

**A INCLUSÃO DA PESSOA CEGA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL II E SEUS BENEFÍCIOS NO  
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

**THE INCLUSION OF THE BLIND PERSON IN PHYSICAL EDUCATION  
CLASSES IN ELEMENTARY EDUCATION II AND ITS BENEFITS IN COGNITIVE  
DEVELOPMENT**

**AARAN GUSTAVO ROCHA SALES<sup>1</sup>**

**ADRIANA CAMPOS MELLO BARBIERI<sup>2</sup>**

**Me. FELIPE BARTOLOTO VALDEVINO AUGUSTO<sup>3</sup>**

**GABRIEL PENTEADO SOARES<sup>4</sup>**

**MIRIAM MENDES DA SILVA<sup>5</sup>**

**SAULO DE OLIVEIRA SANTANA<sup>6</sup>**

**VINÍCIUS MOURA DE MELLO GIBERTONE<sup>7</sup>**

**RESUMO**

O objetivo deste estudo foi analisar a capacidade percebida de professores da Educação Física Escolar de ambos os sexos, num total de 47 professores, com idade entre 24 a 64 anos, atuantes especificamente nas cidades do Litoral Sul de São Paulo, com experiência de 1 a 31 anos na rede regular de ensino com média de 14 anos de experiência, em relação a inclusão do deficiente visual nas atividades físicas, não visando apenas sua integração escolar, porém, igualmente enxergando as atividades físicas como uma aliada a vida social da criança com deficiência, trabalhando além da mobilidade, os processos cognitivos e socioafetivo do mesmo. Tendo como métodos teóricos o mapeamento por meio de um questionário informativo, obtendo resultados que revelam que todos os professores respondentes acham importante a inclusão de alunos com deficiência visual, e a maioria acredita ter o conhecimento necessário para ministrar aulas para essa população. Dada a boa receptividade dos educandos em relação à Educação Física, o professor tem um papel fundamental para que a adaptação ocorra da melhor forma possível, promovendo situações e atividades de interação com os demais alunos, e

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Educação Física- FSV Unibr E-mail: aaransales@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-graduada em Educação Física Escolar-FMU- Professora na FSV Unibr E-mail: driiana1@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação Física – USP- Professor na FSV Unibr E-mail: felipe\_augusto.wf2@hotmail.com

<sup>4</sup> Graduando em Licenciatura em Educação Física- FSV Unibr E-mail: gbpentey@gmail.com

<sup>5</sup> Graduanda em Licenciatura em Educação Física- FSV Unibr. E-mail: miriammendess@hotmail.com

<sup>6</sup> Graduando em Licenciatura em Educação Física- FSV Unibr E-mail: Sauloafa9@mail.com

<sup>7</sup> Graduando em Licenciatura em Educação Física- FSV Unibr E-mail: Viniciussaopaulo@hotmail.com

desenvolvimento em geral, buscando metodologias adequadas as suas limitações. Desta forma, o presente estudo se mostra de grande importância acadêmica e profissional, considerando que ainda vivemos em uma sociedade iniciante no processo de inclusão social, onde é de grande relevância que educadores em formação já entendam a importância desse assunto, podendo contribuir para que o ensino e as condições sejam igualitários, como determina a Constituição Federal.

**Palavras-chave:** Inclusão; Deficiente visual; Desenvolvimento cognitivo; Educação Física; Pessoa com deficiência.

### ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the perceived ability of Physical Education teachers of both sexes, in a total of 47 teachers, aged between 24 and 64 years, working specifically in the cities of the South Coast of São Paulo, with an experience of 1 to 31 years in the regular school system with an average of 14 years of experience, in relation to the inclusion of the visually impaired in physical activities, not only aiming at their school integration, but also seeing physical activities as an ally to the social life of children with disability, working beyond mobility, the cognitive and socio affective processes of the same. Mapping through an informative questionnaire as theoretical methods, obtaining results that reveal that all respondent teachers think it is important to include students with visual impairment, and most believe they have the necessary knowledge to teach classes to this population. Given the good receptivity of students in relation to Physical Education, the teacher has a fundamental role in ensuring that adaptation occurs in the best possible way, promoting situations and activities for interaction with other students, and development in general, seeking methodologies that are adequate to their limitations. Thus, the present study is of great academic and professional importance, considering that we still live in a society that is beginning the process of social inclusion, where it is of great importance that educators in training already understand the importance of this subject, and can contribute to the education and conditions are egalitarian, as determined by the Federal Constitution.

**Keywords:** Inclusion; Visually impaired; Cognitive development; Physical Education; Disabled person.

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência visual classifica-se em categorias que incluem perda de visão leve também conhecida como baixa visão e ausência total da visão. O que torna a deficiência visual ainda mais complexa por exigir atenção particularizada de acordo com cada caso. A deficiência visual, independentemente do grau, pode ser adquirida de forma congênita ou através de alguma patologia tratada de forma incorreta.

Por conta desse cenário onde protagonizam deficientes visuais, “os profissionais da área da Educação Física Escolar (EFE) são referenciados como parte da educação que podem mudar essa realidade, buscando alternativas favorecedoras à adaptação e ao desenvolvimento intelectual e motor,” (Oliveira *apud* Tinoco; Cardoso; 2007; Dias *et al*; 2007). Entende-se como desenvolvimento cognitivo a capacidade e habilidade do cérebro de obter o conhecimento, desta forma, sua teoria afirma que a capacidade de cognição do ser humano inicia-se na infância e se estende até o final da vida compreendendo além do aprendizado o raciocínio e a memória.

A Teoria do Desenvolvimento cognitivo, desenvolvida pelo psicólogo Jean Piaget, foi criada para entender a inteligência, o processo de aprendizagem e nos auxiliar a uma melhor compreensão de como isso acontece no ser humano.

O processo de desenvolvimento cognitivo é assimilação e acomodação, quais são os fatores que facilitam no processo de aprendizagem desde a infância e para entender como isso se desenvolve no decorrer da vida, Piaget (1999), dividiu a teoria em quatro fases. A primeira, chamada Estágio Sensório Motor, ocorre do nascimento a até no máximo os vinte e quatro meses de idade, onde a única referência comum e constante é o próprio corpo da criança, com a evolução cognitiva a criança começa a descentralizar as ações em relação ao próprio corpo e a considerá-lo como um objeto entre os demais.

A segunda fase, Estágio Pré-Operatório, contempla crianças de dois a até no máximo sete anos. Nessa fase, considerando o auxílio da comunicação verbal, é mais fácil entender o processo de aprendizagem, porém, a tendência de crianças nessa fase é criar uma visão de aprendizagem considerando apenas suas próprias experiências. Embora nesse estágio a criança aja de forma egocêntrica, inicia-se o entendimento de conceitos para o processo de aprendizagem.

A terceira fase, Estágio Operatório Concreto, inicia-se aos sete anos e se estende aos doze, a partir dessa fase aumenta o contato e relacionamento com outras pessoas, e as ações e entendimento sobre as questões são mais racionais. Nesse momento, a capacidade de pensar através da lógica é mais intensa e aproveitada nas escolas através de atividades para utilização dessa habilidade.

E a quarta fase, é o Estágio Operatório Formal que se dá dos doze anos de

idade em diante. Com ele, destaca-se que, ainda na fase inicial é possível a geração de hipóteses, considerando a capacidade de administração de pensamentos abstratos. A partir das hipóteses criadas, é possível a análise com base na realidade, e compreensão das ações e situações.

Por esse motivo é de suma importância preparação acadêmica do profissional de EF, e uma análise diferenciada à essa situação, para assim reformular os métodos educacionais e atender as necessidades específicas de cada aluno, inclusive o aluno com deficiência visual.

Com base nos referenciais estudados, vale enfatizar que independente da preparação e metodologias adotadas pelos profissionais, “é de suma importância a participação da família, que faz um trabalho conjunto ao espaço escolar diretamente ligado ao professor” (Gil, 2000, n.p.) a família precisa principalmente inibir quaisquer atos ou comentários que possam relacionar o aluno à incapacidade ou desmotivação, que pode ocasionar não só a dificuldade de inclusão, assim como o pré-conceito.

O excesso de zelo depositado não apenas em deficientes visuais, mas em qualquer pessoa com deficiência, pode acabar inibindo a capacidade da mesma de demonstrar suas capacidades e habilidades, fazendo com que este sempre seja visto como inferior não só pela família e sociedade, mas por si mesmo (Gil, 2000, n.p.).

Para um bom desenvolvimento do adolescente com deficiência visual, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a criança com 12 anos completos passa a ser adolescente, é necessário que este busque a princípio a autoconfiança e autonomia em suas ações. Para que isso ocorra, é primordial o papel da família no processo de socialização, além do próprio entendimento de que mesmo com esta limitação, é possível ter uma vida comum. Cabe desta forma, à família motivar, auxiliar na aceitação e inclusão, além de garantir que todos os direitos deste sejam assegurados para que ele tenha condições de ser um sujeito ativo na sociedade.

A educação é um direito constituído em lei, mais especificamente pela Constituição Federal de 1988, que determina igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além da valorização dos profissionais de educação. O ambiente escolar é um dos locais mais importantes na vida do ser humano, além do papel pedagógico a escola tem grande influência psicológica na vida social dos alunos, por ser ativo transmissor de informações e propiciar o convívio com outras

peessoas, além do convívio familiar.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do total da população brasileira, 23,9% (45,6 milhões de pessoas) declararam ter algum tipo de deficiência. Entre as deficiências declaradas, a mais comum foi a visual, atingindo 3,5% da população. Em seguida ficaram problemas motores (2,3%), intelectuais (1,4%), e auditivos (1,1%).

Levando em consideração a faixa etária analisada no presente trabalho, há o amparo legislativo específico do deficiente visual, o (ECA), além da Constituição Federal que assegura direitos que também serão ressaltados e relevantes para a conscientização dos profissionais de educação física, para que assim tenham interesse em fortalecer junto às instituições de ensino a necessidade de se preparar, a fim de criar um meio escolar inclusivo não só ao deficiente visual, mas a pessoa com deficiência de algum outro tipo. “A Educação Física no complexo espaço escolar, precisa atentar-se às necessidades e particularidades da disciplina como os aspectos metodológicos e conteúdos programáticos, buscando o desenvolvimento pessoal, valores e principalmente a inclusão” (Hansel, Zych; Godoy, 2014, p. 8).

Embora a deficiência visual traga limitações, em contrapartida pode aguçar outros sentidos como, táteis, olfativos, paladares e auditivos, que se desenvolvidos de forma correta, possibilitam que o adolescente com deficiência visual consiga realizar de forma independente algumas funções, inclusive a locomoção e processo de aprendizagem. As aulas de Educação Física podem ser grandes aliadas para a descoberta e desenvolvimento de tais sentidos, e esse processo inicia-se nas escolas.

Como nas escolas geralmente não tem essa mescla de alunos deficientes visuais com alunos não deficientes, não dá para ter conhecimento da quantidade de professores que tem o conhecimento necessário para lidar com essa população, por conta disso, o objetivo deste estudo foi analisar a capacidade percebida dos professores da área da EFE em relação a ministrar aulas para alunos com deficiência visual.

Ao iniciar o estudo, acreditávamos que o resultado seria negativo, por conta das experiências vividas anteriormente como alunos, observávamos que os professores tinham dificuldades para incluir alunos com deficiência, por isso,

resolvemos iniciar a pesquisa. Constatando-se que fosse negativo o resultado, elaborariamos um informativo no intuito de fornecer um pequeno auxílio para esses professores.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Amostra**

Este trabalho contou com a abordagem quantitativa, onde foram avaliados 47 professores da área da EFE, com média de idade de 40 anos, de ambos os sexos sendo, 45% do público feminino e 55% do público masculino, a partir de um ano de formação na área, atuantes especificamente nas cidades do Litoral Sul de São Paulo.

### **2.2 Delineamento**

O presente estudo foi embasado a partir de referenciais teóricos que foram citados no decorrer deste trabalho ao longo do ano, reforçando a relevância do assunto, e relação entre o desenvolvimento cognitivo de alunos portadores de deficiência visual, e a prática da EFE, e em coleta de dados, realizada no computador, em formato de questionário informativo elaborado no Microsoft Forms, contendo oito questões que foram elaboradas e validadas a partir de conversas com professor e orientador, Mestrado em Educação Física. O questionário foi distribuído por e-mail, e redes sociais como Whatsapp, e desta forma obtivemos retorno em quatro semanas. Quando obtidos, os dados foram transferidos para o aplicativo Microsoft Excel (2013), onde os resultados foram utilizados para elaboração de gráficos circulares, com a exatidão de respostas de cada questão.

### **2.3 Questionário**

1. Nome completo.
2. Idade.

3. Há quanto tempo você professor, trabalha na Educação Física Escolar?
4. Você já trabalhou com alunos com deficiência visual?
5. Você acha importante incluir os alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física Escolar?
6. Você acha que a escola fornece a estrutura necessária para você ministrar aulas par alunos com deficiência visual?
7. Você acredita que a estrutura atual escolar te fornece subsídio para ministrar uma aula para alunos deficientes visuais junto com alunos não deficientes?
8. Você professor, acredita ter conhecimento necessário para ministrar aulas de Educação Física Escolar para crianças com e sem deficiência visual juntas no mesmo espaço aula?

### **3 PRINCÍPIOS FUNDANTES DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Ao se falar de princípios inclusivos na educação, ou até mesmo, considerando o macrocosmo, de uma sociedade inclusiva, devemos ser enfáticos ao afirmarmos suas definições, para que não haja margens para interpretações de caráter conservador, que tenha por única iniciativa manter certos privilégios de qualquer origem. Em mesma direção, como não poderia deixar de ser, o engajamento político e ideológico acerca da educação inclusiva concorre para a mesma efetivação. Sendo assim, a ideia mais generalizante sobre inclusão caracteriza-se como sendo uma ampliação de acesso daqueles grupos historicamente excluídos por sua origem de classe, etnia, gênero e, no caso do tema dessa pesquisa, deficiência ou superdotação e altas habilidades. Mas, apenas o pressuposto de acesso, não garante o efetivo estabelecimento dos artefatos próprios de uma educação de qualidade e, por conseguinte, inclusiva. Será então nessa medida que se desenvolverá a pesquisa apresentada nesse artigo, apresentando as principais características que possibilitam uma educação inclusiva de qualidade, pois, o desafio que está posto, é o de superar a ideia de que inclusão seja apenas estar no mesmo espaço, uma concepção que se limita à ideia de integração, mas antes, o de adaptar as próprias instituições, conceitos

e concepções às demandas daqueles que necessitam de atendimentos diferenciados. Portanto, todas as reflexões aqui apresentadas serão permeadas a todo tempo pelos princípios fundamentais pertencentes a uma educação libertária e emancipadora, entendida como sendo o único caminho possível para o verdadeiro estabelecimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Passando então diretamente àquilo concernente a educação inclusiva, dada a exigência de brevidade do artigo, a principal tendência contemporânea, que acaba por definir todas as demais concepções sobre essa modalidade de educação, e que em certa medida é ponto pacífico no debate sobre o tema, é a ideia de equidade entre educação regular e educação inclusiva, principalmente no que diz respeito às capacidades de aprendizagem em seus diversos vieses. Importante aqui é atentar que quando se fala em equidade ou planificação das modalidades de educação ou das capacidades dos sujeitos, não está se falando no sentido pejorativo de homogeneização; antes, o que se afirma, é o reconhecimento das diferenças enquanto potencialidades. Já na década de 1960, a orientação já era por uma concepção livre de preconceitos, como notamos em um parecer da Unesco

Os objetivos da educação especial às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais (UNESCO, 1968, p. 12).

Os esforços pela equidade e planificação entre a educação regular e a dita educação especial, é fundamental na busca por uma educação e, ao fim e ao cabo, por uma sociedade que rompa com os preconceitos e discriminações. Até a pouco tempo, quando se mantinha uma absoluta separação entre a educação regular e a educação especial, esta prática enfatizava a exclusão, pautada em uma ideia de organização social fundamentada em concepções de normalização, que leva irremediavelmente à busca pelo controle, quando não, da repressão, de tudo aquilo que não se encaixe aos parâmetros estabelecidos de normalidade. Quando se mantém "lugares" específicos para pessoas consideradas normais e outros lugares para pessoas consideradas não normais, o que se está erigindo é uma concepção educacional e social da exclusão e da segregação, sendo tais princípios absolutamente o contrário daquilo ontológico da educação, qual seja, produção de saberes que viabilizem a harmonização social o quanto for possível. A escola deve ser o lugar da promoção da diversidade e pluralidade, e assim sendo, não lhe é



possível outra função que não aquela da inclusão.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Mantoan, 1997, n.p.).

Podemos reconhecer que a proposta de um sistema único de educação reafirma que todos nós temos nossas deficiências, carências e peculiaridades e, por conseguinte, deixa-se de enfatizar as deficiências e/ou superdotação e altas habilidade enquanto características particulares de cada sujeito, assim como também se retira do sujeito as responsabilidades em eventuais dificuldades de aprendizagem. Neste aspecto, é o mesmo que afirmar que cada um tem suas capacidades e dificuldades e a partir dessa diversidade também se constroem saberes diversos. Nesse sentido, faz-se necessário que se reconheça que as deficiências são inerentes aos sujeitos, sendo parte constitutiva de sua subjetividade e que acabam por orientar, ou até mesmo definir, como ele se reconhece como agente social e quais os modos de ser, de estar e de apreender a realidade. Mas, esse reconhecimento e/ou pertencimento, em grande medida, será definido também, digamos, pelo acolhimento que a sociedade dará a essa deficiência/diferença. O sentimento de pertença e o reconhecimento enquanto agente transformador será conforme o acolhimento da determinada comunidade. Uma pessoa com deficiência específica, por exemplo, em uma comunidade que não propõe um mínimo de acessibilidade, não desenvolve suas potencialidades, sendo impossível desenvolver um sentimento de pertença e se reconhecer enquanto parte do grupo, nem tão pouco de se reconhecer enquanto agente transformador da realidade.

Nessa mesma esteira, outro aspecto que se destaca é a ideia de construção de saberes compartilhado. Os educandos e educandas são agentes de suas próprias histórias; são agentes construtores e transformadores das realidades que os cercam. Sendo assim, a vivência entre crianças com e sem deficiência, o mesmo caso servindo para superdotação e altas habilidades, talvez seja o principal artefato mediador da aprendizagem, pois as diferenças fomentam a curiosidade, a descoberta, a escuta. Na declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das

Necessidades Educativas Especiais, de 1994, temos:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas podem ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Contudo, e o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes dele ser rotulado e/ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos em seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando o seu ensino, ou seja, qual metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição?

Já não se é mais possível organizar um sistema de ensino com escola regular apartada dos princípios da inclusão. Ensino regular e propostas de inclusão caminham *pari passu*. Até porque, a proposta educacional inclusiva não se refere apenas aos conhecimentos especializados, de competência da escola. Um sistema educacional inclusivo deve estar fundamentado sobre o direito de uma educação de qualidade para todos, independentemente das particularidades de cada um; e que essa educação de qualidade, que além de possibilitar acesso ao conhecimento especializado, também contribua na formação de sujeitos-cidadãos, em um sentido de uma sociedade libertária e inclusiva. A principal responsabilidade dessa educação é buscar desenvolver em sua plenitude, todo o potencial de cada sujeito, para que ele possa estar integrado à sociedade e, ao mesmo tempo, em um movimento recíproco, por ser uma educação de qualidade, pautada nos princípios integradores e inclusivos, construindo uma sociedade na qual se reconheça a diversidade e a diferença como inerente ao próprio Ser. E por fim, em um movimento de superação dos preconceitos e discriminações, a principal contribuição se efetiva no estabelecimento da coesão social.

Ao atribuir todas essas responsabilidades à educação, parece que a concebemos em um caráter messiânico. Mas não é exatamente isso que nos propomos aqui. Sabemos que a educação pertence ao seu tempo histórico e está imersa em uma conjuntura social que em grande medida a define. Mas ainda que inserida em um contexto social, pertencente a um Sistema econômico perverso e que constrange as instituições sociais conforme mais lhe apetece, reconhecemos na

educação uma capacidade emancipatória ontológica, que é capaz de inverter a própria lógica do Sistema e propor novos modelos de organização social. Talvez seja um fardo muito grande para se atribuir à educação, mas historicamente, o caráter questionador, de pensamento livre, de reflexão crítica sempre esteve junto com o processo de ensino aprendizagem. Nesta medida, o papel da educação inclusiva não se restringe apenas àquelas relações exclusivas da escola. A sua contribuição extrapola qualquer limite institucional e se aplica diretamente na formação e organização social, exercendo uma força de ressignificação das relações e dos papéis sociais.

A partir do exposto até aqui, pode-se então chegar ao entendimento que incapacidades, necessidades, desvantagens ou mesmo superdotação e altas habilidades, não se ligam exclusivamente às limitações apresentada pelas pessoas, mas antes, às formas de acessibilidade que a própria organização social apresenta. Atribuir todas as responsabilidades exclusivamente aos aspectos biológicos e orgânicos da deficiência ou características peculiares, conforme o caso, significa consequentemente isentar a sociedade de qualquer responsabilidade no acolhimento e inclusão. Significaria, ao fim e ao cabo, dizer que qualquer iniciativa nesse sentido da inclusão, seria uma benevolência da "sociedade normal".

O nome deficiente refere-se a um status adquirido por essa pessoa. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante a uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente (Omote, 1994, p. 07).

Uma sociedade que reconheça as diferenças e diversidade enquanto pertencente ao Ser, apresentará formas de acessibilidade que oportunize as condições necessárias para a autonomia e emancipação dos sujeitos. A grande questão é retirar a ênfase das limitações biológicas de cada sujeito e passar a valorizar as diferenças como principal fator mediador que viabiliza uma ilimitada gama de possibilidades de construções de saberes. Nessa medida, a ênfase então recairá nas oportunidades, instrumentos, enfim, na estrutura de inclusão que a sociedade concebe.

Nos referindo especificamente à inclusão educacional escolar, ainda nos há tempo de ressaltarmos algumas características imprescindíveis. A começar por

aquela que permeia todo e qualquer processo de aprendizagem, mas que na educação inclusiva de pessoas com deficiências especiais deve ser ainda mais reafirmada, a ideia de mediação. A mediação na educação inclusiva é de suma importância pois esse princípio valoriza o educando enquanto sujeito ativo pertencente a um tecido social que, além de aprender, também é um agente possuidor de vivências e experiências; que apreende a realidade que o cerca, sendo dotado de imensuráveis potencialidades de transformação. Nesse contexto, o professor se reconhece como exclusivamente mediador, superando qualquer concepção de "educação bancária", cumprindo o papel de facilitador de acesso do educando às diversas possibilidades de ensino-aprendizagem. Por fim, a proposta de uma educação inclusiva reconhece a cultura e os signos como ferramentas, artefatos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. "O aluno que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (Vygotsky, 1991, p. 161).

Dessa perspectiva, não existe nenhum mecanismo mais efetivo para a mediação que a comunicação. Ou melhor, sem comunicação, a plenitude do desenvolvimento, em suas variáveis vertentes - intelectual, moral, estético, artístico, político etc. -, não se realiza. As capacidades inatas se desenvolveriam, mas a cognição, princípio fundamental para a socialização e sociabilidade, estaria limitada a níveis irrisórios. As possibilidades de interações só são possíveis por meio da comunicação, pois interações sociais são ações de comunicação reciprocamente compartilhado e que afetam e modificam os comportamentos das partes envolvidas. Sendo assim, não há educação sem a mediação da comunicação.

A fala talvez seja nosso principal meio de comunicação, e ela nos possibilita reconhecer mais seguramente todo o processo de desenvolvimento na criança, pois, como já referido logo acima, as capacidades de comunicação que definem os níveis de desenvolvimento. Portanto, na educação inclusiva, a busca por incluir a criança com deficiência é fortemente determinada pela variedade de possibilidades de comunicação, pois somente a partir dessa capacidade plástica da prática docente e proposta pedagógica, primeiramente e, de forma suplementar, do currículo e das leis específicas de educação, que se é possível compreender as singularidades de cada

aluno a ser incluído, satisfazendo seus desejos e demandas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base nos resultados obtidos pudemos constatar que 68% dos participantes da pesquisa já trabalharam com alunos deficientes visuais, e como demonstrado na figura de N<sup>o</sup>2, 100% acham importante a inclusão do deficiente visual nas aulas de EFE. Considerando as estatísticas e a qualidade de vida, o Brasil está entre os países emergentes/subdesenvolvidos com maior número de deficientes visuais. Segundo Censo escolar de 2018, revelou que teve um aumento de 33,2% que foram registrados de alunos com algum tipo deficiência matriculados, um aumento de 1,2 milhão em relação ao ano de 2014, e a tendência é o crescimento dessa estatística, levando em conta o aumento da expectativa de vida da população em geral. Tendo ciência dos dados aqui apresentados, notamos que o público alvo do presente estudo tem sido matriculado na rede regular de ensino com maior frequência, desta forma Hansel, (2014) aponta que:

É importante entender o valor da inclusão, já que é a partir da educação que ocorre a socialização, tendo em vista a integração do sujeito com o meio. O resultado da aprendizagem identifica o conhecimento de ações que atentam para a agilidade das predisposições e possibilidades capazes de conduzir o processo de ensino destacando potencial a ser desenvolvido na prática social. (Hansel, Zych; Godoy, 2014).

Para que possa haver inclusão é necessário que a escola se atente as necessidades em cada caso fornecendo o aparato necessário, como observado nas figuras de N<sup>o</sup>3 e N<sup>o</sup>4, 83% dos professores acham que a escola não fornece subsídio nem estrutura necessária para que estes consigam ministrar aulas para deficientes visuais na atual situação escolar. De acordo com o ECA (p,27), o Ensino Fundamental também aborda as relações afetivas e vínculos familiares, buscando sempre a integração do adolescente na vida social. Ainda é mencionado no ECA no Art. 54 sobre a Educação Especial, onde exceto em casos específicos, o aluno deve ingressar na escola regular, onde são assegurados direitos curriculares, bem como profissionais especializados para atendê-lo, além de acesso igualitário com o objetivo de incluir esses alunos, e assim também proporcionar o convívio em sociedade, não esquecendo da essência. “Em todas as fases do processo de ensino deve-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas

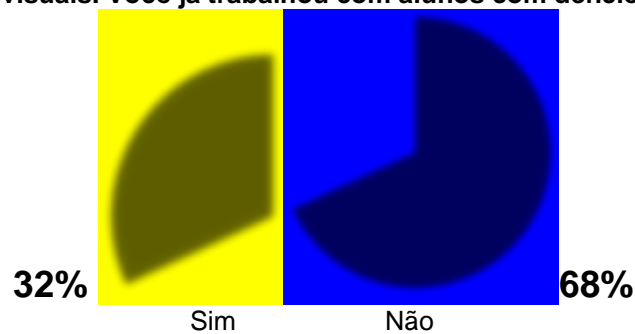
motora, afetiva, social e cognitiva.” (Betti; Zuliani, 2002).

A cerca da figura de Nº5, 57% dos professores acreditam ter conhecimento necessário para ministrar aulas para deficientes visuais nas aulas de EF na rede regular de ensino como demonstrado contra 43% que não, que é um número grande em vista que o gráfico de Nº1 mostra que a maioria já trabalhou com deficientes visuais.

O estudo realizado apresentou limitações quanto a amostra, pois esperávamos obter resposta em menor tempo, e receamos que alguns respondentes omitissem dados, exemplo: não sendo da área da Educação Física e responder o questionário.

As figuras a seguir são circulares, e tiveram como legenda um padrão, sendo a cor Amarelo para “Sim”, e cor Azul para “não”.

**Figura 1 – Descrição da quantidade de professores de EF que já trabalharam com alunos deficientes visuais. Você já trabalhou com alunos com deficiência visual?**

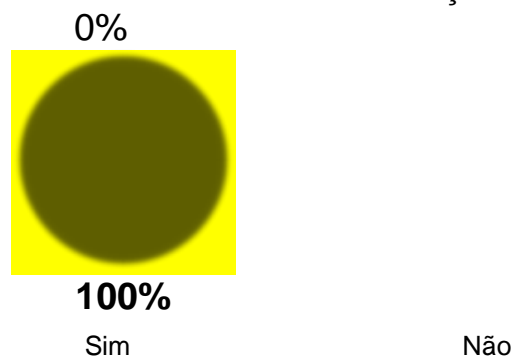


Fonte: Coleta de dados elaborada pelos autores 2021

A figura 1 apresenta a quantidade de professores da área da EFE, que já trabalharam com alunos deficientes visuais ou não. Como visto, 32% não trabalharam enquanto quem 68% sim.

**Figura 2 – Descrição da quantidade de professores que acham ou não importante a inclusão do deficiente visual nas aulas de EFE.**

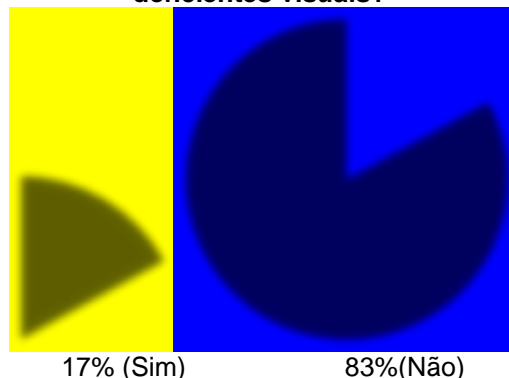
**Você acha importante incluir o deficiente visual nas aulas de Educação Física escolar?**



Fonte: Coleta de dados elaborada pelos autores 2021

Na Figura 2 pode-se perceber que 100% dos professores acreditam que é importante que haja a inclusão do deficiente visual nas aulas de EFE.

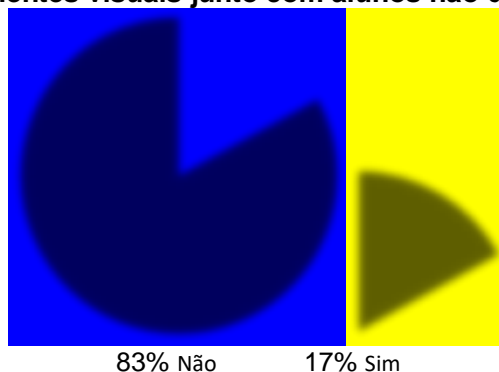
**Figura 3 – Descrição da quantidade de professores que acreditam ter ou não estrutura necessária para ministrar aulas para deficientes visuais.**  
**Você acredita que a escola fornece a estrutura necessária para você ministrar aulas para deficientes visuais?**



Fonte: Coleta de dados elaborada pelos autores, 2021

Com os resultados apresentados aqui pudemos notar, que 83% dos professores acreditam que a escola não fornece estrutura necessária para ministrar aulas para deficientes visuais, contra 17% que acreditam que sim.

**Figura 4 – Descrição de dados dos professores que acham que a estrutura atual escolar fornece subsídio para que eles possam ministrar aulas para alunos deficientes visuais e alunos videntes**  
**Você acredita que a estrutura atual escolar te fornece subsídio para ministrar uma aula para deficientes visuais junto com alunos não deficientes?**



Fonte: Coleta de dados elaborada pelos autores, 2021

Aqui pode-se observar que apenas 17% dos professores, acreditam que a estrutura atual escolar fornece subsídio para que possam ministrar aulas para alunos deficientes visuais junto com alunos não deficientes visuais, em contrapartida 83% dos professores acreditam que não.

**Figura 5 – Descrição de dados de professores que acreditam ter conhecimento necessário para ministrar aulas de EFE para crianças com e sem deficiência visual no mesmo espaço aula.**

**Você professor, acredita ter conhecimento necessário para ministrar aulas de Educação Física Escolar para crianças com e sem deficiência visual juntas no mesmo espaço aula?**

43%      57%

Sim      Não

Fonte: Coleta de dados elaborada pelos autores 2021

Evidenciados os dados mostram que 57% dos professores acreditam, ter conhecimento necessário para ministrar aulas de EFE, para crianças com e sem deficiência visual no mesmo espaço aula, enquanto 43% dos professores acreditam não ter conhecimento necessário.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos argumentos apresentados, foi possível analisar a quantidade de professores da área da EFE, que acreditam ter conhecimento necessário ou não, para ministrar aulas para alunos deficientes visuais, nos anos finais do ensino fundamental na rede regular de ensino. Com a pesquisa de campo aplicada, as respostas obtidas e representadas na última questão mostram que 57% dos professores acreditam estar aptos a ministrar aulas para crianças com deficiência visual, mesmo que nas figuras de nº3 e nº4 mostre que os professores acreditam que as escolas não fornecem subsídio nem estrutura necessária, e na figura de nº1 mostre que a maioria dos profissionais de EF já trabalharam com alunos com deficiência visual.

#### REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho. São Paulo: Editora LTR, Ano XI, nº 21, mar. 2001.

BASE NACIONAL COMUM. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em: 21 de outubro de 2018.

BETTI; Mauro, ZULIANI, Luiz Roberto, **Educação Física Escolar:** Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, Ano 1, N. 1, p.73-81, 2002. BRASIL. Ministério da Educação.



BLOG DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **A Importância da Educação Física Escolar na Formação do Indivíduo** <http://blogeducacaofisica.com.br/educacao-fisica-escolar/> Acesso em: 19 de outubro de 2018.

GIL, MARTA. **Cadernos da TV Escola do Ministério da Educação: Deficiência Visual 1/2000.**

GODOY, M.A, HANSEL, A.F; ZYCH, A. C. **Fundamentos da Educação Inclusiva.** 2014. Disponível em:  
<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1343> Acesso em: 30 de Abril de 2021.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, 1999.**

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013: ciclos de vida.** Disponível em:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

INEP, A,T; MEC. **Censo Escolar.** Censo Escolar 2018. Disponível em:  
[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206) : Acesso em: 10 de outubro de 2021.

LIMA, S.M.T.; DUARTE, E. **Educação Física e a escola inclusiva.** In: SOBAMA.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

OMOTE. S. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? **Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP,** 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial Sobre a Deficiência.** Disponível em: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf;jsessionid=10DEACA14BCA885DE1CFBADCE55C8F58?sequence=4](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=10DEACA14BCA885DE1CFBADCE55C8F58?sequence=4) Acesso em: 15 de outubro de 2018.

PLANALTO FEDERAL **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 do Estatuto da Criança e do adolescente.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) Acesso em: 20 de outubro de 2018.

PLANALTO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 15 de outubro de 2018.

PORTAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Praticar Educação Física reforça o sistema cognitivo.** <https://www.educacaofisica.com.br/escolas/estudos-cientificos>

**comprovam-quem-pratica-atividade-fisica-obtem-melhores-resultados cognitivos-durante-a-vida/** Acesso em: 20 de outubro de 2018.

TEIXEIRA, Hélio. **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget.** Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/> Acesso em: 16 de outubro de 2018.

UNESCO. 1968. **A Educação Especial:** Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991