os blocos. Dentre o total de sugestões, apenas uma não foi atendida, que foi “Reescrever item para torná-lo mais objetivo”, por avaliar a sugestão como não pertinente ao item indicado.

Quadro 11 - Exposição das sugestões realizadas pelos juízes referentes ao instrumento Roteiro de Entrevista do Professor (REP), assim como a aceitação e recusa destas.

SUGESTÕES	ALTERAÇÕES	LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Reescrever item para torná-lo mais objetivo	Não atendida	Bloco A	–
Traduzir a linguagem de alguns itens para termos mais simples	Atendida	Bloco A e B	Sugestão atendida somente nos itens indicados
Reorganizar as questões do simples ao complexo	Atendida	Bloco B	–
Incluir novos subitens	Atendida	Bloco A e B	Foram sugeridos no total de 12 subitens (4 bloco A; 8 bloco B), todos foram incluídos.
Transferir itens para bloco B	Atendida	Bloco A	Sugestão atendida somente nos itens indicados
Reescrever item	Atendida	Bloco A e B	

para facilitar a compreensão do leitor			–
Excluir item para evitar repetição de questões	Atendida	Bloco A e B	Foi sugerida a exclusão de 4 itens (1 bloco A; 3 bloco B). A sugestão foi acatada para apenas um item

Metade das sugestões propostas pelos juízes para o REP refere-se ao quesito clareza de linguagem, que foram: “Reescrever item para torná-lo mais objetivo”; “Traduzir a linguagem de alguns itens para termos mais simples”; “Reescrever item para facilitar a compreensão do leitor” e “Excluir item para evitar repetição de questões” (Quadro 11). Indicando desta forma, uma necessidade de alterações na escrita do instrumento, em que todas foram aceitas.

4.4.4.1.3. Roteiro de Entrevista para o Estudante com Deficiência Visual (REEDV)

Ao analisar o Quadro 12, nota-se nos quesitos clareza de linguagem e viabilidade aplicação do REEDV, houve uma prevalência de respostas positivas, em que ambos apresentam um CJ% = 80%. Além disso, no quesito pertinência teórica foi obtido total concordância entre os juízes, ou seja, CJ% = 100%.

Quadro 12 - Porcentagem de concordância entre juízes obtida através da análise de cada quesito no instrumento Roteiro de Entrevista do Estudante com Deficiência Visual (REEDV)

	Juízes	Clareza da linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação
REEDV	J1	Adequado	Pertinente	Viável
	J2	Adequado	Pertinente	Viável
	J3	Pouco Adequado	Pertinente	Pouco viável
	J4	Adequado	Pertinente	Viável
	J5	Adequado	Pertinente	Viável
	Concordância entre juízes	80%	100%	80%

No REEDV foi sugerida a inclusão do item “quais tipos de atividades você mais gosta nas aulas de Educação Física? ”, atendida devido a ser uma informação pertinente ao objetivo do estudo e que dificilmente poderia ser detectada através da observação (Quadro 13).

Ao comparar o total de sugestões propostas pelos juízes para cada um dos três instrumentos mencionados, é possível afirmar que o REEDV, foi o que necessitou menos reajustes, com apenas seis sugestões proferidas e todas atendidas.

Quadro 13 - Exposição das sugestões realizadas pelos juízes referentes ao instrumento Roteiro de Entrevista do Estudante com Deficiência Visual (REEDV), assim como a aceitação e recusa destas.

SUGESTÕES	ALTERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
Reorganizar as questões do simples ao complexo	Atendida	–
Incluir novo item	Atendida	Item sugerido: Quais tipos de atividades você mais gosta nas aulas de Educação Física?
Corrigir erro de português	Atendida	–
Incluir novos subitens	Atendida	Foram sugeridos no total de 8 subitens, todos foram incluídos.
Reescrever item para facilitar a compreensão do leitor e do entrevistado	Atendida	Sugestão atendida somente nos itens indicados.
Excluir item não pertinente ao objetivo do estudo	Atendida	Foi sugerida a exclusão de 1 item.

No que se refere aos resultados obtidos do IVC, de acordo com a Tabela 1, é possível identificar que os instrumentos REEDV e ROA, obtiveram um IVC acima de 0,8, ou seja, IVC= 0.87 e IVC= 0.93 respectivamente¹¹.

¹¹ Apesar de os valores obtidos IVCs nos instrumentos REEDV e OBEDF, estarem compreendidos no intervalo do score adotado, algumas sugestões dos juízes foram acatadas nestes instrumentos, com o intuito de aprimorá-los.

Tabela 1- Índice de validade de conteúdo referente a cada instrumento

INSTRUMENTOS			
IVC - Índice de validade de conteúdo	REEDV	REP	ROA
		87%	76%

Após a análise da Tabela 1 e da Figura 3, nota-se que o REP, foi o único instrumento que obteve o valor do IVC abaixo do critério estabelecido para a efetuação ou não de reajustes/exclusão, IVC= 0,76.

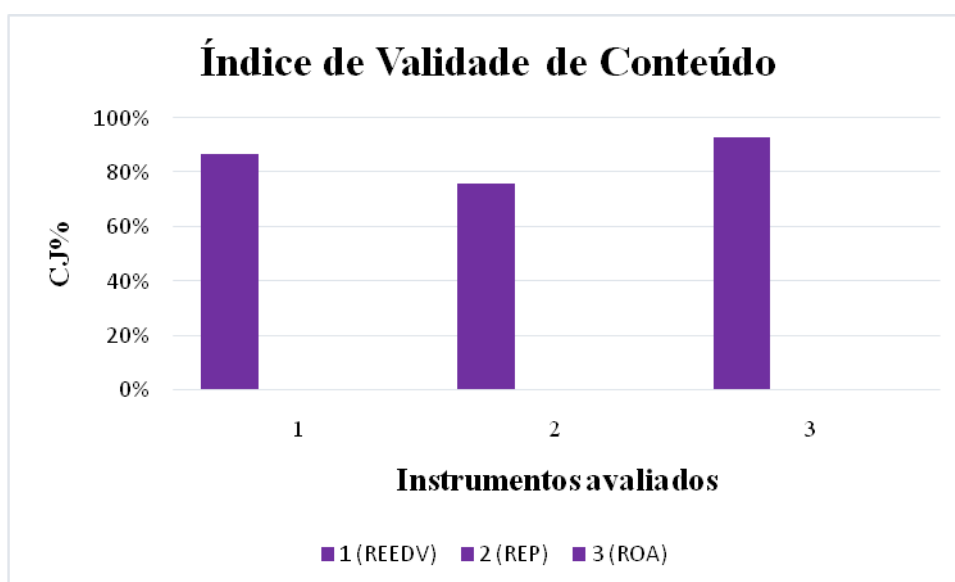


Figura 3 - Gráfico comparativo dos valores dos índices de validade de conteúdo (IVC), referente a cada instrumento avaliado;

4.6.Procedimentos

4.6.1.Procedimentos éticos

Antes de iniciar a fase de coleta de dados, conforme a Resolução nº 196/96 e resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por meio da Plataforma Brasil.

Somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer consubstanciado de número 473.592/2013 (ANEXO A), que a pesquisadora deu início a execução da pesquisa. A pesquisadora entrou em contato com os participantes (professores; pais/responsáveis pelos estudantes com deficiência visual) para apresentar os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa, para verificar o interesse de participar da pesquisa e solicitar a permissão dos mesmos.

Aos que confirmaram sua participação, a pesquisadora forneceu o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), onde constavam as informações como possíveis riscos e benefícios da pesquisa, a autonomia dos participantes em desistir da pesquisa em qualquer momento que julgar necessário, sem acarretar prejuízos, censura ou desaprovação para esses. Concomitantemente a pesquisadora explicou novamente as informações que constavam no documento e destacou a que a assinatura deste termo seria imprescindível para a participação dos mesmos na pesquisa. No caso dos estudantes, por ainda serem menor de idade, a assinatura do termo foi realizada pelos pais/responsáveis (APÊNDICE E).

4.6.2.Procedimentos para a coleta de dados

4.5.2.1.Observações

O período de observação foi efetuado em três instituições, contando com a participação de sete indivíduos, três professores de Educação Física e quatro estudantes com deficiência visual em situação de inclusão (Quadro 14). Nestas instituições eram destinadas duas sessões às aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos cada, nos seguintes horários:

- Instituição 1 (Vera e Vinícius) - ambas sessões nas quartas-feiras, no período matutino;
- Instituição 2 (Ana e Arthur) - uma sessão na segunda-feira e outra na quinta-feira, no período vespertino;
- Instituição 3 (Marcos, Matheus e Miguel) ambas nas quintas-feiras, no período matutino.

Quadro 14- Informações sobre local, período, número total de sessões e duração do período de observação referente a cada participante.

Local	Período	Participantes	Nº de sessões	Duração
Instituição 1	26/02 à 23/04	Vera	16	8 semanas
		Vinícius	16	8 semanas
Instituição 2	13/03 à 29/05	Ana	9	11 semanas
		Arthur	9	11 semanas
Instituição 3	20/03 à 29/05	Marcos	16	10 semanas
	20/03 à 22/05	Matheus	12	9 semanas
	03/04 à 29/05	Miguel	10	8 semanas

Durante este período, a pesquisadora contou com a colaboração de uma assistente de pesquisa, com a finalidade de conferir maior fidedignidade aos dados provenientes da utilização desta técnica de coleta. Assim como a pesquisadora principal, a assistente de pesquisa possui formação em Educação Física e é pós-graduanda em Educação Especial pela UFSCar, tendo passado por um treinamento proposto pela pesquisadora responsável e frequentado todas as aulas em conjunto com a mesma¹².

Dado início à coleta de dados, no primeiro contato os professores de Educação Física apresentaram a pesquisadora e sua assistente para a turma em que o estudante com deficiência visual pertencia. Ana e Marcos informaram aos estudantes a finalidade da presença de ambas, associando a sua prática pedagógica, além de salientarem a importância em manter a conduta usual e não se incomodarem com a presença. Vera, disse que o intuito da pesquisadora e sua assistente, estava diretamente vinculado a Vinícius, e depois pediu que a pesquisadora se apresentasse separadamente para Vinícius.

Nas duas primeiras semanas o registro dos dados observados nas sessões foi efetuado após o término destas. Depois desse período as informações foram anotadas, durante a observação da aula, no diário de campo e no roteiro de observação. A razão para esta medida emergiu da preocupação em minimizar a interferência no cotidiano dos envolvidos (professores, estudantes com deficiência visual e turma) no processo de observação, a qual foi adotada tanto pela pesquisadora, quanto sua assistente. Sobre esta questão Vianna (2007, p.10) destaca:

¹²As informações sobre a importância e a função, assim como o treinamento e conduta da observadora assistente encontram-se detalhas no tópico denominado análise dos dados, especificamente no subtópico fidedignidade das observações.

Em observações em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho de pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador, seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, afim de que o professor e os alunos, a serem observados se acostumem com a sua presença e possa agir com maior naturalidade durante o processo efetivo da realização da observação.

Como previsto na observação de caráter não participante, a pesquisadora e sua assistente não interviram em nenhuma das sessões, exceto em duas sessões referente à instituição 1 quando foram solicitadas por Vera. A justificativa para atitude tomada pela pesquisadora pauta-se na importância em manter um bom relacionamento com os sujeitos envolvidos na pesquisa, como afirma Minayo (2012, p. 73) “a simplicidade por parte do pesquisador é fundamental para o êxito de sua observação, pois ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudos e mais pela sua personalidade e seu comportamento”.

Quanto à duração da coleta de dados por meio da observação, variou do total de oito a 11 semanas, pois adotou-se como critério para finalização, identificação pela pesquisadora da recorrência dos fatos observados (Quadro 14). De acordo com Vianna (2007, p.7) “a metodologia de observação demanda um certo espaço temporal para ser concretizada, requerendo permanência, às vezes, bem longa no campo a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores” (VIANNA, 2007, p.10).

O número total de sessões observadas variou entre nove e 16, este valor equivale a soma do número de sessões em que cada participante, professor ou estudante, estava presente, pois a coleta de dados das observações ocorria quando o professor de Educação Física participante da pesquisa e o estudante com deficiência visual compareciam a aula, com exceção de Matheus e Miguel, que constituíam a mesma turma ministrada por Marcos, efetuando a observação na presença de um dos ou ambos estudantes (Quadro 14).

4.5.2.2. Entrevistas

A coleta de dados das entrevistas foi iniciada pela pesquisadora após a finalização do período de observação em cada instituição, desta forma, ocorrendo em momentos distintos com o total de seis sujeitos (três professores e três estudantes), pois estudante Arthur recusou-se a participar da entrevista. Do mesmo modo ocorreu com os locais e horários em que foram efetuadas as entrevistas, salientando que foram determinados a partir da preferência e disponibilidade dos participantes (Quadro 15).

Quadro 15 - Informações sobre local, data e duração das entrevistas

Participante	Local	Data	Duração
Vera	Ginásio	21/05/2014	38 min.
Ana	Ginásio	05/06/2014	51 min.
Marcos	Ginásio; Pátio	05/06/2014	1 hora e 24 min.
Vinícius	Sala de aula	21/05/2014	14 min.
Matheus	Sala de aula	05/06/2014	10 min.
Miguel	Sala de aula	05/06/2014	09 min.

Todos os professores e estudantes agendaram as entrevistas nas respectivas instituições que lecionam. As entrevistas com os professores foram realizadas no horário destinado às aulas das turmas dos estudantes com deficiência visual, com a justificativa de se tratar do único horário disponível.

As entrevistas com os estudantes também ocorreram durante as aulas de Educação Física. No caso de Vinícius foi efetuada na segunda sessão, quando a professora de Educação Física determinou que Vinícius permaneceria em sala de aula (vazia), isolado dos demais membros da turma, vivenciando as atividades de sua preferência. No caso de Matheus e Miguel a entrevista foi cedida no início da sessão separadamente, em uma sala de aula (vazia), enquanto os demais estudantes participavam de atividades livres, ambos retornando a mesma após a finalização da entrevista.

Antes de iniciar todas as entrevistas, a pesquisadora apresentou o preâmbulo, com a linguagem adequada a cada participante (professores e estudantes). Com o roteiro impresso seguiu a ordem das perguntas, exceto quando foi identificada a resposta a questionamentos em perguntas anteriores, evitando redundância e dispêndio de tempo desnecessário pelo participante. Além disso, esclareceu dúvidas e emitiu exemplificações padronizadas, quando necessário, sobre os termos contidos no questionário.

Em todas as entrevistas a pesquisadora buscou conduzir em tom de conversa, com a finalidade de deixar os participantes à vontade para emissão das informações, as quais tiveram seu áudio armazenado por um aparelho gravador de áudio digital Sony ICD-PX312.

Ao término de cada entrevista, a pesquisadora agradeceu e salientou a importância da participação de cada entrevistado para a constituição do presente projeto de pesquisa.

4.5.5. Estudo piloto

Após a apreciação dos juízes, foi aplicada a versão final do ROA pela pesquisadora e a observadora assistente, com a finalidade de verificar a necessidade de reajustes, assim como analisar se o instrumento atende a função a qual foi destinado e serviu como uma etapa do treinamento para pesquisadora e a observadora assistente. Os dados obtidos neste período foram incorporados à pesquisa, pois não houve diferenças expressivas em comparação aos dados após este período. Além disso, não foi necessária uma segunda análise, por parte dos juízes.

Quanto ao REP e o REEDV, o estudo piloto teve o intuito de proporcionar um treinamento para a pesquisadora, adequação do roteiro e apreciação do roteiro em que:

[...] faz-se uma apreciação sobre a linguagem, a compreensão das perguntas feitas pelo entrevistador, a verificação da necessidade de alteração de perguntas, a verificação da necessidade de alteração de perguntas, a verificação da necessidade de incorporação de perguntas ao roteiro original. (MANZINI, 2003, p.20)

Os dados advindos deste período, também foram incorporados à pesquisa, por apresentarem pertinência entre a finalidade do roteiro e o objetivo da pesquisa.

4.6.3.Procedimentos para a análise dos dados

4.5.3.1.A análise de conteúdo

O tratamento dos dados derivados tanto da técnica de observação, quanto das entrevistas, foi efetuado por meio da análise de conteúdo, “por não se tratar de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2009, p.31). Por meio deste tipo de análise é possível o estabelecimento de inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2008).

Nesta pesquisa adotou-se a técnica de análise de conteúdo a proposta por Bardin (2009) que antevê a concretização da interpretação dos dados em três fases, a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a pré-análise foi feita a leitura flutuante e a determinação do *corpus* (escolha dos documentos de análise determinados *a priori*), em que os últimos foram selecionados com base nas regras da: exaustividade, representatividade, homogeneidade e de pertinência.¹³

Na fase de tratamento dos resultados, efetuou-se a codificação dos dados, que consistiu na escolha das unidades de registro e unidades de contexto, determinação dos critérios de análise, e categorização dos dados.

As unidades de registro adotadas foram o tema e o personagem:

O tema: [...] tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.

O personagem: o ator ou atuante pode ser escolhido como unidade de registro. Neste caso, o codificador indica os «personagens» (ser humano ou equivalente, tal como um animal, etc.) e, no caso de uma análise categorial, as classes em função da grelha escolhida. Tal grelha é geralmente estabelecida em função das características ou atributos do personagem (traços de caráter, papel, estatuto social, familiar, idade, etc.) (BARDIN, 2009, p. 106).

Além disso, foi determinada a unidade de contexto por meio da caracterização da instituição em que cada participante estava inserido. A finalidade de determinar essa unidade está vinculada a possibilidade de o pesquisador compreender de forma mais aprofundada as dimensões que as mensagens emitidas pelo participante, assim como, as ações adotadas pelos mesmos nas situações observadas, pois “os resultados são susceptíveis de variar sensivelmente, segundo as dimensões de uma unidade de contexto” (BARDIN, 2009, p.107).

Assim, nesta pesquisa as unidades de contexto são representadas pelas instituições, os personagens são os professores e os respectivos alunos.

Feito isto, foi dado início ao processo de categorização, que consiste em reunir os elementos em um grupo com um título genérico, diferenciando-os, depois reagrupando-os de acordo com os critérios estabelecidos (características em comum) para a constituição de cada categoria (BARDIN, 2009). O estabelecimento das categorias deste estudo baseou-se na adequação as seguintes regras estabelecidas por Bardin (2009) e Franco, (2008):

¹³*Regra da exaustividade:* é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus [...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse).

Regra da representatividade: A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo [...].

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2009, p.96).

- A exclusão mútua: Um mesmo elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria.
- A homogeneidade: Os critérios de classificação devem ser uniformes, ou seja, em um dado conjunto de categorias o registro e a dimensão de análise precisam ser executados da mesma forma.
- A pertinência: A categoria estabelecida deve estar adequada ao material de análise e o quadro teórico escolhidos.
- A objetividade e a fidelidade: A codificação de todas as partes pertencentes a um mesmo material deve ser feita da mesma forma, quando submetidas a diferentes análises.
- A produtividade: As categorias são consideradas como produtivas se fornece resultados produtivos em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Neste estudo as categorias, assim como seus respectivos temas foram determinados *a priori* afim de viabilizar o processo de triangulação descrito no tópico 4.5.1, a seguir.

4.5.1.Triangulação dos dados

Devido à possibilidade de um objeto assumir diversos sentidos, é de suma importância que o pesquisador adote outros instrumentos, que não somente, os que apoiam sua hipótese como evidência, “todos os enunciados que suportem a tese da desigualdade devem ser analisados, mesmo que corroborativos de teses contrárias” (FRANCO, 2008, p. 16).

Concomitantemente, Minayo (2012) ratifica

[...]pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, *a entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observações (p.66).

Portanto, destaca-se a importância da utilização dos instrumentos de observação e entrevistas, no decorrer deste estudo para efetuação da triangulação dos dados e assim verificar a validade das informações obtidas (VIANNA, 2007).

A triangulação dos dados é utilizada para aumentar a credibilidade e qualidade dos dados e reduzir possíveis vieses através do uso de diferentes fontes de dados (BRYAN; MACCUBBIN; MARS, 2013). Neste estudo a triangulação consistiu em, confrontar os dados

das observações e das entrevistas, que apresentavam temas semelhantes, com os achados da literatura.

Apesar de os dados obtidos através das observações e das entrevistas terem sido apurados por uma mesma técnica de análise, os procedimentos adotados quanto ao estabelecimento da fidedignidade e no caso específico da entrevista a efetuação da pré-análise, estes serão descritos separadamente a seguir.

4.5.3.2.Dados das observações

Após o período de coleta de dados, a pesquisadora reuniu todos os roteiros de observações e os diários de campo referentes a cada instituição e seus respectivos participantes (professores e estudantes) agrupando-os em três pastas distintas. Em seguida foi feita a categorização dos dados, por fim, estes foram analisados primeiramente de forma individual, depois em conjunto comparando-os entre si.

4.5.3.2.1.Fidedignidade

De acordo com Vianna (2007), a fidedignidade de certo dado está relacionada à consistência da inferência feita pelo pesquisador ao analisar os dados coletados, ou seja, trata-se da percepção do pesquisador sobre os dados obtidos.

Com a finalidade de conferir ao estudo um maior grau de confiança, reduzindo desta forma a possível subjetividade durante a inferência dos resultados e conseqüentemente, aumentar o nível de fidedignidade dos dados obtidos em determinado estudo, autores como Franco (2008) e Vianna (2007) propõem a emissão de um “segundo olhar” sobre os dados.

Portanto, neste estudo contou-se com a colaboração de uma pesquisadora assistente. Antes de iniciar o período de observação, a pesquisadora realizou um treinamento com esta, em que foi explicado cada termo presente no Roteiro de Observação das aulas de EDF com base na descrição da compreensão da pesquisadora sobre cada um deste (ROA). Assim como o procedimento para o preenchimento desta (itens em que pode ser assinalada mais de uma alternativa, necessidade de especificação no campo observações, entre outros) e as regras de conduta durante a observação.

Durante o período de observação *in locu*, a pesquisadora assistente esteve presente em todas as sessões, em cada instituição selecionada, observando e preenchendo o ROA.

Após a finalização do período de coleta de dados foram selecionados, de forma aleatória, ROAs preenchidos pela pesquisadora e sua assistente. Para a obtenção da fidedignidade dos resultados, exigiu-se que seja realizada a análise de no mínimo 25% do total dos dados por um juiz ou observador auxiliar. Com a finalidade de conferir aos dados resultantes deste estudo uma maior confiabilidade, foi analisado 50% do total das sessões observadas em cada instituição, exceto na instituição 3 onde haviam dois estudantes constituindo uma mesma turma. Então houve a necessidade de serem selecionadas 50% das sessões em que cada estudante estava presente, visto que a participação destes na aula se dava de maneira diferente.

Para a obtenção do nível de fidedignidade dos dados foi necessário calcular o índice de concordância entre pesquisadora e sua assistente, para tanto, utilizou-se a seguinte equação¹⁴:

$$IC\% = \frac{C}{C + D} \times 100$$

Os valores adotados para conferir fidedignidade aos dados obtidos neste estudo serão concomitantes aos sugeridos por Bauer e Gaskell (2003), em que se considera como uma fidedignidade muito alta quando $r > 0.90$; alta, quando $r > 0.80$; e aceitável, na amplitude entre $0.66 < r < 0.79$.

Tabela 2 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 1

SESSÕES	IC%	R	NÍVEL DE FIDEDIGNIDADE
S01	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S02	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S03	93%	r= 0,93	Muito alto (r > 0,90)
S04	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S05	72%	r= 0,72	Aceitável (0,66 < r < 0,79)
S08	75%	r= 0,75	Aceitável (0,66 < r < 0,79)
S10	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)

¹⁴ Para esta equação: IC% = Porcentagem do índice de concordância entre a pesquisadora e a pesquisadora auxiliar;

C = Total de itens em que houve concordância;
D= Total de itens em que houve discordância.

S12	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
-----	------	--------	-----------------------

Ao analisar a Tabela 2, nota-se que dentre oito sessões observadas, houve uma predominância na classificação do nível de fidedignidade como muito alto ($r > 0,90$), com o total de seis sessões, e apenas duas classificadas com o nível de fidedignidade aceitável com o valor de IC = 72% e IC= 75%, entretanto, é possível conferir, um alto grau de confiabilidade aos dados analisados referentes a instituição 1.

Tabela 3 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 2, referente ao estudante 2 (Arthur).

SESSÕES	IC%	R	NÍVEL DE FIDEDIGNIDADE
S01	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S02	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S05	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S07	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S09	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S11	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)

Os resultados referentes a Arthur (tabela 3), na instituição dois, apresentou um índice de concordância muito alto ($r > 0,90$), obtendo 100% de concordância em todas as sessões analisadas, IC = 100%.

Quanto aos resultados referentes a Matheus (tabela 4), na instituição três, o índice de concordância entre a pesquisadora e sua assistente, ficou em sua maioria compreendido entre alto ($r > 0,80$) e muito alto ($r > 0,90$). Apenas os dados obtidos durante a análise da sessão 01 apresentaram um nível de fidedignidade considerado aceitável, com o valor de IC%= 79.

Tabela 4 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 3, referente ao estudante 3 (Matheus).

SESSÕES	IC%	R	NÍVEL DE FIDEDIGNIDADE
S01	79%	r= 0,79	Aceitável (0,66 < r < 0,79)
S03	93%	r= 0,93	Muito alto (r > 0,90)
S05	93%	r= 0,93	Muito alto (r > 0,90)
S09	86%	r= 0,86	Alto (r > 0,80)
S013	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S014	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)

Em contrapartida, na mesma instituição (instituição 3) todos os dados obtidos, em cada sessão analisada, atingiram um nível de fidedignidade considerado muito alto (r > 0,90) destacando alto índice de concordância apresentado entre a pesquisadora e sua assistente ao analisar os dados das observações referentes a Miguel, como pode ser conferido na Tabela 5.

Tabela 5 - Informações sobre índice de concordância entre pesquisadora e observadora assistente, assim como o nível de fidedignidade obtido através da análise dos resultados por sessão da instituição 3, referente ao estudante 4 (Miguel).

SESSÕES	IC%	R	NÍVEL DE FIDEDIGNIDADE
S05	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S08	93%	r= 0,93	Muito alto (r > 0,90)
S09	93%	r= 0,93	Muito alto (r > 0,90)
S010	100%	r= 1,0	Muito alto (r > 0,90)
S012	93%	r= 0,93	Muito alto (r > 0,90)

Para possibilitar uma visão geral sobre índice de concordância referente a cada instituição observada, foi feita a média da IC%. Para calcular a média da IC%, é necessário somar todos os resultados dos IC% de cada sessão e dividi-lo pelo número total de sessões analisadas.

$$\text{Média}^{15} \text{ do IC\%} = \frac{\%S + \%S + \%S}{n}$$

¹⁵ Para esta equação: IC% = Porcentagem do índice de concordância entre a pesquisadora e a pesquisadora auxiliar;

S = sessões analisadas;

n S= número total de sessões analisadas.

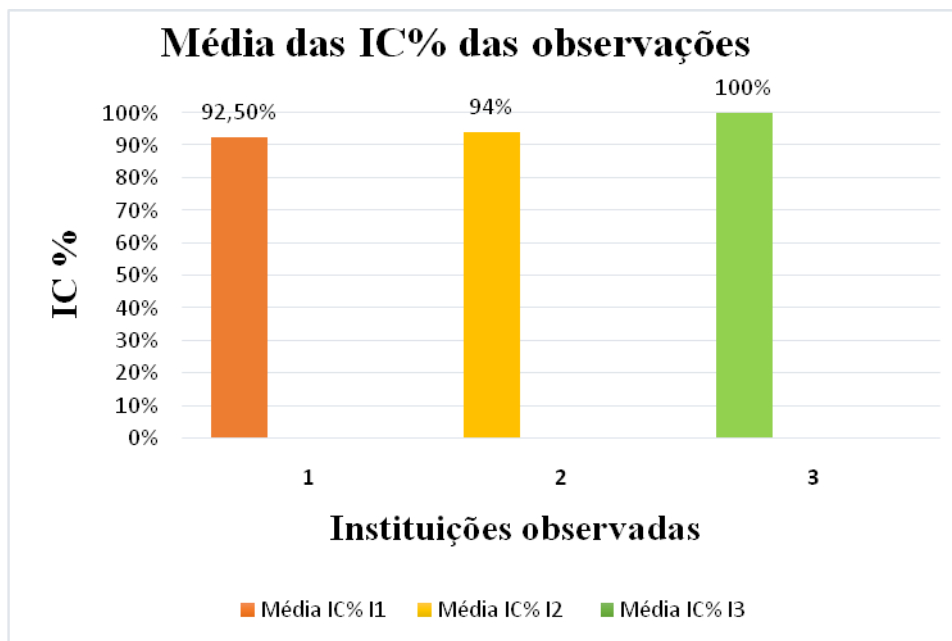


Figura 3 - Resultado da média do Índice de Concordância entre a análise dos dados da pesquisadora e sua assistente, referente a cada instituição.

Ao comparar os resultados da média do IC% inerente a cada instituição, nota-se que o IC% da instituição 1 teve o resultado apenas, 7,5% e 1,5% abaixo em comparação as instituições, 2 e 3, respectivamente 3 (Figura 4). Com base neste panorama geral, é possível afirmar que todos os dados provenientes das observações realizadas durante este estudo são confiáveis.

4.5.3.2. Dados das entrevistas

A análise dos dados das entrevistas perpassou por duas fases, a pré-análise e análise propriamente dita, as quais estão descritas detalhadamente a seguir.

4.5.3.2.1. Pré-análise

Assim como a realização das entrevistas, a transcrição foi feita unicamente pela pesquisadora, pois “somente por meio da gravação em fita magnética ou digital, outra pessoa, que não tenha participado da entrevista, não conseguirá internalizar as várias outras

informações advindas da entrevista”, como expressões do entrevistado, acontecimentos durante a coleta, entre outros (MANZINI, 2014).

A transcrição da entrevista consiste, de forma generalizada, em transpor as informações orais em escritas, além de ser considerada como pré-análise, pois nesse período o pesquisador já descreve suas primeiras impressões sobre o material analisado, as quais poderão permanecer, serem aprofundadas ou modificadas durante a fase de análise propriamente dita (MANZINI, 2014; BARDIN, 2009).

Desta maneira, dentre as normas de transcrição existentes, adotou-se a proposta por Marcuschi (2001) por propiciar ao pesquisador não somente o registro da mensagem emitida pelo entrevistado, como também o contexto em que a entrevista foi realizada, assim como as reações tidas pelo mesmo durante a entrevista, os quais servirão de alicerce uma compreensão e conseqüentemente a determinação de inferências pelo pesquisador durante o processo de análise (BARDIN, 2009; MINAYO, 2012).

Além disso, essas normas têm como vantagem a transcrição padronizada dos elementos constituintes das mensagens emitidas por cada entrevistado, por meio da utilização dos 14 sinais, propostos por Marcuschi (2001), os quais estão indicados e descritos por meio de citação direta no Quadro 16.

Quadro 16 - Apresentação resumida do conjunto de normas de transcrição de entrevista propostas por Marcuschi (2001)

Normas	Sinais/ Exemplos	Descrição (citação)	Localização (página)
Falas simultâneas		“Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, usam-se <i>colchetes duplos</i> no início do turno simultâneo”.	10
Sobreposição de vozes	[“Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto, marca-se no local, com <i>colchete simples</i> abrindo”.	10
Sobreposições localizadas	[]	“Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno, usa-se <i>colchete abrindo e outro fechando</i> ”.	10 – 11
Pausas	(+) ou (2,5)	“Pausas e silêncios são indicados entre <i>parênteses</i> : em pausas pequenas sugere-se usar o sinal + para cada 0.5 segundo; para pausas além de mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo”.	11

Dúvidas ou Suposições	()	“É comum não entender uma parte da fala. Neste caso mascara-se o local com <i>parênteses</i> , tendo-se duas opções: (a) indicá-lo com a expressão “incompreensível” ou então (b) escrever neles o que se supões ter ouvido”.	11
Truncamentos bruscos	/	“Quando um falante corta uma unidade, pode-se marcar o fato com uma <i>barra</i> . Isto também pode ocorrer quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro”.	11
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	“Quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com maiúsculas”.	12
Alongamento da vogal	::	“Quando ocorre um alongamento da vogal, coloca-se uma marca (dois-pontos) para indicá-lo. Os <i>dois pontos</i> podem ser repetidos, a depender da duração”.	12
Comentários do analista	(())	“Para comentar algo que ocorre, usam-se <i>parênteses duplos</i> no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Pode-se colocá-los também entre um turno e outro”.	12
Silabação	- - - -	“Quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hífen indicando a ocorrência”.	12
Sinais de entonação	” ’ ,	“Usam-se: <i>aspas duplas</i> - para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação); <i>Aspas simples</i> – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); <i>Aspas simples abaixo da linha</i> – para descida leve ou brusca”.	12
Repetições	e e e ele, ca ca cada um	“Reduplicação de letra ou sílaba. Para repetições, reduplica-se a <i>pare repetida</i> ”	13
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã	“Basicamente usam-se reproduções de sons cuja a grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros”.	13
Transição parcial ou eliminação	... ou /.../	“O uso de <i>reticências</i> no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém”.	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no estudo de Marcuschi (2001)

Desta maneira, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, organizadas em pastas, descritas em arquivos individuais e identificadas por instituição e pelos respectivos participantes. Concomitantemente foram anotadas as primeiras impressões da pesquisadora sobre determinados segmentos do material, através da ferramenta de revisão denominada comentários (*software da Microsoft Word*).

Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante, em que a pesquisadora identificou com auxílio da ferramenta chamada realce (*software da Microsoft Word*), os trechos das entrevistas pertinentes aos objetivos do estudo. Foram coloridos com tons iguais os conteúdos referentes aos temas semelhantes, assim como destacados com cores distintas os demais temas. Por fim, foi feita a análise de conteúdo dos dados, com base na análise categorial temática.

4.5.3.2.2.Fidedignidade

De acordo com Minayo (2012), por meio da gravação do áudio ou filmagens, é possível efetuar um registro fidedigno dos dados advindos das entrevistas. Para tanto, é necessário que o pesquisador descreva as informações ao “pé da letra”, ou seja, as informações devem ser transcritas da maneira como foram pronunciadas pelo entrevistado, para posteriormente serem submetidas a análise.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optou-se em analisar os resultados de cada uma das três unidades (instituição/professor/aluno) investigadas separadamente, devido à identificação da peculiaridade presente nos contextos e características dos participantes, as quais podem emergir como um fator de interferência, seja em maior ou menor grau, nos resultados sobre ações e as concepções apresentadas pelos mesmos.

Os temas identificados por meio do procedimento de análise categorial temática foram determinados *à priori* a partir dos temas contemplados nos roteiros, conforme descrito no quadro 17:

Quadro 17 - Categorização temática dos dados

TEMAS	SUBTEMAS	DESCRIÇÕES	ELEMENTOS
-------	----------	------------	-----------

Currículo	Referência curricular	Trata-se do suporte teórico que o professor se baseia para planejar as aulas.	Objetivo
	Currículo da classe	Neste estudo, o currículo da classe é entendido como o currículo realizado pelos professores de Educação Física no momento do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, durante a aula, independentemente se foi planejado ou não.	Conteúdo/ Tema
	Adaptações nos elementos base do currículo	Adaptações dos elementos base do currículo são alterações que podem ser feitas nos itens previamente determinados na referência curricular (objetivo, conteúdo e avaliação), com a finalidade de possibilitar a inclusão de estudantes com deficiência visual no ambiente escolar. ¹⁶	Avaliação
	Caracterização da metodologia de ensino	Caracterizar a metodologia adota pelo professor de Educação Física consiste em, descrever as ações dos professores frente aos elementos vinculados diretamente a aula, que são: estilo de ensino, estratégia de inclusão, instrução, método, atividade, recurso pedagógico, espaço físico, auxílio/ajuda e complexidade da tarefa.	Estilo de ensino
			Instrução
			Recurso pedagógico
Espaço físico			
Adaptações da metodologia de ensino	Tratam-se de alterações que podem ser realizadas nos elementos vinculados as metodologias empregadas pelo professor, com o intuito de possibilitar a inclusão de estudantes com deficiência visual no ambiente escolar.	Auxílio/ajuda	
		Estratégia de inclusão	
		Método	
			Complexidade da tarefa
Necessidades dos Estudantes	Necessidades dos estudantes com deficiência visual	Estão relacionadas as necessidades apresentadas pelos estudantes com deficiência visual, durante a participação (ou não), nas aulas de Educação Física.	

5.1. Instituição 1

5.1.1. Currículo

¹⁶ Esta classificação foi definida com a finalidade de apresentar didaticamente os dados, portanto, neste estudo as metodologias de ensino também são compreendidas como um elemento constituinte base do currículo, mas para caráter de categorização encontram-se separadas.

5.2.1.1. Referência curricular

Os referenciais curriculares em que Vera afirmou ter se baseado para constituir seu programa de ensino, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a proposta curricular do município.

VERA: Temos os PCNs né” temos ((rápido)) as ah:: as a proposta curricular do município, E INCLUIMOS a::atividades que nós (++) agen/ temos um ã::m (3,0) que nem a MINHA ÁREA eu/ cada professor tem uma área que:/ eu so/ eu (++) fiz” atletismo” ((sorri)) então eu GOSTO de atletismo então eu procuro intensificá/ trabalho basquete o futebol o vôlei: ã::m a recreação” e o atletismo” então o atletismo por ser u u u:: um::a modalidade que EU trabalho até num outro período: nu nu num: PROJETO do município eu:: procuro até: e hãem trabalhar mais ãem intensamente essa: essa modalidade mas de uma maneira geral trabalhamos todas” as modalidades parte prática e teórica ((sorri)) (Vera)

Entretanto, no mesmo trecho da fala de Vera proferida durante a entrevista, é possível identificar que uns dos principais fatores que influenciaram a seleção dos conteúdos foi a experiência e preferência por modalidades esportivas, com ênfase no atletismo. A ação denominada *habitus* profissional, que, segundo Sanchotene e Molina (2010), trata-se da seleção dos conteúdos da Educação Física de acordo com a afinidade ou habilidade do professor.

“Em muitos casos também, estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados de forma desordenada ou aleatória [...] é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer (ROSARIO; DARIDO, 2005, p. 167 -168)”. A ausência de um referencial curricular definido, em conjunto com o *habitus* profissional, em grande parte dos casos, resulta na presença do “quarteto fantástico” na escola, que é o ensino no futebol, voleibol, basquetebol e handebol, da maneira que o professor julga ser mais adequado (RANGEL et al., 2010).

Apesar do conteúdo atletismo não ter sido abordado em nenhuma das sessões observadas, foi identificada a predominância de esportes que compõem o “quarteto fantástico”, revelando uma forte tendência de Vera em seguir uma abordagem esportivizada. Tal abordagem, por sua vez, quando utilizada excessivamente por determinado professor, não contribui para a ampliação do repertório motor e a aprendizagem de diferentes conteúdos inerentes a cultura corporal de movimento, como previsto nos PCNs da Educação Física (BRASIL, 1997).

Além disso, este tipo de abordagem pode constituir-se como um entrave para a inclusão de pessoas com deficiência, no sentido em que é comum a valorização dos indivíduos considerados mais habilidosos e utilização das técnicas e táticas propostas pelos esportes tradicionais, ou seja, não há uma preocupação com a participação de todos, muito menos são previstas adaptações para que facilitem este processo, conforme pode ser notado no trecho da entrevista abaixo:

PESQ.: Como é sua participação nas aulas de Educação Física Vinícius?

VINÍCIUS: Ah não MUITO bem né” que nem eu já falei:: eu num/ participação assim eh:: que você quer dizer com participação o que/ quantas vez/ se eu vou LÁ:: participar da aula”?

PESQ.: É no geral (+) se você participa se você não participa

VINÍCIUS: [NÃO (+) quase nunca também né (+) DESDE: do começo do ano eu quase nunca participei só/ (+) do ano passado TAMBÉM quase/ o ano passado fiquei O ANO inteiro sem participar da Educação Física (++++)

PESQ.: Então essa é a primeira vez que você participa das aulas de Educação Física”?

VINÍCIUS: SIM (VINÍCIUS)

5.2.1.2. Currículo da classe

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 18, constata-se que de um total de dezesseis sessões observadas nas aulas de Educação Física ministradas por Vera, em que Vinícius esteve presente, em apenas seis o mesmo participou, as quais estão destacadas em negrito. Nota-se que a participação de Vinícius, ocorreu somente nas aulas em que foi ministrado o conteúdo esporte adaptado. Todavia, o relato de Vera diverge dos dados observados, afirmando que durante suas aulas Vinícius participa dos mesmos conteúdos que os demais membros da turma, dizendo:

PESQ. Durante as aulas você ministra o mesmo conteúdo ou conteúdos diferentes para o estudante com deficiência visual” em relação a turma?

VERA: (3,0) Hum NÃO procuro::/ o que eu trabalho com os alunos eu trabalho também/ eu incluo ele” passo pra ele a matéria que eu: tô passando prá a sala’ (+) tá” ele é incluído dentro do meu conteúdo sim”

Além disso, a partir da análise do relato de entrevista emitido por Vinícius, é possível identificar uma contraposição à afirmação de Vera de que esse aluno tem acesso aos mesmos conteúdos curriculares desenvolvidos com a turma. De acordo como Vinícius, a não

participação das atividades em conjunto com os colegas não o permitia realizar uma comparação se durante as aulas de Educação Física os conteúdos lecionados nas aulas seriam iguais para ele e para seus colegas, como pode ser notado no trecho à seguir:

PESQ.: Entendi (+) Vinícius (+) você acha que as atividades que você faz nas aulas de Educação Física (+) são as mesmas que a dos seus colegas ou diferentes? ((professora da instituição abre a porta, percebe a situação e sai)) ((pesquisadora explica o ocorrido para Vinícius e refaz a pergunta))

VINÍCIUS: (+++) bom eu não prestei ATENÇÃO nisso não' se é diferente ou não (+++) eu num sabia se era:: igual ou NÃO tinha que ter prestado a atenção nas outras aulas que eu não participei neles/ o que eles tavam fazendo também né (++) algum jei::to/ sei lá (+) se ela ((Vera)) falava prá eles/ (+) sei lá/ mas eu não prestei a atenção não.

Uma vez que o envolvimento do estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física é restrito, torna-se evidente que o acesso ao currículo por esse aluno ocorre de forma limitada. A filosofia da inclusão escolar pressupõe a existência de propostas curriculares inclusivas, bem como o atendimento à diversidade pelo planejamento proposto pelo professor em sala de aula (BRASIL, 1999; COOL, 2003; BLANCO, 2004; STAINBACK; STAINBACK, 2006; STAINBACK et al., 2006; COLL, 2007; HEREDERO, 2010).

Atender a diversidade presente em sala de aula não significa reduzir a participação do educando com deficiência visual aos conteúdos curriculares específicos, ou seja, esportes voltados a prática dessa população em campeonatos oficiais. Em verdade consiste em possibilitar que todos os estudantes vivenciem os conteúdos curriculares de acordo com suas competências e necessidades educacionais.

Munster e Almeida (2010) destacam a importância de estudantes com deficiência vivenciarem também os esportes denominados de convencionais, pois, ainda são poucas as modalidades esportivas adaptadas para as pessoas com deficiência visual e a limitação das vivências motoras dos estudantes com deficiência visual a estas pode comprometer seriamente o repertório de aprendizagem dos mesmos.

Quadro 18 - Currículo realizado pela professora de Educação Física (Vera) nas sessões observadas, assim como a participação do estudante com deficiência visual (Vinícius)

CURRÍCULO DA CLASSE					
Sessões	Objetivo	Conteúdo	Tema	Avaliação	Participação
01 e 07	Aula alternativa para emergências	Jogos	Jogos de salão	-	Não
02; 03	Iniciação ao voleibol	Esporte	Voleibol	-	Não; Parcialmente
04 e 06	Iniciação ao futebol	Esporte	Futebol; Voleibol	-	Não;
05;11;15	Incluir o estudante com deficiência visual	Esporte adaptado	Futebol adaptado; Voleibol	-	Participa
08	Aula alternativa para emergências	Esporte	Goalball; Basquetebol; Voleibol	-	Participa
09	Incluir o estudante com deficiência visual	Esporte paralímpico	Goalball	-	Participa
10; 12; 14; 16	Recompensar os estudantes por bom comportamento	Esporte	Futebol; Voleibol	-	Não
13	Avaliar o nível de aprendizado dos estudantes	--	--	Teórica	Não

A participação de Vinícius ocorreu apenas em sessões em que os objetivos eram predominantemente “incluir o estudante com deficiência visual”, presente nas sessões 05, 09, 15, 11, “iniciação ao voleibol” referente à sessão 03, e “aula alternativa para emergência” presente na sessão 08.

Em uma escola inclusiva o princípio da inclusão deve estar arraigado em todo o processo educativo, portanto, estabelecer como objetivo no planejamento curricular desenvolvido em classe “incluir o estudante com deficiência visual”, contraria a proposta de educação inclusiva, haja vista que o envolvimento de Vinícius nas aulas de Educação Física já deveria estar previsto na proposta curricular.

Nas sessões 01 e 02, Vinícius permaneceu em sala sozinho, enquanto os demais alunos vivenciavam jogos de salão. De acordo com Vera este fato devia-se a “se ver impossibilitada de incluir Vinícius”, por causa da necessidade de improvisação do conteúdo e a ausência de materiais adaptados na escola: os jogos de salão. O motivo para esta improvisação segundo a professora devia-se ao fato da quadra encontrar-se molhada. Então o conteúdo previsto para aula, voleibol, foi modificado no último instante para jogos de salão. Sobre a situação Vera afirmou “na próxima aula vou tentar trazê-lo mais para perto::,

participar da aula sabe? É que hoje realmente não deu”. Do mesmo modo, ocorreu na sessão de número 07. Vera ratifica em seu relato de entrevista que o impedimento para a participação de Vinícius em suas aulas deve-se a ausência de materiais específicos, que segundo a mesma inviabilizam seu trabalho pedagógico com esse aluno, em que relata,

PESQ.: Você acha que esses recursos pedagógicos influenciam na qualidade de sua aula” (+) de que modo?

VERA: SIM porque:: e:le:/(Vinícius)) a participação dele se torna um pouco::/ ele participa mais não de uma forma:: mais intensa (+) né” entã::o o o/ fica deficiente pra ele tanto pra mim pra eu ta orientando e mostrando pra ele o o o:: manuseio de uma bola com GUIZO ou uma bola comum né” (2,0)

Contudo, é válido salientar que “jogos de salão” é um conteúdo amplamente adaptado para pessoas com deficiência visual, sendo possível recorrer ao dominó, xadrez, dama, jogo da velha entre outros recursos adaptados a essa população. No estudo desenvolvido por Munster (1993) são propostos jogos e brinquedos adaptados para pessoas com deficiência visual e também são apresentadas possibilidades de confecção desses recursos com materiais alternativos e de baixo custo.

Condicionar a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual a presença ou ausência de recursos pedagógicos específicos é uma situação preocupante, dada a recorrência dos relatos de professores de Educação Física que ratificam a falta desses materiais (FALKENBACH; LOPES, 2010; BEZERRA, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014). Então corre-se o risco de que a inclusão do educando com deficiência não ocorra em aulas em que os recursos pedagógicos específicos não estejam disponíveis na instituição escolar, como foi constatado durante a observação das sessões 01, 02 e 07.

De acordo com o relato de Vinícius, a ausência de recursos específicos não seria o principal motivo para o impedimento da sua participação nas aulas de Educação Física, pois destaca que mesmo após a disponibilização da própria bola com guizo por ele para ser utilizada nessas aulas, a situação de exclusão total inicialmente identificada no período de observação, voltou a vigorar após a finalização da pesquisa, dizendo,

VINÍCIUS: Ah:: e eu já ia me esquecer de dizer (+) pra você vê que ela ((a professora)) só tava dando aula por causa de VOCÊ (+) quando você saiu e levou as bolas (+) eu falei pra ela que eu tinha uma bola com guizo em casa mas ela ela:: ((a professora)) NEM ligou

O objetivo presente nas sessões 10, 12 e 16 foi “recompensar os estudantes por bom comportamento”, que de acordo com Vera esse comportamento considerado “adequado”, foi

identificado durante as aulas anteriores a estas sessões. Esse tipo de reforço pode ser considerado uma estratégia, mas não um objetivo. Percebe-se a falta de entendimento por parte da professora em relação aos elementos constituintes de um plano de ensino. Nestas sessões, os conteúdos foram o futebol e o voleibol, que segundo a mesma, seriam as atividades de preferência dos estudantes, porém Vinícius não participou.

As sessões em que Vinícius não participou, aconteceram todas no segundo horário de aula (exceto as sessões 01, 07 e 13), pois de acordo com Vera, a partir da sessão 10 havia organizado suas aulas de modo que, sempre o objetivo do primeiro horário seria “incluir Vinícius”, já o segundo seria “dar aula para a turma” dizendo

VERA: esta aula eu vou dar para os alunos NORMAIS ((expressão de aspas)) (+) de agora em diante eu vou dividir minhas aulas assim (+) a primeira aula será voltada para incluir:: Vinícius:: já a segunda será/ eu darei para meus alunos (+) Vinícius, você não tem nenhuma prova para estudar não?”

VINÍCIUS: ((assentiu com a cabeça negativamente))

VERA: você gosta de computador não é?”

VINÍCIUS: Sim ((expressão de descontentamento))

VERA: então agora você vai para a sala com as moças ((fala pausadamente)), fica lá jogando no seu computador que eu sei que você gosta

VINÍCIUS: mas eu não posso ficar aqui na quadra?”

VERA: ((tom severo)) eu já não disse para você ir para sua SALA? VÁ jogar no seu computador!”

A partir de então, nas sessões 10, 12, 14 e 16, Vinícius era conduzido no fim da primeira aula por um colega (sempre o mesmo) para a sala e permanecia estudando conteúdos de outras disciplinas contando com o auxílio da Bolsista do PIBID ou jogando no computador, enquanto os demais estudantes realizavam atividades na quadra. Este fato chama a atenção para o cuidado quanto a definição funções ao se pensar em inserir um profissional especialista, como por exemplo, o professor de Educação Física Adaptada para proporcionar o suporte ao professor de Educação Física escolar, pois é necessário ter claro que nessa proposta a escolarização dos estudantes com deficiência é de inteira responsabilidade do professor de sala (DAVIS et al., 2007; BRYN; MACCUBIN; MARS, 2013).

De acordo com relato de entrevista cedido por Vinícius, esse quadro se agravou assim que foi finalizada a coleta de dados, deste modo vivenciando novamente a exclusão completa (TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007) tal como foi constatado no início do período de observação.

VINÍCIUS: (+++) /.../ A professora parece que ela tava dando a atividade pra MIM SÓ QUANDO VOCÊ TAVA AQUI MESMO (+)

eu acho que era por causa de VOCÊ não por causa de mim que ela tava fazendo isso.

Em seu relato de entrevista, Vera ratifica a organização das aulas em objetivos distintos para Vinícius e a turma, destinando o primeiro horário de aula para a “inclusão do estudante com deficiência visual” e o segundo momento reserva para “dar aula para turma”. Segundo a mesma os motivos para esta ação decorrem da preocupação de que Vinícius não seja sobrecarregado, a possibilidade de ministrar atividades em que não necessite se preocupar com a segurança de Vinícius e que aprendizagem dos demais membros da turma não seja prejudicada em suas aulas, dizendo,

VERA:então:: eu procuro pôr ele no primeiro momento: COM A TURMA até ((fala nervosamente)) pra não não ãm: ã::m hum d/ ã:m DEIXAR os alunos sem::” atividades ã:m hum/ a prá/ a parte prática que eu que eu programo prá eles sem VINÍCIUS, E UMA PARTE COM O VINÍCIUS prá que ele se so/ se sociabilize né” mas sempre uma aula ELE e uma aula eu eu tiro ele e:: FAÇO prá que: el/ eu naum fi/ ele/ não não SOBREGARREGUE ele e também não seja deficiente pros alunos eu não possa dá um aula ah:: (++) num digo NORMAL mas” umas atividades que eu não tenha que me preocupar que a bola vá acertá-lo: /.../ uma aula eu INCLUO e a outra aula eu dou: um:: todo,/ deixo Vinícius a parte

Em contraposição ao relato de Vera, as pesquisas demonstram que a presença de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física não prejudica a qualidade destas aulas. Ao contrário, as turmas que envolveram a participação de estudantes com deficiência, os colegas sem deficiência demonstraram atitudes mais positivas em relação à inclusão (LOPES; NABEIRO, 2008; FALKENBACK; LOPES, 2010; MAZARINO; FALKENBACK; RISSI, 2011), houve uma melhora da interação social entre os estudantes com e sem deficiência (KLAVINA; BLOCK, 2008), as adaptações propostas para possibilitar o acesso do estudante com deficiência contribuíram para aprendizagem dos demais alunos (KALYVAS; REID, 2003;LOPES; NABEIRO, 2008) e possibilitaram a aprendizagem mútua entre os estudantes com e sem deficiência, bem como a aprendizagem de novos conhecimentos pela comunidade escolar (MAZARINO; FALKENBACK; RISSI, 2011). Portanto, o planejamento das aulas de Educação Física deve preconizar, sempre que possível, o estabelecimento de objetivos comuns ao estudante com deficiência visual em conjunto com sua turma.

Nas sessões 04 e 06 Vinícius permaneceu em quadra em conjunto com os colegas, entretanto Vera não mencionou nenhum motivo para a não participação de Vinícius nestas

aulas, revelando assim um quadro de exclusão funcional (RIZZO; DAVIS, 1991; TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007), como indicado por Vinícius em seu depoimento:

PESQ.: Então agora (+) como é que você se sente em relação às aulas de educação física?

VINÍCIUS: Ah não muito bem ((pressiona botão da caneta)) (2,5)

PESQ.: Você se sente incluído ou excluído?

VINÍCIUS: Ah: (+) um pouco excluído né” (2,0)

PESQ.: Por que você acha isso?

VINÍCIUS: ah por que ela só/ por que eu só vou lá pra qua:dra fico lá sentado sem fazer NADA LÁ né” sem (+)/ só escutando lá a bagunça deles lá (+) num tem graça NENHUMA ficar lá né” hum: ((baixa o tom de voz)) é isso ((gira caneta sobre a mesa))

Este quadro de exclusão funcional vivenciado por estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física também foi identificado nas pesquisas desenvolvidos por Bezerra (2010), Falkenback e Lopes (2010), Costa (2010) e Bredhal (2013).

Durante o relato de entrevista de Vera foi identificada a concepção de diferentes critérios entre Vinícius e a turma no processo avaliativo. Enquanto todos são avaliados quanto a “participação”, “atividade feita”, “socialização”, “respeito ao próximo” e “respeito as regras”, Vinícius é avaliado somente quanto a “participação”, “interesse”, “socialização dele com o grupo”.

VERA: /.../eu avalio por discipli:na por participaÇÃO (+) pela atividade FEITA né” (+) pelo aproveitamen::to pela sociabilização’ o reSPEItto ao próximo o respeito as regras (+) e::: de uma maneira geral é isso” /.../

PESQ.: E com o estudante com deficiência visual? (+) É a mesma coisa ou

VERA: [EU eu eu ((desvia o olhar da pesquisadora e olha fixo para um ponto no espaço)) avalio a PARTICIPAÇÃO DELE o interesse né” e::: e a sociabilização dele com o grupo (++) né”/ o aprendizado em si

Durante a sessão 13, a qual teve como objetivo “avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes”, não foi permitida a participação de Vinícius, nem a permanência do mesmo no espaço em que a avaliação da turma foi realizada. Segundo Vera o motivo para esta ação, devia-se a ela já ter realizado a avaliação de Vinícius em outro momento, mas não especificou quais foram os critérios, procedimentos e os conteúdos abordados, como pode ser identificado no diálogo a seguir ocorrido durante a observação:

VERA: Meninas ((referindo-se à pesquisadora, pesquisadora assistente e Bolsista do PIBID)) eu vou fazer uma avaliação com a turma hoje (+) então por favor (+) levem Vinícius: pra lá pra fora e

podem fazer a atividade que vocês quiserem pra Vinícius não ficar parado ((se direcionou para Vinícius e disse)) Vinícius não se preocupe com sua nota eu já avaliei você”.

VINÍCIUS: por que eu não posso ficar aqui na sala?

VERA: ((com expressão de insatisfação)) eu já DISSE (+) Eu vou avaliar seus COLEGAS.

C1: “ôôô, dona cê sabe se ele quer ir para lá pra fora?

VERA: ((expressão de irritação)) ele não tem QUERER NÃO Eu JÁ disse que é para ele ir pra quadra

VINÍCIUS: ((virou-se em direção para professora)) eu só vou depois que meu computador esfriar e eu guardar ele ((todos os alunos olharam para Vera e Vinícius espantados))

VERA: ((muito irritada)) Vinícius::: não me provoque:::: vá logo para quadra eu tenho que avaliar seus colegas”.

A análise da concepção de Vera, em conjunto com os dados da observação, revela dois pontos divergentes à filosofia da inclusão escolar: incapacidade e não adequação curricular. A utilização de critérios diferenciados deve ser amplamente justificada, evitando consistir um obstáculo à inclusão do estudante com deficiência visual. Além disso, revela uma atitude negativa por parte do professor que enxerga o estudante com deficiência visual através das limitações e não das possibilidades, subestimando a sua capacidade de participar da aula como os demais (ALVES; DUARTE, 2005).

A avaliação como um componente curricular pode, e em alguns casos, deve ser modificada para possibilitar o acesso do estudante com deficiência ao currículo. Entretanto a realização de provas em períodos e com critérios totalmente distintos não se configura como adequação curricular.

5.2.1.3. Adaptações dos elementos base do currículo

Durante o período de observação verificou-se que do total de 16 sessões, em 12 Vera não promoveu adaptações no currículo voltado ao estudante com deficiência visual, realizando modificações em apenas quatro sessões como pode ser visto no Quadro 19. Dentre essas 12 sessões, Vinícius deixou de participar de 10 (contrariamente à sua vontade) e participou parcialmente de duas. Já, nas quatro sessões em que Vera promoveu adaptações, Vinícius participou de todas.

Quadro 19- Adaptações dos elementos base do currículo promovidas, ou não, pelo professor de Educação Física (Vera)

ADAPTAÇÕES DOS ELEMENTOS BASE DO CURRÍCULO						
Total de sessões	Nº da sessão	Objetivo	Tema	Conteúdo	Avaliação	Participação
10	01;02;04;06;07;10;12;13;14;16	Mantido	Mantido	Mantido	-	Não
2	03	Mantido	Mantido	Mantido	-	Parcialmente
4	05;11;15;09	Modificado	Modificado	Modificado	-	Sim
1	13	-	-	-	Modificada	Não

Foi observado que as adaptações realizadas por Vera voltadas ao estudante com deficiência visual, consistiram em modificações totais dos critérios de avaliação (não especificados) e nos objetivos previstos no programa de ensino, em todas as sessões. Deste modo, os objetivos “iniciação ao voleibol” (05) e “iniciação ao basquetebol” (09, 11,15) foram alterados para “incluir o aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física”.

Quanto aos conteúdos, as modificações se deram de forma mais amena, transferindo o “esporte” para “esporte adaptado” (05,11 e 15) e “esporte paralímpico” (09). Assim, os respectivos temas foram alterados de voleibol e basquetebol para futebol adaptado e *goalball*. Apesar das adaptações realizadas por Vera terem se mostrado benéficas para a participação de Vinícius, as adaptações significativas/ extraordinárias/ de grande porte empregadas por Vera no currículo, sem antes utilizar-se de adaptações menos significativas nos elementos curriculares como por exemplo, o ajuste das metodologias de ensino, indicam o pouco preparo desta professora quanto às modificações no currículo voltadas ao atendimento da diversidade presente em suas turmas.

Este pouco preparo de Vera quanto ao ajuste do currículo voltado a Vinícius, pode estar associado à ausência de “[...] indicativos ou referências sobre como adequar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem às necessidades e possibilidades do estudante com deficiência no contexto da Educação Física [...]” (MUNSTER, 2014, p.43).

As adaptações curriculares não devem ocorrer de forma desmedida, pois para a satisfação das necessidades educativas dos estudantes com deficiência não é necessária a sistematização de um currículo novo, e sim um currículo passível de modificações centrado nas potencialidades dos educandos com deficiência, alinhado à proposta curricular comum (BRASIL; 1999; COLL, 2003; BLANCO, 2004; STAINBACK; STAINBACK, 2006; STAINBACK et al., 2006; COLL; 2007; HEREDERO, 2010).

Além do mais, a inserção de novos conteúdos no planejamento curricular, como foi o caso do *goalball*, como também a eliminação dos mesmos, neste caso basquetebol e voleibol, requer uma reflexão conjunta da comunidade escolar. Deste modo, adaptações que venham a ocorrer no nível do projeto pedagógico competem a todos os envolvidos no processo educativo do aluno com deficiência, enquanto as adaptações no nível do currículo desenvolvido em sala de aula são de responsabilidade do professor (BRASIL, 1999; HEREDERO; 2010).

Contudo, acredita-se que a inserção dos esportes adaptados e/ou paralímpicos como um dos componentes dos conteúdos curriculares nas aulas de Educação Física, emerge como uma possibilidade de potencializar o sucesso da inclusão nestas aulas, fundamentando-se na constatação dos benefícios para o incremento da socialização, participação e independência de Vinícius no período de observação. Além disso, o relato de Vera ratifica a importância destes esportes para possibilitar uma maior participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física

PESQ. Durante suas aulas você utiliza” ou utilizou” esportes adaptados como conteúdo’ porquê”?

VERA: (4,0) Olha: esse ano especificamente que vocês estiveram aqui/ JÁ TIVE como tive outro aluno na época/ que eu comentei do material esportivo JÁ TIVEMOS/ eu: tive uma bola de guizo aqui TRABALHEI de futebol adaptado e:: até pra que”/ quanto o aluno que eu estava incluindo participasse” COMO: os outros alunos: (+) ditos como ((faz gesto das asas com os dedos)) NORMAIS ãm tivessem conhecimento desse esporte ã::m inclusivo né” essa atividade adaptada para o aluno com deficiência (2,0)

A utilização do esporte adaptado na escola possibilita que o professor desenvolva em suas aulas um *disability awareness program* (programa de conscientização sobre a deficiência), que de acordo com Lieberman e Houston (2009) e Winnick (2011) baseia-se na participação de estudantes sem deficiência em programas que foram estruturados para as pessoas com deficiência, de modo a possibilitar que ocorra uma *reverse inclusion* (inclusão reversa).

Concomitantemente, Almeida et al. (2008) destacam que a prática do *goalball* no âmbito da Educação Física regular auxilia na difusão do conhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência visual pelos seus pares sem deficiência, de modo a contribuir para a redução de possíveis situações de preconceito, além de democratizar o acesso à prática de esportes adaptados.

5.1.2. Metodologia de Ensino

5.2.2.1. Caracterização da metodologia de ensino

Nas sessões ministradas por Vera, houve alta incidência de aulas onde não foi possível identificar o estilo de ensino empregado (sete sessões), em comparação com as em que foram utilizadas por tarefa (cinco sessões) e por comando (três sessões). Os estilos de ensino tratam-se da forma de ensino em que o professor baseia-se para ministrar suas aulas, que de acordo com Mosston e Ashworth (2008) podem variar em um espectro composto por 11 estilos: A. Comando; B. Tarefa; C. Recíproco; D. Auto-checagem; E. Descoberta-guiada; F. Solução de problemas (convergente); G. Solução de problemas (divergente); H. Programa individualizado; I. Inclusão; J. Iniciado pelo aluno; L. Auto-checagem (MOSSTON; ASHWORTH, 2008).

O estilo de ensino por comando tem como principal característica o modelo de ensino tradicional, em que o professor assume o papel central do processo de ensino-aprendizagem, detendo todo o conhecimento necessário a ser transmitido para os alunos. Já no estilo de ensino por tarefa, há um pequeno direcionamento da aula rumo a maior participação dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, em que o professor determina a atividade que será realizada pelos estudantes, emitindo o feedback sobre a execução da mesma (MOSSTON; ASHWORTH, 2008)

É lamentável notar, que na Educação Física escolar, ainda se faz presente a prática denominada “rolar a bola”¹⁷, expressão empregada para caracterizar aulas onde não há uma ação pedagógica orientada, comumente conhecida como aula livre (SALGADO; SALES; ALVES, 2012; DARIDO, 2014).

Além de descaracterizar o papel do profissional de Educação no âmbito escolar, essa ação também não fornece subsídios à inclusão escolar, como foi constatado através da baixa frequência de participação de Vinícius, que em um total de sete, participou de apenas uma aula. Nestas aulas os estudantes escolheram e praticaram as atividades de sua preferência com total autonomia, nesse caso o futebol e voleibol, alternando entre grupos constituídos somente por meninas, e os outros por meninos. Esse excesso de autonomia dos educandos em associação à ausência de intervenção do professor no processo educativo, resultou em aulas

¹⁷ De acordo com Salgado, Sales e Alves (2012, p. 93) o termo “rolar a bola” “é uma expressão comumente empregada no cotidiano escolar para caracterizar as aulas de Educação Física onde não ocorre uma ação pedagógica orientada, popularmente conhecida como aula livre”.

em que nenhum dos elementos foram adaptados para a inclusão do estudante, bem como o mesmo não foi convidado pelos colegas, nem incentivado pelo professor para participar das atividades.

Entretanto, em oposição aos dados observados Vera afirma, por meio da entrevista, utilizar-se de variados estilos de ensino, devido ao reconhecimento da Educação Física como uma área diversificada. Todavia, o relato de Vera diverge também, do emitido por Vinícius quando este afirma:

PESQ.: Então tá (+++) você pode me contar (+) COMO a professora de educação física explica” as atividades pra você?/.../

VINÍCIUS: Olha: ela não explicou bem/ ela não EXPLICA pra mim exatamente (+) ela fa/ ela:: (+) ãm eh: (2,5) precisa ess/ esse dia que:: (+) eh que que você não VE:IO que ela ela num deu NADA pra mim (+) ela ficou (+) sem NADA ela nem falou nada comi::go num/(+++) ela não explICA bem não ((fala pausadamente)) o que vai fazer.

Apesar de não indicar uma preferência ao estilo de ensino mais adequado para o seu processo de aprendizagem, Vinícius considera a forma de explicação utilizada pela professora de Educação Física insuficiente para sua compreensão.

Quadro 20 - Caracterização da metodologia empregada pela professora de Educação Física (Vera), quanto ao estilo de ensino, tipo de aula, estratégia, método e instrução associados a participação do estudante com deficiência visual (Vinícius)

Sessões	Tipo de aula	Estilo de ensino	Estratégia de inclusão	Método	Instrução	Participação
01; 07	Prática	Tarefa	Não Utilizou	Global	Dica verbal	Não
02	Prática	Comando	Não Utilizou	Global	Dica verbal	Não
03	Prática	Comando	Não se Aplica	Global	Dica verbal; Demonstração visual	Parcial
04; 06; 10; 12; 14; 16	Prática	Não utilizou	Não Utilizou	Não utiliza	Não emitiu	Não
05; 11; 15	Prática	Tarefa	Não se Aplica	Global	Dica verbal	Sim
08	Prática	Não utilizou	Não se Aplica	Não utilizou	Não emitiu	Sim
09	Prática	Comando	Não se aplica	Misto	Dica verbal; Assistência física 1; Assistência física	Sim

					2;	
13	--	--	--	--	--	Não

Em todas as sessões observadas, Vera ministrou somente aulas práticas, deste modo, a análise da participação Vinícius restringiu-se a somente este tipo de aula, onde foram adotadas estratégias de inclusão que não se aplicam as encontradas na literatura - tutoria, ensino colaborativo e a consultoria. Neste caso, Vera apropriou-se de uma espécie de auxílio/ajuda.

O método utilizado para a explicação das atividades por Vera limitou-se ao global (sete sessões), que de acordo com Tenllorer e Merino (2006) consiste em ensinar determinada destreza motora por meio do movimento como um todo, com pouca intervenção do professor, geralmente utilizando o jogo como alicerce. Já a instrução restringiu-se a dica verbal (sete sessões) e demonstração visual, fatos ocorridos concomitantemente em sete sessões. A demonstração visual foi usada apenas no início da atividade da sessão 03.

Quanto a sessão 09, em que foi empregado o método misto que trata-se da associação do método global e parcial, ou seja, inicialmente a destreza motora é ensinada a partir do movimento como um todo, depois o professor explica de forma fracionada, que se trata do método parcial, depois retorna ao movimento como um todo (TENLLORER; MERINO, 2006). As instruções como dica verbal, assistência física 1 e 2, foram ministradas pela pesquisadora a pedido de Vera que a informou no momento em que já havia dado início a aula, que se via impossibilitada de continuar pois precisa “resolver pendências” na secretaria.

Já a sessão de número 13, dados como estilo de ensino, tipo de aula, método e instrução não foram possíveis de serem coletados, pois além de Vinícius, não ter participado da aula, a professora não forneceu tais dados referente ao processo de avaliação dos demais estudantes da turma que ocorreu neste dia.

Quadro 21- Elementos vinculados às atividades propostas em que o estudante com deficiência visual (Vinícius) participa

Atividades	Natureza da atividade	Recursos	Espaço físico	Auxílio/ajuda
01. Caçador e presa;	Direcionada	--	Quadra	Sim
02. Bola de fogo;	Direcionada	Bola de meia	Quadra	Sim
03. Mini-jogo de futebol;	Semi-direcionada	Bola de futebol com guizo	Quadra	Sim
04. Conhecendo a bola de Goalball;	Livre	Bola de goalball	Quadra	Sim
05. Mini-jogo goalball;	Direcionada	Bola de goalball	Quadra	Sim

Quanto aos elementos vinculados diretamente as atividades propostas por Vera (Quadro 21), houve uma predominância da participação de Vinícius em atividades de natureza direcionada (três de um total de cinco), as quais a professora emitiu instruções (regras e procedimento) sanou dúvidas e supervisionou atentamente o desenrolar.

Na atividade classificada como semi-direcionada, a intervenção da professora durante o desenvolvimento desta foi mínima. Diferente das atividades 01 e 02, Vera não ficou atenta à toda partida, não explicou sobre os procedimentos e regras, mesmo após dúvidas emergentes da proposta para prática do futebol de cinco, como “vamos ficar com o olho fechado professora?”, “e como é que dá pra saber onde a bola está?”, as quais foram respondidas por um estudante que afirmou já ter vivenciado a modalidade em outra escola. Nas duas sessões mencionadas, as instruções de Vera restringiram-se a “peguem leve com Vinícius”, “juiz manda as meninas irem devagar com a bola pra Vinícius acompanhar” e “ei deixem Vinícius pegar na bola, a aula é pra ele”.

Na única atividade livre que Vinícius vivenciou, Vera permitiu que Vinícius e seu colega utilizassem a bola de *goalball*, com a condição que Vinícius ficasse na lateral da quadra, próximo ao alambrado, de modo que nenhum dos colegas que estavam brincando de basquetebol, pudessem atingi-lo. A superproteção da professora com o estudante com deficiência visual durante as aulas, também pode ser identificada no relato de entrevista da mesma, dizendo

VERA: Ah: olha como eu falei” ãm anteriormente eh:::: (2,0) a MINHA preocupação quando ele está dentro de uma QUADRA é de que não venha a lesioná-lo” ou não venha a machucá-lo” de alguma maneira ou a bola atingir” o olho dele que ele USA ÓCULOS ou ou:: ou acertar” a bola em alguma lugar do corpo dele que venha a machucá-lo ou a bola ou qualquer outro outro MATERIAL que agente esteja trabalhando mai::::s eh:::: ((baixa o tom de voz)) eu trabalho normal eu eu só peço para que tenham CUIDADO ã::m os aLUNOS que estão vendo ele tenham o cuidado de não trombar de de não atingir o o o:: o/ no caso a bola/ procurar na hora que tiver chuTANDO::

Cuidados são necessário para assegurar que o ambiente educativo esteja seguro para a prática dos estudantes com deficiência visual. Porém, o excesso de proteção reduz as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência (GLAT, 2012). Além disso, a atenção diferenciada para os estudantes com deficiência, como foi notado no desenvolvimento das atividades 01 e 02, pode reforçar a diferença e o estabelecimento de estigmas, sugerindo que o estudante com deficiência seja menos capaz que os seus colegas. Portanto, preza-se que

a conduta dos professores seja semelhante com todos os membros da classe, para que também não ocorram juízos de valor entre os pares com e sem deficiência, como a diferenciação de melhores ou piores, mais ou menos especiais, entre outros.

Todas as atividades que Vinícius vivenciou ocorreram na quadra de esportes. Durante a realização destas, Vinícius contou com auxílio de colegas. Inicialmente um estudante, foi estimulado por Vera para prestar o auxílio, porém sem proporcionar nenhuma preparação prévia, quanto a suporte teórico e prático voltados a condutas adequadas, função e importância deste papel. Em meados da primeira sessão que Vinícius participou, os colegas começaram a se revezar “naturalmente”, ou seja, de forma autônoma para prestar auxílio para Vera. Todavia, em ações extras as atividades, como condução no espaço escolar, o auxílio/ajuda era sempre atribuído ao mesmo estudante.

Variáveis como auxílio prestado por pares mais novos que Vinícius, pouca alternância entre os colegas de turma, técnicas de guia pouco apropriadas (arrastar o estudante com deficiência visual durante a condução em atividades de deslocamento; não avisar ao chegar, sair e tocar; pouca descrição dos acontecimentos nas atividades, entre outros), descaracterizam o apoio prestado pelos colegas como a tutoria. Por outro lado, a iniciativa e a atitude independente, dos estudantes em auxiliar o estudante com deficiência visual foram essenciais para a qualidade do envolvimento do mesmo durante as tarefas, demonstrando assim a necessidade eminente do emprego de colegas tutores para a potencializar a inclusão do estudante com deficiência visual nessas aulas.

Além da melhora da participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (ORLANDO, 2010), a tutoria pode ser benéfica quanto ao nível de engajamento motor dos estudantes com deficiência (HOUSTON et al., 1997), os níveis de atividades físicas (LIEBERMAN, 2000), melhora no nível de participação dos alunos com deficiência na execução das tarefas motoras (SOUZA, 2008), como também pode contribuir para a ascensão da qualidade da instrução e incremento das interações comportamentais entre os estudantes com deficiência e seus pares tutores (KLAVINA; BLOCK, 2008).

5.2.2.2. Adaptações da metodologia de ensino

Por meio da análise do Quadro 22, nota-se que durante o período observado não foi identificada a efetuação de adaptações quanto ao estilo de ensino, método e instrução, porém, em seu relato, a professora contradiz essa informação. Vera afirma fazer uso de instruções

individualizadas no início das atividades, explicando para Vinícius, o propósito, os recursos pedagógicos e o ambiente em que a tarefa transcorrerá, além de instruir os colegas para proporcionar o suporte para o estudante com deficiência visual em aulas práticas e teóricas, em que diz

VERA: eu EXPLICO para o Vinícius o que vai ser dado e pra sala do/ como um TODO explicando a necessidade deles colaborarem” com ele (+) tá” deles estarem interagindo com ele pra que ele participe da aula’ da atividade (3,0) ((balança o pé direito rapidamente)) /.../ PROCURO PAUSADAMENTE estar passando para Vinícius o espaço físico que agente vai trabalhar:: o que qu/ qual o material utilizado” ã::m coloco sempre um aluno como GUIA e pra que ele seja/ ((rápido)) ele ele ele se situe no espaço” (+) e na sala de AULA:: ã::m A PARTE ORAL né” oral auditiva passo pra ele a parte teórica do que eu to fazendo (2,0) o que eu vou lecionar

Além da inexistência de adaptações dos elementos mencionados, foi identificado nas sessões que poucas instruções foram emitidas por Vera para a turma. Diante da presença de um estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física, é indicado o emprego de diferentes tipos de instruções para a facilitação do aprendizado do educando. A dica verbal, assistência física I e assistência física II são amplamente mencionadas pela literatura como técnicas eficazes de ensino (ALMEIDA,1995; CONNEL; LIEBERMAN; PETERSEN, 2006; SOUZA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009).

A dica verbal consiste na explicação por meio da oralidade. Já na assistência física I a explicação baseia-se na percepção tátil do movimento realizado por um indivíduo modelo pelo estudante com deficiência. A assistência física II trata-se da reprodução tátil do movimento desejado através da condução no corpo do aluno com deficiência (ALMEIDA, 1995; CONNEL; LIEBERMAN; PETERSEN, 2006; SOUZA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009).

Todavia, não há um tipo de instrução melhor ou mais indicada, a qualidade da funcionalidade de cada técnica está condicionada a relativização entre o nível de aprendizagem do estudante quanto ao requisito exigido, a complexidade da tarefa exigida e a capacidade de compreensão da atividade demonstrada pelo educando. Afinal, apesar de Connel, Lieberman e Petersen (2006), ratificarem que a explicação baseada na assistência física I seja a mais eficaz para a aprendizagem do estudante com deficiência visual, em ambientes inclusivos a independência desses alunos deve ser estimulada, deste modo, progressivamente os níveis de apoio instrucionais devem ser reduzidos, até que esses aprendizes necessitem apenas de orientações verbais para a execução das tarefas.

Quadro 22 – Adaptações realizadas ou não por Vera quanto às metodologias de ensino

ADAPTAÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO					
Total de sessões	Estilo de ensino	Método	Instrução	Estratégias de inclusão	Participação
10	Mantidas	Mantidas	Mantidas	Mantidas	Não
1	Mantidas	Mantidas	Mantidas	Mantidas	Parcialmente
5	Mantidas	Mantidas	Mantidas	Mantidas	Sim

De acordo com os dados apresentados no Quadro 22, Vera não promoveu nenhum ajuste quanto a complexidade da tarefa, regras, e adaptação no espaço físico, nas atividades em que Vinícius participou, apesar da identificação da necessidade desta ação, em todos os elementos mencionados. Em contrapartida Vera afirma ajustar a complexidade da tarefa voltada a participação de Vinícius, a qual consiste em reduzir o nível de intensidade da atividade dizendo:

PESQ.: Em sua opinião as atividades podem ser as mesmas para os estudantes sem” deficiência e com” deficiência visual?

VERA: ((baixa o tom de voz)) ah::: eu acho que NÃO dá pra incluir de uma maneira: de uma maneira:: GERAL eu creio que dê pra incluir o aluno o aluno com inclusão” na na na:: atividade (++) ã::m diária” na sala

PESQ.: Eh: então as atividades que você ministra ele também pode participar?

VERA: Ele também PODE a inclusão tá aí pra isso né” pra ((rápido)) agente colocá-lo/ é LÓGICO que eu não vou dar um jogo com uma intensidade (++) maior como eu dou/ como eu falei eu div/ eu divido a minha aula em duas” que eu coloc/ dou uma atividade mais le::ve ou sem”/ com uma intensidade menor com O VINÍCIUS e depois os: os outros que eles querem CORRER MAIS eles quere/ então ã::m a diferença é essa” a INTENSIDADE da atividade mas de uma maneira geral ele participa (2,5) hum: normal com todos”

A ação de apenas reduzir o nível da intensidade voltada a participação do estudante com deficiência, não condiz com os pressupostos das adaptações curriculares, pois o ponto de partida para o planejamento e implementação dessas, sempre deve ser as potencialidades do estudante com deficiência (BRASIL; 1999; COLL, 2003; BLANCO, 2004; STAINBACK; STAINBACK, 2006; STAINBACK et al., 2006; COLL; 2007; HEREDERO, 2010).

Deste modo, nota-se que as adaptações feitas por Vera, restringiram apenas aos recursos, ocorridas nas atividades 03 e 04, utilizando a bola de futebol com guizo e *goalball*,

respectivamente, ambas cedidas pela pesquisadora. Enquanto, nas atividades 01 e 02, não houve a necessidade de adaptação, pois no primeiro caso, não foi utilizado nenhum recurso pedagógico e no segundo, o material estava adequado. Vera relata considerar necessário que sejam feitas adaptações nos recursos pedagógicos para possibilitar a inclusão dos estudantes com deficiência visual, dizendo

PESQ.: Hum entendi e quanto aos recursos pedagógicos (+) você acha que devam ocorrer adaptações dos recursos pedagógicos” para o estudante com deficiência visual” por quê?

VERA: SIM eu acho que principalmente ter material específico pra E::LE né” porque uma bola normal de basquete e uma bola normal do futebol de salão ele não têm:: ele não TÊM como né” num TÁ VENDENDO ele não tem acesso agora a bola com gui::zo né” ã::m é:: um material específico prá prá ser utilizado” na prática dele né” então há o::/ acho que tem que ter um material diferenciado pro aluno com inclusão.

Contrapondo a afirmação de Vera, a literatura indica que a adaptação de recursos pedagógicos vai além da simples utilização de materiais específicos. Envolver bolas convencionais com plástico, colocar guizos no interior das mesmas, entre outros, ou seja, modificar os recursos pedagógicos tradicionais, bem como construir materiais, também consistem em adaptações (MUNSTER, 1998; SEABRA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; HEALY, 2013).

Quadro 23 - Adaptações realizados ou não por Vera quanto as metodologias de ensino

ADAPTAÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO						
Nº da atividade	Complexidade da tarefa	Regras	Auxílio/ajuda	Espaço físico	Recurso pedagógico	Participação
01; 02 ¹⁸	Mantida	Mantida	Utilizado	Mantida	Mantida	Parcialmente
03; 04;	Modificada (turma)	Modificada (turma)	Utilizado	Mantida	Modificada	Sim
05*	Modificada	Modificada	Não utilizado	Modificada	Modificada	Sim

*Atividade ministrada pela pesquisadora.

É valido salientar, que apesar de Vera não ter alterado as regras, os colegas, por iniciativa própria, formularam, discutiram, sistematizaram e aplicaram modificações na atividade 03, que foram: “chutar baixo para que Vinícius pudesse ouvir a bola”, “não gritar para Vinícius ouvir a bola e conseguir ir atrás dela”, “bater palma atrás do gol, para Vinícius

¹⁸ Nesta atividade não foi utilizado nenhum recurso pedagógico, deste modo não foi identificada necessidade quanto ao ajuste do mesmo.

poder localizá-lo”, “não vale tomar a bola de Vinícius”, “o time de Vinícius deveria bater palma quando ele estivesse com a bola, para poder realizar o passe” a qual foi reajustada para “só uma pessoa do mesmo time que Vinícius bateria palma, para ele saber onde a pessoa estava e fazer o passe”. Além disso, os colegas de Vinícius explicaram para ele as regras básicas do jogo de futebol convencional, depois de perceber que Vinícius não tinha conhecimento sobre o esporte mencionado através de um questionamento básico que Vinícius fez para os mesmos que foi: “isso se joga com as mãos ou com os pés? ”.

Diante de todos os acontecimentos ocorrido durante a atividades 03, a professora de Educação Física limitou-se a apenas realizar comentários como:

VERA: ((ao assistir os estudantes inserindo regras a professora sorrindo, afirmou para a pesquisadora)) essa sala é ÓTIMA (+) eles são bastante cooperativos, está vendo? Eles estão fazendo as regras sozinhos:: para Vinícius poder participar melhor” (Sessão 05).

VERA: ((Sem intervir em nenhum momento na atividade, de pé ao lado da pesquisadora, situada na lateral da quadra, a professora comentou sorrindo, demonstrando satisfação)) olha que lindo::, eles mesmos determinam as regras para Vinícius participar (Sessão 11).

VERA: ((Vinícius fez 2 gols, com indicação sonora emitida pelos colegas atrás da trave. Ao observar o fato, a professora olhou para pesquisadora 3 e disse)) essa sala é ÓTIMA, eles mesmos se organizam para incluir Vinícius’ eles fazem as regras::, escolhem quem ajuda Vera /.../ (Sessão 15).

A partir desse fato verifica-se um despreparo de Vera quanto às adaptações das regras, que neste caso não constituíram-se como um entrave a inclusão de Vinícius, devido às atitudes positivas da turma identificadas durante o período de observação em conjunto com os relatos de Vera. Assim, Vera reconhece que os estudantes sem deficiência têm se posicionado de modo favorável à inclusão do estudante com deficiência visual, semelhante aos resultados constatados nos estudos de Lopes e Nabeiro (2008) e Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011).

A atividade 05 foi ministrada pela pesquisadora, que apesar de ter sido informada sobre o desenvolvimento desta pela mesma no dia da aula, adaptou o espaço com as cordas disponíveis na escola, utilizou a bola de *goalball*, inseriu regras como “olhos fechados”, devido a ausência de vendas, além de determinar 4 estudantes para assumirem o papel de juízes de linha e verificação da permanência ou não dos olhos fechados dos alunos que estavam participando da atividade. Além disso, antes de iniciar a partida, foi explicado o histórico, conceito, características, técnicas de arremesso e finalidade da modalidade, através de explicação verbal, demonstração visual e no caso de Vinícius assistência física I e II.

Também, foi feita uma maquete improvisada no chão da quadra, para o mapeamento do espaço de jogo por Vinícius através da percepção tátil e visualização pelos demais estudantes.

Após a demarcação do espaço de jogo, foi feito o reconhecimento deste (quadra de *goalball* em dimensão ampliada) através da condução guiada de Vinícius pela pesquisadora. Simultaneamente a mesma explicou para os estudantes sobre cada zona e suas funções, todavia, devido a escassa quantidade de cordas foram demarcados apenas os limites da zona neutra e da zona de ataque e defesa. As últimas ficaram compreendidas no mesmo espaço, porém com o comprimento e largura maior do que o da quadra oficial, possibilitando a participação de um número maior de jogadores em campo.

Em seu relato, Vera reconhece a necessidade de adaptações da estratégia de ensino em aulas de Educação Física inclusivas, porém resume essa ação a individualização da instrução, como pode ser notado no trecho da entrevista abaixo,

PESQ.: Você acha necessário adaptar” ou alterar” alguma estratégia quando há um estudante com deficiência visual?

VERA: (++) eu ACHO (+) eu acho até pela necessidade dele né” pela dificuldade dele em si hum::: hum o CASO do Vinícius a deficiência visual de:le/ então têm têm que se ter um CUIDADO de se/ você falar mai::s/ não que ele não não::/ ele OUVÉ” mais explicar’ colocar ele no meio ãm hum i i i::: prá que ele se localize né” no ESPAÇO ãm:: TEMPO né” então agente tem que ter esse cuidado de de de uma explicação ã::m pra ele DIFERENCIADA dos alunos ã::m da sal./ os alunos regulares né” e com eles/ depois de uma maneira GERAL:: ã::m procurar sociabilizá-lo e colocar ele na prática” como um todo.

5.2.3.Necessidades apresentadas pelo estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física

Ao analisar os dados advindos das observações, foram identificadas que as necessidades de Vinícius não só residiram em todos os elementos curriculares, como também nas categorias participação e autonomia (Figura 5).

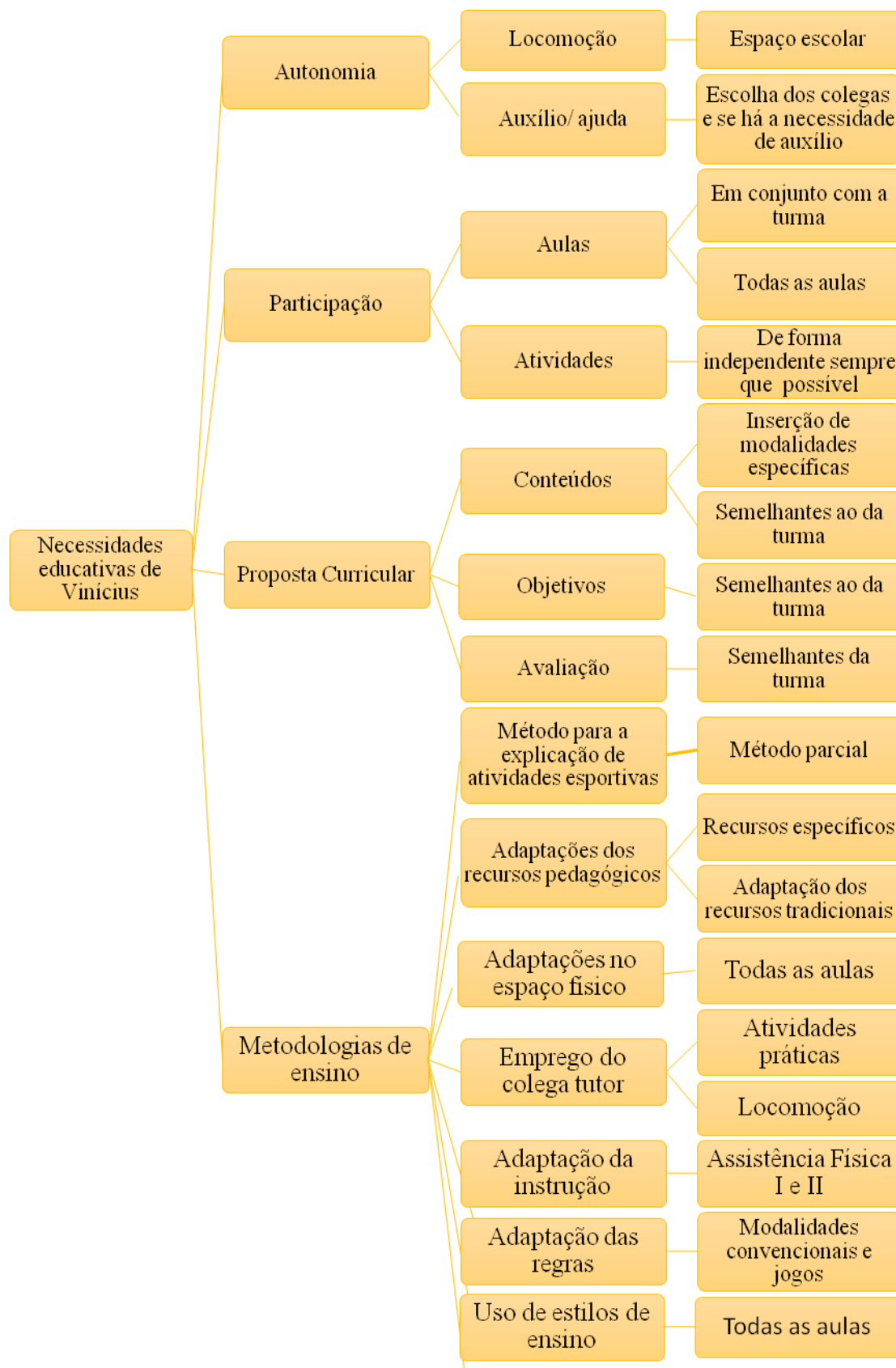


Figura 4 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Vinicius) identificadas durante as aulas de Educação Física

Durante o período de observação foi verificada a necessidade do suporte proporcionado pelos colegas de Vinícius para possibilitar um maior envolvimento e segurança em algumas atividades vivenciadas por este estudante, dado que pode ser comprovado com o relato de entrevista cedido próprio educando,

PESQ.: Entendi (++) hum (+) você precisa de alguma ajuda pra fazer as atividades Vinícius?

VINÍCIUS: Ah depende né de/ do tipo de atividade /.../ quando vai CORRER ((rápido)) pelo/ pelos/ pra não TROMBAR né com:: com os outros que uma: um/ é isso que DÁ MEDO mesmo que (+ +) ATÉ com a ajuda agente corre risco de acontecer alguma coisa

PESQ.: Entendi (+) e quem te deu essa ajuda?

VINÍCIUS: Umas vezes lá eh::: eh eh:: tava alguém depois MUDAVA que tava ajudando (+) depois mudava de novo depoi/ não ficava só um ajudando né” depois eh eh ficava trocan::do um outro ajudava (+) mas era POUCOS também não eram muitas pessoa que ajudava não

Foi observado que durante as aulas Vinícius foi auxiliado a todo o momento pelos colegas, inicialmente a função foi sugerida por Vera, depois foi assumida pelos estudantes naturalmente. Porém, em ambas as situações, Vinícius não teve o direito de escolher qual colega, ou até mesmo, se queria ou necessitaria de ajuda, concordando com o relato de Vinícius. É preciso ter em vista, que em um processo inclusivo a estimulação da independência é crucial, portanto, por mais que o suporte proporcionado pelos pares do estudante com deficiência seja benéfico a sua escolarização, é preciso parcimônia com o emprego dessa ação, para que a dependência do aluno com deficiência aos seus colegas seja evitada.

Ainda sobre a participação de Vinícius, constata-se que há a necessidade da presença e vivência deste aluno em todas as aulas propostas por Vera, principalmente em conjunto com a turma, que tenham objetivos e conteúdos, na medida do possível, iguais ou ao menos semelhantes aos planejados no currículo comum, como pode ser constatado no trecho da entrevista cedida por Vinícius:

PESQ.: Você acha que precisa mudar alguma coisa na aula de educação física ou não?

Vinícius: (+) Ah PRECISA por que:: eu preciso participar DE NOVO das aula né ((sorri)) que que qu/ que ela ((a professora)) ela PAROU::/ você foi embora ela PAROU de dar as atividades pra mim né” (+) então: isso que precisa/ (2,0) que ela ((professora)) precisa voltar a dá aula pra mim também né”

A ausência de parâmetros para estabelecer as preferências de estilo de ensino, conteúdos, tipo de instrução entre outros, como também dificuldade para indicar de atividades em que possui mais facilidade e as que considera mais difíceis a serem realizadas nas aulas de Educação Física, identificada no relato de Vinícius, pode ser um reflexo da não participação desse estudante nestas aulas, como pode ser exemplificado com o relato de entrevista de Vinícius,

PESQ.: Quais tipos” de atividades você mais gosta na aula de educação física?

VINÍCIUS: Agora eu num sei falar assim eh ãm ãm/ o nome da atividade certa que a professora passa que eu (incompreensível)/.../ ah num SE:I (+) qualque/ ã:m ã:m ah num sei qual foi a melhor assim (+) num tentei” assim eh COMPARAR uma com a outra com com: de/dos dias pra vê a que foi melhor” num sei exatamente” qual que foi/ todas foi boa

Essa ausência de parâmetros pode desfavorecer a realização de adaptações curriculares efetivamente centradas no aluno, pois como o principal interessado nesse processo, as contribuições dos estudantes com deficiência visual tornam-se essenciais para a estruturação do planejamento curricular, sendo seguramente indicadas pela literatura (BLANCO, 2004; KOWALSKI; LIEBERMAN; DAGGETT, 2006; VAN DYCKE; MARTIN; LOVETT, 2006; MUNSTER et al., 2014).

Ao relatar sobre sua afinidade com as aulas de Educação Física, Vinícius destaca a prática de atividades físicas no âmbito educacional um dos principais meios disponíveis para a sua vivência nesse tipo de atividade dizendo,

PESQ.: Eh:: a primeira pergunta é a seguinte Vinícius’(+) você gosta de participar das aulas de educação física” (+) por quê?

VINÍCIUS: a::h eu gosto um pouco SIM (+) ã:m e por quê também”?

PESQ.: Hunrum

VINÍCIUS: (+) ah::, (2,5) O PORQUE (+) porque assim é legal né” participar do do d/ das brincadei::ras” (incompreensível)/ pra eu fazer algum::/ o:: que é é::/ que lá:: CORRE BASTANTE:: eh: é coisa que isso eu:: eu NÃO FAÇO SEMPRE é difícil’ né’ (2,0)

O relato de Vinícius concorda com os achados da literatura, que ratifica que a escassez de oportunidades de movimentação está frequentemente atrelada a essa população (CONDE, 1981; LIEBERMAN; HOUSTON, 1999; MENESCAL, 2001; OLIVEIRA FILHO 2003; OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA 2005; SEABRA JÚNIOR 2008; MUNSTER, 2012; MUNSTER; ALMEIDA 2013). Deste modo, é eminente o papel da Educação Física escolar para a promoção de qualidade de vida para as pessoas com deficiência visual, pois

configurada como uma das principais veiculações à cultura corporal do movimento, seu acesso e a qualidade do envolvimento proporcionado a estes estudantes, poderão refletir-se a curto, médio e longo prazo na vida dos mesmos.

Sobre a independência, verifica-se a necessidade de atividades que propiciem a realização por Vinícius de forma individual ou em conjunto, porém sem auxílio dos colegas, consequentemente estimulando a auto-descoberta das potencialidades por Vinícius, e os limites impostos por certas atividades, conteúdos ou até mesmo objetivos inerentes do currículo comum e as práticas pedagógicas adotadas por Vera.

A inserção de esportes adaptados na proposta curricular, é uma opção a ser considerada pela comunidade escolar, visto que devido a sua estruturação baseada nos sentidos remanescentes da população com deficiência, neste caso o *goalball*, a possibilidade de que os estudantes com deficiência visual exerçam essa prática esportiva de forma independente é alta, fato que pôde ser identificado na sessão 09, a qual foi a única aula em que Vinícius realizou a atividade sem o auxílio dos colegas.

Quanto às metodologias de ensino, foi verificada a necessidade de adaptações nas regras, espaço físico, recursos pedagógicos, instrução e o método. Além disso, foi identificada a necessidade do uso de estilos de ensino em todas as sessões ministradas por Vera, pois as aulas livres não favoreceram a inclusão de Vinícius. Entretanto de acordo com Vera as razões para não empregar adaptações em suas aulas voltadas ao atendimento das necessidades educativas do estudante com deficiência visual, foram a percepção da adaptação prévia de Vinícius ao ambiente escolar e a não identificação de dificuldades desse aluno durante a vivência de suas aulas, dizendo,

VERA: o Vinícius” quando chegou prá mim: ele já tinha TODO uma adaptação” que nem ele ele ele sabe se mover sozinho:” tem a ajuda de colegas tem/ mas ele JÁ ja tinha um um um::a ambientação aqui na escola sabe” JÁ ele já sabia lhe dar porque ele foi aluno (+) /.../ eu não tive muita dificuldade o mais era eu:: interagir com ele e fazer com que os alunos da sala’ interagissem e colocasse ele também no no meio né” pra que ele se sentisse BEM na na minha AULA na parte prática” no caso na aula prática né é:: é lógico” que com alguns CUIDADOS porque ele usa ÓCULOS: então eu tinh/ um CUIDADO prá/ trabalhamos com BO:LA ter cuidado” quando um:: laçarem” bola ou arremessarem” a bola num:: bater” no olho dele:” prá num quebrar” o óculos ou pra não vim a machucá-lo” mas os alunos TEM TODO esse cuidado e::: há:: um entrosamento MUITO BOM dele com a sala né” num num não vejo dificuldade do Vinícius pelo menos nas minhas aulas NÃO!

Além disso, Vera complementa que levando em consideração as condições que lhes são oferecidas e possíveis de serem realizadas por ela, as necessidades educativas de Vinícius são contempladas em suas aulas, dizendo,

PESQ.: A última pergunta ((sorri)) em sua opinião as práticas pedagógicas por você adotadas tem contribuído” para o processo de inclusão do estudante com deficiência visual”?

VERA: ((baixa o tom de voz))Olha” como eu como eu tenho UM SÓ eu:/ dentro do possi::vel e daquilo que é me oferecido e daquilo que eu possa está passando eu creio que SIM (+) eu acho que de uma de uma:: (+)/ de alguma manei::ra ele ele::/ ele é participati::vo ele fa::z/ e agente ((baixa o tom de voz)) procura tá colocando ele/ ã::m INCLUINDO ele no nosso:: no nosso espaço: físico e na pa/ e na prática pedagógica mais/ dentro do/ da da:: unidade escolar

Todavia, o relato de Vera quanto a satisfação das necessidades educacionais de Vinícius é incompatível com os dados provenientes das observações e da entrevista cedida pelo aluno com deficiência visual. Uma hipótese para este fato, é que o conhecimento que Vera alega possuir sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual, possa influenciar em uma percepção pouco condizente com a satisfação das necessidades educativas de Vinícius, destacando assim possibilidade de um suporte de um profissional da Atividade Física Adaptada para esclarecimento dessas e outras questões educativas específicas.

De acordo com Vera, as estratégias de ensino tradicionais da Educação Física são insuficientes para o atendimento da diversidade em classes inclusivas e afirma que um dos maiores impedimentos para que a inclusão escolar se efetive plenamente, é a ausência de recursos pedagógicos específicos, dizendo

VERA: acho que falta ã::m/ tem pelo menos na minha parte (+) tem faltado material que nem com a vinda de vocês vocês proporcionaram aí um um: material pra agente de bola tanto pro para o *goalball* como pro futebol de cinco né” mas nós temos essa deficiência de material específico pra não só:: esportivo como: um material pra dá:: numa sala de aula os jogos eu se/ eu vejo a dificuldade dele às vezes eu vejo o Vinícius em outras matérias ele parado (+) ã::m às vezes ele fica sem/ ele tem o computador dele mas EU acho que falta” a inclusão por si só (+) eu acho que tem um::/ fica FALHA eu acho que falta algum/ algumas outras coisas para complementar o a nossa atividade com o aluno (2,0)

A ausência de recursos pedagógicos específicos como um dos elementos que dificultam a inclusão de educandos com deficiência nas aulas de Educação Física é frequentemente identificado nos relatos dos professores dessa área de conhecimento FALKUNBACH; LOPES, 2010; BEZERRA, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE;

ALMEIDA, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014), como também a necessidade de formação continuada (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; FALKENBACH; LOPES, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014) como mencionado no relato de Vera a seguir,

PESQ.: Em sua opinião, o que é necessário ser adotado pelos professores para promover a inclusão escolar?

VERA: eu creio que a boa vontade: É SE RECICLAR é procurar se se se: esp/ eu num digo numa especialização mais já que tá lidando com um aluno/ ((fala nervosamente)) com com a inclusão" agente tem que procurar saber lhe dá com aquele aluno i i i incluir- lo" né(+)
a a inclusão já diz(+)
fazer com que ele faça parte da sala de aula né"
ã:m e trabalhe com todos sem: diferenciá-lo né ((sorri))

O princípio da inclusão fundamenta-se em uma ação bilateral entre as pessoas com deficiência e a sociedade (MENDES, 2006), portanto não é papel somente do professor proporcioná-la, toda a comunidade escolar deve fazer parte desse processo.

5.2.Instituição 2

5.2.1.Currículo

5.3.1.1.Referência curricular

Em suas aulas, Ana afirma utilizar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como referência curricular, entretanto salienta, que realiza adaptações quanto aos recursos pedagógicos, atividades e conteúdos que são propostos pelo material, pois segundo a mesma, muitos destes não condizem com a realidade da escola em que leciona, dizendo

ANA: Sim os os parâmetros curriculares (+) eles:/ mesmo o do Estado de São Paulo ele é embasado nos PCNs tá" eles fazem parte dos PCNs/ nós temos ISSO ((Parâmetro curricular Nacional)) como um norte tá" tem alguns professores que:/: é lógico que agente faz nossas adaptações né" até porque não EXISTE todos os materiais apropriados para que agente desenvolva de acordo com o que está ali na apostila do professor e no caderno do aluno (+) mas agente BUSCA ter esse norte e caminhamos mediante isso

Foi observado que durante as aulas que tinham como finalidade desenvolver o conteúdo atletismo, a professora realizou-as em sala por meio de explanação teórica. Nesta sessão ressaltou para os alunos, que um dos impedimentos em realizar aulas com o conteúdo de atletismo, além da ausência de materiais, também devia-se ao horário da aula. A sessão era iniciada às 12:30, horário que segundo a mesma não favorecia o seu desenvolvimento, devido

a exposição aos alunos ao sol e ao calor, pois de acordo com a professora de Educação Física, o espaço apropriado para a realização dessas atividades tratava-se de um campo localizado atrás da escola.

Deste modo, aliada as dificuldades encontradas em empregar as propostas do material, estão as experiências pedagógicas. Assim, Ana relata que durante sua prática pedagógica, leva em consideração as “experiências do que deu certo”, e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para selecionar os conteúdos e as atividades,

PESQ. Sobre os conteúdos e as atividades curriculares como você escolhe?

ANA: (+++) Óh (++) tem muita proposta que (+) já vem no caderno do professor como a Vivência da prática (+) outras (++) eu também como sou professor também do ensino fundamental (+) de 1º a 4º hã (+++) tem muitas atividades que dá pra a gente trabalhar com eles com algumas adaptações (+) então :: é da minha vivência do meu dia a dia da minha prática também que eu faço (++) hã tendo a referência teórica né’ as referências que são feitas dentro do caderno do professor dos parâmetros (++) eu vou adaptando com um pouco da prática (+) do que deu certo do que foi legal pras turmas maiores também.

A partir do relato de Ana em conjunto com os dados das observações, foi possível verificar que o *habitus* profissional (SANCHOTENE; MOLINA, 2010) permeia todo o processo educativo, desde a seleção dos conteúdos curriculares, como também as metodologias que o professor se apropria para ministrar as atividades em sala de aula.

É compreensível que o *habitus* profissional seja um dos fatores que influenciem no contexto educativo, afinal, os saberes adquiridos pelos professores durante suas experiências profissionais não devem ser desprezados. Entretanto, este não deve ser o único parâmetro para a constituição do currículo e a seleção das atividades, afinal, como a preferência é um dos aspectos constituintes do *habitus* profissional, corre-se o risco de que nas aulas sejam trabalhados apenas um ou poucos conteúdos que o professor tenha afinidade.

5.3.1.2. Currículo da classe

Miguel possui uma participação ativa nas aulas de Educação Física, em que dentre as 11 sessões observadas, o mesmo participou de 9 (Quadro 24). Entretanto, a vivência de Arthur restringiu-se somente ao conteúdo esporte, especificamente ao futebol e lutas.

Quadro 24 - Currículo realizado pela professora de Educação Física (Ana) nas sessões observadas, assim como a participação do estudante com deficiência visual (Arthur)

CURRÍCULO DA CLASSE					
Sessões	Objetivo	Conteúdo	Tema	Avaliação	Participação
01; 02	Proporcionar a vivência de atividades físicas, de forma independente, de acordo com a afinidade dos estudantes	Jogos; Esporte	Jogos de salão Futebol Voleibol Badminton	–	Sim
03; 04	Refletir acerca das capacidades físicas vinculadas as lutas;	Lutas; Esportes	Capacidade física força	–	Parcial; Sim
	Proporcionar a vivência de atividades físicas, de forma independente, de acordo com a afinidade dos estudantes;		Jogos de salão Futebol Voleibol Badminton		
05	Introduzir o conteúdo atletismo;	Esporte	Atletismo	–	Parcial
	Proporcionar a vivência de atividades físicas, de forma independente, de acordo com a afinidade dos alunos		Futebol Voleibol Badminton		
06	Aula alternativa para emergências	Esporte	Futebol Voleibol Badminton	–	Sim
07; 08	Desenvolver o conteúdo culturas rítmicas através da dança	Multiculturalismo e cultura rítmica; Esportes	Dança	–	Não; Parcial
	Proporcionar a vivência de atividades físicas, de forma independente, de acordo com a afinidade dos alunos		Futebol Voleibol		
09;10; 11	Preparação para os jogos de interclasse	Esporte	Futebol Voleibol	–	Sim; Sim; Não

Sobre os objetivos das aulas ministradas por Ana, até a sessão 02 estes tinham como finalidade “proporcionar a vivência de atividades físicas, de forma independente, de acordo com a afinidade dos estudantes”, que segundo esta:

ANA: ((Ana sentada ao lado da pesquisadora em um banco situado na lateral da quadra, observando os estudantes jogarem futebol))
Acredito que a atividade física deva ser prazerosa e por isso deixo livre para eles escolherem (+) eu prefiro que eles façam a atividade de forma independente do que por obrigação porque quando você OBRIGA todos a jogarem futebol (+) por exemplo (+) sempre terão

alguns que ficarão de fora, seja por causa de não gostar do esporte:::ou porque não tem muita habilidade:: neste esporte [...].

A partir da sessão 02, cada aula foi dividida em dois momentos, o primeiro consistia em trabalhar com o conteúdo e objetivos da apostila (Proposta curricular do Estado) De acordo com Ana, a razão para adoção deste material em suas aulas foi devido à imposição da gestão escolar, esclarecendo para os estudantes que esta ação não estava vinculada a presença da pesquisadora na escola, dizendo:

ANA: Olha aqui eu não estou mudando minha aula por causa delas ((apontou para a pesquisadora e sua assistente que estavam sentadas ao lado dela)) na verdade eu estou sendo PRESSIONADA pela direção para usar a essa apostila (+) isso ((apontando para apostila)) é uma receita de bolo mas:: eu posso colocar uns temperinhos:: até porque eu não tenho condições de trabalhar todos os conteúdos com vocês do jeito que está aqui ((apontado para a apostila)) a escola não tem materiais nem espaço (+) Imagina eu colocar vocês em pleno DOZE E MEIA da manhã com um sol forte para fazer provas de atletismo? Aí não dá né” ((se direcionou para a pesquisadora sorrindo)) agente trabalha com o material que TEM faz um ajuste ali:: e aqui:: e assim vai.

No segundo momento, seriam trabalhados conteúdos por meio do que a professora denominou de “atividades livres”, com a finalidade anteriormente mencionada, envolvendo vivência de atividades de forma independente. Após essa modificação, a participação de Miguel ocorreu predominantemente no segundo momento, ou seja, nas sessões 01 a 06 e de 08 a 10. Apesar de ter sido observada a participação ativa de Miguel em todas as aulas em que esteve presente a prática do “rolar a bola” (SALGADO; SALES; ALVES, 2012; DARIDO, 2012), a vivência deste aluno restringiu-se apenas aos conteúdos esportivos, predominantemente o futebol. Este fato deve-se a uma das principais características desse tipo de aula, que é o excesso de autonomia dos alunos para realizarem apenas atividades que desejam (DARIDO; 2012).

Desse modo, foi identificado, que a partir do momento em que a professora atuou como expectadora em suas aulas, houve uma redução na vivência de atividades diversificadas, conseqüentemente, menor estimulação para o desenvolvimento do repertório motor de aprendizagem. Como também, foi notada pouca interação social entre os diferentes grupos de alunos, que tinham uma constituição fixa para praticar as mesmas atividades em todas as aulas.

Além disso, foi observado que as chamadas “aulas livres” possibilitaram a ocorrência da situação comumente indicada pela literatura ao se referir às práticas em Educação Física: a exclusão dos menos habilidosos (BETTI, 1999; DARIDO et al., 2001; ALVES; DUARTE, 2005). Foi recorrente o auto-direcionamento dos alunos menos habilidosos para as laterais da quadra, os quais conversavam e assistiam as partidas de futebol e jogos pré-desportivos de voleibol. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Bezerra (2010), que atribuiu essa condição ao excesso de competitividade associado às atividades dos conteúdos esportivos, resultando na não participação justamente daqueles que mais necessitam de estímulo para o engajamento nas aulas de Educação Física.

No estudo realizado por Fiorioni e Manzini (2014), os professores de Educação Física, apontaram que os conteúdos competitivos desfavoreceram a inclusão dos estudantes com deficiência. “O contexto competitivo, por vezes muito utilizado nas aulas dessa disciplina, traduz fielmente a cultura de exclusão dos alunos considerados menos capazes para um bom desempenho em uma competição” (ALVES; DUARTE, 2005). Todavia, Arthur não teve sua participação prejudicada, exceto na sessão 11, pois fazia parte do grupo de alunos considerados “mais habilidosos”, como pode ser notado no relato de Ana:

ANA: Olha hã:: (+) o Arthur é um caso assim muito especial né” ele/ embora ele tenha dificuldade na escri::ta na na leitura” no momento em que ele vem pro jogo ele se DESTACA ele num é um aluno que tenha:: hã DIFICULDADE de se INCLUIR:: de PARTICIPAR:: ele dá um bom resultado então:: (++) não tenho assim tido/ encontrado dificuldade nesse sentido (++)/.../

Contudo, mesmo que o estudante com deficiência visual tenha sido incluído, a Educação Física diante da perspectiva inclusiva, deverá preconizar a participação de todos no processo de escolarização (RODRIGUES, 2003; ALVES; DUARTE, 2005; AGUIAR; DUARTE, 2008; LOPES; NABEIRO, 2008; SOUZA, 2008; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

Outra questão que permeia os conteúdos curriculares da Educação Física, é a diferenciação por gênero. Nas aulas 07 e 08, em que foi abordado o conteúdo dança, Ana permitiu aos estudantes que escolhessem se iriam ou não participar, entretanto ressaltou que a atividade consistia em um dos créditos da unidade, como pode ser notado na fala abaixo:

ANA: vocês já sabem (+) quem quiser participar da dança desce e me espera na lateral da quadra (+) do lado de fora (++) os que não quiserem podem vivenciar as atividades que quiserem:: dentro

QUADRA (+) mas lembrem-se que quem participar da dança vai ganhar NOTA.

Os alunos que optassem em não participar da atividade, deveriam entregar um trabalho escrito valendo a metade da nota total atribuída à apresentação de dança. Mesmo após Ana ratificar o caráter avaliativo da atividade, Arthur assim como a maioria dos seus colegas do sexo masculino, preferiu jogar futebol, ou ficar assistindo aos colegas jogando a partida. Nota-se que a questão de gênero, ainda embasa a vivência dos conteúdos na Educação Física (BEZERRA, 2009; PEREIRA, 2009), assim o futebol configurou-se como prática predominantemente masculina e o voleibol e a dança como feminina.

Essa atitude pode prejudicar que a inclusão escolar seja efetivada, uma vez que ao tornar-se constante a divisão de grupos por meninas e meninos, é possível que haja uma evidencição da diferença (BEZERRA, 2010), redução da participação conjunta nas atividades curriculares diversificadas e surgimento de atos preconceituosos, como pode ser identificado na fala de um dos estudantes:

COLEGA 1: ((ao realizar um passo de dança, dirige-se para a pesquisadora e sua assistente)) Oh dona eu tô aqui dançando mas eu sou HOMEM viu?”

Ao aliar o relato de Ana aos dados das observações, ficou evidente que o futebol ocupa um papel central em todas as aulas, pois mesmo que o conteúdo dança fosse o foco da aula, acabou sendo secundarizado ao ser trabalhado na lateral externa da quadra. De acordo com a professora, a cultura esportiva embasada no “quarteto fantástico”, aliada a inviabilidade de determinados conteúdos ao contexto escolar o qual está imersa, dificultam a diversificação dos conteúdos em suas aulas relatando,

ANA: /.../para o segundo bimestre são as atividades RÍTMICAS que ficaram/ é LÓGICO que a ginástica foge um pouquinho do nosso contexto do nosso dia a dia agente não tem um espaço adequado pra isso e também não tem essa vivência ((fala ritmada)) de se trabalhar a ginástica então é um pouco difícil esse aluno já vem com outra formação que é só o esporte / só os QUATRO grandes esportes/.../

É compreensível que a desconstrução de uma cultura consolidada nas aulas de Educação Física ao longo de vários anos cause insegurança aos professores, que por vezes optam pela inércia. Trata-se de um processo árduo, pois acredita-se que o desconforto e insatisfação inicial por parte dos alunos possa acontecer, haja vista que o “novo” pode causar estranhamento. Souza Júnior (2003), ao buscar analisar a co-educação por meio do futebol a partir do ponto de vista dos professores e alunos, evidenciou que a cultura escolar exerce um

papel fundamental para o desenvolvimento de qualquer proposta na Educação Física e que os alunos manifestam-se resistentes a mudança.

Contudo, não é aconselhável que o professor de Educação Física reduza a constituição do currículo à preferência dos educandos, afinal o conhecimento sobre os conteúdos relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, são inerentes ao professor. Sendo assim, questiona-se se é válida a atitude da professora de deixar a decisão sobre a participação ou não nas atividades por conta dos alunos.

Ademais, essa situação pode acarretar em uma desvalorização da Educação Física enquanto área de conhecimento pelos professores de outras disciplinas que adotem em suas aulas currículos consolidados, embasados em documentos norteadores, ao invés de respaldarem a aprendizagem dos conteúdos na opinião dos alunos.

Apesar da sessão 06 se assemelhar com as demais, neste dia Ana mencionou que o conteúdo da aula e o objetivo foram modificados de “vivência de atividades de atletismo” para “atividades livres”, devido ao dispêndio de grande tempo da aula “passando informes” para os estudantes.

Nas sessões em que os objetivos foram determinados com base na Proposta Curricular do Estado (“refletir acerca das capacidades físicas vinculadas às lutas”, “introduzir o conteúdo atletismo” e “desenvolver o conteúdo culturas rítmicas através da dança”) Arthur, em sua maioria, Arthur participou parcialmente (03, 05 e 08), ou não participou (07). Verifica-se que a utilização da proposta curricular do Estado, fomentou novos objetivos, conseqüentemente contribuiu para a diversificação dos conteúdos nas aulas de Ana. Apesar da redução da participação de Arthur nestas aulas, o fato não está vinculado aos objetivos e conteúdos determinados pela proposta, e sim a ausência de material adaptado para o aluno de acordo com Ana.

As sessões 09,10 e 11 tiveram como objetivo a “preparação para os jogos interclasses” e como conteúdo a modalidade esportiva futebol que, de acordo com Ana, constavam no currículo da escola, além de atender à Proposta curricular do Estado, pois trata-se de um esporte coletivo e também uma atividade benéfica, por proporcionar a “inclusão dos estudantes”. Entretanto, Ana se contradiz ao informar para os estudantes sobre o início do desenvolvimento deste conteúdo afirmando:

ANA: Gente na próxima semana teremos o interclasse (+) então é preciso vocês pensarem em quem é mais habilidoso para representar a turma (+) a atividade é coletiva::, é cooperativa::, é INCLUSIVA... mas eu preciso que vocês saibam reconhecer o colega que tem mais habilidade e é lógico que todos podem participar, mas para ganhar” no

evento é preciso escolher os melhores:: (+) eu sei que pode ter alguma desavença entre vocês, mas vamos cooperar:: para fazer um time um time BOM, que tenha potencial para ganhar”!”

Foi observado que durante a preparação dos alunos para esses jogos, ocorrida em três sessões, somente em uma houve a participação de uma menina e um menino os quais sempre permaneciam sentados ociosos nas laterais da quadra. Estes alunos foram convidados a complementar os times, devido à ausência de grande parte dos colegas nesta aula.

O intuito dos jogos interclasses é proporcionar a participação e integração dos estudantes por meio da prática esportiva, como também incentivar a prática de atividades físicas, conseqüentemente, estimulando à aderência de um estilo de vida saudável. Contudo, o modo como esse evento é conduzido, pode influenciar diretamente na sua finalidade, ou seja, quando alicerçados na competitividade, na valorização do rendimento, eficácia, como foi notado já durante a fase de “treinamento” nas aulas em que Arthur participou, os estudantes considerados menos habilidosos, as pessoas com deficiência mais acentuadas, e as meninas podem ser desfavorecidos.

De acordo com Ana, o evento já estava previsto no calendário escolar, constituído no início do ano durante o Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A decisão da inclusão dessas atividades no calendário escolar é uma decisão que não se restringe somente ao professor de Educação Física, cabe também aos gestores e ao corpo pedagógico.

Nota-se que a dificuldade de legitimação da Educação Física enquanto componente curricular esbarra também na caracterização dessa disciplina como um “curinga curricular”, ocupando-se no âmbito escolar, de atividades como organização de eventos (ex. jogos de interclasse, gincanas), ensaios para apresentações de dança em datas comemorativas (ex. festa junina, dia das mães, da consciência negra), como também treinamento para participação de eventos esportivos (ex. jogos estudantis, jogos de interclasse, campeonatos) (SOUZA JÚNIOR, 2001). Há um dispêndio de tempo para o desenvolvimento dessas atividades, o qual poderia ser investido em outros conteúdos da cultura corporal do movimento. Ou seja, por vezes o papel do professor de Educação Física na escola, extrapola ao planejamento e desenvolvimento componentes curriculares obrigatórios, assumindo os papéis de gestor e promotor de eventos.

Apesar do objetivo das sessões 09,10 e 11 ter apresentado a finalidade de “propor um treinamento”, as aulas ocorreram do mesmo modo como as que estavam planejadas, constituindo-se de “vivência de atividades físicas, de forma independente, de acordo com a afinidade dos estudantes”, todavia foi desenvolvido somente o conteúdo futebol. Participaram

destas atividades os estudantes considerados “mais habilidosos”, os demais permaneceram sentados ociosos na lateral da quadra.

Arthur não participou da sessão 11, em que estiveram presentes estudantes de outra turma no local, com a respectiva professora de Educação Física, “treinando” em conjunto com os demais. Então Arthur ficou pulando corda com alguns colegas enquanto esperava “sua vez” de jogar.

As aulas de Educação Física não podem ser caracterizadas como um ambiente de treinamento esportivo, pois “o esporte não é Educação Física, assim como Educação Física não é esporte” (ALMEIDA, 1995, p.16). Do mesmo modo, a Educação Física não é o futebol, representando apenas um dos muitos conteúdos curriculares da Educação Física.

Quanto ao processo de avaliação, Ana afirma realizar uma avaliação processual com base nos critérios de “participação” e “atividades feitas”, com o intuito de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos:

ANA: /.../ essa avaliação é feita diariamente sua participação todo dia tem um positivo se ele fez a atividade proposta se ele se sobressaiu e quem não tá participando também vai ser/ levar o seu negativo ali vai ser chamado a atenção pra que produza” né (+) na verdade não é como:: uma punição mais também como um incentivo (+) a quem fez e também uma chamadinha’ pra quem não fez pra que fique atento né” pra que aproveite esse espaço que eles tem pra produzir’

Durante o período de observação, não foi possível identificar como se dava o processo avaliativo nesta instituição, pois nenhuma das sessões coincidiu com a realização desse processo.

5.3.1.3. Adaptações dos elementos base do currículo

Nas aulas ministradas por Ana não foram realizadas nenhum tipo de adaptação dos elementos curriculares base, voltada à participação de Arthur, pois esta associa deficiência a dificuldade/inabilidade (Quadro 25). Portanto, devido ao desempenho de Arthur nas aulas práticas, considerado “ótimo” por Ana, a mesma afirma ter “esquecido” que Arthur se tratava de um estudante com baixa visão, fato exemplificado a seguir:

ANA: ((dirigindo-se à pesquisadora que estava situada na lateral externa da quadra)) Menina às vezes eu até esqueço que Arthur tem baixa visão ((sorriu)) é que ele tem um desempenho ÓTIMO durante as atividades práticas ai::/ nem lembro (+) mas eu já solicitei o material dele ((Proposta curricular do Estado)) Diretoria de Ensino todo material adaptado com letras ampliadas:: mas até agora NADA e

isso dificultava o desenvolvimento das aulas teóricas com Arthur (sessão 05)

Em seu relato de entrevista, Ana ratifica que não propôs adaptações curriculares em suas aulas, por não perceber as “limitações” de Arthur dizendo,

ANA: Não ele tem o mesmo conteúdo a gente (+) não tem um um (+) outro (++) a NÃO ser QUE a criança apresenta uma limitação MUITO grande (++) aí eu(+) eu me vejo na necessidade de (+) de adaptar o material (++) de adaptar o currículo a necessidade daquele aluno (+) mais no caso do Arthur não:: porque ele está no mesmo nível que os outros de aprendizado (++) não haveria necessidade disso.

ANA /.../o Arthur é a mesma avaliação por que ele tem as mesmas condições (++) ele pelo menos ele me apresenta as mesmas condições que os meus outros alunos em sala de aula (+) ele produz tanto quanto (+++) as vezes se acomoda um pouquinho mas ele tem condições de produzir tanto quanto.

O atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência deve focar as potencialidades, pois “contribui para um processo efetivo a fim de assegurar os direitos humanos e sociais e melhorar a qualidade de vida” (MUNSTER, 2012, p.2).

O reconhecimento das potencialidades servirá para que o professor não ministre atividades além das reais possibilidades do estudante. Todavia, faz-se necessário que o professor identifique também as possíveis limitações atreladas à condição da deficiência, pois estas poderão indicar até que ponto os alunos conseguem exercer as tarefas propostas com plenitude, consequentemente evitando que ocorram frustrações devido a experiências de não atingir as metas estabelecidas, como identificado no estudo de Bredhal (2013).

A inclusão reversa pode ser uma opção para que sejam reconhecidas as potencialidades do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física, pelos próprios estudantes com deficiência e pelos seus colegas (LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; WINNICK, 2011). Ana relata que apesar de não ter ministrado esportes adaptados como conteúdo na sala de Arthur, a vivência do vôlei sentado em outra instituição, foi considerada por ela positiva, tanto para sua aprendizagem, como para os alunos sem deficiência, que de acordo com ela “acolhem”, “participam” e “aceitam” as diferenças.

PESQ. Durante suas aulas utiliza ou utilizou esporte adaptado como conteúdo por quê?

ANA (+++)Com esse (+) com (++) essa turma ((turma de Arthur)) né (+) eu:: não tive necessidade porque:: não tenho um aluno que realmente (+) requer que a gente faça essas adaptações mais eu já

tive:: cadeirantes, ((numa outra escola)) no qual a gente fez vôlei sentado/.../ (+) pra mim eu achei assim muito bacana sabe e o aluno se acho:: e acho assim interessante quando:: (+)o próprio grupo né (+) também acolhe e aceita e participa então:: já tive vivências (+) não nessa turma do Arthur mais já (++) já participei de várias turma que tive (+)/.../é uma proposto que eu ainda quero estar desenvolvendo (+++) com, com os meus alunos (+)/.../eles fizeram parte de um projeto de mestrado de um profissional () e :: e eu aprendi muita coisa porque a gente aprende né com o pessoal que vem e na verdade eu não ministrava as aulas/.../ eu oferecia aos meus alunos e eu vivenciava junto então eu aprendi muita coisa eu achei muito bacana/.../

Apesar de Ana relatar não haver necessidade de utilizar os esportes paraolímpicos/adaptados em suas aulas, por considerar que Arthur não necessita de adaptações, poderia possivelmente proporcionar um benefício à todos estudantes, como também a possibilidade de facilitar que a inclusão nas aulas de Educação Física aconteçam, estes esportes podem fazer parte do contexto educativo de alunos com deficiências consideradas menos severas, como é o caso de Arthur, e também em aulas que estudantes sem deficiência estejam presentes.

Quadro 25 - Adaptações nos elementos base do currículo promovidas pelo professor de Educação Física (Ana) voltadas aos estudantes com deficiência visual (Arthur)

ADAPTAÇÕES DOS ELEMENTOS BASE DO CURRÍCULO					
Total de sessões	Objetivo	Tema	Conteúdo	Avaliação	Participação
2	Mantida	Mantida	Mantida	-	Não
4	Mantida	Mantida	Mantida	-	Parcialmente
5	Mantida	Mantida	Mantida	-	Sim

Apesar de ter participado de nove aulas de um total de onze, a ocorrência da participação parcial, em conjunto com a não participação (total de 2 sessões), culminam no surgimento da necessidade de adaptações, no caso de Arthur não necessariamente no nível curricular , mas em relação a metodologia de ensino empregada por Ana, tema este que será detalhado a seguir.

5.2.2. Metodologia de Ensino

5.2.2.1. Caracterização da metodologia de ensino

As aulas ministradas por Ana foram constituídas predominantemente por aulas práticas, nove em um total de onze. É válido salientar que, nas outras duas aulas (sessão 03 e 05), os conteúdos foram lecionados também por meio deste tipo de aula. Estas aulas não se constituíram como um entrave para a participação de Arthur, entretanto este não participou de nenhuma das atividades teóricas, mantendo-se disperso durante o desenvolvimento das mesmas as quais tiveram seus conteúdos trabalhados através do preenchimento de atividades da apostila, porém não foi disponibilizado material impresso adequado às necessidades de Arthur, que deveria contar com recursos compatíveis à sua dificuldade visual.

Quanto ao estilo de ensino, em seis sessões Ana não utilizou nenhum, permitindo a vivência “livre” das atividades escolhidas pelos estudantes, aliada a ausência total de instruções, entretanto esses fatores não se constituíram como um entrave para a participação de Arthur, pois dentre as seis o mesmo só não participou de uma. Ana relata que o motivo para a utilização de aulas “livres” em suas aulas dá-se pela preferência em ministrar os conteúdos esportivos e avaliar o aprendizado dos alunos por meio do jogo, dizendo:

ANA: /.../agente trabalha dentro da PRÁ::TICA os fundamentos porque é um pouquinho diferente quando era nosso tempo da Educação Física agente fazia fundamento por fundamento (+) agente já trabalha o fundamento dentro do próprio jogo então você vai observando:: você vai vendo né os fundamentos que os alunos já dominam:: não dominam/.../

Deste modo, o único estilo de ensino adotado por Ana, foi o intitulado como “por tarefa”, em que a instrução emitida para a execução das atividades deu-se por meio da dica verbal, prevalecendo uma participação classificada como parcial, três sessões, em relação a participação total em todas as atividades e não participação, ambas totalizando uma sessão.

Quadro 26 - Caracterização da metodologia empregada pela professora de Educação Física (Ana), quanto ao estilo de ensino, tipo de aula, estratégia, método e instrução associados a participação do estudante com deficiência visual (Arthur)

Sessões	Estilo de ensino	Tipo de aula	Estratégia de inclusão	Método	Instrução	Participação
01; 02; 06; 09; 10	Não utilizou	Prática	Não se aplica	Global	Não emitiu	Sim
03; 05	Tarefa Não utilizou	Teórica e prática	Não utiliza	Global	Dica verbal; Demonstração visual; Não emitiu;	Parcial
04;	Tarefa	Prática	Não	Global	Dica verbal;	Sim

	Não utilizou		utiliza		Não emitiu;	
07	Tarefa	Prática	Não utiliza	Mista e global	Dica verbal; Não emitiu;	Não
	Não utilizou					
08	Tarefa	Prática	Não Utiliza	Mista e global	Dica verbal; Não emitiu;	Parcial
	Não utiliza					
11	Não utilizou	Prática	Não utiliza	Global	Não emitiu	Não

Os métodos utilizados por Ana para a explicação das atividades práticas foram o global e o misto. O método global esteve presente em todas as sessões utilizado através do jogo, com o mínimo de intervenções e explicações emitidas por Ana, limitando-se apenas a indicação das atividades principais, em sua maior parte o futebol. Já o método misto foi utilizado em apenas duas sessões por Ana, em que foi explicada inicialmente o objetivo e os procedimentos inerentes as tarefas determinadas por Ana, assim como *feedback* positivo e/ou negativo sobre o desenvolvimento desta. Através do Quadro 26 é possível notar que não há uma relação entre o tipo de método e a participação de Arthur, pois em ambos os casos o estudante participou de todas as atividades ou parcialmente, exceto nas sessões de número 07 e 11, por motivo atrelado a outros aspectos.

Em apenas duas sessões (03 e 05), verificou-se a necessidade de utilização de estratégias de inclusão, neste caso a tutoria. Nas demais sessões, a apropriação de estratégias de inclusão por Ana, não foram consideradas imprescindíveis para a participação de Arthur, devido à participação considerada ativa durante a maioria das sessões e atividades, portanto, não se aplica a esta situação.

Quadro 27 - Elementos vinculados às atividades propostas em que o estudante com deficiência visual (Arthur) participa

Atividades	Natureza da atividade	Recursos	Espaço físico	Auxílio/ajuda
01. Mini-jogo de futebol;	Livre	Bola de futebol cinza	Quadra	Não
02. Desafio;	Direcionada	Corda marrom	Quadra	Não
03. Cabo de guerra;	Direcionada	Corda marrom	Quadra	Não

Quanto à natureza das atividades, houve uma prevalência da participação de Arthur em atividades consideradas “livres”, neste caso a denominada “mini-jogo de futebol”, assumindo

a função de goleiro (duas sessões) ou jogador de linha. Durante todas as partidas Arthur apresentou uma boa orientação espacial no espaço de jogo, se posicionando corretamente de acordo com as demarcações da quadra; locomoveu-se, com (condução) ou sem a bola, com facilidade; realizou chutes com precisão; apresentou um bom controle e domínio de bola; realizou passes e dribles com facilidade; participou ativamente durante toda a partida. Além disso, Arthur sempre foi convocado pelos colegas para constituir o time.

Todas as atividades que Arthur participou foram desenvolvidas na quadra, sem auxílio/ ajuda de nenhum colega, utilizando como recurso (nove sessões) a bola de futebol da cor cinza, na atividade 01 e cordas marrons (duas sessões), especificamente na atividade 02 e 03.

5.3.2.2. Adaptações da metodologia de ensino

Verifica-se no Quadro 28, Ana utilizou apenas adaptações no tipo de instrução, em somente uma sessão. Esta adaptação consistiu na escrita de letras cursivas no quadro negro, concordando com seu relato,

ANA: /.../com relação a parte teórica é aquilo que eu te falei né” eu tenho que procurar sempre colocar letras cursi::vas/

De acordo com Ana, a razão para não empregar adaptações no estilo de ensino, método e a não utilização de estratégia de inclusão, devia-se a considerar desnecessário ao ensino de Arthur, por ter identificado durante o período letivo o “bom desempenho” do aluno, principalmente nas atividades práticas.

Entretanto, como destacado anteriormente, foi observado que o emprego da tutoria como estratégia de inclusão nas duas sessões em que foi proposto o preenchimento da apostila, poderia ser uma boa opção para evitar que Arthur vivenciasse um quadro de exclusão funcional. “A tutoria é um meio efetivo de prover qualidade na instrução escolar por meio do tutor para seu colega com deficiência nas aulas de Educação Física regular. A tutoria é um programa designado para beneficiar ambos os alunos, o tutor e seu colega com deficiência” (SOUZA, 2008, p. 52).

Quadro 28 - Adaptações propostas (ou não) pela professora de Educação Física (Ana) voltadas a participação do estudante com deficiência visual (Arthur) em suas aulas.

ADAPTAÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO					
Total de sessões	Estilo de ensino	Método	Instrução	Estratégias de inclusão	Participação
5	Mantida	Mantida	Mantida	Mantida	Sim
2	Mantida	Mantida	Modifica	Mantida	Parcialmente
2	Mantida	Mantida	Mantida	Mantida	Não

No caso de Arthur, a tutoria poderia ser empregada nas aulas teóricas para que os colegas o auxiliassem na leitura e descrição das imagens da apostila, uma vez que de acordo com Ana, o aluno rejeita qualquer tipo de adaptação nos materiais, em que relata,

ANA: /.../ as vezes o próprio aluno também não aceita eh::: existe uma LUPA: existe um óculos ADEQUADO e ele já é um garotinho ((Arthur)) né” que já está na adolescência muitas vezes tem rejeição com esse material que é oferecido TAMBÉM (+) agente encontra dificuldade sim.

Ana complementa em seu relato sobre a rejeição por Arthur a utilização de recursos ópticos adaptados para as pessoas com deficiência visual e disserta acerca da não aceitação da deficiência pelo estudante dizendo,

ANA:/.../no início o Arthur não tinha me dito ((sobre a condição da deficiência)) ((interpreta fala de Arthur)) oh professora preciso ficar mais à frente porque eu preciso:: PORQUE eu estou sem óculos (+) então ele ia lá na frente pra copiar tal (++) ((reproduz própria fala no diálogo com Arthur)) Arthur mas porque que você não usa ((reproduz fala de Arthur)) ah tah quebrado/ é história é porque não gosta porque o fundo é um pouco::/ não é BONITO né”

A rejeição da adaptação dos recursos pedagógicos pelos alunos com deficiência relatada por Ana, também foi identificado nos estudos de Bredhal (2013), Fiorini (2011) Fiorini e Manzini (2014). O receio de ser estigmatizado como o “diferente”, o “especial” e o “deficiente”, pode ter sido uma das razões da resistência de Arthur as adaptações dos recursos pedagógicos e apropriação de estratégias visuais compensatórias como por exemplo, os recursos ópticos e não ópticos, como pode ser notado na situação ocorrida na sessão 05 a seguir,

((Todos participaram da atividade, emitindo suas opiniões e respostas, exceto Arthur que estava sem o material e manteve-se disperso

olhando para fora da janela, Arthur começou a girar o caderno sobre um dedo, então a professora mandou ele parar))

ANA: cadê sua apostila?

ARTHUR: eu não tenho

C1: ele é especial

ARTHUR: ((com a expressão de insatisfação olhou para C1)) ah::: váh!

ANA: ((expressão de envergonhada)) vamos fazer um resumo para você em seu caderno para que você possa participar (sessão 05)

Para Ana, as adaptações dos recursos pedagógicos são importantes para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, porém, salienta que nem todas as pessoas com deficiência necessitarão dessas adaptações no contexto educativo, como é o caso de Arthur,

ANA: Dependendo da da :: necessidade do aluno sim” por que tem alguns alunos que’ :: não tem visão alguma e o material num’ (+) vai suprir a necessidade dele (++) então e :: a gente sabe que a gente pode fazer e utilizar diferentes recursos tecnológicos pra isso (+) e eu acho que é um direito do aluno :: e que tem que TER sim” (+++) é possível de se fazer’ e é importante’ pro aluno’ também’

Contrapondo a afirmação de Ana, a literatura indica que sejam realizadas adaptações nos recursos pedagógicos para os estudantes com baixa visão (ALMEIDA, 1995; MUNSTER, 1998; SEABRA JÚNIOR, 2008; SEABRA; MANZINI, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; SILVA; COSTA, 2012; PERIANO, 2012).

A utilização de recursos com padrões de alto contraste, cores fortes, fluorescentes, brilhosos e luminosos, são as principais indicações para a adaptação dos recursos pedagógicos voltados aos estudantes com baixa visão (ALMEIDA, 1995; MUNSTER, 1998; SEABRA JÚNIOR, 2008; SEABRA; MANZINI, 2008; SILVA; COSTA, 2012; PERIANO, 2012).

Foi observado durante todas as sessões que Arthur manteve-se “apertando os olhos e franzindo a testa”, ou seja, tentando melhorar o foco da visão. Deste modo, as adaptações nos recursos pedagógicos poderão contribuir para a otimização do aprendizado de Arthur, pois aumenta-se a possibilidade deste aluno identificar os recursos pedagógicos com maior facilidade, como foi comprovado nos estudos de Munster (1998) e Silva e Costa (2012).

Além disso, apesar da adaptação dos recursos pedagógicos se constituírem em uma proposta para torná-los acessíveis aos estudantes com baixa visão, a aprendizagem dos estudantes sem deficiência também poderá ser facilitada por essa ação, visto que os materiais tornaram-se mais atrativos para todos os alunos (MUNSTER, 1988).

Quadro 29- Adaptações propostas (ou não) pela professora de Educação Física (Ana), para as atividades que o estudante com deficiência visual (Arthur) participou

ADAPTAÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO						
Nº da atividade	Complexidade da tarefa	Regras	Auxílio/ajuda	Espaço físico	Recurso pedagógico	Participação
01	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Mantida	Sim
02	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Mantida	Sim
03	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Mantida	Sim

Quanto aos elementos vinculados as atividades propostas como regras, complexidade da tarefa e espaço físico, também não foram identificadas a realização de adaptações por Ana, como pode ser visto no Quadro 29. Ana novamente afirma na entrevista, que julga desnecessária que sejam realizadas adaptações nesses elementos para a escolarização de Arthur, mas acredita que em casos de deficiências mais severas, essas adaptações serão necessárias, como pode ser identificado no relato de Ana a seguir a respeito das regras:

ANA: eu tenho visto né :: jogos de pessoas que não tem (+) de baixa visão ou até cegos do qual os que tem um pouco mais de visão se veda tudo eu acho que isso é válido” é a gente tem q ser (+) tem que ter coerência nesse momento e fazer as coisas fluírem de uma forma que a pessoa também num vá se sentir (++) hã (+) em vantagem né eu acho que a gente tem que ter coerência (+) então no caso do ARTHUR ele:: não não é o caso do Arthur ele enxerga mais do que outros pode-se dizer né (+) no :: caso da visão dele não atrapalha no desempenho.

Apesar de, nos aspectos como complexidade da tarefa e regras os ajustes terem sido classificados como desnecessários, devido ao bom desempenho de Arthur, verificou-se a necessidade de adaptações referentes ao ambiente/espaço físico, principalmente relacionada a sinalização de objetos, como traves, cestas, demarcação do espaço de jogo, entre outros.

5.3.3.Necessidades apresentadas pelo estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física

Na Figura 6 são expostas as necessidades educacionais identificadas no processo de escolarização de Arthur. Durante a análise dos dados das observações, averiguou-se que as necessidades apresentadas por Arthur residiram na categoria proposta curricular e metodologias de ensino (Figura 4), concordando com o relato de Ana que ratifica sobre as poucas necessidades educativas de Arthur,

ANA: no caso do Arthur com a/ com/ como a necessidade dele não é TÃO (++++) um grau tão elevado de de de:: BAIXA VISÃO eu num tenho tido assim:: TRABALHOS porque ele me responde bem” /.../ ago:ra:: eu vejo assim” se fosse um aluno com/ CEGO digamos assim né eu:: não saberia como trabalhar (++) eu:./ mesmo tendo feito um curso (+) eu não fui preparada para isso ((especialização)) me deu uma ideia AMPLA né de tudo/.../eu num::: saberia como trabalhar se fosse um aluno que tivesse uma deficiência maior que estivesse em minhas mãos

É notório que a condição da deficiência imponha desafios diferenciados aos professores de Educação Física, como também constatado por Fiorini e Manzini (2014). Todavia a não participação de Arthur em aulas teóricas, sinaliza que os estudantes com baixa visão, por não apresentarem um quadro severo de perda visual, em comparação ao estudante com cegueira, podem ter suas necessidades educacionais não atendidas.

Deste modo, para possibilitar uma participação plena de Arthur nas aulas de Educação Física, é necessário que Ana aproprie-se de adaptações metodológicas nas aulas teórica especificamente nos recursos pedagógicos, instrução e o emprego do colega tutor para o atendimento das necessidades de Arthur. De acordo com Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência visual em aulas teóricas podem basear-se na utilização da dica verbal para descrição oral dos conteúdos escritos na lousa, ou então o emprego do colega tutor para a realização da leitura do material para o estudante com deficiência visual, como também a disponibilização do texto escrito na lousa impresso com letras ampliadas, entre outros.

Além disso, apesar de não terem sido identificados empecilhos durante a participação do aluno com deficiência visual nas aulas práticas, acredita-se que as adaptações no ambiente e espaço físico possam otimizar a vivência deste aluno nas atividades propostas.

Para Ana as práticas pedagógicas por ela adotada têm contribuído para a inclusão de Arthur. Entretanto salienta que enquanto professora de Educação Física escolar, ainda sente dificuldades em desenvolver uma educação na perspectiva inclusiva, com outros alunos com deficiência para qual leciona.

Concordando com os dados apontados na literatura, Ana destaca os principais fatores que dificultam o atendimento das necessidades educacionais de alunos com deficiência são ausência de materiais específicos (FALKENBACH; LOPES, 2010; BEZERRA, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014), espaço físico inadequado (FIORINI; MANZINI, 2014), formação insuficiente (FIORINI; MANZINI, 2014) (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; FALKENBACH; LOPES, 2010; COSTA,

2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014), tempo escasso para o planejamento (FALKENBACH; LOPES, 2010; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014), o excesso de alunos por turma (MULLER, 2010), ausência de suporte de profissionais (FALKENBACH; LOPES, 2010; CASTRO et al., 2013; FIORINI; MANZINI, 2014), dizendo:

ANA: então:: nós não temos ainda: esse OLHAR SOBRE a necessidade do aluno' e TODA ((rápido))necessidade que ele tenha para que ele seja ((rápido)) realmente incluído/.../então são MUITAS as dificuldades que agente encontra (2,0) vai muito da nossa BOA VONTADE:: da nossa capacidade se ADAPTAR:: de se INTERESSAR pelo aluno pra fazer com que ele possa produzir e possa estar INCLUÍDO dessa AÇÃO desse nosso trabalho ((baixa tom de voz)) porque se não ele acaba ficando EXCLUÍDO /.../O PROFESSOR acho que está mais em todo esse contexto de escola da gente realmente fazer a inclusão da forma que deveria de ser sabe” com um espaço adequado:: com um material adequado:: com professores especialistas que nos ACOMPANHEM E AJUDEM a preparar melhor essa aula (++) porque não dá pra cobrar SÓ do professor que nem sequer teve na sua formação a ((baixa o tom de voz)) educação especial

Como pode ser identificado no relato de Ana, as dificuldades mencionadas podem influenciar para que a inclusão educacional venha a ser condicionada as atitudes e concepções do professor, que precisará de empenho e dedicação para que seja efetivada.

A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular é um direito, e deve ser reconhecido como tal (BRASIL, 1988; UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; 2001; 2003; 2005; 2008 a; 2008 b; 2009; 2010). Ao condicionar a inclusão a atitudes positivas dos professores, corre-se o risco de que a escolarização dos estudantes com deficiência seja prejudicada, como a própria Ana relata.

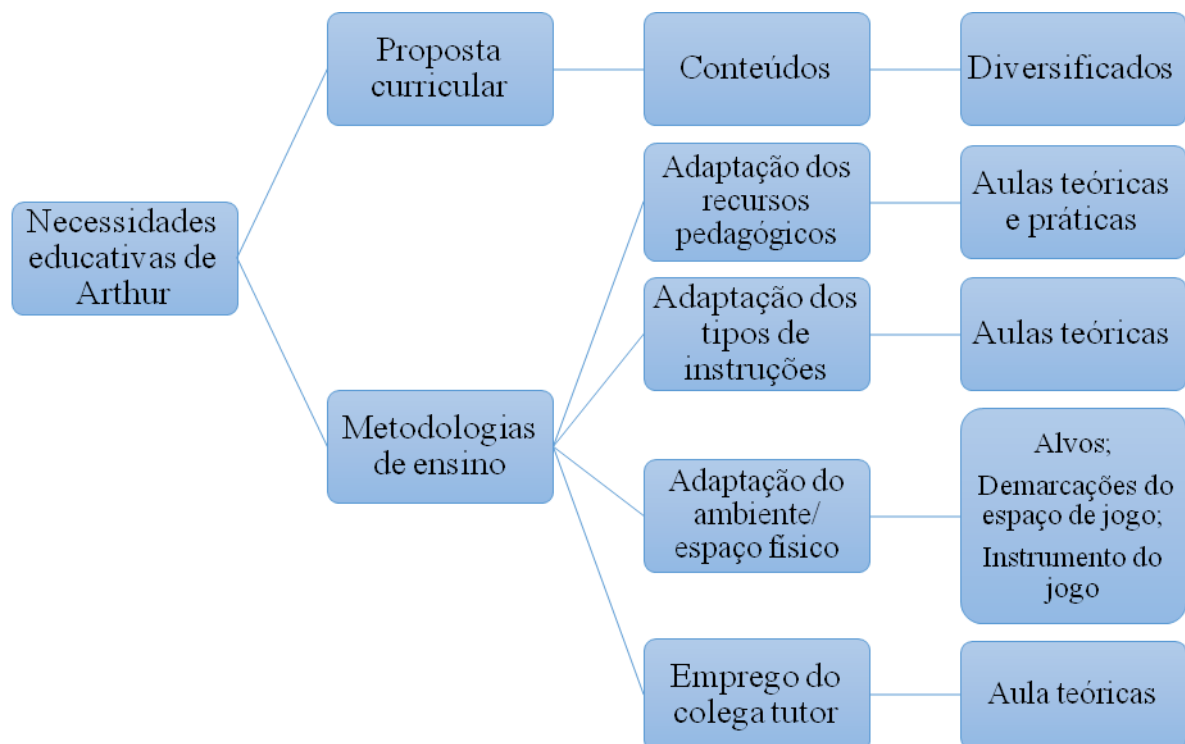


Figura 5 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Arthur) identificadas durante as aulas de Educação Física

Outro fator analisado (Figura 6) foi a necessidade de Arthur em participar de conteúdos diferentes do futebol (todas as sessões) e lutas (duas sessões), fato que pode ser identificado através da fala de Ana:

((Caminhando em direção à quadra, a professora se aproximou da pesquisadora)) ANA: Então gente, agora vamos dar início aos treinos de futebol:: você acha que seria necessário mudar o conteúdo para vocês observarem Arthur realizando atividades que não o futebol?
 PESQ. Não não (+) não precisa se preocupar com isso não (+) até porque o objetivo do trabalho é observar como as aulas de Educação Física ocorrem nas escolas sem interferir no cotidiano.
 ANA: ((sorriu)) Fico tranquila em saber disso (+) é porque eu até poderia trabalhar outras atividades' mas como está chegando o interclasse::: eles precisam se preparar sabe'?

A restrição da vivência de Arthur a somente atividades esportivas, predominantemente o futebol, pode prejudicar a ampliação do repertório motor de aprendizagem. Bem como, reduzir as possibilidades de interação com demais colegas, principalmente do sexo feminino e os considerados menos habilidosos, como foi observado durante as aulas. A ocorrência de ambas as situações foi influenciada pela competitividade exacerbada na atividade esportiva que Arthur participou e na diferenciação dos conteúdos a partir do gênero.

5.3. Instituição 3

5.3.1. Currículo

5.3.1.1. Referência Curricular

Marcos afirma, em seu relato de entrevista, utilizar como referência em suas aulas a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, aliada a experiência própria, de acordo com o mesmo, algumas atividades propostas por esse material tornam-se inviáveis para o desenvolvimento em suas aulas devido à ausência de recursos e/ou as peculiaridades presentes em cada turma, dizendo:

MARCOS: ENTÃO, eu complemento né (+) com a experiência própria e assim, esse CURRÍCULO ((também não é uma coisa que te:: que te AMORDAÇA /.../ a própria proposta curricular DÁ essa liberdade (+) então por exemplo quando eu vou pra prática pra desenvolver isso aqui ((aponta para o Caderno do Professor)) o que agente trabalhou na teoria:: (+) muitas vezes agente não tem os recursos disponíveis então agente trabalha atividades:: que contemplem essas habilidades que agente conversou eh:: ou então também eu não tenho o repertório que tá proposto aqui (++) eu vou ter que TESTAR:: USAR:: fazer isso algumas vezes pra começar a dar certo então às vezes dependendo da TURMA /.../ por exemplo essa classe que está agora ((turma de Matheus e Miguel)) é uma turma SUPER conflitante tem coisas que eu não me atrevo NÃO mesmo coisa que eu tenho experiência que eu já fiz:: e sempre deu certo às vezes com eles dá pau ((sorri))

Além disso, Marcos complementa que considera a proposta curricular do Estado como uma referência flexível e adaptável a cada situação. O currículo em uma perspectiva inclusiva precisa ser adaptável, pois o atendimento das necessidades educacionais pode variar de acordo com o indivíduo, o contexto e a deficiência. Deste modo, as possibilidades e impedimentos que podem ser vivenciados pela pessoa com deficiência não são inerentes à condição da deficiência, na verdade estão vinculadas às condições sociais que lhes são impostas (PICOLO; MENDES, 2012).

Em seu relato cedido durante o período de observação, Marcos complementa sobre a sua percepção acerca da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em que diz:

MARCOS: eu não me prendo a explicação do material, eu uso os meus exemplos, me baseio no que já estudei na graduação, e acrescento outras atividades (+) muitos professores reclamam do material dizendo que limita o professor (+) mas eu discordo (+) pois você tem a possibilidade de trabalhar o conteúdo da maneira que quiser (+) a Educação Física estava precisando de um NORTE ((um direcionamento)) para ser respeitada no espaço escolar” (Sessão 04)

Neste sentido, por meio da análise dos dados oriundos da observação, verificou-se que a proposta curricular do Estado contribuiu para a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, pois nas sessões em que Marcos a empregou, os conteúdos não restringiram-se a somente o futebol e voleibol, como identificado nas aulas livres.

Outro ponto positivo da utilização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo nas aulas de Educação Física em geral, é destacado por Marcos como o favorecimento para a homogeneização dos conteúdos curriculares que serão desenvolvidos nestas aulas. Não se trata de uma “receita de bolo”, e sim de um parâmetro para o planejamento de atividades curriculares, deste modo, evitando que o currículo nas aulas de Educação Física seja sistematizado somente a partir do *habitus professional*, e que se restrinja somente a ótica do “saber fazer”, pois neste material é previsto que os conteúdos sejam abordados em aulas teóricas e práticas.

Todavia, no estudo de Gatti e Munster (2012), o qual tinha como finalidade analisar a existência ou não de subsídios para a inclusão de alunos com deficiência na proposta curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física (nos níveis de ensino fundamental e médio), as pesquisadoras constataram que neste material não constam indicativos suficientes para que o professor de Educação Física promova adaptações quando necessário a um contexto inclusivo de estudantes com deficiência.

5.4.1.2. Currículo da classe

Por meio da análise dos dados da observação expostos no Quadro 30, constata-se que, dentre um total de 12 e 10 sessões em que Matheus e Miguel estavam presentes, respectivamente, houve a participação dos mesmos em todas.

De acordo com Marcos, com exceção das aulas livres, os objetivos das suas aulas foram sistematizados com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Deste modo, no primeiro horário os conteúdos eram desenvolvidos por meio de aulas teóricas, tendo como finalidade: “introduzir o conteúdo atletismo”, “refletir acerca das culturas rítmicas”, “conceituar e caracterizar o esporte coletivo basquetebol” e “conceituar e caracterizar grandes jogos”.

No segundo momento eram realizadas atividades práticas, como proposto no Caderno do Professor, com o objetivo de: “trabalhar os fundamentos, bloqueio e passe do voleibol” (sessão dois) e “desenvolver o fundamento passe” (sessões seis e dez). Todavia, foi identificado que no segundo horário houve uma predominância de aulas com o objetivo de “proporcionar aos alunos recompensa devido ao bom comportamento em sala de aula” (sessões quatro, sete, oito, doze e quatorze), as quais configuraram-se em aulas livres. Marcos relata que a razão para o emprego desse tipo de prática em suas aulas justifica-se assim:

MARCOS: /.../ eu gosto de trabalhar na verdade assim:: muitas vezes mais recreativo (+) mais pelo lúdico eu acho (+) mais EFICIENTE ainda mais em um modelo de escola que eles ficam O DIA INTEIRO:: (+) SENTADOS /.../ a única oportunidade que eles tem pra sai/ para EXTRAVAZAR eu vou ficar SEGURANDO:: (+) se eu fizer ISSO eu acabo prejudicando inclusive o trabalho dos outros:: (++) professores porque a válvula de escape aqui é a Educação Física” /.../ apesar de eu falar assim que a Educação Física é uma válvula de escape MAS também eu não dispenso:: coisas que eu acho importante pra eles terem um norteamen::to e conhecimento do próprio corpo que é FUNDAMENTAL.

Ao analisar o relato de entrevista de Marcos, verifica-se que umas das dificuldades da Educação Física enquanto componente curricular, é a visão vinculada a esta área de conhecimento com um espaço destinado às práticas recreativas sem uma finalidade pedagógica, ou seja, com função compensatória, proporcionando alívio da sobrecarga de trabalho escolar aos estudantes.

O lazer é considerado como a “cultura vivenciada no tempo disponível” (MARCELLINO, 2007, p. 16), apresentando no processo educativo uma dupla função: o lazer como veículo, que se trata da educação pelo lazer e como objeto, que se refere a educação para o lazer (MARCELLINO, 2007). O emprego de atividades lúdicas nas aulas de Educação Física, poderão contribuir para o processo educativo na medida em que forem atribuídas à estas uma finalidade pedagógica, como foi identificado nas sessões ministradas por Marcos.

A vivência de situações positivas pelos alunos com deficiência em conjunto com a maioria dos colegas, identificada durante o período de observação de grande parte das aulas livres empregadas por Marcos, podem estar associadas as atitudes apresentadas pelo mesmo como: 1) A supervisão constante das atividades; 2) Incentivo ao respeito as regras, aos colegas, às diferenças; 3) Coibição de práticas de preconceito, exclusão e atitude anti-desportivas; 4) *Feedback* positivo sobre condutas, técnicas e táticas utilizada pelos alunos.

Durante as sessões de número quatro, sete, oito, 12, 13 e 14, que foram destinadas ao desenvolvimento de conteúdos livres, Marcos supervisionou a partida, dando *feedback* para os alunos sobre estratégias de jogo, emitiu sobre as táticas e técnicas que poderiam ser utilizadas em determinados momentos da partida, explicou sobre condutas aceitáveis e inaceitáveis, e solucionou discussões geradas entre os alunos sobre as regras do jogo.

Na sétima sessão, o professor interferiu no jogo de futebol para que os alunos permitissem que os colegas que estavam sentados esperando na lateral da quadra participassem da atividade, enquanto alguns deveriam sair, já que os estudantes sinalizaram que um dos motivos para a não aceitação de mais membros no time devia-se a descaracterização do número de jogadores determinados pelas regras oficiais. Então um grupo de meninos escolheu um colega acima do peso para sair e dar lugar ao novo integrante. Ao ver a situação, o professor indagou-os o motivo da saída deste aluno e não de outro, todos ficaram em silêncio olhando para baixo, mas não responderam, então Marcos sugeriu que a escolha fosse aleatória (com a participação de todos), utilizando “par ou ímpar ou zerinho ou um”, os alunos o fizeram.

Na sessão 12, Miguel não foi convidado por nenhum colega para participar das atividades, permanecendo sentado na arquibancada situada na lateral da quadra, assistindo à partida de futebol durante os primeiros 30 minutos da aula. Em seguida, Miguel dirigiu-se à Marcos e reivindicou a sua participação no jogo de futebol, afirmando que nenhum colega tinha “dado a vez” para ele integrar um time. Imediatamente o professor pediu para os alunos que estavam jogando que permitissem a entrada de Miguel, e mais três colegas que estavam sentados, em um dos times, fato que conseqüentemente gerou a saída de quatro alunos que estavam vivenciando a atividade até o momento, os quais demonstraram-se insatisfeitos.

Percebe-se que o excesso de autonomia dos educandos provenientes das aulas livres (DARIDO, 2012), pode tornar as aulas de Educação Física permissivas a situações de preconceito e exclusão, como identificados nas sessões sete e doze, as quais acredita-se que tiveram como cerne a competição exacerbada. Apesar das atitudes positivas de Marcos para coibir tais situações, ainda assim foi frequente em suas aulas um grupo fixo de alunos que não participavam de nenhuma das atividades desenvolvidas nas aulas livres.

Quadro 30 - Currículo realizado pelo professor de Educação Física (Marcos) nas sessões observadas, assim como a participação dos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel)

CURRÍCULO DA CLASSE						
Sessões	Objetivo	Conteúdo	Tema	Avaliação	Participação	
					Matheus	Miguel
01;	Introduzir o conteúdo atletismo	Esporte	Atletismo	–	Parcial	Ausente
02	Trabalhar os fundamentos, bloqueio e passe do voleibol	Esporte	Voleibol	–	Sim	Ausente
03	Refletir acerca das culturas rítmicas	Cultura rítmica	Multiculturalismo e cultura rítmica	–	Parcial	Ausente
04	Proporcionar aos alunos recompensa devido ao bom comportamento em sala de aula	Esportes	Futebol Voleibol	–	Parcial	Ausente
05	Refletir acerca das culturas rítmicas	Cultura rítmica	Multiculturalismo e cultura rítmica	–	Parcial	Parcial
06	Desenvolver o fundamento passe	Esporte	Basquetebol	–	Sim	Sim
07; 08; 12; 16*	Proporcionar aos alunos recompensa devido ao bom comportamento em sala de aula	Esportes	Futebol; Voleibol	–	Ausente	Sim
09	Conceituar e caracterizar o esporte coletivo basquetebol	Esporte	Basquetebol	–	Parcial	Parcial
10	Desenvolver o fundamento passe	Esporte	Basquetebol	–	Sim	Sim
11	Conceituar e caracterizar grandes jogos	Esporte	Esportes coletivos	–	Parcial	Parcial

13	Proporcionar aos alunos recompensa devido ao bom comportamento em sala de aula	Esporte	Futebol Voleibol	–	Sim	Sim
14	Proporcionar aos alunos recompensa devido ao bom comportamento em sala de aula	Esporte	Basquetebol Futebol Voleibol	–	Sim	Sim
15; 16*	Verificar o nível de aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos abordados nas disciplinas de português e matemática;	–	–	Simulado	Sim	Sim

*Após 30 minutos do início da sessão 16, foi dado o início as aulas livres.

Além disso, apesar de Marcos sempre incentivar a constituição de grupos mistos nas sessões ministradas por ele, em todas as aulas livres o conteúdo voleibol foi vivenciado somente por meninas, e futebol por meninos, exceto duas meninas. Assim a vivência de Matheus e Miguel restringiu-se nessas aulas a somente o conteúdo futebol, fato que pode ser ratificado por meio da fala de Marcos durante a sessão 14:

MARCOS: ((observando os alunos jogarem basquetebol)) “é até engraçado, eles mesmos enjoaram de tanto jogar futebol que hoje partiram pra o basquete” (Sessão 14).

Na sessão 14, ao ser convidado para participar de um dos times de basquete pelos colegas, Matheus recusou e dirigiu-se para a lateral da quadra com Miguel e dois colegas, para jogar futebol em dupla. Matheus revela em seu relato de entrevista, a percepção que possui sobre as próprias habilidades nos conteúdos, como sendo um dos fatores que influencia sobre a própria escolha de participar ou não das atividades, dizendo:

PESQ.: E as atividades, você faz as mesmas que os seus colegas, ou, você faz outras atividades?

MATHEUS: Eu faço (+) eu faço (+) as vezes quando é muito difícil eu não faço eu faço outra (+) co::mo um dia desse ele ele jogou vôlei com eles lá na quadra né” aí eu CATE::I ((significa sair)) como eu não gosto muito de vôlei né” aí eu catei:: como eu não so/ sou muito bom em vôlei né” eu fui lá SAÍ aí como tinha alguns amigos que não fazia (+) nós ficamos brincando lá com a bola.

Ainda sobre os conteúdos, Miguel afirma que o seu preferido é o futebol, e por meio do seu relato é possível estabelecer uma hipótese de que o fator “habilidade” com o conteúdo abordado influencia na preferência e escolha da vivência das atividades, em que revela:

PESQ.: Você precisa de alguma ajuda para fazer as atividades?

MIGUEL: Não muitas (+) algumas sim tipo vôlei eu não sei jogar é basquete também não (+) mas assim futebol porque eu gosto (+) quando eu tinha uns cinco anos comecei a jogar.

Deste modo, mesmo que o professor de Educação Física, detenha o mínimo de controle sobre os fatores que podem permear as aulas livre como Marcos, este tipo de aula, além de impossibilitar a diversificação de conteúdo, conseqüentemente reduz a possibilidade de ampliação do repertório motor e de aprendizagem. Como também, não contribui para a inclusão de todos os estudantes da turma em todas as atividades. Na medida em que a competitividade torna-se o princípio norteador das atividades, e estudantes por não se acharem habilidosos para a prática de determinados conteúdos, como por exemplo, Matheus e Miguel, acabam não se permitindo vivenciá-los. Situação semelhante deparada por Bezerra (2010) em seu estudo, contudo a diferença é que os estudantes com deficiência participantes desta pesquisa, não permaneceram ociosos sentados nas laterais da quadra, mas vivenciaram apenas o conteúdo futebol.

Quanto à avaliação nas aulas de Educação Física, não foi possível observar, pois nenhuma das sessões coincidiram com este propósito. A avaliação que está sinalizada no Quadro 30 ocorrida na sessão 15 e 16, refere-se à aplicação de um simulado por Marcos, referente aos conteúdos das disciplinas de matemática e português.

De acordo com Marcos a prova de simulado abordava o conteúdo de todas as disciplinas, então foi determinado que os professores que estivessem ministrando as aulas referentes do terceiro ao sexto horário, deveriam permanecer em sala para aplicar e supervisionar a atividade referida. Marcos afirmou que todos os professores passaram por um treinamento prévio para a aplicação da prova na íntegra, pois estes não iriam necessariamente aplicar o simulado referente aos conteúdos de sua disciplina. Para Matheus foi disponibilizado uma prova com ampliados.

Ao relatar sobre o processo de avaliação empregado em suas aulas, Marcos afirma que este se dá de forma contínua, exceto em casos de provas teóricas, porém salienta que mesmo nessas exceções procura avaliar de forma que uma “habilidade” não atingida pelo aluno não interfira em outra que o estudante está buscando atingir. Deste modo, segundo Marcos os

critérios de avaliação utilizados por ele em relação a turma são a “participação”, o “interesse”, a “contribuição”, a “solidariedade” e o “envolvimento com o coletivo”.

PESQ. Você poderia me contar, como se dá o processo de avaliação dos estudantes em sua aula?

MARCOS: NÃO é pontual né” com exceção de algumas avaliações /.../ as atividades práticas são sempre:: CONTÍNUAS (+) assim como em sala de aula né” a PARTICIPAÇÃO (+) O INTERE::SSE (+) E A CONTRIBUIÇÃO:: de cada um:: eh:: a solidariedade:: e o envolvimento com o COLETI::VO /.../ eu não considero que alguma habilidade que a pessoa não ATINGIU deva prejudicar outra principalmente se a pessoa tá BATALHANDO e uma questão que eu comecei a dar ATENÇÃO é o caso de alunos que:: /.../ ele talvez não esteja conseguindo isso por causa de alguma coisa que impeça ele não é porque ele não tem VONTADE (++) /.../ alguma coisa tá gerando uma dificuldade:: a falha de repente não é DELE

Quanto a avaliação dos estudantes com deficiência visual, Marcos afirma que esta se dá do mesmo modo que os demais membros da turma, mas relata valorizar alguns critérios como “dedicação”, “esforço” dos alunos com deficiência visual, dizendo:

MARCOS: é o mesmo mas assim (+) valorizando mais alguns aspectos né” pelo esforço:: pela dedicação né” que aliás muitas vezes as pessoas que tem alguma deficiência tem mais EMPENHO /.../ das pessoas com deficiência do que nas pessoas em geral (+) não que isso seja REGRA /.../

A avaliação nas aulas de Educação Física é um tema complexo, principalmente ao se tratar das aulas práticas. Por muito tempo os critérios de avaliação na Educação Física foram influenciados pela tendência tecnicista, privilegiando os “mais habilidosos” ao determinar como os principais critérios a performance e o rendimento (BRATIFISCHE, 2003). Os critérios de avaliação mencionados por Marcos indicam uma mudança no processo avaliativo nas aulas de Educação Física, em direção à valorização do processo e não somente do produto, entretanto esses dados não são passíveis de generalizações.

Ao adotar critério de avaliação distantes da tendência tecnicista, Marcos aumenta a possibilidade de contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual em suas aulas, uma vez que, como mencionado por estes alunos o fator “habilidade” constitui-se como um dos aspectos que influencia para a escolha e a vivência das atividades. Todavia, acrescentar critérios para a avaliação dos estudantes com deficiência visual, pode reforçar a diferença ao invés de valorizá-la.

Cabe ao professor saber discernir e avaliar com coerência, o que não quer dizer que se deva negar a importância do ato avaliativo nas escolas, mas sim, que se deve saber como este está sendo processado, se estão sendo

observados conhecimentos e capacidades adquiridos e qual será o feedback, já que sabemos que diferentes situações pedem diferentes procedimentos (BRATIFISCHE, 2003, p. 30).

Deste modo, o processo avaliativo alicerçará todo o processo de ensino-aprendizagem. Por meio da avaliação, o professor poderá verificar quais as potencialidades dos alunos com deficiência e estimulá-las, identificar as necessidades educativas desses estudantes procurando atendê-las e analisar se as práticas pedagógicas adotadas por ele estão favorecendo que a inclusão seja efetivada em suas aulas.

5.4.1.3. Adaptações dos elementos base do currículo

Durante o período de observação, não foi identificado nenhum tipo de adaptação nos elementos base do currículo empregado por Marcos. O mesmo relata que os elementos curriculares podem ser os mesmos para Miguel e Matheus em relação à turma, necessitando de adaptações somente nos recursos pedagógicos.

Por outro lado, Marcos destaca que apesar de não ter utilizado em suas aulas o esporte adaptado como conteúdo, considera que a utilização dessas modalidades esportivas é possível e interessante para serem aplicadas no âmbito educacional, facilitando a adaptação da atividade ao contexto escolar, em que relata:

PESQ. Durante suas aulas, utiliza/utilizou esportes adaptados como conteúdo? Por quê?

MARCOS: Não porque é:: (3,0) os casos de deficiência que me passaram eu NÃO tinha nenhum repertório né”/.../o primeiro contato DIRETO com o esporte paraolímpico /.../ teve um atleta que veio da palestra aqui (++) um atleta:: CADEIRANTE que jogou bocha uma modalidade que eu nem CONHECIA /.../legal dá até pra fazer isso dentro da escola não SÓ com população:: com::/ ((deficiência)) pra adaptar no ambiente escolar pra agente usar o que a gente TEM sem a necessidade daquela bocha convencional (+) um negócio legal pra CARAMBA.

Apesar de relatar que o motivo para o não desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo na turma de Miguel e Matheus deveu-se a “não ter nenhum repertório”, Marcos salienta que este conteúdo pode ser trabalhado com pessoas com e sem deficiência, deste modo concordando com a literatura (LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; WINNICK, 2011).

Quadro 31 - Adaptações dos elementos curriculares base promovidas, ou não, pelo professor de Educação Física (Marcos) voltadas aos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel)

ADAPTAÇÕES DOS ELEMENTOS CURRICULARES BASE						
Nomes	Total de sessões	Objetivo	Tema	Conteúdo	Avaliação	Participação
Matheus	7	Mantida	Mantida	Mantida	-	Sim
	5	Mantida	Mantida	Mantida	-	Parcial
Miguel	7	Mantida	Mantida	Mantida	-	Sim
	3	Mantida	Mantida	Mantida	-	Parcial

Com base no Quadro 31 nota-se que os estudantes com deficiência visual participaram de todas as aulas observadas, predominantemente de forma ativa em todas as atividades propostas. Deste modo, a ausência de adaptações curriculares nos elementos base não se constituiu como um fator imprescindível para a inclusão de Miguel e Matheus nas aulas de Marcos, contudo, nas aulas em que a participação de ambos foi caracterizada como “parcial”, verificou-se a necessidade de adaptações da metodologia de ensino, a qual será explanada com mais detalhes a seguir.

5.3.2. Metodologias de ensino

5.3.2.1. Caracterização da metodologia de ensino

As aulas ministradas por Marcos eram subdivididas em teóricas e práticas. Ambas as aulas ocorriam no mesmo dia e em horários seguidos, sendo o primeiro horário destinado a explanação teórica dos conteúdos (exceto as sessões 07, 13 e 15), e no segundo momento o desenvolvimento de atividades práticas.

Durante a observação das aulas teóricas, notou-se que Matheus e Miguel apresentaram uma participação pouco representativa, em comparação às aulas práticas. Enquanto a maioria dos colegas da turma emitiam respostas, tiravam dúvidas com o professor e expuseram suas opiniões, durante todas essas aulas, ambos estudantes com deficiência visual mantiveram-se dispersos apresentando atitudes como conversa com os colegas, não emissão de respostas, brincadeiras de lutas e a permanência da posição deitada com o rosto recostado lateralmente na carteira durante grande parte das aulas.

Uma hipótese para a desmotivação de Matheus e Miguel nas aulas teóricas pode ter sido devido à ausência de recursos pedagógico adaptados, neste caso o Caderno do Aluno da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pois as aulas teóricas predominantemente foram baseadas na leitura e discussão das respostas das atividades propostas neste material. Em todas as sessões mencionadas, tanto Miguel quanto Matheus, colocavam seus livros sobre a mesa, mas não utilizavam. No início das sessões um e cinco, por exemplo, Matheus aproximou o material dos olhos mas logo desistiu de identificar as figuras que estavam sendo analisadas pelo professor e os demais colegas durante a aula, então começou a conversar com os colegas, depois olhar para o corredor e por fim recostou o rosto na cadeira.

Munster (1998) e Silva e Costa (2012) em seus estudos, destacam que a percepção do objeto por meio da visão, ou seja, os estímulos visuais exercem um papel fundamental para a motivação e envolvimento das crianças com baixa visão nas atividades. Portanto, tarefas que exijam um maior desempenho visual por Miguel e Matheus, mas que não estejam adaptadas podem desestimular a participação dos mesmos.

Quanto ao estilo de ensino empregado por Marcos nas aulas teóricas, estes variaram entre descoberta guiada e por comando. Durante essas aulas Marcos permitiu e estimulou que os alunos emitissem as respostas. Marcos sempre iniciava a atividade, indagando quem sabia a resposta, em seguida solicitava que os estudantes sinalizassem com as mãos suspensas. Então, escolhia um dos estudantes e o indagava qual a resposta e a razão da mesma. Quando o aluno falava a resposta correta Marcos reforçava positivamente, mas quando a mesma não condizia com o esperado, o professor afirmava “olha só, tenta pensar mais um pouquinho”, e pedia para outro aluno responder.

Mesmo, quando um aluno emitia a resposta correta, Marcos questionava como ele havia chegado àquela conclusão, sempre utilizando frases de incentivo como “você sabe a resposta, é só pensar direitinho, vamos lá” (sessão 01), então depois de alguns instantes os alunos conseguiam.

De acordo com Marcos o estilo de ensino adotado por ele varia de acordo com a turma, pois segundo o mesmo, a turma de Matheus e Miguel apresenta comportamentos que geralmente inviabilizam a utilização de outros estilos de ensino que não seja o por comando. Conseqüentemente, fazendo-o coibir a participação ativa dos alunos durante as aulas expositivas, a qual considera que poderiam contribuir de forma significativa com o processo de ensino aprendizagem. Assim, Marcos destaca que o comportamento apresentado pela

turma são um dos fatores que o influencia a se remeter ao estilo tradicional, unilateral, relatando:

MARCOS: /.../ resolução de problema é uma coisa né” (2,0) que depende a turma também (+) com essa AÍ ((turma de Matheus e Miguel)) dar/ deixar tudo com eles é um problema” então tem que ser sempre mediado /.../ mas assim de vez em quando eu tenho ser meio MILITAR ((sorri)) (2,0) tem que ser bem::: com a né::: com a rédea infelizmente ((baixa o tom de voz)) (+++) tem muito aluno BOM que quer participar da aula (+) muitas vezes a aula expositiva /.../ de repente ele tem uma ÓTIMA de uma contribuição BOA (+) mas as vezes um aluno que começa a falar os outros quando DISPA::RAM (++) falando coisa que não tem nada A VER e a classe vira um ENXAME e aí perde-se a continuidade::: o raciocínio:: a compreensão deles mesmos então” as vezes eu tenho que coibir muita colabo/ contribuição LEGAL né” e isso aí me remete a um trabalho tradicional né” o professor FALA (+) a coisa fica eh::: verticalizada /.../ muitas vezes me surpreendem e dá CERTO (++) MAS também tem que ficar esperto porque qualquer coisinha vira um QUEBRA-PAU.

Nas aulas teóricas foi observado que Marcos frequentemente permitia que os estudantes expusessem suas opiniões e apontamentos, entretanto como consta no relato de Marcos, muitas vezes alguns alunos se dispersavam e acabavam atrapalhando a dinâmica da aula, então Marcos retomava o estilo de ensino por comando. Em seu estudo, Bezerra (2010) constatou que o estilo de ensino mais utilizado nas aulas de Educação Física foi o por comando.

No estilo de ensino por descoberta guiada, o professor de Educação Física aos poucos assume um papel de mediador do conhecimento, porém ainda representa a figura central do processo de ensino-aprendizagem. Já o estilo de ensino por comando, caracteriza-se por uma aula centrada no professor, o qual configura-se como o único detentor do conhecimento (MOSSTON & ASHWORTH, 2008).

Deste modo, levando em consideração a característica da turma, neste caso, apresentando momentos de indisciplina e comportamentos pouco adequados recorrentes, é compreensível que Marcos empregue estilos de ensino que tenham pouca ou nenhuma independência dos alunos no processo pedagógico, visto que o excesso de autonomia desses alunos pode prejudicar o transcorrer das aulas. Porém, é necessário que, à medida em que for percebida uma melhora no comportamento da turma, a participação ativa dos alunos no processo pedagógico seja estimulada.

Quadro 32 - Caracterização da metodologia empregada pelo professor de Educação Física (Marcos), quanto ao estilo de ensino, tipo de aula, estratégia, método e instrução associados à participação dos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel)

Sessões	Estilo de ensino	Tipo de aula	Estratégia de inclusão	Método	Instrução	Participação	
						Matheus	Miguel
01; 11	Descoberta guiada Comando	Teórica	Não utilizou	Não se aplica	Dica verbal	Parcial	Ausente
02	Tarefa	Prática	Não utilizou	Misto	Dica verbal	Parcial	Ausente
03	Descoberta guiada Comando	Teórica	Não Utilizou	Não se aplica	Dica verbal	Parcial	Ausente
04; 16*	Aula livre	Prática	Não Utilizou	Não utilizou	Dica verbal	Sim	Ausente
05; 09	Descoberta guiada	Teórica	Não utilizou	Não se aplica	Dica verbal	Parcial	Parcial
06	Tarefa	Prática	Não utilizou	Global	Dica verbal	Sim	Sim
07; 08;	Aula livre	Prática	Não Utilizou	Não utilizou	Dica verbal	Ausente	Sim
10	Tarefa	Prática	Não Utilizou	Misto	Dica verbal	Sim	Sim
11	Descoberta guiada Comando	Prática	Não Utilizou	Não se aplica	Dica verbal	Ausente	Parcial
12	Tarefa	Prática	Não Utilizou	Misto	Dica verbal	Ausente	Sim
13; 14	Aula livre	Prática	Não Utilizou	Não Utilizou	Dica verbal	Sim	Sim
15; 16*	–	–	–	–	–	Sim	Ausente

* Os 30 minutos iniciais da sessão 16 foi voltada a finalização do simulado, após esse período foi realizada a aula livre.

Quanto às estratégias de inclusão, não foi observada a utilização de nenhuma durante as sessões ministradas por Marcos, o qual relata ter conhecimento sobre a tutoria, como também já tê-la empregado em outra instituição escolar, com um estudante cego, mas julga ser desnecessária ao contexto inclusivo dos estudantes com baixa visão. Nas aulas teóricas,

por exemplo, a falta de recurso didático (Caderno do Aluno) apropriado às necessidades visuais dos estudantes com baixa visão poderia ter sido compensada com a ajuda de um colega tutor.

O método de ensino de atividade esportivas variou entre misto e global. As atividades direcionadas foram predominantemente desenvolvidas pelo método misto, em que Marcos iniciava as atividades determinando a constituição de grupos mistos e explicando o objetivo, as regras e como proceder, depois permitia que os alunos vivenciassem a atividade como um todo. Porém, sempre se mantinha atento ao desempenho de todos os estudantes no transcorrer das atividades, intervindo em situações de conflitos sobre as regras e condutas pouco apropriadas de alguns estudantes.

As atitudes de Marcos durante suas aulas mostram-se positivas, pois desde o momento da escolha dos grupos para a participação das atividades, o posicionamento dos alunos sobre as diferenças e a concepção do professor sobre a educação em uma perspectiva inclusiva é revelada (BEZERRA, 2010).

Em todas as aulas Marcos utilizou a dica verbal como instrução para as atividades, mesmo em aulas livres que são caracterizadas ausência de uma ação pedagógica orientada (SALGADO; SALES; ALVES, 2012; DARIDO, 2012), Marcos interferiu no desenrolar.

Quadro 33 - Elementos vinculados as atividades propostas em que os estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel) participam

Atividades	Natureza da atividade	Recursos	Espaço físico	Auxílio/ajuda
01. Jogo dos 10 passes	Direcionada	Bola de meia vermelha	Quadra	Não
02. Minijogo de futebol	Livre	Bola de futebol amarela	Quadra	Não
03. Base quatro	Direcionada	Bola de meia vermelha	Quadra	Não
04. Minijogo de futebol	Livre	Bola de futebol branca	Quadra	Não
05. “Queimada”	Direcionada	Bola de meia vermelha	Quadra	Não

Alguns dos recursos pedagógicos utilizados por Marcos eram confeccionados por ele próprio (bolas de meia) e os outros eram cedidos pela escola, que seriam as bolas de futebol e voleibol.

As aulas teóricas transcorreram na sala de aula e todas as atividades práticas foram desenvolvidas em quadra. Tanto nas aulas teóricas como nas práticas, o auxílio/ajuda não foi utilizado pelos estudantes com baixa visão, como pode ser visto no Quadro 33.

5.4.2.2. Adaptações da metodologia de ensino

Por meio da análise do Quadro 34 é possível verificar que Marcos não propôs adaptações quanto ao estilo de ensino, método, instrução, como também não utilizou nenhuma estratégia de inclusão.

Quadro 34 - Adaptações propostas (ou não) pelo professor de Educação Física (Marcos) voltadas a participação dos estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel) em suas aulas.

ADAPTAÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO						
Nomes	Total de Sessões	Estilo de ensino	Método	Instrução	Estratégias de inclusão	Participação
Matheus	7	Mantida	Mantida	Mantida	Não utiliza	Sim
	5	Mantida	Mantida	Mantida	Não utiliza	Parcial
Miguel	7	Mantida	Mantida	Mantida	Não utiliza	Sim
	3	Mantida	Mantida	Mantida	Não utiliza	Parcial

De acordo com Marcos as estratégias de ensino utilizadas por ele, principalmente nas aulas teóricas, facilitam o aprendizado dos estudantes com deficiência visual, devido a utilização de muita verbalização, fato que se aplica a toda turma. Além disso, Marcos acrescenta que as adaptações na estratégia de ensino para os estudantes com deficiência visual nas aulas teóricas, residem na utilização de letras ampliadas na lousa, em que relata:

MARCOS: Então como isso se remete a questão VISUAL o modo de eu trabalhar eh::: o modo de eu trabalhar JÁ contribui com isso porque quando o conteúdo é desenvolvido em sala de AULA eu gosto de FALAR de EXPLICAR para eles /.../ no caso desses alunos aí ((Matheus e Miguel)) a minha letra (+) na lousa é ENORME /.../ então o meu negócio ainda é SALIVA (+) VOZ pedir silêncio para que minha voz passe o volume deles e eu não precise BERRAR me ESGUELAR (+) GIZ e letra grande ((sorri))

Porém, a literatura indica que durante o processo de escolarização de estudantes com baixa visão, também podem ser utilizadas estratégias visuais compensatórias, por meio de

recursos ópticos como telescópio, lupas e óculos, e recursos não ópticos como recursos ampliados, acessórios (lápiz 4b ou 6b, cadernos com pautas pretas espaçadas, canetas com pontas grossas), *softwares* entre outros (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007; PERIANO, 2012). No entanto, a disponibilização desses recursos e a melhoria da condição do espaço físico evadem ao controle do professor de Educação Física, por isso é importante que a gestão escolar trabalhe em conjunto com a equipe de professores em busca da efetivação da inclusão escolar.

Para Marcos o espaço físico utilizado em suas aulas práticas necessita de adaptações. Apesar de considerar que a iluminação e acesso desse local estejam adequadas a condição visual dos estudantes com baixa visão, salienta que no caso de um aluno cego, o espaço não é acessível. Além disso, destaca que é necessário que sejam reformadas as demarcações do espaço de jogo e salienta que o espaço físico utilizado possui pontos que arriscam a segurança de todos os alunos, sejam com deficiência ou não, em que relata:

PESQ. Você considera o/os espaço físico (os), destinado para suas aulas, acessível para os estudantes com deficiência visual?

MARCOS: Oh para o caso desses aí É (+) MAS:: se fosse um aluno que fosse entrar aqui com uma bengala: não tem marcação no chão por exemplo né” uma GUIA no chão/.../

PESQ. Em sua opinião, há pontos de perigo para o estudante com deficiência visual?

MARCOS: NÃO SÓ os com deficiência visual:: todos aí: tem umas:: tem alambrado ESTOURADO têm:: vergalhão EXPOSTO /.../ rampa muito íngreme...

A acessibilidade e segurança no ambiente e espaço físico deve ser preconizada no contexto inclusivo, pois este fator tem o potencial de influenciar diretamente na autonomia e independências nas aulas de Educação Física. Em seu estudo, Mazzarino e Lopes (2011) constataram que as condições arquitetônicas e de acessibilidade não se constituíram como uma barreira para a inclusão dos estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física, devido às atitudes positivas desses professores em criar condições de acessibilidade para a participação dos estudantes com deficiência visual em suas aulas.

Deste modo, mesmo que as adaptações propostas por Marcos em suas aulas tenham residido apenas na apropriação de recursos pedagógicos adaptados, a concepção do mesmo que as adaptações em geral, possam contribuir para a escolarização de todos os estudantes, favorece a possibilidade do direcionamento de um ensino inclusivo. Pois, diante do contexto inclusivo, é necessário que o professor atenda não só as especificidades dos estudantes com deficiência, como também a diversidade presente na turma, como previsto nos PCNs (BRASIL,1997, 1998).

PESQ.: Na sua opinião, você acha que devam ocorrer adaptações nos recursos pedagógicos, para o estudante com deficiência visual? Por quê?

MARCOS: CLARO que por exemplo dependendo a situação:: precisa do BRAILLE (+) dependendo::/ por exemplo o Matheus:: que tá sem óculos:: olha o tamanho dessa letra aqui oh ((aponta para a postila que está aberta em suas mãos)) da apostila né” eh::: ela é pequena e o Matheus por exemplo em sala de aula:: ele não consegue ficar de FRENTE para um quadro:: (+) ele fica: de lado /.../as adaptações não favorecem SÓ o aluno ((com deficiência)) muitas vezes favorece um monte de outros /.../

Os dados provenientes da pesquisa realizada por Lopes e Nabeiro (2008), concordam com o relato de Marcos sobre a adaptação contribuir para o processo educativo de estudantes com e sem deficiência, pois de acordo com a entrevista cedida pelos estudantes sem deficiência, foi relatado que as mudanças percebidas nas atividades contribuíram não só para a participação dos colegas com deficiência, como deles mesmos.

Quadro 35 - Adaptações propostas (ou não) pelo professor de Educação Física (Marcos), para as atividades que os estudantes com deficiência visual (Matheus e Miguel) participaram

ADAPTAÇÕES DA METODOLOGIA DE ENSINO							
Nº da atividade	Complexidade da tarefa	Regras	Auxílio/ajuda	Espaço físico	Recurso pedagógico	Participação	
						Matheus	Miguel
01	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Adaptado	Sim	Sim
02	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Adaptado	Sim	Sim
03	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Adaptado	Sim	Sim
04	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Mantida	Sim	Sim
05	Mantida	Mantida	Não utilizou	Mantida	Adaptado	Sim	Sim

Marcos relata que o motivo para realizar adaptações apenas nos recursos pedagógicos, deve-se a “boa adaptação” apresentada pelos estudantes com baixa visão as aulas de Educação Física, dizendo:

MARCOS: Olha assim:: como logo de início::: (+) eu vi uma boa adaptação deles algumas coisas que eu providenciei foi::: eh::: coisas COLORIDAS com CONTRASTE: por exemplo eu tenho o o/ BOLA DE MEIA porque eu uso muito bola de meia em qualquer situação pra jogos pré-desportivo como eu sempre fala::: o:::/ tem que fazer muito exercício QUALQUER aluno tem que fazer muito exercício de circulação de bola::: passe::: tal pra DEPOIS pegar uma bola de basquete pesa:::da (+)” /.../ muitas vezes eu uso colete::: /.../ o que eu tenho feito é isso (+) e não é SÓ em função DELES é porque isso facilita a organização GE:RAL/.../

Marcos relata que as adaptações nos materiais feitas por ele residem não só no uso de materiais coloridos e com contrastantes, como bolas de meia e colete, mas procura adaptar também o material ao nível de desempenho em que o aluno se encontra, ou seja ao introduzir um conteúdo Marcos inicia sempre com bolas mais leves para depois introduzir o material específico da modalidade. Situação essa observada também pela pesquisadora nas sessões 02, seis, 10 e 12, nas atividades um, três e cinco.

Marcos complementa, afirmando considerar necessário que sejam realizadas adaptações nas estratégias de ensino voltadas a inclusão de estudantes com deficiência, mas que não se aplicam a Matheus e Miguel, com base no nível de conhecimento que detém sobre a educação desta população acredita que as adaptações empregadas por ele voltadas a turma estejam contemplando as necessidades dos estudantes com deficiência visual. Além disso, destaca que, se ao invés de estudantes com baixa visão, seus alunos fossem cegos, provavelmente teria dificuldade em ensiná-los, dizendo:

PESQ.: Você acha necessário adaptar/ alterar as estratégias quando há um estudante com deficiência visual?

MARCOS: CLARO (+) como eu te falei esses alunos aí: ((Matheus e Miguel)) como eles chegaram pra mi::m facilitaram a minha vida que eles já tem um::: bom desenvolvimento né” até onde eu posso perceber né” como eu te falei eu NÃO TENHO CURSO específico pra ISSO talvez eu esteja falhando em alguns pontos mas:: até onde eu:: chegue::i até onde eu me desenvolvi (+) as adaptações que eu faço pra a TURMA contemplam as necessidades deles também /.../ embora o ((Matheus)) eu preciso dar uma repensada em algumas coisas:: fazer alguns exercícios::/ de repente fazer até alguns exercícios ISOLADOS já que ele gosta de futebol vou dar um exemplo fazer uns exercícios de DOMÍNIO::: CONDUÇÃO DE BOLA:: /.../Agora se eles já tivessem problemas MAIORES /.../ se eles tivessem um problema mais AVANÇADO:: ou casos mais sérios:: aí eu aí ter/ aí eu ia PATINAR.

A insegurança relatada por Marcos quanto ao nível de perda visual mais severa, também foi relatada pelos professores de Educação Física participantes do estudo de Fiorini e Manzini (2014). A ausência total de um dos sentidos de um estudante, nesse caso a cegueira, evidencia a existência de necessidades educacionais, que para serem devidamente atendidas culminam em um processo de reflexão constante sobre o processo de ensino-aprendizagem e necessidade de conhecimento sobre a deficiência visual e as características individuais de cada estudante, pois não existem, e não devem existir, modelos de ensino padronizados que se apliquem à todos os estudantes com deficiência visual.

Marcos considera que as estratégias de ensino tradicionais da Educação Física não são suficientes para o contexto inclusivo de estudantes com deficiência visual, dizendo:

MARCOS: NÃO (+++) não, porque como:: eu falei lá atrás eu:::: vim dessa cultura tradicional e:: como eu assimilei essa CULTURA eu tô tendo dificuldade pra trabalhar com essa:: questão que é atual né” eu ainda tô eh:::: tendo que:: (3,0) eh:: jogar fora uns conceitos reci/ me reciclar totalmente/.../mesmo tendo feito curso eu me barro pelo::/ muitas vezes o tradicional saí a flor da pele quando eu menos imagino (+) que isso é coisa na verdade da cultura escolar no GE:RAL: não é só a Educação Física /.../ a cultura escolar agente tá eh:: ainda com com (+++) a RAIZ da árvore lá embaixo (+) com a mesma raiz na verdade né” não adianta PENDURAR galho novo tem que plantar de novo.

Para Marcos, o modelo de ensino tradicional se reflete nas ações de todos os professores, portanto, considera que há uma necessidade de reforma na cultura escolar geral em direção a uma perspectiva inclusiva. Mendes (2006) ratifica que a inclusão escolar é um processo complexo de ser implementado, necessitando de uma reforma escolar.

As estratégias de ensino tradicionais vão de encontro à filosofia inclusiva quando a homogeneização de práticas pedagógicas torna-se o pilar da escolarização, ou seja, são determinadas tarefas iguais, que devem ser executadas da mesma forma por todos e os estudantes devem apresentar resultados semelhantes, nesta perspectiva as especificidades dos alunos com deficiência são desconsideradas durante o processo educacional.

5.3.3. Necessidades apresentadas pelo estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física

Na Figura 7 e 8 são indicadas as necessidades educacionais identificadas no processo de escolarização de Matheus e Miguel, respectivamente, com base nos dados da observação e o relato de entrevista dos próprios estudantes, as quais estão associadas à categoria curricular proposta e metodologias de ensino.

Quanto ao currículo, os dois estudantes com deficiência visual afirmam ter dificuldade em realizar tarefas referentes aos conteúdos voleibol e basquetebol. Durante todo o período de observação, foi identificado que os alunos com baixa visão não participaram de nenhuma das atividades sobre os conteúdos mencionados, exceto nas sessões dois e nove, em que foram trabalhados pré-desportivos dos esportes voleibol e basquetebol, respectivamente. É válido salientar, que os esportes voleibol e basquetebol foram praticados pelos estudantes

predominantemente por meio de aulas livres, em que Matheus e Miguel preferiram praticar o esporte que afirmam ter mais afinidade, o futebol.

Nas aulas teóricas, Matheus indica que o tipo de instrução emitido por Marcos que mais facilita o seu entendimento se dá por meio da utilização de desenhos e informações escritas na lousa, dizendo:

PESQ.: Que tipo de explicação utilizada pelo professor que você mais gosta?

MATHEUS: ele explica desenhando:: escrevendo:: na lousa é assim que ele explica /.../ o que eu mais gosto é ele escrevendo:: e desenhando:: essas coisas assim

PESQ.: Escrevendo e desenhando pra você é mais fácil?

MATHEUS: pra explicar É /.../ porque eu acho melhor para os alunos entender (+) a atividade

Miguel também relata gostar da explicação baseada em desenhos na lousa nas aulas teóricas, a qual considera suficiente para sua compreensão. Porém nas aulas práticas sugere que os conteúdos nos quais possui menos habilidade poderiam ser desenvolvidos com base no método de ensino parcial, dizendo:

PESQ.: O que você acha que é preciso fazer nas aulas de Educação Física pra que você possa participar e aprender mais de uma forma mais prazerosa?

MIGUEL: É (+++) que eu gosto quando assim as coisas (+) fala

PESQ.: Então o que você acha que falta pra você aprender por exemplo basquete e as atividades que você disse não saber muito (+) para você que teria que ser feito para você aprender mais?

MIGUEL: Praticando

PESQ.: Praticando? Ai você acha que o professor precisaria fazer o que?

MIGUEL: É:: me ajudar um pouquinho no (+++) ajudar um pouquinho pra mim poder aprender mais ensinando

PESQ.: Seria ensinando assim por exemplo passo a passo?

MIGUEL: É

PESQ.: É:: como é que faz o quique, (+) o passe para depois ir para o jogo?

MIGUEL: É

PESQ.: Você acha que assim seria melhor?

MIGUEL: Seria é porque eu já fiz uma escolinha de futebol e eles faziam assim.

O método de ensino parcial ou analítico caracteriza-se em ensinar determinada destreza motora separadamente, para depois uni-las entre si (TENROLLER; MERINO, 2006). O ensino por partes empregado em conteúdos nunca ou pouco vivenciados pelos estudantes pode facilitar a compreensão dos fundamentos esportivos, pois esse modelo educativo

possibilita que o estudante mantenha a atenção nos gestos motores para execução da tarefa, para depois utilizá-los durante o jogo, possibilitando que o mesmo mantenha o foco em outras variáveis como as regras e as táticas.

Tanto Matheus como Miguel, indicaram que esporadicamente precisam de auxílio para aprendizagem de conteúdos nas aulas de Educação Física. De acordo com Matheus o suporte recebido para a compreensão das atividades é emitido por Marcos, por meio de explicações utilizando a dica verbal, a qual considera suficiente para o entendimento, em que relata,

PESQ.: Você precisa de alguma ajudar para fazer as atividades?

MATHEUS: às vezes

PESQ: tipo qual?

MATHEUS: quando eu não sei jogar eu peço ajuda do professor /.../ ele me ensina como é que é o jogo/.../

PESQ.: Só o professor que você pede ajuda?

MATHEUS: SÓ

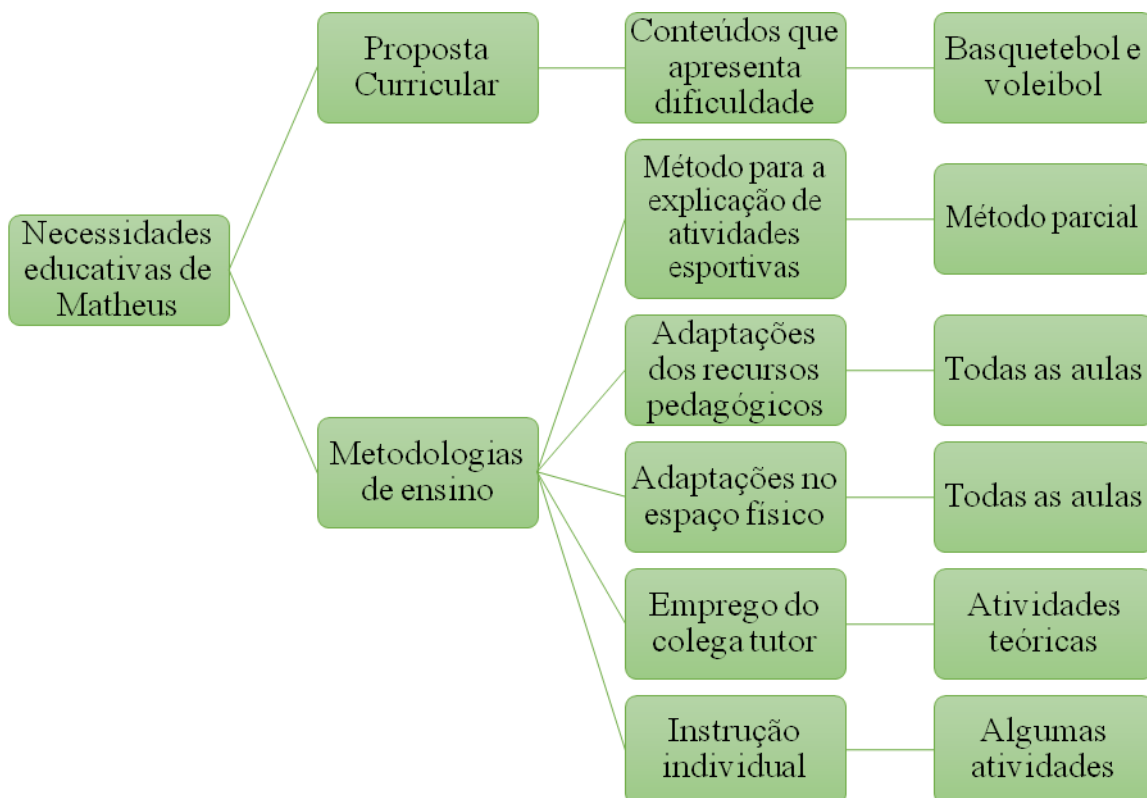


Figura 6 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Matheus) identificadas durante as aulas de Educação Física

Já Miguel relata que recebe auxílio da irmã para aprendizagem do conteúdo esportivo voleibol, mas destaca que necessitaria de auxílio também para a aprendizagem da modalidade esportiva basquetebol, dizendo:

PESQ.: Você precisa de alguma ajuda para fazer as atividades?
MIGUEL: Não muitas(+) algumas sim (+) tipo vôlei eu não sei jogar é basquete também não (+) mais assim futebol porque eu gosto (+) quando eu tinha uns cinco anos comecei a jogar então/.../
PESQ.: Entendi (+) é:: qual ajuda você acha que você precisaria?
MIGUEL: Ajuda?
PESQ.: Sim nessas atividades que você diz que não sabe fazer?
MIGUEL: Há mais eu acho que é mais no basquete que minha irmã sabe jogar um pouco de (++) vôlei então ela me ensina
PESQ.: Há entendi (+) então a ajuda que você precisa seria ensinar?
MIGUEL: Hã eu acho que ensinar a arremessar essas coisas (++) que:: então :: eu não sei muito (++) daí eu só vejo jogando só

A partir da análise das duas situações relatadas pelos estudantes com deficiência visual juntamente com as sessões observadas, evidencia a necessidade do emprego de um colega tutor durante as aulas ministradas por Marcos. A tutoria prestada por um colega com mais experiência nas modalidades esportivas em questão configura-se em uma possibilidade para o processo educativo dos estudantes com deficiência visual, que também poderia ser estendido aos demais membros da turma. No caso de Matheus, a tutoria também poderia ser aplicada nas aulas teóricas, pois este estudante além de não possuir o Caderno do Aluno adaptado para sua condição visual, também não utiliza nenhum recurso óptico, fato que provavelmente acarreta na dificuldade apresentada pelo aluno para a identificação do conteúdo proposto na apostila.

A busca constante em manter o foco da visão por Matheus e Miguel, identificada principalmente quando os recursos pedagógicos e o local alvo do jogo, por exemplo a trave de futebol, estavam distantes, evidencia a necessidade de adaptações dos recursos pedagógicos e ambiente/espço físico.

As adaptações no ambiente/espço físico podem favorecer a melhora no desempenho dos estudantes com deficiência visual, consequentemente aumentando a possibilidade de sucesso para a inclusão dos mesmos (SEABRA JÚNIOR, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009). Deste modo, além de seguro e acessível, o ambiente/espço físico deve ser estimulador para a aprendizagem dos estudantes com baixa visão, de modo que estes possam aproveitar o máximo da própria visão remanescente para a execução das tarefas.

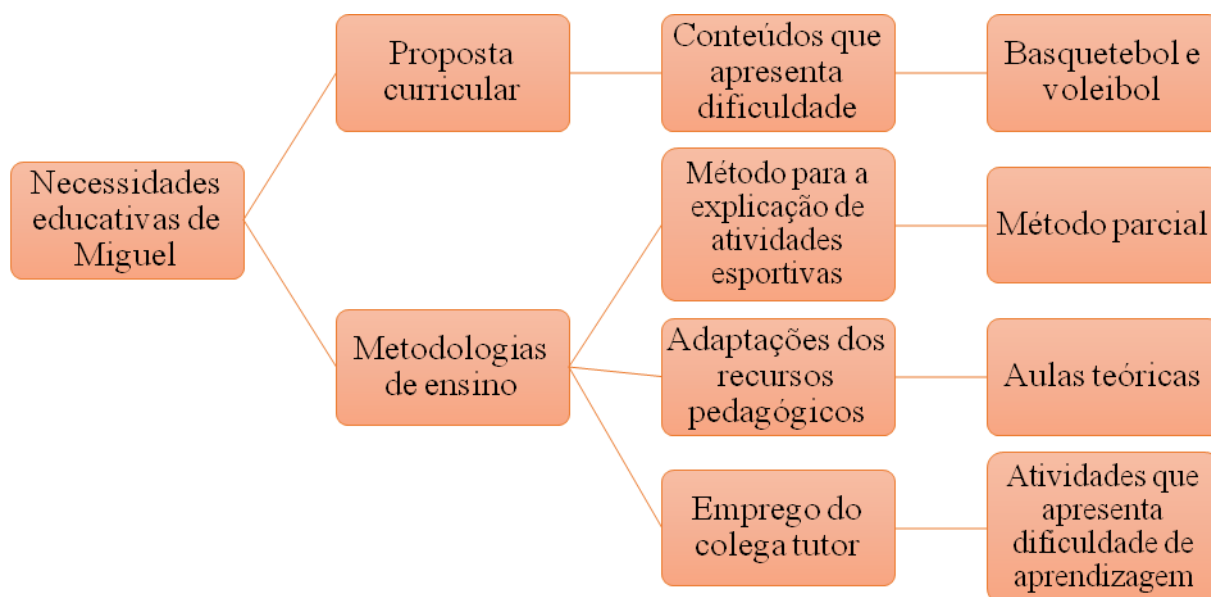


Figura 7 - Necessidades do estudante com deficiência visual (Miguel) identificadas durante as aulas de Educação Física

Marcos aponta que os principais fatores que dificultam a educação em uma perspectiva inclusiva são o ensino baseado no modelo tradicional, ausência de recursos pedagógicos tradicionais, ausência de recursos pedagógicos específicos (FIORINI; MANZINI, 2014, FALKENBACH; LOPES, 2010; BEZERRA, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011), espaço físico inadequado (FIORINI; MANZINI, 2014), número excessivo de alunos por turma (MULLER, 2010), formação insuficiente (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; FALKENBACH; LOPES, 2010; COSTA, 2010; SILVA; DUARTE; ALMEIDA, 2011; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014) e demanda de trabalho excessiva (FALKENBACH; LOPES, 2010; FIORINI, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014), como exemplificado no relato abaixo:

MARCOS: /.../antigamente o que é que acontecia' NA MINHA ÉPOCA já TOCAVA uma bronca"(+) um aluno que não tá acompanhando É VAGABUNDAGEM (+) É PREGUIÇA, num sei o que ((exemplificação)) hoje em dia (+) muitas vezes eu eu:: REPRODU::ZO esse modelo porque AINDA está incorporado né/.../ porque eu fiz desde a minha primeira série até o final /.../ da formação básica né" mas já mudou um pouco/ já flexibilizou minha mente ai ó/ de repente o papo não é chegar dando uma dura uma bronca (+) é ver qual que é o lance né" (+++) ver qual que é a questão particular /.../ cada caso é um caso (+) o problema é que as sala de aula são MUITO

CHEIAS abarrotadas (+) agente tem uma demanda de trabalho que é/ que DIFICULTA essa observação para tudo/.../

Na educação sob a perspectiva inclusiva, a proporção do número de estudantes por turma é uma variável que deve ser considerada (WINNICK, 2011). Classes com uma quantidade de alunos excessiva, pode dificultar o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência visual, pelo professor de Educação Física.

Além disso, acrescenta que alguns conteúdos da Educação Física são pouco acessíveis para estudantes com deficiência visual, cegos, em que menciona o basquetebol e o voleibol.

PESQ.: Na sua opinião, quais são as necessidades e potencialidades do estudante com deficiência visual?

MARCOS: Então vamos começar pela potencialidade né” /.../ não só em função da Educação Física né” geral eles desenvolvem outros:: sentidos pra suprir:: /.../ como eu contei o caso lá do estudante A /.../ que batia até bola de basquete (+++) então:: o potencial é nítido né” (2,0) a limitação nesse caso/ (2,5) eu sei que ele gosta de caminhão e o sonho dele era ser caminhoneiro (+++) não TEM como por exemplo dirigir um caminhão se você não enxerga/.../ e assim como não se consegue dirigir um carro quando se você não enxerga né” alguns esportes eh:: não são:: viáveis por exemplo ele batia bola de basquete ((estudante A, cego)) e fazia arremessos:: mas aqueles arremessos na louca né” quando ele acertava todo mundo NOSSA que legal tal ((reproduz fala dos alunos)) MAS num:: é uma atividade que dá pra desenvolver porque é até perigosa/ então existem atividades ESPECÍFICAS /.../ têm duas modalidades que eles jogam que são específicas tal/.../ o futebol adaptado /.../ a limitação:: é muitas vezes ele depender às vezes de alguém (+++) as vezes sei lá pode ser uma coisa frustrante para a pessoa não poder fazer o que ela gosta sozinha.

Os possíveis impedimentos para as pessoas com deficiência visual relatados por Marcos concordam com os apontamentos da literatura, em que o impacto da deficiência visual se dará de forma diferente em duas pessoas que apresentem a mesma condição visual. Este fato deve-se às limitações impostas pelas diferentes atividades exercidas por esses indivíduos, sejam laborais ou esportivas, que ainda não se encontram adaptadas ou ainda não são viáveis para a execução de uma pessoa com cegueira (MUNSTER; ALMEIDA, 2013).

A partir da análise do relato de Marcos é possível identificar que um dos facilitadores para que a inclusão se efetive é a atitude positiva demonstrada pelos colegas dos estudantes com deficiência visual e experiências motoras em atividades esportivas extracurriculares e o esporte paralímpico como uma possibilidade de conteúdo.

MARCOS: /.../ inclusão numa escola não cabe só ao professor (+) TODA a estrutura FÍSICA e social” (+) os funcionários precisam saber lidar com isso eh::: os amigos também tem que saber lidar

EMBORA assim como eles estão vivendo a INCLUSÃO eles não estão com nossa cultura arcaica né” eles estão/ muitos demonstram bastante:::s solícitos né” muitos se predispõem a ajudar.

De acordo com Marcos, os alunos sem deficiência têm demonstrado atitudes positivas em relação a inclusão dos colegas com deficiência, concordando com os dados obtidos pelas observações e com os resultados das pesquisas realizadas por Fiorini e Manzini (2014), Falkenbach e Lopes (2010) e Lopes e Nabeiro (2008).

Com base nos dados da observação e no relato de entrevistas de ambos estudantes com deficiência visual, é notável que o fator afinidade pelas aulas de Educação Física seja outro facilitador para a inclusão dos mesmos, como pode ser verificado nos relatos a seguir:

PESQ.: Você gosta de participar das aulas de Educação Física? Por quê?

MATHEUS: Porque são muita/ são MUITOS legais (+) porque o professor ensina::: ensina DIREITO para os ALUNOS (+++) minha opinião é ESSA

PESQ.: Você gosta de participar das aulas de Educação Física?

MIGUEL: GOSTO

PESQ.: Porque?

MIGUEL: É::: num sei (+) que eu gosto de fazer esportes fazer futebol (+) e correr

A afinidade dos estudantes com deficiência pelas aulas de Educação Física também foi constatada nos estudos desenvolvidos por Lopes e Nabeiro (2008), Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011), Falkenbach e Lopes, (2010) e Costa (2010). Na medida em que os alunos com deficiência gostam dos conteúdos desenvolvidos nestas aulas, os mesmos tendem a se sentirem motivados e a buscarem se envolver nas atividades propostas, o que pode refletir no sentimento de inclusão relatado por Matheus e Miguel, em que disseram:

PESQ.: Você se sente incluído nas aulas de Educação Física? Por quê?

MATHEUS: INCLUÍDO porque todas as vezes que meus amigos vão jogar futebol na/ tanto faz no INTERVALO ou na quadra eles me chama pra jogar /.../

PESQ.: Você se sente incluído nas aulas de Educação Física? Por quê?

MIGUEL: eles ((os colegas)) me chamam pra fazer algumas coisas (+) meus amigos que ficam lá embaixo jogando uma bola/.../ é que algumas coisa de:: (+) da outra atividade (+) futebol ai eu participo ele não deixa ninguém de fora ((Marcos)) só deixa quem não quer fazer.

Os relatos de Matheus e Miguel evidenciam o importante papel dos colegas no processo inclusivo, os quais têm se mostrado favoráveis a inclusão dos pares com deficiência,

e a atitude positiva do professor em estimular a participação de todos nas atividades. Deste modo, apesar da responsabilidade de proporcionar uma educação inclusiva não estar restrita somente ao professor de Educação Física, destaca-se o importante papel que o mesmo exerce para contribuir que a inclusão dos estudantes com deficiência visual seja efetivada.

Além disso, com base no relato de experiência mencionado por Marcos se referindo a um estudante cego em outra instituição escolar, fica evidente a importância do suporte de um profissional da atividade física adaptada para proporcionar conhecimentos específicos da área, como por exemplo o emprego de colegas tutores e estimular o professor ao reconhecimento das capacidades e necessidades educacionais do estudante com deficiência visual, como pode ser notado no relato abaixo:

MARCOS: Como eu tive um aluno em escola A ((nome fictício)) que era CEGO mesmo né' (+) visão zero (+++) NEM vulto (+) NADA eu falei MEU DEUS que é que eu vou fazer com esse aluno /.../ eu pensei o que é que eu vou fazer" (+) aí eu tava batendo um papo:: com estudante A ((estudante com cegueira mencionado)) falando sobre o problema dele:: ele me contando né" o próprio problema:: o que é que ele JÁ conseguia e o que não conseguia fazer e tal (+) aí ele falou que já tinha praticado atividades direcionadas/.../ quem já tinha sido professor dele e tal AÍ eu fui procurar um desses caras que ele tinha me falado /.../ conversei sobre o estudante A especificamente e ainda de tabela ele ((professor de atividades esportivas adaptadas)) me deu uma dica GERAL assim sobre essa questão /.../ me ajudou bastante com o estudante A essa época eu não tinha AINDA o curso da diretoria de ensino ((curso *on line* sobre inclusão escolar)) /.../ele me ensinou aquela questão lá de alunos:: TUTORES:: tal (+) algumas atividades que ele poderia fazer (+) focar em algumas atividades pra ele:: com ajuda do aluno (+++) fazer as atividades de uma maneira que ele pudesse participar quando ele podia fazer uma parte sozinho fazia" quando precisava de um acompanhante::te/ que inclusive teve jogos que precisava CORRER aí agente conseguia fazer com (++) com a companhia do aluno tutor

Segundo Winnick (2011, p. 30) “o sucesso do ensino frequentemente depende do fornecimento de um serviço de suporte apropriado”. Os benefícios do apoio proporcionado por professores de Educação Física adaptada podem se configurar no compartilhamento dos conhecimentos específicos da área, como por exemplo, orientações sobre tarefas, recursos e ambiente mais apropriados, conseqüentemente ascendendo a possibilidade de que as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência sejam atendidas (BLOCK;CONATSER; 1999; LYTLE; HUTCHINSON; 2004). Deste modo, o suporte deste profissional torna-se uma possibilidade para que o desempenho dos educandos com

deficiência nas tarefas propostas nas aulas de Educação Física seja aprimorado e o processo de escolarização ocorra com qualidade.

Apesar das dificuldades deparadas por Marcos diante da educação em uma perspectiva inclusiva, o mesmo considera que as práticas pedagógicas por ele adotadas favoreceram a inclusão de Matheus e Miguel em suas aulas. Todavia destaca que “boa adaptação” em que ambos alunos já se encontravam em relação a condição da deficiência e a Educação Física, seja devido a experiências extra curriculares anteriores, proporcionadas por professores de Educação Física que lecionaram para Matheus e Miguel anteriormente, facilitaram processo de ensino-aprendizagem em suas aulas, dizendo:

PESQ.: Na sua opinião, as práticas pedagógicas por você adotadas têm contribuído para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual na sua aula?

MARCOS: OLHA repito o que eu já falei né” esses meninos aí:: ((Matheus e Miguel)) por si próprios:: (+) por experiências anteriores ou por outros professores que eles teve/ que eles tiveram eh:: já conduziram pra mim (++) FACILITANDO a minha vida (+++) como eu te falei me faltam recursos:: tanto recursos materiais como também eu me apropriar de mais conhecimento NÉ eu me considero:: com conhecimento precário nisso aí.

Uma possibilidade de aprofundar os conhecimentos relacionados às questões trazidas pelo professor, seria recorrer aos subsídios disponíveis na literatura, como por exemplo o estudo desenvolvido por Munster (1988) em que apresenta propostas para a utilização de recursos pedagógicos voltados a crianças com deficiência visual; como também o material desenvolvido por Seabra Júnior e Manzini (2008), em que constam orientações para professores de Educação Física desenvolverem atividades físicas com estudantes com deficiência visual; além do estudo de Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) em que são retratados possibilidades de estratégias de ensino aplicáveis ao contexto da Educação Física inclusiva no ensino regular, entre outros estudos.

Nesse sentido, no próximo tópico, serão discutidas algumas sugestões visando proporcionar condições favoráveis ao ensino da Educação Física para estudantes com deficiência visual em uma perspectiva inclusiva.

6. SUGESTÕES E POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES VOLTADAS AO ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As sugestões que serão apresentadas nesta pesquisa são baseadas nas proposições da literatura, aliadas às necessidades educativas identificadas no contexto inclusivo dos estudantes com deficiência visual participantes deste estudo com o propósito de fornecer aos professores de Educação Física uma base para a reflexão das possibilidades de adaptações curriculares voltadas a inclusão destes alunos. Portanto, como já mencionado tratam-se de sugestões, não de modelos padronizados e transferíveis para qualquer contexto educacional, ou seja, partindo do pressuposto que cada realidade educativa e os sujeitos envolvidos são únicos. Ainda que hajam sugestões, as adaptações curriculares devem ser centradas nos estudantes com deficiência levando em consideração o contexto educativo em que estão inseridos.

Cabe salientar que as classificações dos tipos de adaptações vinculadas às condições visuais do aprendizes com deficiência visual, consistem em apenas um procedimento didático, em busca de facilitar o entendimento do leitor. Contudo acredita-se que as adaptações voltadas aos estudantes com cegueira podem contribuir também para o processo de escolarização dos alunos com baixa visão, bem como todas as adaptações podem facilitar a aprendizagem dos pares sem deficiência.

Aulas teóricas:

As aulas teóricas têm como característica um grande volume de informações escritas, seja na lousa ou em apostilas, aliadas às explicações verbais. Portanto, a clareza e objetividade na oralidade dos professores, bem como a descrição dos elementos lecionados em sala de aula e de acontecimentos corriqueiros em sala, são essenciais para que os estudantes com deficiência visual tenham acesso com plenitude a essas aulas.

Portanto, uma possibilidade para tornar as atividades que envolvam respostas de questões definidas pelas apostilas acessíveis, centra-se na leitura do enunciado, pelo próprio professor, solicitando que todos alunos respondam a atividade oralmente. Esta é uma alternativa válida para a escolarização de alunos com deficiência visual, independente da condição visual que detenham. Além disso, o professor pode propor que os alunos formem duplas para responder em conjunto a atividade, no caso de estudantes com cegueira o colega

poderá ler as questões, descrever as figuras e ouvir e escrever a resposta emitida pelo seu colega (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013).

Também pode ser disponibilizado o material em Braille (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013) ou então as questões requeridas em texto em formato digital para que o estudante com deficiência visual possa ouvi-la e responder por meio do computador, sugestão que também pode ser aplicada aos textos escritos na lousa. Os conteúdos escritos na lousa também podem ser descritos oralmente pelo professor para a turma inteira.

Quanto as atividades em que sejam abordadas figuras, o próprio professor pode descrever as figuras, ou então demonstrar a posição/movimentos que estão contidos na figura, caso seja possível para a turma inteira analisar. Outra opção é utilizar figuras ampliadas, impressão ampliada, exibição da imagem na tela do computador, ou desenhar no quadro pensando nos estudantes com baixa visão. Outra possibilidade seria utilizar objetos concretos que representem a imagem referida, no caso de estudantes com cegueira e baixa visão (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013).

Recursos Pedagógicos:

Diante da ausência de materiais específicos na instituição, os professores poderiam adaptar os recursos pedagógicos tradicionais disponíveis na escola, como por exemplo as bolas de futebol, de basquetebol, de voleibol envolvendo-as com papel celofane para facilitar a identificação desses objetos pelos estudantes com baixa visão. Como também, com sacolas plásticas para identificação sonora e colocar guizos no interior de bambolês ou bolas de isopor, ou até mesmo pendurá-los na parte central de uma corda para possibilitar a identificação sonora pelos alunos com cegueira (MUNSTER, 1988; SEABRA; MANZINI, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013; HEALY, 2013).

Além disso, os professores poderiam construir materiais, sozinho ou em conjunto com a turma, que facilitassem o acesso dos educandos com deficiência visual em suas tarefas, como por exemplo, poderiam ser feitas bolas de isopor com guizo no interior envolvidas com meias para serem utilizadas em um pré-desportivo para o *goalball*, como também em outras atividades (ALMEIDA et al., 2008).

Outra sugestão é o ajuste do tamanho e peso dos recursos pedagógicos (HEALY, 2013), pois o uso de objetos maiores em determinadas atividades, principalmente as que envolvam iniciação e que os alunos tenham uma habilidade ainda pouco desenvolvida em

relação ao conteúdo abordado, pois o uso de objetos pequenos poderia tornar as tarefas mais complexas. Por exemplo, a utilização do “bolão” para a iniciação do passe em voleibol facilitaria para os alunos tanto na execução do movimento, pois aumenta a superfície de contato da bola, quanto proporcionaria maior tempo para organização interna durante a realização do movimento. Por ser leve, esta bola leva mais tempo para percorrer uma trajetória em comparação com as bolas oficiais. Esta estratégia pode ser aplicada no caso de estudantes com baixa visão e seus pares.

Quanto aos educandos com cegueira, ao propor um jogo de boliche como um pré-desportivo para o *goalball* e atividades de atletismo, o uso de recursos pedagógicos em tamanho reduzido para o arremesso, também tornaria a atividade mais complexa, pois quanto menor o objeto, menor será a possibilidade de acertar o alvo, assim a relação inversa também se aplica.

Além disso, os professores podem ainda utilizar-se de maquetes para a explicação da composição do espaço de jogo, posições de jogadores e táticas, possibilitando assim o desenvolvimento da orientação espacial. Também podem ser utilizadas com um recurso alternativo em aulas em que os conteúdos que ainda não são adaptados para as pessoas com deficiência visual fossem desenvolvidos, como o voleibol.

Ambiente e espaço físico:

As adaptações do ambiente e espaço físico em que são realizadas as aulas de Educação Física voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência visual, podem residir nos seis principais fatores: demarcações do espaço, delimitação espaço de jogo, pontos de referência, alvos, condições de iluminação e sonoras.

Com a finalidade de que seja estimulada a locomoção independente dos estudantes com baixa visão nas tarefas, o percurso pode ser demarcado com fitas de cores fortes e contrastantes com o solo, ou delimitado com cones. Para os estudantes com cegueira podem ser utilizados colchonetes, cordas suspensas ou no solo (SEABRA; MANZINI, 2008).

Com o intuito de possibilitar que os educandos com deficiência visual possam se localizar no espaço de jogo de forma independente, ou que o suporte prestado sobre essa informação seja mínimo e conseqüentemente possibilite a constituição do mapa mental, as demarcações da quadra podem ser remarcadas com fitas coloridas, com cores vibrantes para estudantes com baixa visão e podem ser demarcados com barbante, para demarcações em alto relevo voltadas aos alunos com cegueira (SEABRA; MANZINI, 2008).

Quanto aos pontos de referência, podem ser colocados cones coloridos nos principais pontos em que se deva percorrer durante as atividades (por exemplo atividades que envolvam circuitos), no caso de estudantes com baixa visão (SEABRA; MANZINI, 2008; FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013). Ou então solicitar que os colegas se localizem nestes pontos para emissão sonora através de palmas, chamado do nome ou o balançar de objetos que emitam sons, quando se tratar da inclusão de alunos com cegueira (SEABRA; MANZINI, 2008; FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013).

Quanto aos alvos dos jogos como traves, aros, dos postes de voleibol podem ser envolvidos com fita zebreada, ou fita amarela para facilitar a identificação visual por estudantes com deficiência visual que ainda tenham visão remanescente. Como também, os alunos podem tocar objetos contra esses alvos, de modo que sons sejam emitidos e até mesmo colocar-se atrás dos mesmos batendo palmas, chamando o nome do colegas, entre outros, para que seja permitida a identificação desses objetos por meio da percepção sonora (SEABRA; MANZINI, 2008).

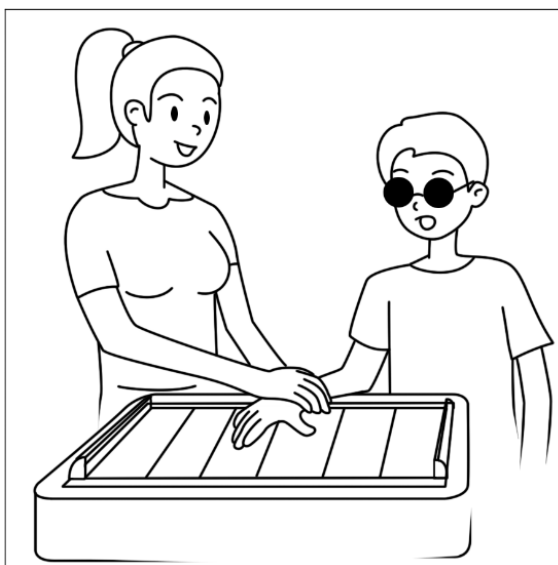


Figura 8: Explicação do espaço de jogo por meio de maquetes
Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Instrução:

Sugere-se que a dica verbal (ALMEIDA, 1995; CONNEL; LIEBERMAN; PETERSEN, 2006; SOUZA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009) seja utilizada preferencialmente em atividades que o aluno apresente o nível de desempenho condizente

com o esperado. Todavia, esse tipo de apoio pode ser utilizado em todas as atividades, servindo como um parâmetro para a necessidade de modificação ou não da instrução.

Os apoios demonstração visual, assistência física parcial e assistência física total (ALMEIDA, 1995; CONNEL; LIEBERMAN; PETERSEN, 2006; SOUZA, 2008; LIEBERMAN; HOUSTON, 2009) são necessários em atividades desconhecidas ou as que o estudante com deficiência visual apresente dificuldades no entendimento e/ou desempenho. Por exemplo, ao solicitar que o estudante com deficiência visual realize uma sequência de movimentos da ginástica, o professor pode explicar verbalmente que o movimento inicial da sequência será a posição grupado, seguido de um rolamento e finalizado com o movimento estendido. Caso o aluno não saiba como se realizam esses movimentos o professor inicialmente poderá demonstra-lo visualmente para o aluno com baixa visão ou solicitar que um dos pares efetue os movimentos, preferencialmente de forma fracionada, para que o aluno com cegueira possa compreendê-los por meio da percepção tátil. Contudo, se ainda assim os educandos com deficiência visual não tenham compreendido plenamente a atividade, o professor poderá fazer o uso da assistência física II, que se dá por meio da condução do movimento no corpo do estudante com deficiência visual pelo professor, ou colegas de classe.

É importante salientar que o ideal é que esses tipos de instruções sejam oferecidas, na medida do possível, em uma progressão rumo à autonomia do aluno.



Figura 9: Uso da dica verbal
Fonte: Dados dessa pesquisa

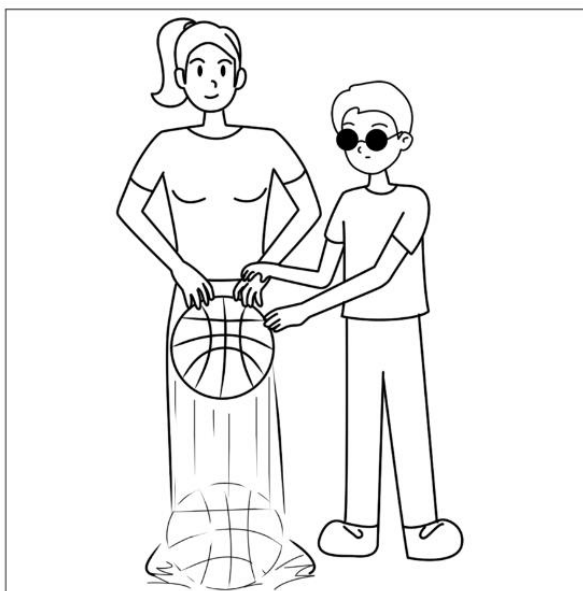


Figura 10: Uso da assistência física I
Fonte: Dados dessa pesquisa

Método:

O método para a explicação de atividades práticas pode variar entre o parcial, misto e global (TENLLORER; MERINO, 2006). Indica-se o emprego do método parcial para facilitar a aprendizagem de atividades complexas, pois a explicação fragmentada do movimento ou habilidade que se deseja aprender, por exemplo ao exercitar somente um passo da dança, permite que o estudante com deficiência visual focalize somente no movimento solicitado, para depois aplicá-lo ao contexto geral que é a coreografia como um todo, fato que pode se estender à prática de modalidades esportivas e jogos.

Todavia, caso os estudantes com deficiência visual já detenham um conhecimento prévio consolidado em determinada tarefa, por exemplo, apresentando um ótimo desempenho dos fundamentos e habilidades requeridas para a prática do jogo de futebol, a proposta do método de ensino parcial pode se tornar desinteressante, portanto, sugere-se que sejam priorizadas atividades desenvolvidas com base no método global.

Caso, o professor ainda detenha pouco conhecimento quanto às habilidades e conhecimentos prévios do educando com deficiência visual sobre as atividades que deseja propor em suas aulas, o emprego do método misto pode ser interessante a esse contexto, uma vez que inicialmente o professor poderá estimular que o jogo de handebol, por exemplo seja realizado pelos alunos de uma forma menos estruturada, avaliar quais são as necessidades educativas apresentadas pelo estudante com deficiência visual durante a execução da tarefa, em seguida trabalhar os aspectos identificados isoladamente e por fim propor que o aluno vivencie o jogo novamente.

Estilos de ensino

A aplicabilidade dos estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (2008), para a escolarização dos estudantes com a deficiência está intimamente relacionada com o contexto educativo em que esse aluno está inserido. Logo, todos os estilos de ensino podem gerar diferentes contribuições, mas alguns merecem destaque.

O estilo de ensino por tarefa pode ser uma estratégia viável nestas aulas, pois o *feedback* dado para os alunos com e sem deficiência sobre seu desempenho nas atividades pode favorecer a aprendizagem dos mesmos. Além disso, em turmas que apresentam dificuldades de comportamento, a condução das aulas pelos professores torna-se necessária para que o excesso de autonomia dos alunos não prejudique a qualidade do desenvolvimento das aulas.

Estilo de ensino de inclusão sem dúvida é um dos mais propícios para que a inclusão dos estudantes com deficiência seja efetivada, na medida em que são propostas atividades com diferentes níveis de complexidade, afim de que as características individuais dos estudantes sejam respeitadas.

Os estilos de ensino por solução de problemas convergentes e divergentes, poderiam ser utilizados nas aulas com a finalidade de promover uma reflexão dos estudantes sem deficiência sobre a potencialidades e necessidades do estudante com deficiência visual.

O estilo de ensino por programação individualizada poderia ser utilizado em aulas que os conteúdos fossem esportes coletivos que ainda não encontram-se adaptados as pessoas com deficiência visual, como por exemplo o voleibol. Assim, enquanto os colegas vivenciam o jogo, o aluno com deficiência visual poderia aprender sobre as técnicas e táticas inerentes ao esporte abordado.

7. SÍNTESE DOS RESULTADOS

A partir dos dados das observações, em conjunto com os relatos de entrevista cedidos pelos professores de Educação Física e seus respectivos educandos com deficiência visual, foi possível identificar os seguintes fatores: 1) a Educação Física enquanto componente curricular; 2) a referência curricular adotada em cada instituição; 3) adaptações curriculares realizadas ou não pelos professores de Educação Física: adaptações realizadas no nível curricular de sala de aula; adaptações da metodologia de ensino; 4) concepção dos professores quanto às adaptações curriculares; 5) necessidades educativas dos estudantes com deficiência visual; 6) concepção dos professores quanto ao atendimento das necessidades educativas dos estudantes com deficiência visual: impedimentos e percepção sobre suas práticas pedagógicas e 7) atitudes dos estudantes sem deficiência; 8) o papel dos professores quanto a inclusão; 9) necessidade do estudante com deficiência em ser ouvido.

Foi verificado que a Educação Física enquanto componente curricular perpassa por dificuldades para sua implementação no ambiente escolar devido a: 1) a forte influência do “quarteto fantástico”, que em verdade torna-se dueto, pois a prática das aulas livres restringiram-se a prática da modalidade esportiva voleibol e futebol; 2) a resistência dos alunos quanto a aprendizagem de novos conteúdos; 3) a Educação Física como “curinga curricular” (ensaio pra festa junina (Vera), para festival de dança (Ana) e treinamento de competições de interclasse (Ana)); horário; 4) a recorrência de aulas livres (Ana, Vera e

Marcos); 5) diferenciação de conteúdos com base no gênero, em que geralmente o futebol é destinado a prática masculina e o voleibol a feminina.

Quanto às aulas livres, é necessário ter claro que conteúdos condizentes com objetivo, metas e critérios de avaliação previamente estabelecidos – não improvisar, facilitará quanto a identificação das necessidades e potencialidades dos estudantes com e sem deficiência visual, assim como as possíveis necessidades de adaptações curriculares consequentemente gerando um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

A diferenciação de conteúdos por gênero: futebol para meninos e voleibol para as meninas, frequentemente identificados neste estudo, podem gerar três aspectos negativos: dificuldade de diversificação de conteúdo e menor interação do estudante com deficiência, neste caso com as meninas, e consequentemente pode gerar um reforço a diferença;

Quanto à Educação Física como curinga curricular, é válido salientar que os eventos esportivos e artísticos-culturais não devem ser extinguidos da escola, pelo contrário, quando conduzidos em direção a uma educação inclusiva, podem contribuir para a reflexão sobre valores, regras, culturas, além de proporcionar uma maior socialização entre os estudantes. Para tanto, faz-se necessário a preparação dos alunos não se baseie na eficácia do desempenho e perfeição dos gestos, nas atividades esportivas e artístico-culturais, respectivamente.

Sobre a referência curricular, foi possível notar que essa contribuiu para a diversificação dos conteúdos curriculares nas aulas de Ana e Marcos, porém não foram identificados indicativos nesta proposta voltados a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Já no caso específico de Ana, foi percebido que a ausência de um referencial curricular definido foi um dos fatores que podem ter culminado na recorrência de aulas livres, consequentemente a não diversificação dos conteúdos as quais refletiram também na participação insuficiente de Vinícius em suas aulas.

Quanto à realização de adaptações curriculares nos elementos curriculares básicos, neste caso objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, essa ação não foi identificada em nenhuma das aulas ministradas por Ana e Marcos. Já Vera, apesar de ter empregado adaptações nestes elementos voltadas a participação de Vinícius, o uso de adaptações extraordinárias/grande porte/significativas antes de ao menos realizar modificações mais amenas, releva o pouco preparo dessa professora para o ajuste do currículo as necessidades do estudante com deficiência visual, que pode ser um reflexo da ausência de parâmetros e suporte para a realização das adaptações.

Foram identificadas poucas adaptações curriculares, promovidas pelos professores de Educação Física nas instituições de ensino analisadas, as quais devem ser vistas com cautela, pois a modificação dos conteúdos convencionais para os esportes paralímpicos e adaptados, como ocorrido nas aulas de Vera, podem gerar dois aspectos negativos: rejeição do estudante com deficiência e comprometimento do repertório de aprendizagem.

Uma vez que, diante da presença do estudante com deficiência visual em suas turmas regulares, os professores de Educação Física restringem os conteúdos curriculares a conteúdos específicos, os estudantes sem deficiência podem associar esta ação a presença de colegas com deficiência visual nestas aulas, e conseqüentemente rejeitá-los.

Ainda sobre as adaptações curriculares realizadas no nível do planejamento de sala de aula, foi verificado que Ana não promoveu nenhuma adaptação, enquanto as adaptações de Vera e Marcos restringiram-se aos recursos pedagógicos. Este fato deve-se a concepção comum a todos os três professores, que afirmam que o bom desempenho apresentado pelos estudantes com deficiência visual em suas aulas torna desnecessário o emprego de adaptações curriculares, ou justificam o uso de poucas.

Contudo, em seus relatos de entrevista todos reconhecem a necessidade de adaptações curriculares para o contexto inclusivo de estudantes com deficiência visual, dando ênfase à utilização de recursos específicos (VERA; MARCOS; ANA), adaptação de recursos (MARCOS; ANA), ajuste da estratégia de ensino (VERA; MARCOS; ANA) o emprego do colega tutor (ANA), ajuste da instrução (VERA; MARCOS; ANA), complexidade da tarefa (VERA), regras (VERA; MARCOS; ANA), adaptação do espaço físico (MARCOS) e o benefício do esporte adaptado como conteúdo curricular. Para Marcos e Ana os estudantes sem deficiência também são beneficiados com as adaptações. Além disso, todos os participantes relataram que as estratégias de ensino tradicionais da Educação Física são insuficientes.

Todos os participantes ratificam que a necessidade de realizar adaptações está condicionada ao nível da deficiência e a condição de adaptação a deficiência que o estudante se encontra. Neste sentido Ana e Marcos destacam que caso seus alunos com deficiência visual fossem cegos, teriam muita dificuldade para lecioná-los. Isto demonstra que o nível de deficiência impõe diferentes desafios ao professor.

Concomitantemente, foi identificado que a necessidade de adaptações curriculares está intimamente relacionada ao nível de condição visual do estudante, pois as necessidades educativas de Vinícius perpassaram em todos os elementos curriculares desde a inserção e

alteração de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação ao ajuste constante das metodologias de ensino. Enquanto os estudantes com baixa visão tiveram suas necessidades educacionais resididas em adaptações de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, principalmente nas aulas teóricas, como a utilização de recurso ampliado, letras cursivas entre outros.

Além disso, as necessidades educativas de Vinícius transpuseram o currículo educacional, residindo em fatores como participação em todas as aulas em conjunto com a turma, necessidade de realizar as atividades e se locomover no espaço escolar de forma independente quando possível e de autonomia para a escolha dos colegas que o auxiliam nas atividades que esse julga ou não necessário de auxílio.

Na concepção de todos os professores participantes, as práticas pedagógicas por eles adotadas em suas aulas têm contribuído para a inclusão de seus alunos com deficiência diante das possibilidades que lhes são oferecidas. Entretanto, Marcos e Vera salientam que os principais fatores que têm dificultado a satisfação nas necessidades educativas deste são: 1) o sentimento de despreparo; 2) ausência de materiais específicos; 3) espaço físico inadequado; 4) formação insuficiente; 5) tempo escasso para o planejamento; 6) o excesso de alunos por turma; ausência de suporte de profissionais. Enquanto Ana afirma que os principais impedimentos são a falta de formação continuada e recursos pedagógicos específicos.

O sentimento de despreparo, indicado pelos professores evidencia que mesmo os profissionais que participaram de cursos de especialização em Educação Especial, como é caso de Ana, se sentem inseguros quanto as ações frente ao contexto inclusivo. Deste modo, nem sempre a experiência (Vera e Marcos), e a formação continuada (Ana), se constituem como fatores decisivos para a minimização deste sentimento.

Também foi relatado pelos professores (Ana e Marcos) a necessidade de apoio de um profissional especialista, no caso o profissional de Educação Física Adaptada, o qual poderia proporcionar um suporte para o planejamento, (estratégias de ensino, adaptação de recursos pedagógicos, estratégias de inclusão) e identificação das potencialidades e necessidades educativas dos estudantes com deficiência visual. Deste modo, esse profissional poderia esclarecer ao professor de Educação Física, sobre questões essenciais de o que adaptar, como adaptar, e quando adaptar?

Ainda que tenha sido observado pouco contato de Vinícius com seus pares nas aulas de Educação Física, foi perceptível que os seus colegas possuem atitudes positivas quanto a inclusão do mesmo, fato identificado nas aulas que este aluno participou, constatado com adaptação das regras de forma natural e independente, assim como a prestação de

auxílio/ajuda, a participação e Vinícius nas atividades favoreceu o aprendizado do mesmo, bem como dos seus colegas. Além disso, foi observado que a participação de Vinícius nas atividades proporcionou uma melhora significativa quanto à interação social do mesmo com os colegas. Quanto aos estudantes com baixa visão, foi percebido o acolhimento dos mesmos por parte da turma. Assim como foi constatado no relato dos professores.

Apesar das diferentes experiências, sejam estas positivas como o caso de Miguel, Matheus e Arthur, e frequentemente negativas, como no caso de Vinícius, todos os estudantes do processo de entrevista afirmam ter afinidade e interesse pelas aulas de Educação Física, seja pelos conteúdos abordados, com ênfase no esporte (Miguel e Matheus) ou até mesmo pelo reconhecimento desta aula como oportunidade de vivências motoras que por vezes não são possíveis em outros espaços que não o escolar (Vinícius).

De acordo com Ana e Vera o papel dos professores frente a inclusão escolar baseia-se na constante atualização dos conhecimentos e precisam ter “boa vontade” para possibilitar uma educação inclusiva. Concordando com Ana e Vera quanto à necessidade de formação continuada, Marcos acrescenta que é necessária uma formação inicial adequada para que os professores assumam a função que lhes cabe no processo de escolarização inclusivo.

As contribuições emitidas pelos estudantes com deficiência visual sobre as preferências, sentimentos, possibilidades e impedimentos em seu processo educativo, foram de grande valia para a elucidação das necessidades educativas dos mesmos, portanto, destaca-se a necessidade desses estudantes serem ouvidos no momento do planejamento curricular.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasado na filosofia da inclusão escolar com uma ação bilateral entre as pessoas com deficiência e a sociedade, o presente estudo propôs-se a analisar as adaptações curriculares empregadas (ou não) pelo professor visando a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Apoiado no princípio de que as adaptações curriculares visam tornar o currículo escolar acessível à todos os estudantes, a identificação de poucas e até mesmo a ausência de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo educandos com deficiência visual, possibilita a inferência de que os professores participantes desse estudo, ainda detêm pouco conhecimento quanto à finalidade e as possíveis contribuições da utilização de adaptações curriculares em seus programas de ensino.

Foi verificado que apenas a professora da instituição 1 empregou adaptações curriculares do tipo significativas/extraordinárias/de grande porte. Entre os três casos analisados, essa é a única instituição que possui um aluno com cegueira. Nos casos envolvendo estudantes com baixa visão, não foram observadas modificações nos elementos base do currículo; na instituição 3 observou-se o emprego de recurso pedagógico diferenciado; na instituição 2 não foi identificada nenhum tipo de adaptação curricular nas aulas de Educação Física voltada ao estudante com baixa visão.

A adequação do currículo às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual não necessariamente implica em uma modificação drástica dos conteúdos curriculares, como foi notado na instituição 1, pois é possível a participação de estudantes com deficiência visual em conteúdos convencionais da Educação Física, assim como previsto nos referenciais curriculares adotados. Deste modo, empregar as adaptações curriculares significativas/ extraordinárias/ de grande porte antes de esgotar as possibilidades de acesso ao currículo comum por meio de alterações mínimas, como também, realizar alterações no currículo comum antes de identificar as potencialidades do estudante com deficiência visual, indica um certo despreparo da professora de Educação Física quanto ao emprego das mesmas.

Portanto, quando desnecessárias ao contexto de aprendizagem, as adaptações curriculares significativas/ de grande porte/ extraordinárias são dispensáveis, como no caso das instituições 2 e 3, onde os estudantes com baixa visão encontravam-se adaptados à maioria das situações e demandas da aula de Educação Física, necessitando apenas de adaptações da metodologia de ensino para o seu aprendizado.

Cabe ressaltar que a qualidade e pertinência das adequações curriculares, embora interdependente de outros fatores como estrutura física e material, está diretamente vinculada à qualidade da intervenção e mediação do professor de Educação Física, os quais demonstraram maior ou menor habilidade para lidar com essas variáveis no programa de ensino nas instituições estudadas.

Por meio da análise dos dados foi possível identificar que as necessidades educacionais de estudantes com deficiência visual podem variar de acordo com a severidade da perda visual pois, enquanto as necessidades educacionais do estudante com cegueira perpassou por todos os tipos de adaptações desde às de pequeno porte até as de grande porte, os estudantes com baixa visão tiveram suas necessidades mais centradas nas metodologias de ensino, principalmente quanto a adaptações de recursos pedagógicos.

Deste modo, foi constatado que a professora do estudante com cegueira enfrentou maiores dificuldades para adequar os conteúdos da Educação Física do que os professores que lecionavam para alunos com casos de baixa visão. Todavia, observa-se que os educandos com baixa visão também apresentaram necessidades específicas, as quais devem ser consideradas. Esse dado corrobora com a literatura no sentido de indicar que as adaptações curriculares devem ser proporcionais às necessidades de apoio de cada um dos estudantes.

Foi identificado que o nível de deficiência é um dos fatores que pode gerar um grau de desafio diferenciado à inclusão de aprendizes com deficiência no ensino regular, na medida em que a ausência total da visão torna evidente as potencialidades e as necessidades que podem estar atreladas a deficiência, assim exigindo do professor uma maior reflexão e busca de meios adequados para equiparação de oportunidades de acesso ao currículo escolar

A ausência de adaptações curriculares identificadas em determinados momentos das aulas de Educação Física evidenciou barreiras de acesso e do aproveitamento dos conteúdos por parte dos estudantes com deficiência visual em determinadas ocasiões. Deste modo, constata-se que o emprego de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física pode contribuir para a efetivação do processo de inclusão dos educandos com deficiência visual nas aulas de Educação Física e em alguns casos poderia evitar que os quadros de exclusão funcional e completa não se efetivassem nessas aulas.

Portanto, diante de fatores como: a dificuldade de identificação das potencialidades e necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual; o pouco preparo quanto ao emprego de adaptações curriculares; o sentimento de despreparo relatado pelos professores de Educação Física quanto a inclusão destes educandos em suas aulas; é possível inferir que há a

necessidade de um suporte proporcionado por um profissional da Educação Física Adaptada que por meio de uma parceria com o professor de Educação Física de sala de aula busque identificar, “quando”, “como”, “onde” adaptar o currículo comum diante do contexto inclusivo.

Dessa forma, foram feitas algumas recomendações e descrições, em caráter de sugestão, de adaptações que poderiam favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, nas instituições estudadas.

Os educandos com deficiência não devem ser meros expectadores do seu processo de inclusão, portanto, a participação ativa desses educandos deve ser estimulada e suas contribuições consideradas diante a constituição de um currículo escolar inclusivo.

É lamentável a presença de situações caracterizadas como exclusão completa e exclusão funcional nas aulas de Educação Física, em especial na instituição 1.

É válido salientar que os dados provenientes desta pesquisa não são passíveis de generalização, na medida em que são reconhecidas as peculiaridades presentes no contexto de cada instituição de ensino, assim como as características individuais dos professores e alunos com deficiência envolvidos neste processo. Todavia, os dados apresentados levam-nos a refletir sobre a urgência em modificações no âmbito educacional com vistas à inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J.; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Marília, v. 11, n.2, mai.- ago, 2008.
- ALEXANDRE, N.M.C; COLUCI, M.Z.O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida. **Revista Ciências & Saúde Coletiva da Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 9, p. 3061 - 3068, 2011.
- ALMEIDA, J. J. G.; **Estratégias para a aprendizagem esportiva**: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. 1995. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- ALMEIDA, J. J. G.; OLIVEIRA FILHO, C. W.; MORATO, M. P.; PATROCÍNIO, R. M.; MUNSTER, M. A. V. (Orgs.). **Goalball**: invertendo o jogo da inclusão. Campinas, SP; Autores Associados, 2008.
- ALMEIDA, J. J. G.; MIRANDA, T. J.; MUNSTER, M. A. V.; DUARTE, E. Educação Física e Esportes Adaptados às pessoas com Deficiência Visual. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A.; SIAUYS, M. O. C. (Orgs.). **Cegueira e Baixa Visão**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010, p. 497-506.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.27, n.2, p. 231 - 237, 2005.
- ANJOS, D. R. dos. Goalball: um esporte idealizado para cegos. In: FREITAS, P. S. de (Org.). **Educação física e esporte para deficientes**.Uberlândia: UFU; Brasília, DF: Ministério do Esporte e Turismo, Instituto Nacional do Desenvolvimento do Desporto, 2000. p. 109-130.
- AVERSAN, T.; MUNSTER, M. A. V.; Estratégias de inclusão no contexto da Educação Física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. Vitória (Org) **Práticas pedagógicas e pesquisa em Educação Física escolar inclusiva**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 169-189.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BEZERRA, A. F. S. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2010, 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BETTI, I.C.R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, v.1, n.1, p. 25-31, 1999.
- BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.) Desenvolvimento psicológico e educação:

transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BLOCK, M. E.; CONATSER, P. Consulting in Adapted Physical Education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 16, p. 9-26, 1999.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in Physical Education: a review of the literature from 1995-2005. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 24, p. 103-124, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - Educação Física**. Brasília: MEC, 1998;

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, 08 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiências**. Guatemala: 1999b .

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/01. Institui **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/ SEESP, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: 2008b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/09. Institui **Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/10 **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

BREDHAL, A. M. Sitting and watching the others being active: the experienced difficulties in PE when having a disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 30, p. 40-58. 2013.

BRYAN, R. R.; MCCUBBIN, J. A.; MARS, H. V. The ambíguos role of the paraeducator in the general Physical Education environment. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 29, p. 164 -183, 2013.

CAPELLINI, V.L. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese(Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CASTRO, E. M.; PAIVA, A. C. S.; FIGUEREDO, G. A.; COSTA, T. D. A.; CASTRO, M. R.; CAMPBELL, D. F. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in na inclusive adapted physical education program. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.3, p.649-661, jul/sep. 2013.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002. 124 p.

COBO, A.D.; RODRIGUEZ, M.G.; BUENO, S.T. Aprendizagem e deficiência visual. In: MARTIN, M. B; BUENO, S. T. (Org.) **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

COLL, C. Atenção a diversidade e qualidade de ensino. **Revista Educação Especial**, n. 22, p. 1 – 8, 2003.

COLUMN, L.; DAVIS, T.; LIEBERMAN, L.; LYTLE, R. Determining the most appropriate Physical Education placement for students with disabilities. **JOPERD**, v. 18, n. 7, p. 31 – 36, sep., 2010.

CORRENTE, J. E. **Medidas de confiabilidade**. In: VIEIRA, S.(Org.). Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

CONDE, A. J. M. Atividades físicas adaptada aos deficientes visuais.**Revista Integração**. Edição Especial/1981 – Ano 3 – no. 07, do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Atividades%20F%C3%ADsicas%20adaptadas%20ao%20deficiente%20visual%20por%20Ant%C3%B4nio%20Jo%C3%A3o%20Menescal%20Conde.pdf>. Acessado em: 28 de outubro de 2013.

CONDE, A. J. M. **Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal**. 2005. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=94#more>. Acessado em: 29 de outubro de 2013.

CONNELL, M.; LIEBERMAN, L. J.; PETERSEN, S. The use of tactile modeling and

physical guidance as instructional strategies in physical activity for children who are blind. **JVIB.**, v. 100, n. 8., p. 1 – 15, aug., 2006.

COSTA, V. B. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p.889-899, out./dez. 2010.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004. p. 181-206.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 33-46, 2003.

DARIDO, C. S.; BETTI, R. C. I.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v.15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos na educação física escolar**. Educação Física na escola. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 21-33, v. 16. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acessado em: 27 de outubro, 2014.

DALGIÇ, N. Congenital Toxoplasma gondii infection. **Marmara Medicine Journal**. v. 2, p.89-101, 2008.

DOMINGUES, C. A.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P.; SIMÃO, S. V. (Ed.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: MEC/SEESP. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, v.3, 2010.

DAVIS, R. W.; KOTECKI, J. E.; HARVEY, M. W.; OLIVER, A. Responsibilities and training needs of paraeducators in Physical Education. **Adapted Physical Education Quarterly**, Champaign, v. 24, p. 70 – 83, 2007.

FALKENBACH; A. P.; LOPES, E. R.; Professores de Educação diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1 -18, set./dez. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, v. 6, 2008.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19, n.1, p. 62-73, jan./mar, 2013

- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação do professor de educação física para inclusão de alunos com deficiência. **Póieses Pedagógica**, Catalão: v. 12, n.1, jan-/jun, p.94-109, 2014.
- GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 315 – 325.
- GATTI, M. R.; MUNSTER, M. A. V. Caderno do Professor: Subsídios para a Inclusão na Educação Física Escolar?. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 13, n. 2, p. 13-17, 2012.
- GIL, M. **Deficiência Visual**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação a Distância. N 1/2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GORGATTI, M. G.; DE ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119 – 140, 2009.
- HEREDERO. E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- Healy, S. Adapting Equipment For Teaching Object Control Skills. **Palaestra**, v. 4, n. 27, p. 37- 42, 2013.
- HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, jan. - jun., 2007.
- HOUSTON, C. W.; DUNN, J. M.; MARS, H. V.; MCCUBBIN, J. The effect of peer tutors on motor performance in integrated Physical Education classes. **Adapted Physical Education Quarterly**, Champaign, v. 14, p. 298 – 313, 1997.
- IBSA. International Blind Sports Federation. **Classification**: definition of visual classes. 2013. Disponível em: <http://www.ibsasport.org/classification/>. Acesso em: 27 de outubro de 2013.
- IVORK, K. D. **O planejamento de currículo e seus objetivos**. São Paulo: Saraiva, 1979.
- JAMES, A. R.; LIEBERMAN, L. J.; LUDWA, N. The impact of inclusion in general physical education for all students. **JOPERD**, v. 75, n.5 , p. 37 – 41, may – jun., 2004.
- KLAVINA, A.; BLOCK, M. E. The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive Physical Education. **Adapted Physical Education Quarterly**, Champaign, v. 25, p. 132 – 158, 2008.
- KALYVAS, V.; REID, G. Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaing, v. 20, p. 182-199, 2003.

LIBERMAN, L. J.; DUNN, J. M.; MARS, H. V.; MCCUBBIN, J. Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 17, p. 20 - 39, 2000.

LIEBERMAN, L. J. ; HOUSTON, C. W. Disability awareness program. In: LIEBERMAN, L. J. ; HOUSTON, C. W. **Strategies for inclusion: a handbook for Physical Educators**, 2 ed., Human Kinetics, p. 157 – 170, 2009.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON, C. W. (Ed.) **Strategies for inclusion: a handbook for physical Educators**. 2 ed. New Zealand: Human Kinetics, 2009.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON, C. W.; Overcoming the barriers to including students with visual impairments and deaf- blindness in physical education. **Academic Journal**, vol. 31, n. 3, p.1 - 29, set. 1999.

LOPES, A. C.; NABEIRO, M. Educação Física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Motriz**, v. 14, n.4, p. 494 – 504, out./dez., 2008.

LYTLE, R. K.; HUTCHINSON, G. E. Adapted Physical Educators: The Multiple Roles of Consultants. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 21, p. 34-49, 2004.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Currículo em Educação Especial: dimensões técnicas e políticas em discussão**. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012.

MANZINI E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais, Bauru, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p.

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

MANZINI. E.J. Recursos pedagógicos adaptados e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E.J.; FUJASAWA, D. S. (Org.) **Jogos e recursos para comunicação e ensino na Educação Especial**. Marília: ABEPEE, 2010, p. 111 – 132.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 12º ed., Campinas: Papyrus, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.V. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 33, n. 1, p 87 – 102, jan./ mar., 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 33, p. 387- 395, 2006.

MENESCAL, A. **A criança portadora de deficiência visual usando seu corpo e descobrindo o mundo**. In: BRASIL. Ministério do Esporte e Turismo. Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência. Brasília: SESI-DN, 2001. p. 135-176.

MINAYO, M. C. S (org.). **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T.(Org) **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 13 – 47.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education** (first online edition). Pearson Education, 2008.

MULLER, L. S. Os profissionais do ensino fundamental e a educação inclusiva. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

MUNSTER, M. A. V.; **Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual**: proposta de utilização de material pedagógico. 1998. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

MUNSTER, M. A. V.; 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, p.81-91.

MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p.457- 467.

MUNSTER, M. A. V. **Educação Física Especial e Adaptada**: Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: CEUCLAR, 2012.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. de. Atividade Física e Deficiência Visual. In: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades Especiais. 3.ed. Barueri, SP: Manole, 2013, p. 30-77.

MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v.14, n.2, p. 27-34, jul./dez., 2013.

MUNSTER, M. A. V.; LIEBERMAN, L.; RIVERA. A. S.; WILSON; C. H. Plano de ensino individualizado aplicado à Educação Física: validação de um inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v.15, n.1, p. 45-54. Jan/Jun, 2014.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. Em: Mendes, E. G. & Almeida, M. A. (Eds.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin (2010).

NAVARRO, A. S.; FUKUJAMA, M. M.; FONTES, S. V.; MATAS, S. L. A. PRADO, G. F. Coordenação motora e equilíbrio não são totalmente desenvolvidos em crianças cegas com 7 anos de idade. **Arquivos de Neuro-psiquiatria**, São Paulo, v. 62, n 3, p. 654 – 657, 2004.

OLIVEIRA FILHO, C. W.; ALMEIDA, J. J. G. de. Pedagogia do esporte: um enfoque para pessoas com deficiência visual. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (Org) **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Campinas: Guanabara Koogan, 2005. p. 91-110.

OLIVEIRA, M. T. **Ecolalia: quem fala nessa voz?** 2001, 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA FILHO, C. W. Atividade físico-esportiva para pessoas cegas e com baixa visão. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. (Org). **Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 23-32.

OLIVEIRA FILHO, C. W. **Perfil antropométrico e desenvolvimento físico-motor de crianças e jovens com deficiência visual participantes do atletismo nos 1º Jogos Escolares da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos**. 2006. 119 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ORLANDO, P. A. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. 2010, 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: 2004. Disponível em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf . Acesso em: 16 de set. de 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948.

PEREIRA, F. A. S. **Currículo, Educação Física e diversidade de gênero**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PERIANO, C. Blidness and low vision. In: HEWARD, W. L. (Org.) **Exceptional Children: An Introduction to Special Education**. 10ª edição. Arlington: Pearson, 2012.

PICOLO, G. M.; MENDES, E. G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 53- 90.

RAGEL, M. L.; DAMASCENO, L. A.; SANTOS FILHO, C. A. I.; OLIVEIRA, F. S.; JAZENKO, F.; GAWRYSZEWSKI, L. G. PEREIRA, A. Deficiência visual e plasticidade no cérebro humano. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 1, p. 197- 207, 2010.

RANGEL, I. C. A. et al .Cultura corporal do movimento: ensino na infância. In: RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. (Org.) **Educação Física na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, p.16 – 78.

RIZZO, T. L.; DAVIS, W. E. From the Back of the Physical Education Bus: The Functional Exclusion of Adapted Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 62, n. 6, p. 53-55, 1991.

RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2010, p.81-91.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24- 25, p. 73-81, 2003.

RODRIGUES, D. **As dimensões de adaptação de atividades motoras**. In: RODRIGUES, D. Atividade motora adaptada: alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 63-79.

ROSÁRIO, R. F. L; DARIDO, C. S. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez. 2005.

ROZÁRIO, F. S. **Atitude da comunidade escolar face a deficiência visual**: atitudes dos professores de Educação Física face à deficiência visual. 2008. 72 f. Monografia (licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física) Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: ensino fundamental ciclo II e ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias, São Paulo, 2011;

SÁ, F. E.; FROTA, L. M. P. C.; BEZERRA, S. C.; ALMEIDA, A. K. F.; FIRMINO, A. L. P. Perfil sensorio-motor das crianças com baixa visão atendidas no setor de estimulação visual do NUTEP. **Revista Fisioterapia & Saúde Funcional**, Fortaleza, v. 1, n. 2, jul./dez., p. 29-34, 2012.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**: Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

SANTOS, P. O.; MUNSTER, M. A. van. Validação de conteúdo de um instrumento de avaliação do esquema corporal para crianças com cegueira. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, set./dez., 2012.

SALGADO, S. S.; SALLES, F. L.; ALVES, C. F. P. A. A Educação Física e os fatores estressores do cotidiano escolar: situando professores e gestores. **Motrivivência**, nº39, p. 92-100, Dez., 2014.

SEABRA JUNIOR, M. O. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambú - MG. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. RIO DE JANEIRO: ANPED, 2008, v. 1. p. 1-24.

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

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEE). **Caderno do aluno**: educação física, ensino fundamental - 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008c.

SEABRA JUNIOR, M. O. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. 2008, 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

SILVA; A. J.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 37-55, abr./jun. de 2011.

SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R.; Brincando na família: benefícios dos guias de orientação a pais e/ou cuidadores sobre as atividades estimuladoras e brinquedos adaptados para crianças com deficiência visual na 1ª infância. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 341 – 359.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SOUZA JUNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar**: O que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção, v.1. Vitória, ES: PROTEORIA. 2001. p. 81-92.

SOUZA JUNIOR, M. **Co-educação, futebol e educação física escolar**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SPERB, D. C. **El currículo su organización y el planeamiento del aprendizaje**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1973.

STAINBACK; W.; STAINBACK; S. STEFANICH; ALPER, S. **O currículo nas salas de aula inclusivas: origens.** STAINBACK; S.; STAINBACK; W. (Org.) Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STAINBACK; S.; STAINBACK; W. **A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?** STAINBACK; S.; STAINBACK; W. (Org.) Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. Métodos mais utilizados para o ensino dos esportes. In: TENROLLER, C. A.; MERINO, E.(Ed.) **Métodos e planos para o ensino dos esportes.** Canoas: ULBRA, 2006, p. 20 – 25.

TRIPP, A.; RIZZO, T.; WEBBERT, L. Inclusion in Physical Education: Change the culture. **JOPERD**, v.78, n. 2, 2007.

TUTT, L. M.; LIEBERMAN, L. J., BRASHER, B. Physical education for students with visual impairments: a position paper of the division on visual impairments. **Council of Exceptional Children**, Arlington, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VENTORINI, S. E. **A Experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual.** 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, v.5, 2007.

WINNICK, J. P. Program Organization and management. In: WINNICK, J. P. **Adapted Physical Education and Sports.** 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, p. 21-39, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ROA)

INSTITUIÇÃO:	TURMA:	NÍVEL DE ENSINO:
ETIOLOGIA:	DATA:	Nº DE ALUNOS:
OBJETIVO: <u>PREVISTO</u> ()	TEMA: <u>PREVISTO</u> ()	CONTEÚDO: <u>PREVISTO</u> ()
<u>IMPROVISADO</u> ()	<u>IMPROVISADO</u> ()	<u>IMPROVISADO</u> ()
ATIVIDADES:		
MATERIAL:	LOCAL:	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DV:		
Todas as atividades () Parcialmente () Não participa ()		
		OBSERVAÇÕES
1. Sobre o estilo de ensino, utiliza: a) Por comando; b) Por tarefa; c) Descoberta orientada; d) Resolução de problema; e) Programação individualizada; f) Avaliação recíproca; g) Outros. h) Não se aplica.		
2. Sobre a estratégia de inclusão, utiliza: a) Tutoria; b) Ensino colaborativo; c) Consultoria colaborativa. d) Não utiliza. e) Não se enquadra nos modelos estabelecidos.		
3. Sobre o método: a) Utiliza o método global; b) Utiliza o método parcial; c) Utiliza o método misto. d) Outros.		
4. Sobre as estratégias de ensino, utiliza: a) A mesma para todos os estudantes; b) Diferente para os estudantes com DV, somente nas aulas teóricas; c) Diferente para os estudantes com DV, somente nas aulas práticas; d) Diferente para os estudantes com DV, em aulas práticas e teóricas.		

<p>5. Sobre o tipo de instrução voltada ao estudante com DV:</p> <p>a) Sem diferenciação;</p> <p>b) Diferenciada;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assistência Física 1; 2. Assistência Física 2; 3. Dica verbal; 4. Assistência Física 1 e 2; 	
<p>5.1 Ainda sobre a instrução:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Diferencia da proporcionada aos demais estudantes, desde o início da aula; b) Modifica em partes específicas da aula. c) Modifica apenas após o insucesso do estudante com DV na atividade proposta; d) Não modifica (não é necessária modificação); e) Não modifica (é necessária modificação); 	
<p>6. Recursos pedagógicos:</p> <p>a) Adapta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidades coletivas; 2. Modalidades individuais; <p>b) Somente para o estudante com DV;</p> <p>c) Todos os estudantes;</p> <p>d) Não adapta (não é necessário adaptação);</p> <p>e) Não adapta (é necessário adaptação);</p>	
<p>6.2 Sobre os recursos pedagógicos, utiliza:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Materiais disponíveis na instituição; b) Materiais próprios; c) Outros. 	
<p>6.3 Em caso de adaptação dos recursos pedagógicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Adapta previamente; b) Adapta no momento da aula (improvisa); 	
<p>7. Sobre o ambiente e espaço físico:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os mesmos para todos os estudantes; b) Diferente para o estudante com DV. 	
<p>7.1 Ainda sobre o espaço físico:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Adapta previamente; b) Adapta no momento da aula (improvisa); <ol style="list-style-type: none"> 1. Há adaptações para o estudante com DV. 2. Há adaptações para todos os estudantes. c) Não adapta (não é necessário adaptação); d) Não adapta (é necessário adaptação). 	

<p>8. Sobre as regras</p> <p>a) Alterações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pelos estudantes; 2. Pelo professor; 3. Ambos; <p>b) Em caso de alterações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prévias; 2. Após insucesso; 3. Partes específicas da aula. Anotar qual: <ol style="list-style-type: none"> i. São aplicadas à todos; ii. São aplicadas somente ao estudante com DV. <p>c) Sem alterações (não é necessária alteração);</p> <p>d) Sem alterações (é necessário alteração);¹⁹</p> <p>e) Não se aplica.</p>	
<p>9. Sobre o nível de complexidade da tarefa:</p> <p>a) Ajuste as necessidades do estudante com DV previamente;</p> <p>b) Ajusta as necessidades do estudante com DV após insucesso;</p> <p>c) Não ajusta as necessidades do estudante com DV (não é necessário ajuste).</p> <p>d) Não ajusta as necessidades do estudante com DV (é necessário ajuste).</p>	
<p>10. Sobre a ajuda/o auxílio prestada (o) pelos colegas:</p> <p>a) Ajudam naturalmente;</p> <p>b) São escolhidos e orientados pelo professor EF a ajudarem;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sempre os mesmos; 2. Diversos; <ol style="list-style-type: none"> i. Em todas as atividades; ii. Em atividades específicas;²⁰ <p>c) Não se aplica.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados referentes a esta pesquisa.

¹⁹ Se a alternativa “d” for assinalada, descrever qual alteração seria necessária no campo observações;

²⁰ Se a alternativas “ii” for assinalada, indicar em qual (ais) atividade (s) foi utilizado o auxílio/ ajuda do colega, no campo observações;

GLOSSÁRIO

Com o intuito de proporcionar aos leitores/ pesquisadores o entendimento sobre os termos abordados neste instrumento, os mesmos encontram-se descritos abaixo:

Estilo de ensino: refere-se à forma de ensino em que o professor se baseia para ministrar as suas aulas, que podem ser (MOSSTON & ASHWORTH):

- A. Comando: com base em um modelo de ensino tradicional, o professor assume o papel central do processo de ensino-aprendizagem, detendo todo o conhecimento necessário a ser transmitido para os alunos;
- B. Tarefa: o professor determina atividade que será realizada pelos estudantes, emitindo o *feedback* sobre a execução da mesma;
- C. Recíproco: este estilo de ensino é caracterizado pela interação social entre os alunos, os quais formarão duplas para emitir e receber *feedbacks* sobre a execução da tarefa, com base nos critérios estabelecidos pelo professor;
- D. Auto-checagem: a principal característica desse estilo de ensino está na autonomia dos alunos no processo avaliativo, mesmo que ainda norteados pelos critérios estabelecidos pelo professor, os estudantes checam independentemente suas performances;
- E. Inclusão: o professor tem como base o princípio das especificidades de cada estudante, portanto, busca avaliar e na medida do possível trabalhar com estratégias/método/complexidade adequando-se ao ritmo de aprendizado apresentado por cada estudante presente na turma;
- F. Descoberta guiada: o professor assume o papel de “mediador” entre o conteúdo e o aprendizado dos estudantes, a partir de uma proposta de emprego de questões que buscam respostas em direção ao conceito que se deseja descobrir;
- G. Solução de problemas (Convergente): o estudante assume o papel preponderante nestas aulas, solucionando “problemas” sugeridos pelo professor. Desta maneira, o educador age como um facilitador para o aprendizado, incentivando através de questionamentos a descoberta para uma solução única do problema;
- H. Solução de problemas (Divergentes): semelhante as características do estilo de ensino por solução de problemas convergentes, porém diferencia-se no incentivo do professor a diferentes respostas para uma mesma questão proposta, estimulando a criatividade dos alunos.
- I. Programa individualizado: com o intuito de proporcionar uma maior independência dos estudantes, a função do professor é estimular para que as decisões tomadas pelos alunos sejam lógicas;
- J. Iniciado pelo aluno: caracterizado pela iniciativa do educando em decidir e estruturar como o processo de ensino-aprendizagem ocorrerá, enquanto professor detém-se a aceitar o máximo de decisões dos estudantes, dando o suporte e participando quando solicitado.
- K. Auto-ensino: O destaque para este estilo de ensino está na ausência total da intervenção do professor durante o processo educativo, conseqüentemente a independência total do estudante nestas aulas é evidenciada.

Estratégias de ensino: são ações planejadas e adotadas pelo professor de Educação Física durante o processo de ensino aprendizagem diante das especificidades apresentadas pelos estudantes (SEABRA, 2008; MANZINI, 2010).

Estratégia de inclusão: são estratégias que têm como finalidade possibilitar/auxiliar no processo de inclusão de indivíduos com deficiência, neste caso a visual. Podem ser classificadas em:

- Tutoria - é quando o professor prepara previamente apenas um, ou um grupo de estudantes com a mesma idade ou superior a do estudante com deficiência visual (DV), através de um programa, para ser o auxiliar do estudante com DV nas aulas de Educação Física, ajudando a realizar atividades, por exemplo, sendo guia, etc (SOUZA, 2008; NABEIRO, 2010; ORLANDO 2010).
- Ensino colaborativo - se refere a uma parceria estabelecida entre o professor de ensino regular com um profissional da Educação Especial, os quais por meio de uma ação conjunta buscam meios efetivos para proporcionar a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (CAPELLINI, 2004; SOUZA, 2008).
- Consultoria - na consultoria o professor de classe regular, tem auxílio do especialista em Educação Especial para planejamento e dúvidas sobre a inclusão, mas não há intervenção do consultor em sala de aula (SOUZA, 2008).

Método: refere-se à maneira adotada pelo professor de Educação Física para a explicação da atividade, podendo ser dividido em (TENLLORER; MERINO; 2006):

- Método Global - o professor utiliza-se do “todo” para a explicação da atividade (geralmente é empregado o jogo), informando aos estudantes somente qual a atividade que deve ser realizada, porém não explica como esta deve ser feita. Por exemplo, o professor diz que a atividade do dia será jogo de futebol entrega a bola para os estudantes, mas não explica regras, técnica, tática, etc.;
- Método parcial - o professor explica de forma fragmentada a atividade, por exemplo, realização somente da manchete do voleibol;
- Método misto - geralmente o professor se utiliza do método parcial e depois parte para o método global;

Tipo de instrução: está relacionado ao modo como o professor de Educação Física transmite as informações, que são (LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; SOUZA, 2008):

- Dica verbal - a atividade é explicada somente por meio da verbalização.
- Assistência Física I ²¹ - a atividade é explicada através da percepção tátil, o estudante com DV toca o professor, para entender o movimento.
- Assistência física II ²² - a explicação ocorre através da cinestesia, em que o professor reproduz o movimento desejado conduzindo o corpo do estudante.

Recursos pedagógicos: é todo e qualquer material utilizado pelos professores de Educação Física durante as aulas, que tenham como finalidade a mediação entre o conteúdo e a tarefa proposta para possibilitar o aprendizado, como por exemplo, bolas, cones, cordas, livro didático, entre outros (SEABRA, 2008; MANZINI, 2010).

Ambiente e espaço físico: local destinado para o acontecimento das aulas de Educação Física seja quadra, piscina, sala de aula, salão, pátio, etc.

Complexidade da tarefa: trata-se do nível de entendimento/realização da tarefa proposta pelo professor de Educação Física destinada à turma como um todo.

²¹ Lieberman e Houston (2009), denominam este tipo de instrução como assistência física ou orientação;

Ajuda/ auxílio: toda e qualquer ação proveniente de um indivíduo que tenha como finalidade ajudar o estudante com DV durante as aulas de Educação Física. Diferencia-se da tutoria, devido à inexistência de um programa voltado a preparação das pessoas que realização esta ação.

Além da definição dos itens que compõem o ROA, é necessária a explicação de termos que estão presentes neste instrumento, que são:

Previsto: toda e qualquer ação previamente planejada pelo professor, antes da execução da aula.

Improvizado: é o oposto do conceito de previsto, ou seja, toda e qualquer ação não planejada pelo professor, durante da execução da aula.

Participação do estudante:

- Todas as atividades - trata-se da participação ativa do estudante com DV na atividade, seja com a presença de adaptações efetuadas pelo professor, ou não, desde que o estudante realize-as sem muita/ninguma dificuldade que possa emergir devido a condição da deficiência.
- Parcialmente – o estudante com DV participa em alguns momentos da aula, ou executa as atividades com certa dificuldade.
- Não participa - quando o estudante com DV não participa das atividades propostas, seja devido a recusa do mesmo, exclusão pela turma ou ausência de estimulação advinda do professor de Educação Física.

Modificação/adaptação/alteração:

- Não ocorre, mas é necessário - refere-se a momentos durante a aula em que o pesquisador percebe, através da observação, a existência da necessidade de adaptações que possam contribuir para o processo de inclusão do estudante com DV, registrando suas sugestões no campo denominado observações.
- Não ocorre, não é necessário – refere-se a momentos da aula em que o pesquisador julga não haver necessidade de adaptações pelo professor de Educação Física para possibilitar a participação do estudante com DV, ou seja, o estudante participa sem apresentar nenhuma dificuldade.

Não se aplica: quando o fato observado não condiz com determinado item do roteiro.

Não se enquadra nos modelos estabelecidos: é quando o fato observado, não se adéqua com nenhum dos modelos descritos neste instrumento.

Outros: quando assinalada, o pesquisador deverá especificar no campo das observações qual estilo de ensino, método ou recurso identificado que não condiz com os itens propostos pelo roteiro.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA REDE REGULAR DE ENSINO (REP)

BLOCO A: Obtenção de Informações sobre o professor

1. Durante a sua formação inicial você cursou alguma disciplina a respeito da inclusão escolar ou sobre a pessoa com deficiência?
 - 1.1 O que você achou dessa (s) disciplina (s)?
 - 1.2 Era optativa ou obrigatória na grande?
 - 1.3 Como você avalia a sua formação inicial/graduação em termos de abordagem ao tema inclusão?
2. Você já participou de algum curso sobre inclusão escolar?
 - 2.1 Qual? Durante a faculdade ou já formado? Qual sua opinião sobre o curso?
 - 2.2 E cursos sobre alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física?
3. Há quantos anos você trabalha como professor EF no Sistema Regular de Ensino?
 - 3.1 E nesse período, você trabalhou com estudantes com deficiência antes desta experiência atual? Por quanto tempo?
 - 3.2 E com estudantes que possuíam deficiência visual? É a primeira experiência?
4. Você já trabalhou com pessoas com deficiência em outros ambientes, que não o escolar?
5. E qual é a sua opinião sobre a inclusão de estudantes com deficiência?

BLOCO B: Informações sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas

1. Quais ações, “do corpo escolar”, você acredita serem necessárias para possibilitar a efetivação da inclusão escolar?
2. Em sua opinião, o que é preciso para promover a inclusão do estudante com deficiência nas aulas Educação Física? O que você acha necessário ser adotado pelos professores para promover a inclusão escolar?
3. Em 2014, você ministra aulas Educação Física para uma turma em que há um estudante com deficiência visual, o que você entende por deficiência visual?
4. Na sua opinião, quais são as necessidades e potencialidades do estudante com deficiência visual?

5. Pensando especificamente na turma em que o estudante com deficiência visual está matriculado, você pode me contar como você planeja as aulas?
 - 5.1. Quais conteúdos você costuma abordar em suas aulas?
 - 5.2. Como os conteúdos são selecionados? Experiência própria, PCN, proposta curricular do estado ou município?
 - 5.3. Durante as aulas ministra o mesmo ou conteúdos diferentes para os estudantes com deficiência visual em relação à turma?
 - 5.4. Durante suas aulas, utiliza/utilizou esportes adaptados como conteúdo? Por quê?
6. Sobre as atividades, como você as escolhe?
 - 6.1. Na sua opinião, as atividades podem ser as mesmas para estudantes sem deficiência e com deficiência visual?
 - 6.2. Como isso ocorre nas suas aulas?
7. E as estratégias de ensino, você pode me contar quais você estabelece quando tem um estudante com deficiência visual na turma?
 - 7.1. Você acha que as estratégias tradicionais, da Educação Física, são suficientes?
 - 7.2. Você acha necessário adaptar/ alterar as estratégias quando há um estudante com deficiência visual?
8. E as instruções das atividades, como você explica as atividades na turma do estudante com deficiência visual?
9. No desenvolvimento de uma atividade, como são as regras do jogo, quando tem um estudante com deficiência visual?
 - 9.1. Você modifica?
 - 9.2. São as mesmas?
10. Qual/quais estilos de ensino você costuma de utilizar geralmente em suas aulas? Por quê?
11. Você costuma seguir alguma abordagem de ensino específica? Qual? Por quê?
12. E os recursos pedagógicos, os materiais, quais você utiliza na turma do estudante com deficiência visual?
 - 12.1. Na sua opinião, você acha que devam ocorrer adaptações nos recursos pedagógicos, para o estudante com deficiência visual? Por quê?
 - 12.2. Você faz adaptações? Como?
 - 12.3. De modo geral, para você os recursos pedagógicos influenciam na qualidade da sua aula de que modo? E em relação ao estudante com deficiência visual?
13. Como é o espaço físico em que você ministra suas aulas Educação Física?

- 13.1. Quadra: aberta ou fechada?
- 13.2. E a iluminação?
- 13.3. Você considera o/os espaço físico (os), destinado para suas aulas acessível para os estudantes com deficiência?
- 13.4. Na sua opinião, há pontos de perigo para o estudante com deficiência visual?
- 13.5. Você considera o espaço físico utilizado em suas aulas rico em estímulos sonoros?
- 13.6. Como deveria ser para você, a quadra em que você dá as aulas?
14. Você poderia me contar, como se dá o processo de avaliação dos estudantes em sua aula? E com o estudante com deficiência visual?
15. Na sua opinião, as práticas pedagógicas por você adotadas têm contribuído para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual na sua aula?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL (REEDV)

- 1 Você gosta de participar das aulas de Educação Física?
 - 1.1 Por quê?
- 2 Quais tipos de atividades você mais gosta nas aulas de Educação Física?
- 3 Durante as aulas de Educação Física, o que você acha fácil de fazer?
 - 3.1 E o que você acha difícil de fazer nas aulas de Educação Física?
- 4 Você pode me contar como o professor de Educação Física explica as atividades das aulas?
 - 4.1 E na sua opinião, “esse tipo de explicação” é fácil ou difícil para você entender?
 - 4.2 Que tipo de explicação utilizada pelo professor que você mais gosta?
 - 4.2.1 Por quê?
 - 4.3 E a que você menos gosta?
 - 4.3.1 Por quê?
- 5 Você já ouviu falar em inclusão?
 - 5.1 Para você, o que é inclusão?
- 6 Você se sente incluído nas aulas de Educação Física?
 - 6.1 Por quê?
- 7 Como é a sua participação nas aulas de EF?
 - 7.1 E as atividades, você faz as mesmas que os seus colegas, ou, você faz outras atividades?
 - 7.2 O que você acha disso?
 - 7.3 Você precisa de alguma ajuda para fazer as atividades?
 - 7.3.1 Qual ajuda?
 - 7.3.2 Quem te ajuda?
 - 7.3.2.1 Seus colegas de sala te auxiliam? Como? Você gosta?
 - 7.3.2.2 E o professor de Educação Física te ajuda? Como? O que ele faz?
8. O que você acha que é preciso nas aulas de Educação Física para que você possa participar e aprender de forma mais prazerosa?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): Professores

Eu, _____, portador(a) do RG _____, fui convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulada “Estratégias de ensino de Educação Física para a inclusão de estudantes com deficiência visual”, sob a responsabilidade da acadêmica Camila de Moura Costa, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as modificações/adaptações curriculares e metodológicas empregadas (ou não) pelo professor visando a inclusão de estudantes com DV nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos esta pesquisa terá: Identificar/diagnosticar as necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência visual em situação de inclusão nas aulas de educação física; Verificar quais as adequações/adaptações curriculares necessárias ao ensino dos conteúdos propostos em um programa de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão; Analisar e descrever as adaptações metodológicas empregadas nas aulas de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão.

Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa justifica-se pela importância da Educação Física na qualidade de vida dos estudantes com deficiência visual, visto que esta disciplina detém grande potencial de proporcionar a esta população vivências necessárias ao desenvolvimento humano, de forma a tentar compensar o suposto atraso inicial supostamente atrelado a essa população. Desta maneira, surge a necessidade de um estudo que tenha como finalidade investigar de que maneira o professor de Educação Física constitui/adapta seu programa de ensino e organiza suas práticas pedagógicas para atender não somente as

especificidades dos estudantes com deficiência visual, como também a diversidade presente na turma em uma perspectiva inclusiva.

Fui selecionado(a) por ser profissional licenciado em Educação Física, por lecionar em turma(s) onde haja(m) estudante(s) com deficiência visual em situação de inclusão e por apresentar interesse e disponibilidade em participar dessa pesquisa. Meu envolvimento consistirá em ministrar regularmente as aulas de Educação Física Escolar, conforme os dias e horários estabelecidos pela direção da escola, além de participar de reuniões com a pesquisadora. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola estadual onde regularmente ministro aulas de Educação Física.

Concordo que as aulas que incluam a participação de estudante(s) com deficiência visual, sob minha responsabilidade, sejam observadas, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso exclusivamente acadêmico-científico. Estou ciente de que deverei ainda, ao término do período de observação, passar por entrevista semi-estruturada, a qual será registrada por meio de gravação, a ser agendada pela pesquisadora em horários conforme minha disponibilidade e local de minha preferência.

Fui informado(a) também que a minha participação será voluntária, estando à vontade para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no meu relacionamento com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Estou ciente de que poderá ocorrer um possível desconforto psicológico durante o período da observação das aulas sob minha responsabilidade. Tais desconfortos deverão ser minimizados por meio de condutas específicas da pesquisadora, a qual procurará realizar a observação de maneira discreta, procurando não interferir no andamento das mesmas.

Fui informado(a) que poderá ocorrer constrangimento durante a minha participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local de minha preferência para responder a entrevista, reservando-me o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de analisar, discutir e implementar possíveis estratégias de ensino que sejam adequadas a uma turma onde haja um estudante com deficiência visual participando das aulas de Educação Física em situação de inclusão, podendo proporcionar contribuições para a

minha prática pedagógica. Além disso, esta pesquisa tem como benefício esperado o de contribuir de forma positiva para o processo de ensino- aprendizagem do estudante com deficiência visual em minhas aulas, visando a participação ativa e segura deste estudante em conjunto com os demais colegas, além de poder contribuir para a equiparação de acesso aos conteúdos por mim ministrados.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Camila de Moura Costa, sob orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster, a partir de observação sistematizada e filmagem, que serão registradas em uma ficha de observação.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Fui informado(a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à escola em que ministro aulas de Educação Física, não implicando em gastos extras para a minha participação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

<hr/> Pesquisador principal Camila de Moura Costa Tel.: (16) 82430125 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: kamyllamouraa@hotmail.com	<hr/> Orientadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br
---	---

<hr/> Co-orientador Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior Tel.: 18 96533776 E-mail: seabrajr.unesp@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Nome: _____

RG: _____

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS/ RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE): Pais/ responsáveis de estudantes

Eu, _____, portador(a) do RG _____, RG _____, responsável pelo(a) menor _____, estou ciente que meu (minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulado “Estratégias de ensino de Educação Física para a inclusão de estudantes com deficiência visual” sob a responsabilidade da acadêmica Camila de Moura Costa, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster.

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as modificações/adaptações curriculares e metodológicas empregadas (ou não) pelo professor visando a inclusão de estudantes com DV nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos esta pesquisa terá: Identificar/diagnosticar as necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência visual em situação de inclusão nas aulas de educação física; Verificar quais as adequações/adaptações curriculares necessárias ao ensino dos conteúdos propostos em um programa de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão; Analisar e descrever as adaptações metodológicas empregadas nas aulas de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão.

Foi esclarecido que a realização de tal pesquisa justifica-se pela importância da Educação Física na qualidade de vida dos estudantes com deficiência visual, visto que esta disciplina detém grande potencial de proporcionar a esta população vivências necessárias ao

desenvolvimento humano, de forma a tentar compensar o suposto atraso inicial supostamente atrelado a essa população. Desta maneira, surge a necessidade de um estudo que tenha como finalidade investigar de que maneira o professor de Educação Física constitui/adapta seu programa de ensino e organiza suas práticas pedagógicas para atender não somente as especificidades dos estudantes com deficiência visual, como também a diversidade presente na turma em uma perspectiva inclusiva.

Meu (minha) filho(a) foi selecionado(a) por frequentar o ensino regular de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo; por estar matriculado regulamente no ensino fundamental; O envolvimento do(a) meu (minha) filho(a) consistirá em participar regulamente das aulas de Educação Física Escolar, como normalmente, nos dias e horários estabelecidos pela escola. Fui informado(a) que a pesquisa ocorrerá na escola que meu (minha) filho(a) está regulamente matriculado(a) e frequenta e que não terei envolvimento na pesquisa.

Permito que o(a) meu (minha) filho(a) seja observado(a) de maneira sistematizada durante as aulas de Educação Física. Concordo que os dados observados sejam protocolados por um roteiro de observação elaborado pelo pesquisador, sendo este aplicado nos períodos de observação das aulas de Educação Física para uso exclusivamente acadêmico – científico.

Fui informado(a) também que a participação de meu (minha) filho(a) será voluntária, estando meu (minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em permitir que o(a) meu (minha) filho(a) participe da pesquisa ou a recusa do(a) meu (minha) filho(a) em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu (minha) filho(a) com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa no período da observação do(a) meu (minha) filho(a), que poderá ser desconfortos psicológicos, como timidez, insegurança, entre. Portanto tais desconfortos serão minimizados através de condutas específicas do pesquisador, como realizar a observação de maneira imparcial, ou seja, sem interferência na situação de aula proposta pelo professor do meu(minha) filho(a). Além disso, ocorrerá contatos muito breves entre o pesquisador e meu(minha) filho(a).

Fui informado(a) que durante as entrevistas meu(minha) filho(a) poderá constranger-se. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local da preferência do meu(minha) filho(a) para responder a entrevista, reservando-me o direito de

não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de analisar, discutir e implementar possíveis estratégias de ensino que sejam adequadas a uma turma onde haja um estudante com deficiência visual participando das aulas de Educação Física em situação de inclusão, podendo proporcionar contribuições para a minha prática pedagógica. Além disso, esta pesquisa tem como benefício esperado o de contribuir de forma positiva para o processo de ensino- aprendizagem do estudante com deficiência visual em minhas aulas, visando a participação ativa e segura deste estudante em conjunto com os demais colegas, além de poder contribuir para a equiparação de acesso aos conteúdos por mim ministrados.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Camila de Moura Costa, sob orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster, a partir de observação sistematizada e filmagem, que serão registradas em uma ficha de observação.

Fui informado(a) e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro para meu(minha) filho(a), uma vez que a presente pesquisa está vinculada à escola em que meu(minha) filho(a) está regulamente matriculado e freqüentando as de Educação Física, não implicando em gastos extras para a participação do meu(minha) filho(a).

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade do meu(minha) filho(a) não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pela acadêmica Camila de Moura Costa, sob orientação da Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster, a partir de observação sistematizada e filmagem, que serão registradas em uma ficha de observação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre do meu(minha) filho(a), além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

--	--

<hr/> Pesquisador principal Camila de Moura Costa Tel.: (16) 82430125 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: kamyllamouraa@hotmail.com	<hr/> Orientadora Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster Tel.: (16) 3351-8774 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mey@ufscar.br
--	--

Co-orientador
Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior
Tel.: 18 96533776
E-mail: seabrajr.unesp@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Nome: _____

RG: _____

APÊNDICE G - APRESENTAÇÃO DA COMPILAÇÃO DAS ATIVIDADES UTILIZADAS EM TODOS OS PROGRAMAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA OBSERVADOS (VERA, ANA E MARCOS), ASSIM COMO A DESCRIÇÃO E OS RECURSOS UTILIZADOS NESTAS.

Atividades	Descrições	Materiais
Jogos de salão	<p><i>Desenvolvimento:</i> Professor apresenta para os estudantes todos os recursos disponíveis. Em seguida os estudantes se organizam em dupla ou grupos de forma independente e escolhem os jogos que irão utilizar.</p> <p><i>Regras:</i> - Seguidas as que estão descritas na embalagem de cada material.</p>	<p>Dominó; Uno; Baralho; Jogo da vida; Banco imobiliário</p>
Jogo de voleibol	<p><i>Desenvolvimento:</i> Estudantes distribuídos em dois times com 6 jogadores em cada, na dimensão oficial da quadra de voleibol.</p> <p><i>Regras:</i> -Saque; - Passes. - Rodízio; - Há a presença de um juiz.</p>	<p>Bola de voleibol</p>
Pega-pega	<p><i>Desenvolvimento:</i> Primeiro foram é definido dois estudantes, um que assumirá o papel de “caça” e outro “caçador”, os quais não constituíram a roda. Os demais estudantes se distribuirão em duplas. Será constituídos dois círculos, um interno e um externo, em que os membros da dupla ficarão um atrás do outro. O caçador corre atrás da presa, fora dos círculos. Quando este toca na presa, automaticamente a presa virava caçador e o caçador a presa.</p> <p><i>Regras:</i> - Para se salvar, a presa posiciona-se atrás de alguma dupla do círculo. Feito isto, o estudante que estava na parte interna do círculo, torna-se caçador, e o estudante que estava assumindo o papel de caçador torna-se presa.</p>	<p>-</p>

Bola de fogo	<p><i>Desenvolvimento:</i> São escolhidos dois times. Os times ficam dispostos em lados opostos da quadra, de modo que os estudantes fiquem um de frente para o outro, arremessam a bola em direção aos estudantes do time oposto afim de “queimá-los”, os estudantes que forem queimados deverão ir para a lateral e fundo do espaço de jogo, no ambiente denominado “céu”.</p> <p><i>Regras:</i> - “Queimar” consiste em tocar a bola no jogador do time oposto antes de tocar no chão; - “Encaixar” consiste em segurar a bola imediatamente após o arremesso do outro time, sem deixá-la cair no chão. Esta ação permite que os estudantes podem permanecer no espaço de jogo mesmo atingido pela bola adversária ou salvar os colegas que estão no céu, os quais voltam ao espaço.</p>	Bola de meia
Mini-jogo de futebol	<p><i>Desenvolvimento:</i>Jogo de futebol, realizado com as regras básicas do jogo tradicional. Não é obrigatória a presença de um juiz.</p> <p><i>Regras:</i> - Número de jogadores em jogo (em cada time); -“Mão”; - - Cobrança de lateral; - Falta; - Início e reinício de partida (centro da quadra).</p>	Bola de futebol
Passes (voleibol)	<p><i>Desenvolvimento:</i> Estudantes em dois times, separados pela mini-rede, estes realizam passes para os oponentes. O objetivo do jogo é não deixar a bola cair no chão.</p> <p><i>Regras:</i>- Os passes deverão ser feitos apenas com os membros superiores.</p>	Bola de voleibol
Conhecendo a bola de Goalball	<p><i>Desenvolvimento:</i> Dois estudantes, um de frente para o outro, com uma distância aproximada de 3 metros, trocam arremessos e efetuam bloqueio da bola de goalball.</p> <p><i>Regras:</i>- Arremessos devem ser feitos de forma rasteira.</p>	Bola de goalball
Arremessos na cesta (basquetebol);	<p><i>Desenvolvimento:</i> Estudantes posicionados em semi-círculo, realizam arremessos em direção a cesta de basquetebol.</p> <p><i>Regras:</i> - Cada estudante possui três oportunidades, finalizando estas, a atividade era realizada pelo colega seguinte; - A ordem do semi-circulo deverá ser seguida para identificar o próximo a jogar.</p>	Bola de basquetebol

Cinco cortes	<p><i>Desenvolvimento:</i> Estudantes dispostos em um círculo realizam passes até 5 passe entre os mesmos. O estudante que estiver com a posse da bola quando for contabilizado o quinto passe, deverá realizar uma “cortada” em direção de algum colega. O estudante fosse atingido pela bola, deverá sair do jogo, e retornar somente após o reinício de uma partida.</p> <p><i>Regras:</i>- É permitido desviar-se da bola no quinto passe, ou seja, a cortada; - Se o estudante que realizou a cortada não atingir nenhum outro esse sai do jogo;</p>	Bola de voleibol
Mini-jogo de futebol adaptado	<p><i>Desenvolvimento:</i>Jogo de futebol, realizado com as regras básicas do jogo tradicional. Não é obrigatória a presença de um juiz.</p> <p><i>Regras:</i> - Número de jogadores em jogo (em cada time); - “Mão”; -Cobrança de lateral; -Falta; -Início e reinício de partida (centro da quadra).</p> <p><i>Regras adaptadas:</i> - “Silêncio”, os estudantes do time oposto deverão ficar em silêncio quando o estudante com deficiência visual estiver com a bola, para que possa realizar o passe para o colega. - Os colegas do mesmo time do estudante com deficiência visual deverão emitir sons que indiquem sua localização para que o mesmo realize o passe; - Não é permitido interceptar a bola estudante com deficiência visual estiver com a posse desta.</p>	Bola com guizo
Desafio	<p><i>Desenvolvimento:</i> Estudantes organizados em dois times. Feito isso, estes se posicionarão uns de frente para os outros, separados por uma distância de aproximadamente 6 metros, em que no o centro foi demarcado por uma corda posicionada no chão (paralela a ambos os times). Os estudantes deverão escolher um colega com estatura semelhante a própria e então segurá-lo com apenas uma mão, este deverá tentar conduzir o adversário até o seu campo (ultrapassando a corda em direção ao seu próprio time). Vence o time em que restarem mais componentes</p> <p><i>Regras:</i> - O estudante que perder a disputa deverá mudar de time, ou seja, ir para o time adversário. - É permitido utilizar apenas uma das mãos.</p>	Corda
Cabo de guerra	<p><i>Desenvolvimento:</i> Estudantes organizados em dois times. Feito isso, estes se posicionarão uns de frente para os outros, separados por uma distância de aproximadamente 6 metros, em que o centro será demarcado por uma corda posicionada no</p>	Corda

	<p>chão (paralela a ambos os times). Em cada time os componentes deverão compor trios. Em duas filas, uns de frente para os outros, segurar a mesma corda e então tentar conduzir os adversários até o seu campo (ultrapassando a corda em direção ao seu próprio time). Vence o time que conseguir fazer com que o primeiro adversário da fila ultrapasse a corda no chão.</p> <p><i>Regra:</i> É permitido utilizar ambas as mãos.</p>	
--	--	--

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisador: Camila de Moura Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25086713.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 473.592

Data da Relatoria: 10/12/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto intitulado: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL, que se propõe a investigar de que maneira o professor de Educação Física constitui/adapta seu programa de ensino e organiza suas práticas pedagógicas para atender não somente as especificidades dos estudantes com deficiência visual, como também a diversidade presente na turma, em uma perspectiva inclusiva. O objetivo do estudo centra-se em analisar as modificações/adaptações curriculares e metodológicas empregadas (ou não) pelo professor para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de pós-graduação strictu sensu.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo geral tem-se: Analisar as modificações/adaptações curriculares e metodológicas empregadas (ou não) pelo professor visando a inclusão de estudantes com DV

nas aulas de Educação Física. Como objetivos específicos: ζ Identificar/diagnosticar as necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência visual em situação de inclusão nas aulas de educação física;

ζ Verificar quais as adequações/adaptações curriculares necessárias ao ensino dos conteúdos propostos em um programa de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 473.592

situação de inclusão;

¿ Analisar e descrever as adaptações metodológicas empregadas nas aulas de Educação Física envolvendo estudante com deficiência visual em situação de inclusão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa indica os riscos: A presente pesquisa poderá envolver desconforto psicológico durante o período da observação das aulas. Tais desconfortos deverão ser minimizados por meio de condutas específicas da pesquisadora, a qual procurará realizar a observação em conjunto com os demais observadores de maneira discreta, procurando não interferir no andamento das mesmas. Além disso, durante a pesquisa poderá ocorrer constrangimento durante a participação na entrevista. Tal situação procurará ser minimizada por meio da possibilidade de escolha de um local da preferência do participante para responder a entrevista, reservando o direito de não responder a determinadas questões, além de ter a liberdade de solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que considerar necessário.

Como benefícios, indica: Possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de analisar, discutir e implementar possíveis estratégias de ensino que sejam adequadas a uma turma onde haja um estudante com deficiência visual participando das aulas de Educação Física em situação de inclusão, podendo proporcionar contribuições para a pedagógica dos professores de Educação Física. Além disso, a pesquisa tem como benefício esperado o de contribuir de forma positiva para o processo de ensino- aprendizagem do estudante com deficiência visual em minhas aulas, visando a participação ativa e segura deste estudante em conjunto com os demais colegas, além de poder contribuir para a equiparação de acesso aos conteúdos por professores de Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta o caminho metodológico, descrevendo o tipo de pesquisa, método, sujeitos, instrumentos de coleta e forma de análise. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, tendo o estudo de caso como técnica de pesquisa. Os participantes serão: A amostra será constituída intencionalmente por dois professores de Educação Física atuantes na rede de ensino regular na modalidade de ensino fundamental, e duas turmas ministradas pelos respectivos professores no ensino fundamental. Quanto as turmas de estudantes matriculados no ensino fundamental é preciso que estejam presentes alunos com deficiência visual em situação de inclusão, frequentando as aulas de Educação Física, ministradas pelos professores

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 473.592

participantes da pesquisa. A coleta de dados será iniciada com a análise documental, para analisar o plano de ensino do professor e o Projeto Político Pedagógico da escola. A coleta de dados será efetuada ainda por meio da observação direta das aulas de Educação Física, com registro na ficha de observação sistematizada pela própria pesquisadora.

Após o período de observação será realizada, com todos os participantes do estudo, a entrevista semi-estruturada, para obter informações a partir das opiniões dos mesmos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. Entretanto, os roteiros serão diferentes para os professores, os estudantes com deficiência e os estudantes sem deficiência. Os roteiros foram apresentados nesta Plataforma.

O projeto de pesquisa detalha sobre os roteiros: O roteiro será constituído por dois núcleos de análises. O primeiro núcleo terá como finalidade analisar o plano de ensino do professor em relação à atuação em sala de aula. No segundo núcleo serão analisadas estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados pelo docente durante a aula, assim como seus efeitos sobre a inclusão do estudante com deficiência visual. Este roteiro será submetido a juízes apreciação e realizado durante o período de observação in locu, pela pesquisadora e observadores;

Quanto ao Roteiro de Entrevista para o Docente (RED): O roteiro será elaborado pela pesquisadora e submetido a juízes para avaliação. Este instrumento será constituído por dois blocos de perguntas abertas devendo ser aplicado após o período de observação. Estes blocos estarão descritos a seguir:

¿ Bloco A: informações sobre o docente

Será constituído por perguntas que tem como finalidade obter informações acerca da formação inicial e continuada (se for o caso) do docente da rede regular de ensino, para proporcionar uma base de entendimento sobre as práticas pedagógicas adotadas por este.

¿ Bloco B: obtenção de informações sobre práticas pedagógicas inclusivas

Será constituído por perguntas que tem como finalidade obter informações acerca dos conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas necessárias a inclusão do estudante com deficiência visual.

Sobre o Roteiro de Entrevista para os Estudantes (REE):

Este instrumento terá como finalidade obter informações sobre a opinião, dos estudantes com e sem deficiência visual, a respeito da percepção destes sobre a inclusão e participação nas aulas de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 473.592

Educação Física, devendo ser aplicado após o período de observação. Este roteiro será constituído somente por perguntas abertas, escrito com uma linguagem adequada ao nível de ensino do estudante, para que o entendimento por parte do estudante não seja comprometido.

A análise desta pesquisa procederá a partir da análise de conteúdo categorial. Esta análise discorrerá a partir dos dados obtidos através do roteiro de observação (descrição) e entrevistas.

O projeto de pesquisa apresenta ainda os critérios de inclusão e exclusão:

Critério de Inclusão:

a) Professores do ensino regular: Os professores participantes desta pesquisa deverão ser profissionais graduados em Educação Física, que ensinam em turma em que haja estudante com deficiência visual em situação de inclusão e que possuam um planejamento anual estruturado, ao

menos parcialmente. Além disso, este indivíduo deverá demonstrar o desejo de participar da pesquisa. b)

Estudantes: Turmas de estudantes

matriculados no ensino fundamental que estejam presentes alunos com deficiência visual em situação de inclusão, frequentando as aulas de

Educação Física, ministradas pelos professores participantes da pesquisa.

Critério de Exclusão:

a) Professores do ensino regular: Os professores que não sejam graduados em Educação Física e que não desejem participar da pesquisa. b)

Estudantes: Turmas de estudantes matriculados no ensino fundamental em que não hajam presentes alunos com deficiência visual em situação de

inclusão, nem frequentando as aulas de Educação Física, ministradas pelos professores participantes da pesquisa.

A pesquisadora menciona que a pesquisa será desenvolvida no contexto educacional, em uma escola pública de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. Em caso de escola municipal de São Carlos/SP, é necessário que o documento de autorização de realização da pesquisa seja expedido pela SME - Secretaria Municipal de Educação e não apenas pela Direção da unidade escolar envolvida.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br