

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL¹

CURRICULAR ADAPTATIONS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES INVOLVING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Camila de Moura COSTA²
Mey de Abreu van MUNSTER³

RESUMO: enquanto componente curricular obrigatório do ensino básico, a Educação Física deve possibilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao currículo comum. Esta pesquisa teve como objetivo analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum, empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual. Sob a perspectiva qualitativa, trata-se de um estudo de campo desenvolvido em três escolas da rede regular de ensino em município localizado no interior do estado de São Paulo. A amostra foi constituída por três professores de Educação Física que atuavam no ensino fundamental e quatro estudantes com deficiência visual. Os dados foram coletados por meio das técnicas de observação sistemática e entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados foi baseado em análise de conteúdo. Os resultados obtidos nessa pesquisa evidenciaram a escassez e até mesmo a inexistência de adaptações curriculares voltadas às necessidades dos estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Conclui-se que a ausência de adaptações curriculares nas aulas de Educação Física implica em barreiras de acesso e constitui em impedimento para o aproveitamento da aprendizagem por parte dos estudantes com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Física. Inclusão Escolar. Deficiência visual.

ABSTRACT: As a compulsory curricular component of basic education, Physical Education should enable students with disabilities to access the mainstream curriculum. This research aims to analyze and describe the adaptations in the basic elements of the common curriculum, employed by Physical Education teachers, focused on the participation of students with visual impairments. Under a qualitative perspective, it is a field study developed in three schools of the regular school system in a city located in the State of São Paulo. The sample consisted of three Physical Education teachers who worked in elementary schools and four students with visual impairments. The data were collected through systematic observation techniques and semi-structured interview. The data analysis was based on content analysis. The results obtained in this research showed the lack and even absence of curricular adaptations focusing the needs of the students with visual impairments in Physical Education classes. It is concluded that the absence of curricular adaptations in Physical Education classes implies access barriers and prevent students with visual impairments from learning.

KEYWORDS: Special Education. Physical Education. School Inclusion. Visual Impairments.

1 INTRODUÇÃO

O currículo deve estar vinculado ao Projeto Político Pedagógico da escola, pois esse documento representa a identidade de cada instituição educacional (HEREDERO, 2010). Este tem como principal finalidade organizar e orientar as dimensões pedagógicas do processo

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000300004>

Apoio: CAPES

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. kamylamouraa@hotmail.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. munster.mey@gmail.com

educacional (SILVA, 2010). Seus principais elementos são os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e critérios de avaliação (STAINBACK; STAINBACK, 2006).

A constituição do currículo inclusivo deve ser orientada pelos parâmetros curriculares 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 o currículo seja adaptável às condições educacionais individuais, priorizando o menor distanciamento possível da referência curricular comum (COLL, 2007).

As adaptações curriculares visam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar, de modo a favorecer um melhor aproveitamento em seu processo educacional. Tais 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).

Podem ser 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 educacional previamente moldado (BLANCO, 2004). O público alvo dessas ações, os estudantes com necessidades educacionais especiais, não possuem as mesmas características, muito menos apresentam a mesma maneira e tempo de aprendizagem (COLL, 2007).

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

Os ajustes no currículo podem 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, 1998). As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico possuem como propósito analisar as modificações na organização e nos serviços de apoio que são necessárias para o processo educacional dos estudantes com deficiência, as quais devem ser efetuadas pela comunidade escolar. As adaptações relativas ao currículo da classe centram-se na programação das atividades da sala de aula, sendo o professor o principal responsável por esta ação (BRASIL, 1998).

No nível individual, as adaptações curriculares são focadas no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio de um planejamento individualizado de ensino (BRASIL, 1998; BLANCO, 2004). Essas últimas são consideradas medidas extraordinárias; por isso, devem ser implementadas apenas quando as propostas de adaptações em grupo não forem suficientes para contemplar as necessidades educacionais do aluno com deficiência (BRASIL, 1998; BLANCO, 2004; HEREDERO, 2010).

As modificações envolvendo os elementos do currículo diferenciam-se em dois tipos: adaptações de *pequeno porte* ou também denominadas como ordinárias; e as adaptações de *grande porte*, também intituladas como extraordinárias. As primeiras consistem em modificações nos elementos de acesso (espaços, tempo, agrupamentos, materiais, recursos) e na metodologia didática (ritmo de instruções) (BRASIL, 1998; COLL, 2003; BLANCO, 2004;

HEREDERO, 2010). Segundo Heredero (2010), os agentes responsáveis pela implantação deste tipo de adaptação são os professores de sala.

As adaptações curriculares de grande porte envolvem desde a eliminação de conteúdos principais e objetivos gerais dos currículos básicos até a modificação dos respectivos critérios de avaliação (BLANCO, 2004; BRASIL, 1998; COLL, 2003; HEREDERO, 2010). Conforme Heredero (2010), os agentes responsáveis pela implantação deste tipo de adaptação são: a equipe de professores, todos os órgãos gestores e serviços educativos complementares. Por isso é considerada como uma medida excepcional, devendo ser adotada somente após a verificação de que todas as possíveis ações para a inclusão do estudante com deficiência tenham sido realizadas.

Tornar o currículo adaptado às condições educacionais dos estudantes é uma tarefa que exige, além da constante avaliação do processo de escolarização do aluno com deficiência, a contextualização das propostas adaptativas proporcionadas pelos especialistas envolvidos nesse processo (COLL, 2007). O suporte dos profissionais de apoio visa a identificação e a determinação das necessidades educacionais dos alunos. Os procedimentos e propostas sugeridas pelos especialistas devem fazer sentido para o professor do ensino regular, o qual deverá empregá-las apropriadamente.

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório do ensino básico, pressupõe que os professores dessa área de conhecimento estejam comprometidos com a efetivação do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, modificando o currículo “sempre que” e “apenas quando” necessário (MUNSTER, 2013).

O presente artigo debruça-se, especificamente, sobre o estudo das adaptações curriculares voltadas aos estudantes com deficiência visual. Devido ao comprometimento de um importante canal sensorial para a aprendizagem à distância (visão), os estudantes com cegueira e baixa visão necessitam de modificações e ajustes no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física (MUNSTER, 2012).

Deste modo, a presente pesquisa teve como objetivo analisar e descrever as adaptações nos elementos base do currículo comum empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual.

2 MÉTODO

A presente pesquisa possui natureza descritiva, caracterizando-se como um estudo de campo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade a descrição das características de determinada população ou fenômeno, procurando estabelecer relações entre variáveis. Nesse caso, o estudo busca compreender a associação entre as variáveis “Adaptações Curriculares” e “Deficiência Visual”, no contexto da “Educação Física Escolar”.

Ainda segundo o autor, o estudo de campo busca ressaltar a interação entre seus componentes, sobretudo por meio de técnicas observacionais (GIL, 2008).

2.1 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

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

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

- Professores: Profissionais com formação inicial em Educação Física, atuantes em turma(s) onde houvesse(m) estudante(s) com deficiência visual em situação de inclusão e que manifestassem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.
- Estudantes: Estudantes com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) em situação de inclusão, regularmente matriculados no nível de ensino fundamental em escolas da rede regular de ensino, que frequentassem as aulas de Educação Física ministradas pelos professores participantes da pesquisa.

Participaram deste estudo três professores (P1, P2 e P3), sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade variando entre 39 e 54 anos. Todos vinculados à rede regular de ensino, sendo dois pertencentes à rede Estadual de Educação e um procedente da rede Municipal. Todos atuam no nível de ensino fundamental II, com tempo de atuação na Educação Física Escolar variando entre 9 e 15 anos.

Estudantes: Participaram deste estudo quatro estudantes com deficiência visual, sendo três com baixa visão (E2, E3 e E4) e um com cegueira (E1), todos do gênero masculino, com faixa etária entre 11 e 15 anos. Todos estudam no nível de ensino fundamental II. Dentre os três estudantes com baixa visão, somente um utiliza auxílio óptico. O estudante com cegueira, apesar de fazer uso de bengala (bastão de *Hoover*), não detinha conhecimentos sobre Orientação e Mobilidade.

A caracterização dos participantes do estudo e a correspondência entre as escolas, professores e estudantes encontra-se sintetizada no quadro 1.

Escola	Rede de Ensino	Professor	Sexo	Idade	Tempo de atuação EFE	Estudante	Sexo	Idade	Ano	Nível de perda visual	Dispositivos auxiliares
A	Municipal	P1	F	54	11 anos	E1	M	13	8º	Cegueira	Bengala
B	Estadual	P2	F	50	15 anos (Estado) 8 anos (Município)	E2	M	15	8º	Baixa visão	-
C	Estadual	P3	M	39	9 anos	E3	M	12	7º	Baixa visão	-
						E4	M	11	7º	Baixa visão	Óculos

Quadro 1 - Caracterização dos participantes do estudo.

Fonte: elaboração própria.

2.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Atendendo a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, tendo sido aprovado pelo Parecer nº 473.592/2013.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas como técnicas para a coleta de dados: observação sistemática e entrevistas semiestruturadas.

A observação sistemática foi baseada em um Roteiro de Observação das Aulas de Educação Física (ROA), previamente estruturado pela pesquisadora, o qual teve como finalidade permitir o registro dos dados e informações oriundos das observações. O ROA foi composto por 10 itens, envolvendo os seguintes temas: estilo de ensino adotado pelo professor, estratégias de inclusão, método de ensino, tipo de assistência oferecida ao aluno, tipo de instrução, recursos pedagógicos, ambiente e espaço físico, modificações nas regras, nível de complexidade da tarefa, tipo de auxílio prestado pelos colegas.

As entrevistas do tipo semiestruturada seguiram dois roteiros distintos, conforme os participantes à que se destinavam: Roteiro de Entrevista para os Professores (REP) e o Roteiro de Entrevista para os Estudantes com Deficiência Visual (REEDV), ambos com o intuito de coletar informações acerca da concepção dos participantes sobre a temática. O REP foi constituído por dois blocos de questões: o primeiro referente ao processo de formação inicial e continuada, experiência profissional e concepções sobre inclusão; o segundo envolveu perguntas acerca das práticas pedagógicas e adaptações empregadas pelo professor. O REEDV foi constituído por oito questões, procurando identificar o nível de envolvimento do estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física e a qualidade da interação deste com os colegas e professores.

Ambos os instrumentos foram elaborados pela primeira pesquisadora, tendo seu conteúdo validado por meio da análise de juízes. A apresentação e detalhamento dos instrumentos na íntegra encontra-se disponível em Costa, Seabra Júnior e Munster (2014). Visando maior fidedignidade nos resultados, os referidos instrumentos foram aplicados e testados por meio de um estudo piloto antes do início da coleta propriamente dita.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados perpassou pelas seguintes etapas:

- a) Levantamento dos estabelecimentos de ensino contendo matrículas de estudantes com deficiência visual;
- b) Sistematização, validação de conteúdo e aplicação dos instrumentos em um estudo piloto (COSTA; SEABRA JÚNIOR; MUNSTER, 2014);
- c) Apresentação do projeto de pesquisa para gestores, professores e estudantes;
- d) Seleção dos estabelecimentos de ensino e solicitação do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores e pais/responsáveis pelos estudantes com deficiência visual;

- e) Treinamento da observadora assistente. O índice de concordância entre observadores obtido a partir do ROA foi de 92,5% na escola A, 94% na escola B e 100% na escola C, sendo classificados em um nível de concordância muito alto .
- f) Observação sistemática contando com a colaboração de uma assistente de pesquisa, durante um período de oito a 11 semanas, em cada um dos estabelecimentos de ensino. Foram observadas 16 aulas na escola A; nove aulas na escola B e 16 aulas na escola C. Cada uma das aulas foi observada integralmente, do início ao fim.
- g) Aplicação das entrevistas com os participantes, as quais foram gravadas em áudio.

2.5 FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

Durante a fase de transcrição e pré-análise dos dados das entrevistas foram adotadas as normas propostas por Marcuschi (2001).

Foi adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), a qual antevê a concretização da interpretação dos dados em três fases: a pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações. Recorreu-se à técnica de análise das relações, utilizando-se a transcrição de unidades de contexto para elucidação dos resultados.

Empregou-se também a técnica de triangulação dos dados, com o intuito de aumentar a credibilidade e qualidade dos dados e reduzir possíveis vieses através do uso de diferentes fontes de dados (BRYAN; MACCUBBIN; MARS, 2013).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optou-se por analisar os resultados de cada uma das três unidades investigadas (escola/professor/aluno) de forma dissociada, devido à peculiaridade dos contextos e particularidades dos participantes, cujas características podem influenciar, em maior ou menor grau, nas concepções e ações reveladas nos dados da pesquisa.

ESCOLA A

Os referenciais curriculares nos quais o professor (P1) afirmou ter se baseado para constituir o programa de ensino foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a proposta curricular do município. Entretanto, foi identificada uma contradição no discurso de P1, quando o mesmo afirma que os principais fatores que influenciaram a seleção dos conteúdos foram a experiência e a familiaridade do informante com determinadas modalidades esportivas. Segundo Sanchotene e Molina (2010), a ação que trata da seleção dos conteúdos da Educação Física de acordo com a afinidade ou habilidade do professor pode ser denominada *habitus* profissional.

A ausência de um referencial curricular definido, em conjunto com o *habitus* profissional, em grande parte dos casos, resulta no predomínio de quatro modalidades esportivas coletivas (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) aplicadas indiscriminadamente, designadas por Darido e Rangel (2005) de “quarteto fantástico”.

A identificação da predominância do esporte como conteúdo curricular revela uma forte tendência de P1 em seguir uma abordagem esportivizada, a qual está fundamentada em princípios do esporte de rendimento (ILHA; HYPOLITO, 2016). Tal abordagem pode constituir-se como um entrave para a inclusão de estudantes com deficiência, no sentido em que é comum a valorização dos indivíduos considerados mais habilidosos e utilização das técnicas e táticas convencionais propostas pelos esportes tradicionais; nesse caso, não há uma preocupação com a participação de todos, muito menos são previstas adaptações que facilitem o envolvimento do estudante com deficiência, conforme pode ser notado no trecho da entrevista fornecida por E1:

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

E1: 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...

E1: NÃO (+) quase nunca também né (+) DESDE: do começo do ano eu quase nunca participei / 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”?

E1: SIM

Durante o período de observação na escola A (Total de 16 aulas) P1 promoveu poucas, porém expressivas adaptações curriculares voltadas ao estudante com deficiência visual. Foram observadas modificações em apenas quatro aulas (25% das aulas observadas). E1 participou ativamente das quatro aulas (Aulas 5, 9, 11 e 15) onde foram feitas modificações (adaptações curriculares de grande porte) por P1. O mesmo já não aconteceu nas outras 12 aulas, as quais não compreenderam adaptações específicas; embora E1 demonstrasse desejo e interesse em se envolver com as atividades, sua participação parcial foi verificada em apenas uma aula (aula 03).

As adaptações realizadas por P1 voltadas à participação de E1 consistiram em mudanças radicais nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação (não especificados) previstos no programa de ensino.

Os objetivos foram significativamente modificados: foram suprimidos os objetivos “iniciação ao voleibol” (Aula 05) e “iniciação ao basquetebol” (Aulas 09, 11, 15), tendo sido acrescentado o objetivo “incluir o aluno com deficiência visual nas aulas de Educação Física” nas respectivas aulas. Questiona-se a necessidade de substituição dos objetivos iniciais, os quais não deveriam ser simplesmente preteridos por outros, sem minimamente haver uma tentativa de desenvolvimento de tais temáticas: por não constituírem modalidades adaptadas a pessoas com deficiência visual, o voleibol e o basquetebol seriam simplesmente excluídos do programa de ensino? Ademais, subentende-se que, quando não especificada a “inclusão do estudante com deficiência” no objetivo da aula, deixam de ser empreendidas ações pedagógicas com esta finalidade.

Quanto aos conteúdos, houve alteração de “esporte” para “esporte adaptado” (Aulas 05, 11 e 15) e “esporte paralímpico” (Aula 09). Assim, os respectivos temas foram modificados de voleibol e basquetebol para futebol de cinco e *goalball*⁴. Uma vez que o envolvimento do

⁴ O Futebol de Cinco e o *Goalball* representam duas modalidades paralímpicas; a primeira refere-se a um esporte coletivo cujas regras foram oficialmente adaptadas; a segunda consiste em um esporte especificamente concebido para a prática por pessoas com deficiência visual.

estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física foi restrito aos conteúdos de esportes adaptados, observou-se que o acesso ao currículo comum por esse estudante também ocorreu de forma limitada. A filosofia da inclusão escolar pressupõe a existência de propostas curriculares inclusivas, bem como o atendimento à diversidade no planejamento proposto pelo professor em sala de aula (BLANCO, 2004; BRASIL, 1998; COLL, 2003; COLL, 2007; HEREDERO, 2010; STAINBACK; STAINBACK, 2006; STAINBACK et al., 2006).

Atender a diversidade presente em sala de aula não significa restringir a participação do estudante com deficiência visual aos conteúdos curriculares específicos, ou seja, esportes já sistematizados e adaptados à prática dessa população em campeonatos oficiais; ao contrário, consiste em possibilitar que todos os estudantes (que apresentam ou não deficiências) vivenciem os conteúdos curriculares de acordo com suas competências e necessidades educacionais.

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

Verificou-se que as adaptações de grande porte empregadas por P1 favoreceram a participação do estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física. Entretanto, o emprego destas sem antes verificar se adaptações de pequeno porte nos elementos curriculares seriam suficientes para satisfazer as necessidades educacionais do aluno, indicam o pouco preparo desta professora quanto às modificações no currículo voltadas ao atendimento da diversidade presente na turma. Em adição, houve restrição da vivência de conteúdos inicialmente previstos no programa de ensino, tanto por parte do estudante com deficiência, como por parte de seus colegas.

O pouco preparo de P1 quanto ao ajuste do currículo voltado a E1, 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 et al., 2014, p.43).

As adaptações curriculares não devem ocorrer de forma indiscriminada, pois para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência não é necessária a sistematização de um currículo novo, e sim a flexibilização de um currículo passível de modificações centrado nas potencialidades dos educandos com deficiência, alinhado à proposta curricular comum (BLANCO, 2004; BRASIL, 1998; COLL, 2003; COLL, 2007; HEREDERO, 2010; STAINBACK; STAINBACK, 2006; STAINBACK et al., 2006).

Além do mais, a inserção de novos conteúdos no planejamento curricular, como foi o caso do futebol de cinco e do *goalball*, como também a eliminação de outros, como o basquetebol e voleibol, requer uma reflexão em conjunto com a comunidade escolar. Deste modo, adaptações que venham a ocorrer no nível do projeto pedagógico competem a todos envolvidos no processo educativo do estudante com deficiência, enquanto as adaptações no nível do currículo desenvolvido em sala de aula são de responsabilidade do professor (BRASIL, 1998; 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 favorecer a inclusão nestas aulas, fundamentando-se na constatação dos benefícios para o incremento da sociabilização, participação e independência de E1, durante o período de observação. No mesmo sentido, P1 destaca em entrevista a possível contribuição desses esportes para o aumento da participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

A inserção do esporte adaptado nas aulas de Educação Física possibilita que o professor desenvolva atividades de conscientização sobre a deficiência. De acordo com Lieberman e Houston (2009), a vivência de atividades que simulam a condição de deficiência por curtos períodos corresponde a um dos níveis do processo de sensibilização quanto às possibilidades e limites das pessoas com deficiências.

No mesmo sentido, 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, aos 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.

Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, a entrevista com P1 permitiu identificar o emprego de diferentes critérios para o estudante com deficiência visual (E1) e seus pares. Enquanto à turma eram atribuídos critérios como “participação”, “atividade feita”, “socialização”, “respeito ao próximo” e “respeito às regras”, o estudante com deficiência visual era avaliado apenas por sua “participação”, “interesse” e “socialização com o grupo”. Tais dados corroboram com os resultados encontrados por Seabra (2012), o qual verificou que as atitudes e representações dos professores de Educação Física sobre a inclusão estabelecessem-se a partir da concepção de que a escola seria um ambiente propício para a socialização dos estudantes, principalmente para os alunos com deficiência, sendo a aprendizagem considerada como um subproduto.

Durante o registro de observação da aula 13, a qual teve como objetivo “avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes”, não foi permitido que o estudante com deficiência visual participasse do processo avaliativo; tampouco foi autorizada sua permanência na sala de aula junto aos demais colegas. Segundo P1, tal atitude foi justificada pela necessidade de avaliação de E1 em outro momento, mas não foram especificados os critérios, procedimentos e os conteúdos abordados, conforme pode ser identificado no diálogo seguinte, registrado durante a observação:

P1: Meninas ((referindo-se à pesquisadora, pesquisadora assistente e Bolsista do PIBID)) eu vou fazer a avaliação com a turma hoje (+) então por favor (+) levem E1 lá pra fora e façam a atividade que vocês quiserem pra que ele não fique parado. ((Dirigindo-se a E1, disse)) E1 não se preocupe com sua nota, eu já avaliei você”.

E1: Por que eu não posso ficar aqui na sala?

P1: ((Com expressão de insatisfação)) eu já DISSE (+): eu vou avaliar seus COLEGAS.

C1: ⁵“Ôôô, dona cê sabe se ele quer ir para lá pra fora?”

P1: ((Expressão de irritação)) Ele não tem QUERER NÃO. Eu JÁ disse que é para ele ir pra quadra.

⁵ O código “C1” refere-se a um colega de sala de aula do estudante com deficiência visual (P1).

E1: ((Virou-se em direção à professora)) Eu só vou depois que meu computador esfriar e eu guardar ele ((todos os alunos olharam para P1 e E1 espantados))
P1: ((Visivelmente irritada)) E1:: não me provoque::: vá logo para quadra, eu tenho que avaliar seus colegas”.

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, conforme observado na aula 13, não se configura como 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).

ESCOLA B

De acordo com P2 a referência curricular utilizada para o planejamento das aulas é a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Contudo a professora ressalta a necessidade de ajustes 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. Além disso, ratifica que durante a prática pedagógica, leva em consideração as experiências anteriores positivas para selecionar os conteúdos e as atividades.

Os dados obtidos por meio do relato de P2 em entrevista foram confirmados nos registros de observação, sendo possível verificar que o *habitus* profissional (SANCHOTENE; MOLINA, 2010) permeia todo o processo educativo, desde a seleção dos conteúdos curriculares, como também as metodologias das quais o professor se apropria para ministrar as atividades em sala de aula.

É compreensível que o *habitus* profissional seja um dos fatores que influenciam a seleção dos conteúdos pelos professores; afinal, os saberes adquiridos pelos mesmos ao longo da vida não devem ser desprezados. Entretanto, não é admissível que este seja o único parâmetro para a constituição do currículo e escolha das atividades, o que limitaria em muito o acesso dos alunos aos conteúdos da Educação Física.

Durante o período de observação na escola B (total de 9 aulas) não foram identificadas adaptações curriculares voltadas à participação do estudante com deficiência visual. Apesar de E2 ter participado ativamente de 54,5% das aulas, a ocorrência da participação parcial (27,2% das aulas observadas), em conjunto com a não participação (18,1% das aulas observadas), reforçam a necessidade de adaptações que poderiam ter otimizado a participação de E2 nas aulas.

A não utilização das adaptações curriculares nas aulas ministradas por P2 deve-se à concepção de que o desempenho apresentado pelo estudante com baixa visão é condizente com o dos colegas de classe, como exemplificado no trecho de entrevista abaixo:

P2: Não ele tem o mesmo conteúdo. A gente (+) não tem um (+) outro (++) a NÃO ser QUE a criança apresenta uma limitação MUITO grande (++) ai eu (+) eu me vejo na necessidade de (+) de adaptar o material (++) de adaptar o currículo a necessidade daquele aluno (+) mais no caso do E2 não:: porque ele está no mesmo nível que os outros de aprendizado (++) não haveria necessidade disso.

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 evite ministrar atividades aquém 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, evitando que ocorram frustrações devido a experiências de não atingir as metas estabelecidas, como identificado no estudo de Bredhal (2013).

Quanto ao processo de avaliação, P2 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:

P2: /.../ 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 escola, pois nenhuma das aulas coincidiu com a realização desse processo.

ESCOLA C

De acordo com P3 o currículo desenvolvido em sala de aula fundamenta-se na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, aliada à experiência própria, pois semelhante ao relato de P2, a ausência de recursos e/ou as peculiaridades presentes em cada turma impossibilitam o desenvolvimento de algumas atividades propostas por esse material.

Além disso, P3 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 flexível, 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, mas estão vinculadas às condições sociais que lhes são impostas (PICOLO; MENDES, 2012).

Em seu relato cedido durante o período de observação, P3 complementa sua percepção acerca da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ao dizer:

P3: 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” (aula 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 aulas em que P3 utilizou o material, os conteúdos não se restringiram a somente o futebol e voleibol, como identificado nas aulas livres.

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, no referido material, não constam indicativos suficientes para orientar o professor de Educação Física a promover adaptações necessárias e desejáveis.

Semelhante ao que ocorreu na escola B, não foram observadas adaptações nos elementos base do currículo empregado por P3 (total de 16 aulas). P3 promoveu adaptações de pequeno porte nos recursos pedagógicos voltadas aos estudantes com baixa visão (E3 e E4) em apenas quatro aulas (Aulas 02, 06, 10 e 12).

Verificou-se que os estudantes com baixa visão participaram de todas as aulas observadas, predominantemente de forma ativa. Deste modo, a ausência de adaptações curriculares nos elementos base não se constituiu como um fator imprescindível para a inclusão de E3 e E4. Contudo, nas aulas em que a participação dos estudantes com baixa visão foi caracterizada como “parcial” (Aulas 01, 03, 04, 05, 09 e 11 – E3; Aulas 05, 09 e 11- E4), verificou-se a necessidade de adaptações dos elementos de acesso ao currículo.

Para P3 os elementos curriculares podem ser os mesmos para E3 e E4 em relação à turma, necessitando de adaptações somente nos recursos pedagógicos. Por outro lado, P3 destaca que, apesar de não ter utilizado o esporte adaptado como conteúdo, considera a utilização dessas modalidades esportivas pertinentes ao âmbito educacional:

PESQ. Durante suas aulas, utiliza/utilizou esportes adaptados como conteúdo? Por quê?

P3: 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 E3 e E4 deveu-se a “não ter nenhum repertório”, P3 salienta que este conteúdo pode ser trabalhado com pessoas com e sem deficiência, deste modo corroborando com o indicado pela literatura (LIEBERMAN; HOUSTON, 2009; WINNICK, 2011).

Não foi possível observar como se dá o processo avaliativo nas aulas de Educação Física ministradas por P3, pois nenhuma das aulas coincidiram com este propósito. Contudo, P3 afirma que o processo avaliativo ocorre de forma contínua, exceto em casos de provas teóri-

cas, 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 P3 os critérios de avaliação utilizados por ele para avaliar a turma são a “participação”, o “interesse”, a “contribuição”, a “solidariedade” e o “envolvimento com o coletivo”.

Quanto à avaliação dos estudantes com deficiência visual, P3 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:

P3: 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 em 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 o rendimento no desempenho (BRATIFISCHE, 2003). Os critérios de avaliação mencionados por P3 indicam uma mudança no processo avaliativo nas aulas de Educação Física, em direção à valorização do processo em detrimento ao produto.

Ao adotar critério de avaliação distante da tendência tecnicista, P3 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.

4 CONCLUSÕES

Partindo do pressuposto que as adaptações curriculares visam assegurar o acesso dos estudantes com deficiência ao currículo comum, o presente estudo propôs-se a analisar e descrever as adaptações dos elementos base do currículo comum empregadas por professores de Educação Física, voltadas à participação de estudantes com deficiência visual.

Considerando que as adaptações curriculares podem ocorrer no âmbito do projeto político pedagógico (elementos base do currículo); no currículo desenvolvido na sala de aula

(elementos de acesso) e no nível individual de cada aluno (BRASIL, 1998; HEREDERO, 2010), verificou-se o emprego de adaptações de grande porte nos elementos base do currículo (Escola A) e adaptações de pequeno porte nos elementos de acesso ao currículo (Instituições A e C). Entre as adaptações de pequeno porte, destacam-se aquelas relacionadas aos recursos pedagógicos. Nenhum tipo de adaptação foi identificado na escola B. Observou-se uma relação entre o grau de severidade da perda visual e a intensidade das modificações curriculares, estando as adaptações de grande porte associadas com maior frequência ao estudante com cegueira (E1), do que aos estudantes com baixa visão (E2, E3 e E4).

Cabe ressaltar que o emprego de adaptações curriculares visa o mínimo distanciamento do currículo comum. Nesse sentido, a inserção de conteúdos relativos a esportes adaptados e paralímpicos pode ser positiva e favorecer a conscientização sobre o potencial das pessoas com deficiências; todavia, a substituição e/ou exclusão de determinados conteúdos convencionais de forma indiscriminada, ainda que sob pretexto de “favorecer a participação do estudante com deficiência visual”, deve ser vista com cautela, pois pode restringir o repertório motor, tanto do estudante com deficiência visual, como de seus pares.

Finalizando, a ausência de adaptações curriculares em determinados momentos das aulas de Educação Física evidenciou barreiras de acesso e de aproveitamento dos conteúdos por parte dos estudantes com deficiência visual. 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.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.J. G. et al. (Org.). *Goalball: invertendo o jogo da inclusão*. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- 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.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: LDA, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.
- 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, n.1, p.40-58, 2013.
- BRYAN, R.R.; MCCUBBIN, J.A.; MARS, H.V. The ambiguous role of the paraeducator in the general Physical Education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.29, p.164-183, 2013.

- COSTA, C.M ; SEABRA JUNÍOR, M.O. ; MUNSTER, M.A.V . Validação de instrumento de observação na educação física para estudantes com deficiência visual do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2014. v.1.
- COLL, C. Atenção a diversidade e qualidade de ensino. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.22, p.1-8, 2003.
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GATTI, M.R.; MUNSTER, M.A. V. Caderno do Professor: subsídios para a inclusão na educação física escolar? *Revista da SOBAMA*, Marília, v.13, n.2, p.13-17, 2012.
- 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.
- ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. *Movimento*, Porto Alegre, v.22, n.1, p.173-186, 2016.
- LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON, C. W. (Ed.) *Strategies for inclusion: a handbook for Physical Educators*. 2.ed. New Zealand: Human Kinetics, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- MUNSTER, M.A.V.; ALMEIDA, J.J.G. O esporte adaptado no contexto da extensão universitária. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). *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. 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, 2013.
- MUNSTER, M.A.V. et al. 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, 2014.
- PICOLO, G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.25, n.42, p.29-41, 2012.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- SEABRA, L. *Educação física e inclusão educacional: entender para atender*. 2012. 72f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- 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, 2010.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STAINBACK; W.; STAINBACK; S. STEFANICH; ALPER, S. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK; S.; STAINBACK; W. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.233-239.

STAINBACK; S.; STAINBACK; W. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK; S.; STAINBACK; W. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 240-251.

WINNICK, J. P. Program Organization and management. In: WINNICK, J.P. *Adapted Physical Education and Sports*. 5.ed. Champaign: Human Kinetics, 2011, p.21-39.

Recebido em: 04/01/2017

Reformulado em: 20/05/2017

Aprovado em: 06/06/2017