

Representações de alunos com deficiência visual sobre as aulas de educação física escolar

Representations of visually impaired students about physical education classes

Michelle Gomes Freitas¹; Zenilda Nogueira Sales²; Ramon Missias Moreira³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié, BA, Brasil

Resumo

Este estudo objetivou analisar a percepção de alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular a respeito das aulas de Educação Física. O estudo apresentou caráter qualitativo, descritivo e exploratório, tendo sido realizado na Associação Jequeense de Cegos (Ajece) Brasil. Participaram da entrevista semiestruturada cinco alunos com deficiência visual matriculados na rede regular de ensino de Jequié e assistidos pela Ajece. Após análise de conteúdo, foram evidenciadas três categorias: atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, interesse dos alunos por esportes enquanto elementos da Educação Física e atividade física em outros espaços. Todos os alunos investigados declararam que, apesar do interesse, não participavam das aulas de Educação Física, atribuindo essa infeliz realidade aos professores que não se atêm a adaptar as metodologias de ensino e as atividades práticas (físicas, esportivas, recreativas) às suas especificidades.

Palavras-chave: Deficiência visual, Educação física, Educação.

Abstract

This study aimed to analyze the perception of students with visual disabilities enrolled in regular education on Physical Education classes. This is a qualitative, descriptive and exploratory study conducted in the Association of the Blind of the municipality of Jequeie (Ajece). A semi-structured interview was applied to five students with visual impairments enrolled in the regular education system of Jequeie and assisted by the Ajece. Three categories were found after content analysis: activities developed during Physical Education classes, students' interest in sports as part of Physical Education, and physical activity in other areas. All surveyed students stated that, despite their interest, unfortunately they did not attend Physical Education classes due to lack of specific methodologies, such as teaching methods and physical, sporting and recreational activities adapted to the visually impaired.

Keywords: Visual impairment, Physical education, Education.

¹ Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Licenciada em Educação Física, UESB e Bacharel em Administração pela FIEF. E-mail: michelle.uesb@yahoo.com.br

² Pós Doutora em Educação e Diversidade pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará. Professora Titular do Departamento de Saúde, UESB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação à diversidade (GEPECEDI). E-mail: zenysalles@gmail.com

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação à diversidade (GEPECEDI/CnPq/UESB). Docente do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: ramonefísica@hotmail.com

Introdução

Uma prática social que está se desenvolvendo em todo o mundo é a educação inclusiva, que direciona os debates e as reflexões para o papel da educação e da escola nos tempos contemporâneos (ALVES et al., 2013). O tema da inclusão, considerado um fator social, é atual em nossa cultura, mas antigo ao longo do tempo (NUNES, 2012). Nessa perspectiva, compreende-se que a educação escolar deve favorecer o desenvolvimento psicológico, social, afetivo e cognitivo dos envolvidos de modo integral, instrumentalizando os educandos para que realizem suas funções e capacidades de maneira plena na sociedade.

Incluir um aluno com deficiência visual em uma escola de ensino regular é dar-lhe oportunidade, para que possa participar efetivamente das aulas – aspecto positivo, porque a inclusão escolar parte do pressuposto de que os alunos com deficiência devam receber o mesmo trato pedagógico que os alunos ditos normais, ficando claro que a política da inclusão não tem fronteiras e se transformou em um processo inevitável (POSSA; NAUJORKS, 2013). Entretanto, para que essa inclusão, de fato, aconteça, os alunos, os funcionários, o corpo docente e a sociedade de modo geral precisam estar aptos e preparados para atuar com alunos que apresentam diferentes e peculiares condições para o aprendizado (NOZI; VITALIANO, 2012).

Nessa acepção, esse preparo tange questões como o acesso, a permanência e, principalmente, as metodologias adaptadas para assegurar a participação desses alunos nas aulas, sobretudo nas de Educação Física, uma vez que a perda ou a falta de visão não os impedem de participar ativa e efetivamente das aulas, seja qual for a modalidade de ensino.

Nesse sentido, as barreiras existem, e sua eliminação é bastante complexa, necessitando ser um contínuo processo de sensibilização e conscientização da sociedade de modo geral, com vistas ao acolhimento de todas as pessoas, independentemente de suas origens, necessidades e diferenças individuais (ALVES et al., 2014).

Portanto, a universalização e a democratização das oportunidades devem ser debatidas e pensadas de modo real, de acordo com a realidade situacional, sem atos protecionistas ou paternalistas, buscando o respeito pelas diferenças. Não se trata de descomplicar as condições de acesso ao lazer, à educação, à saúde e à moradia das pessoas com deficiência, mas, na realidade, de oferecer conjunturas ideais de igualdade. Pensar sob esse prisma é acreditar na capacidade potencial de produzir conhecimentos e de aprender de pessoas com diferentes formas de se concatenar com o saber e com o mundo. Desse modo, concorda-se com Basso e Capellini (2012) quando argumentam que é conhecer, concretamente, que existe o princípio da universalização e que deve beneficiar a todos os envolvidos.

Pedrinelli e Verenguer (2005) dizem que, embora ele seja um modo de entendimento da Educação Física (limitando-a ao desempenho físico), não é o único. A Educação Física pode ser praticada sob outros aspectos, como o estético, o simbólico, o desafiador, o social e, principalmente, o educacional.

Hodiernamente, a Educação Física é desafiada a criar atividades possíveis a todos, e esse desafio é altamente motivador, porque faz com que professores e/ou educadores utilizem seu poder criativo para, de fato, construir uma escola para

todos e propiciar habilidades também para todos, respeitando o ritmo, os limites e as possibilidades de cada um.

Embora se observem muitos avanços, principalmente no que concerne às políticas públicas, as pessoas com deficiência são direcionadas a se colocar na sociedade como sujeitos dependentes, existindo uma forte inclinação para a rejeição e exclusão do que não é igual, como se houvesse uma homogeneização de identidade do que é normal. Como argumenta Freitas (2011), essas percepções e representações encontram espaço em alguns contextos sociais, como a escola.

A importância científica e social desta pesquisa está claramente evidenciada na medida em que os maiores interessados no processo de inclusão escolar são os alunos. Desse modo, entende-se que a configuração deste trabalho ganha relevância por permitir o diagnóstico situacional do componente curricular Educação Física nas escolas regulares que serviram de *locus* para a pesquisa e que acolhem alunos com deficiência visual.

Nesse ínterim, emergiram alguns questionamentos: Os professores de Educação Física estão preparados para atuar com alunos com deficiência visual? Se estão, quais são as estratégias metodológicas utilizadas e qual é a percepção desses alunos com relação às aulas? Enfim, muitas foram as questões até que se estabelecessem essas, centrais e norteadoras desta investigação.

Destarte, este estudo objetivou analisar a percepção de alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular sobre as aulas de Educação Física.

Método

A abordagem qualitativa configurou-se como um caminho para a execução desta pesquisa, já que esta se inseriu na área das Ciências Humanas e teve em sua composição a complexidade dos processos em educação e a subjetividade dos sujeitos pesquisados (MATOS; ROSSETTO JÚNIOR; BLECHER, 2008).

Sobre a composição da amostra, foram convidados para participar voluntariamente da pesquisa alunos com necessidades educacionais especiais – em específico, com deficiência visual (cegueira e baixa visão) de caráter permanente, decorrente de fatores inatos e/ou adquiridos – que, durante as aulas de Educação Física, necessitavam de recursos e metodologias pedagógicas adaptadas para a sua deficiência.

Antes de selecionarmos os participantes da pesquisa, foi solicitado o auxílio da Associação Jequiense de Cegos (Ajece), que presta serviço de atendimento especializado a 130 pessoas com deficiência visual na cidade de Jequié, região sudoeste do Estado da Bahia. Esse auxílio refere-se à identificação dos atores sociais em idade escolar matriculados na rede regular de ensino, de ordem pública ou privada. Chegou-se a um número de sete sujeitos, participando, no entanto, apenas cinco alunos, já que dois deles se negaram a fazer parte da pesquisa. Os participantes foram sinalizados com as letras A, B, C, D e E.

Foi possível traçar algumas características dos atores sociais que compuseram este estudo. Um dos participantes era do sexo masculino (Aluno A) e tinha 14 anos; os quatro outros eram do sexo feminino (Alunas B, C, D e E) com as idades de 16, 15, 18 e 16 anos respectivamente, estabelecendo a faixa etária de 14 a 18 anos. Sobre a origem escolar, três alunos (Aluno A e Alunas C e D) são oriundos da rede pública

de ensino; as outras duas (Alunas B e E), da rede privada. No que concerne ao nível de escolarização, duas cursam (Alunas C e D) o primeiro ano do Ensino Médio; os demais (Aluno A e Alunas B e E) estudam no nível fundamental, respectivamente no 6º, 7º e 8º anos. Quanto ao tipo de deficiência visual, quatro deles (Aluno A e Alunas B, C e E) têm cegueira total; uma (Aluna D), baixa visão.

Nesse sentido, a técnica de produção dos dados foi a entrevista, possuindo um roteiro semiestruturado. Registra-se também que o roteiro da entrevista foi elaborado em uma linguagem simples e de fácil compreensão, tendo a finalidade de evitar dificuldades e/ou constrangimentos para responder aos questionamentos.

O instrumento de coleta de dados foi composto de duas questões norteadoras, diretamente relacionadas com o objetivo proposto no estudo, havendo espaço, no entanto, para mais questões no decorrer das entrevistas. Elas foram realizadas nas escolas, tendo sido gravadas e transcritas *ipsis litteris*, com duração média de 40 minutos.

Os dados foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo, abrangendo a análise temática (BARDIN, 2011). Após a constituição do *corpus*, as unidades de análise e as evocações foram direcionadas e agrupadas em categorias. Cada recorte realizado nos relatos dos participantes foi identificado com as letras A, B, C, D ou E.

Obedecendo à Resolução 466/2012 (BRASIL, 2013), todos os pesquisados receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurados a privacidade e o anonimato a todos. Os participantes menores de 18 anos só participaram do estudo após o consentimento de seus pais ou responsáveis.

Resultados e discussão

Através dos dados coletados, foi possível traçar algumas características dos atores sociais que compuseram este estudo. Na coleta dos dados sociodemográficos, solicitou-se dos entrevistados um relato sobre a causa da cegueira e da baixa visão, como se pode ver nas seguintes unidades de análise:

Eu nasci com glaucoma, mas enxergava [...]. Fui perdendo a visão, até que parei de enxergar de tudo há quatro anos. (Aluno A).

Na verdade, nasci com câncer no globo ocular [...], depois tive catarata e fiquei cega de um olho e com baixa visão no outro [...]. Ainda tive descolamento de retina, porque, uma vez, eu caí e bati o olho, aí fiquei cega mesmo. (Aluna B).

Rubéola [...], acredito que o problema seja com mainha [...], porque minha irmã caçula, de oito anos, também nasceu cega. (Aluna C).

Fibroplasia retrolental. (Aluna D).

Glaucoma congênito. (Aluna E).

Observa-se que três alunos possuem deficiência congênita, causada por glaucoma, rubéola ou fibroplasia retrolental, enquanto os outros dois foram, gradativamente, perdendo a visão, tendo como causas câncer no globo ocular associado à catarata e ao descolamento de retina e glaucoma no seu grau secundário.

Vamos à análise de acordo com a natureza da deficiência. Para a deficiência visual em sua natureza congênita, tal como ocorreu com os alunos A e B, as causas

declaradas foram o glaucoma secundário e o câncer no globo ocular associado à catarata e ao descolamento de retina. O glaucoma secundário é o que se manifesta após o nascimento, acometendo, principalmente, crianças, assim como ocorreu com o aluno A. Sobre o caso da aluna B, Munster (2004) destaca que o câncer em estruturas do globo ocular costuma ser de origem hereditária, com manifestação entre os quatro primeiros anos de vida. No caso da catarata, os autores apresentam como sendo uma alteração na transparência da lente (opacificação), o que acarreta o embaçamento da visão; já o descolamento de retina consiste em uma separação entre as camadas que compõem essa túnica, podendo ser decorrente de inflamações, infecções ou doenças sistêmicas.

Os alunos C, D e E possuem deficiência visual de incidência congênita, ou seja, já nasceram com essa deficiência, caracterizando-se como uma questão genética ou hereditária. Sobre as causas declaradas, especificamente, pelos alunos C e E, que têm cegueira total, Munster (2004) apresenta as acepções de que a rubéola é uma doença sistêmica que não acarreta muitas complicações durante a infância; entretanto, se a mãe sofrer contágio no primeiro trimestre de gestação, essa infecção pode ser prejudicial ao bebê, tal como aconteceu com a aluna C. O glaucoma, por sua vez, manifesta-se através da elevação da pressão intraocular e pode ser congênito, como no caso da aluna E, ou secundário.

A causa da deficiência congênita da aluna D, que tem baixa visão, foi a fibroplasia retrolental, que se configura como a Retinopatia da Prematuridade (ROP) – doença multifatorial que afeta a vascularização da retina de recém-nascidos prematuros. Desde 1951, o termo *fibroplasia retrolental* é substituído por *retinopatia de prematuridade*. Isso acontece em decorrência de englobar todas as etapas das manifestações retinianas identificadas nos prematuros (SHINSATO et al., 2010).

Apresentadas as causas da deficiência visual dos alunos envolvidos na pesquisa, o que se segue é a análise específica dos conteúdos manifestos, que se agruparam em três categorias: atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física, aptidão e atividade física em outros espaços.

Atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física

Nesta categoria, percebe-se, pelos dados presentes na análise das unidades de registro, que, na visão dos alunos com deficiência visual, os professores não têm dado a devida atenção às necessidades ou particularidades do desenvolvimento daqueles, uma vez que, em alguns momentos, eles podem até estar integrados às atividades propostas, mas, na verdade, não estão nem se sentem incluídos, como se pode ver nas seguintes unidades de análise:

Só faço alongamento, depois fico do lado de fora ou, então, passeando pelo colégio. Ele não inventa nada comigo. (Aluno A).

Não tem. E também eu acho complicado, porque assim... Eu gostaria de participar, mas entendo que fica chato para os meus colegas mudar o jogo de que eles gostam só para me agradecer. (Aluna B).

Nenhuma. (Alunas C e D).

Não faço nada, nem vou mais. (Aluna E).

Conforme exposto acima, as alunas C, D e E informaram que não fazem nada; o aluno A declarou que, contrariamente à sua vontade, realiza apenas atividades de alongamento e que, logo depois, fica passeando pela escola; a aluna B também manifestou desejo de participar das aulas, mas se preocupa com a reação de seus colegas, já que, de seu ponto de vista, ela pode ser um empecilho e/ou impedimento para o cômodo desenvolvimento da aula. Esses depoimentos evidenciam alguns aspectos, como o temor do professor de atuar com as especificidades de seus alunos e o desejo deles de participar efetivamente das aulas. Todavia, dois novos aspectos emergem na análise desta categoria: as questões inerentes ao preconceito – a não aceitação – e a necessidade de adaptar as atividades físicas, esportivas e recreativas para esses alunos.

A discussão, agora, se dá em torno da necessidade de adaptar as aulas de Educação Física não no que tange aos recursos e procedimentos metodológicos, mas às atividades práticas, tais como jogos, brincadeiras e esportes. Nesse ínterim, Palma e Manta (2010) argumentam que refletir sobre a Educação Física escolar é também pensar nas possibilidades e potencialidades da amplitude de movimentos de cada aluno que esteja realizando as atividades propostas sem priorizar as suas limitações e/ou deficiências.

A respeito do esporte de rendimento, infelizmente tão evidenciado nas aulas de Educação Física – em sua concepção tradicional –, Lopes (1999, p. 24) explicita:

A Educação Física na maioria das escolas tem um enfoque tradicional, centrada no professor, que privilegia os mais aptos, não desenvolvendo estratégias individualizadas, e exclui aqueles que não possuem os padrões motores adequados - nestes se encaixam os alunos portadores de deficiência.

Como alternativa à mudança e/ou reestruturação desse cenário excludente que a Educação Física vem vivendo nas escolas em que os atores sociais desta pesquisa estão inseridos, recomenda-se a Educação Física inclusiva e adaptada, que, como a própria nomenclatura define, consiste na adequação da gama de conteúdos presentes em qualquer programa de atividade física (ginástica, danças, jogos e esportes), de forma a contemplar todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Recorrendo a esse recurso, os professores não precisarão mais se utilizar de artefatos para tapear esses alunos, como acontece com o aluno A, que só participa das aulas durante o alongamento – atividade que antecede as práticas físicas, esportivas e recreativas e que tem por finalidade despertar o corpo para tais práticas.

É preciso registrar que a Educação Física em si não se constitui em um elemento fragmentado, mas faz parte de um todo, da escola, e a escola pode e deve contribuir para o processo inclusivo da Educação Física e das demais modalidades de ensino através do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, ambos com a finalidade de orientar as atividades educativas e/ou pedagógicas. Dessa forma, o processo de inclusão perpassa desde a estrutura escolar até a prática docente.

Em síntese, a Educação Física como componente curricular deve pautar a sua ação pedagógica pelos fundamentos da inclusão, considerando as necessidades e os interesses de todos os seus alunos e oferecendo a eles subsídios possíveis para que possam experimentar diferentes formas de movimentos corporais, sejam por meio das atividades físicas, esportivas ou recreativas, a fim de contribuir para seu desenvolvimento global. Nesse sentido, Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 53) consideram que o

[...] foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação.

Enfim, defende-se uma Educação Física que, no âmbito escolar, esteja preparada para atuar com todos os alunos, especialmente os que apresentam condição de deficiência. Incluí-los não deve representar um fardo ou uma mera obrigação respaldada por lei, mas um processo justo e muito esperado por todos.

Interesse dos alunos por esportes enquanto elementos da Educação Física

Quando investigada a atividade que gostariam que fosse desenvolvida com eles nas aulas, observaram-se as unidades de análise a seguir:

[...] *Eu gosto mesmo de judô, natação e goallball. Mas nenhuma dessas tem lá na escola.* (Aluno A).

Eu curto goallball. Seria muito maravilhoso, se um dia o professor deixasse jogar. (Aluna B).

[...] *Quando eu era criança eu brincava de boneca, de pega-pega na rua com as crianças videntes, mas depois que cresci não faço quase nada, por isso seria muito bom se eu pudesse participar das aulas de Educação Física.* (Aluna C).

Jogos com bola. (Aluna D).

[...] *Gosto de natação porque é a única que eu faço, mas eu não nado bem... Me movimento bem. Eu gostaria de ir para a academia fazer ginástica com a minha mãe.* (Aluna E).

Nota-se que as atividades citadas foram o judô, a natação, o *goalball*, entre outras. Soler (2005) destaca que o judô e a natação são modalidades esportivas que foram oficialmente adaptadas pelos órgãos esportivos de âmbito nacional e internacional, a fim de assegurar o acesso e a participação de usuários com deficiência. No caso específico do *goalball*, o autor registra que a modalidade esportiva não passou pelo processo de adequação, já que foi criada, exclusivamente, para pessoas com deficiência visual, tendo como influência os fundamentos do futebol e do futsal.

Sobre essa questão esportiva, Munster e Almeida (2001, p. 23) alertam:

Para pessoas com deficiência visual que desejam participar de jogos como o voleibol ou o tênis de campo, a perda visual pode constituir desvantagem maior do que para aquele que pretende nadar ou jogar futebol, pois as duas primeiras modalidades citadas ainda não se encontram adaptadas às necessidades de pessoas nessas condições, ao passo que as duas últimas são perfeitamente acessíveis mediante pequenas adaptações.

Entretanto, a análise feita sobre as unidades de registro despertou uma inquietação: se a Educação Física escolar proporcionasse a esses alunos atividades alternativas – para além dos esportes –, como ginástica, jogos, lutas, danças e brincadeiras com caráter lúdico, as respostas poderiam ser outras, não estando tão fechadas a modalidades esportivas (e de rendimento) adaptadas, exclusivamente, para pessoas com deficiência. Porque a finalidade da Educação Física escolar não é a de separar

alunos com e sem deficiência durante as práticas físicas, mas a de propor atividades que sejam do interesse de todos, fazendo-se necessário sair do convencional para experimentar novas possibilidades de recreação, lazer, cooperação e solidariedade.

Nessa direção, entende-se que uma ação docente e/ou escolar que não compreende as adaptações necessárias à educação de todos os seus é inconcebível, porque, na inclusão, é a escola que deve se adaptar às diferenças, e não o inverso. Soler (2005, p. 83) salienta que, “[...] no processo inclusivo, a escola transforma a avaliação, a relação professor/aluno e o espaço físico, criando uma outra concepção escolar, capaz de abraçar todas as diferenças e/ou diversidades”, porque “[...] aluno com necessidades especiais na aula não deve dar medo, mas se constituir num desafio humano e profissional” (WERNECK, 1999, p. 125).

Atividade física em outros espaços

Quanto à participação em programas de atividades físicas fora do ambiente escolar, as unidades de registro foram:

[...] Eu faço judô numa academia e não pago nada [...]. É um projeto, tem oito meses [...] sou atleta com quatro medalhas, tenho até uma de ouro. Vou pra academia uma vez na semana. (Aluno A).

[...] Eu participo há um ano e meio de um projeto que o professor da AJECE tem [...] duas vezes na semana, eu jogo goallball [...] participei de cinco campeonatos, três oficiais e dois extraoficiais. (Aluna B).

[...] O professor de Educação Física da AJECE tem um projeto de natação que é realizado lá na UESB, por causa da piscina. Eu vou duas vezes na semana, toda terça e toda quinta. Não sei ao certo quanto tempo tem, acredito que uns quatro meses. Mas não sou atleta, nunca participei de competições como alguns dos meus amigos cegos, vou só para me distrair. (Aluna C).

[...] Sempre que dá eu vou para as aulas de natação na universidade, tem uns quatro meses. (Aluna D).

[...] De vez eu quando, eu vou para as aulas de natação lá na faculdade. O projeto é do professor da AJECE. (Aluna E).

Felizmente, o delineamento das respostas deu-se no sentido de que todos os alunos, com maior ou menor frequência, praticam alguma atividade física – aspecto positivo, porque, mesmo a Educação Física escolar tendo-lhes negado acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento, todos os alunos têm acesso à cultura corporal. Sobre essa manifestação, Soler (2005) expõe:

Defino a Educação Física Escolar como uma prática pedagógica (é muito importante estabelecer essa ligação) que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. Podemos chamar esta área do conhecimento de Cultura Corporal (SOLER, 2005, p. 31).

A cultura corporal é um elemento inerente à Educação Física, devendo estar em evidência durante as suas aulas e acessível a todos os alunos. Sobre essa assertiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental propõem:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p. 19).

Constata-se, então, que todos os alunos investigados praticam atividades físicas fora do ambiente escolar, graças à influência da escola especializada em que estão inseridos, a Ajece. Todos mencionaram que participam de um programa social de atividades físicas coordenado e/ou dirigido pelo professor de Educação Física da Ajece. Chamado de Clube Escolar Paralímpico, esse projeto possibilitou que os alunos A e B se tornassem atletas, já com a conquista de alguns títulos.

O Clube Escolar Paralímpico consiste em um projeto do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), cujo objetivo é a inserção de pessoas com deficiência em modalidades esportivas adaptadas. O projeto tem ainda parceria com a Prefeitura Municipal de Jequié, por meio da Secretaria de Esporte e da Secretaria de Educação, além do apoio pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da 13ª Diretoria Regional da Educação.

Espera-se, desse modo, dadas as crescentes ações e discussões em torno da Educação Física inclusiva e adaptada, aumentar a demanda de professores da área em busca de saberes, procedimentos, estratégias e adaptações capazes de garantir a participação de alunos com deficiência (no caso, visual) em suas aulas.

Considerações finais

É notório que discutir a inclusão escolar por si só já se configurava como uma tarefa extremamente difícil; mais árduo é arrolar com a Educação Física, que, por si só, é um componente curricular que tem a sua biografia marcada por uma trajetória histórica de exclusão.

Todos os alunos investigados declararam que, apesar do interesse, não participam das aulas de Educação Física, atribuindo essa infeliz realidade aos professores que não se atêm a adaptar as metodologias de ensino e as atividades práticas (físicas, esportivas, recreativas) às suas especificidades.

A condição de deficiência dos alunos configurou-se no espaço da pesquisa como impedimento ou privação para a participação nas aulas de Educação Física na escola regular. Dessa forma, pode-se assegurar que o direito de acesso à educação, respaldado pela lei, está sendo denegado a esses alunos. As aulas de Educação Física escolar, no *locus* da pesquisa, demonstraram que os professores continuam perpetuando e/ou reproduzindo a própria trajetória de exclusão da Educação Física, evidenciada ainda mais pela indisponibilidade de seus representantes para mudar e/ou transformar tal cenário.

Findando a discussão, faz-se uma breve reflexão: os professores de Educação Física (e de outras modalidades de ensino) precisam compreender que o destaque dado ao aluno com deficiência sempre deve ser as suas possibilidades e capacidades, e não as suas limitações. No entanto, sabe-se que a estruturação e realização de outras pesquisas e discussões ampliadas sobre o tema são de fundamental importância para uma melhor compreensão desse objeto de estudo.

Referências

- ALVES, Tássia Pereira et al. Inclusão de alunos com surdez na Educação Física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 192-204, 2013.
- ALVES, Tássia Pereira et al. Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 65-78, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 170 p.
- BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 491-512, 2012.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Teacher's formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1998.
- FREITAS, Neli Klix. Educação inclusiva e cidadania: aproximações e contradições. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 40-56, 2011.
- LOPES, Kathya Augusta Thomé. **Aluno com deficiência física em aulas regulares de Educação Física**: prática viável ou não? Um estudo de caso. 1999. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MATTOS, Mauro; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; BLECHER, Shelly. **Metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008. 149 p.
- MUNSTER, Mey de Abreu. **Esportes na natureza e deficiência visual**: uma abordagem pedagógica. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- MUNSTER, Mey de Abreu; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Esportes na natureza: possibilidades para o deficiente visual. In: CIDADE, R. E. A. (Org.). **Temas em Educação Física adaptada**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2001. p. 19-25.
- NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel. Cenário da pesquisa em artes visuais e as inter-relações com a inclusão: um olhar na produção científica dos anais da Anpap de 2004 até 2011. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 585-597, 2012.
- PALMA, Luciana Erica; MANTA, Sofia Wolker. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, 2010.
- PEDRINELLI, Verena Junghanel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes (Orgs.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 1. ed. Barueri: Manole, 2005. p. 1-27.
- POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319-328, 2013.
- SHINSATO, Rogério Neri et al. Frequência de retinopatia da prematuridade em recém-nascidos no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**, São Paulo, v. 73, n. 1, p. 60-65, 2010.
- SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola de plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.