

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Conceição Aparecida da Silva Rocha**

**O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA  
DESENVOLVIDA COM A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL**

**São Caetano do Sul  
2022**

**CONCEIÇÃO APARECIDA DA SILVA ROCHA**

**O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA  
DESENVOLVIDA COM A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL**

**Trabalho Final de curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

ROCHA, Conceição Aparecida da Silva

O Profissional de Educação Física Escolar e a Prática Desenvolvida com a criança com Deficiência Visual / Conceição Aparecida da Silva Rocha – São Caetano do Sul: USCS, 2022.

155 p.

Orientador: Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação Mestrado em Educação – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1 – Profissional de Educação Física escolar; 2. Inclusão; 3. Deficiência visual; 4. Práticas pedagógicas; 5. Formação.

I – O Profissional de Educação Física Escolar e a Prática Desenvolvida com a criança com Deficiência Visual.

II – Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis Miranda**

**Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 29 / 09 / 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Professor Doutor Carlos Alexandre Brito (USCS)

Professora Doutora Érica Aparecida Garrutti (UNIFESP-GUARULHOS-SP)

*DEDICO ESSE TRABALHO:  
A DEUS, QUE SABE DE TODAS AS  
COISAS E AOS PERSISTENTES, QUE  
NÃO FARIAM NADA SEM ELE.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pela vida que Deus me deu e às manhãs em que acordo para viver.

À minha mãe Alair por aceitar me dar a vida e sempre me dizer: isso mesmo, vá em frente; ao meu pai, Sr Rocha, que me vê de outro lugar do universo. Às minhas irmãs Cristiane e Alessandra por dançarem, rirem e chorarem comigo e em especial à Denise, grande profissional em Letras que tem me ajudado por demais desde quando nascemos com 11 meses de diferença e hoje, nesse mestrado. Eterna gratidão, família!

Agradeço a Deus pelo meu filho, Vinicius, que enfrentou e tem enfrentado muitas lutas comigo ao longo da vida, meu parceiro de filmes. Uma pessoa especial. Segue um caminho parecido, por escolha própria; será um ótimo profissional da área. Nunca desista!

Ao seu pai que foi meu companheiro e esteve ao meu lado quando dos meus estudos.

Agradeço à passagem pelo comércio, meus patrões e tantos amigos. Uma época que vivi, me sustentei e sustentei meus estudos em Pedagogia e em Educação Física.

Agradeço a Deus pelos professores e professoras que tanto me inspiraram: especialmente Alexandre Romero, meu mestre e amigo de sempre, me oportunizando ao trabalho e incentivando aos estudos. À Marcia Dantas que tanto me disse que eu era capaz.

Agradeço a Deus pelos amigos que se formaram comigo na FEFISA, amigos e amigas de jornada de vida e trabalho e às pessoas que conheci por todo o caminho.

Agradeço aos meus pets, meus parceiros de sempre nesses dois anos, me compreendendo e aceitando como sou.

Agradecimentos ímpares à Bruno, Karina e Mariane. Sem vocês nada se tornou tão possível. Vocês sabem disso.

Agradeço a Prefeitura de Santo André que me recebe como professora de Educação Física Escolar e me oportuniza a essa pesquisa. À direção da unidade escolar onde desenvolvi essa pesquisa e equipe gestora em geral, que me apoiaram em meus caminhos. Gratidão sempre.

Aos meus colegas, professores e professoras da Prefeitura de Santo André, em especial aos que dividem espaço e compartilham experiências comigo. À todas as equipes de trabalho da unidade escolar de trabalho. Aos amigos do esporte em Mauá, pelo apoio. Gratidão sempre.

Aos amigos da jornada de mestrado, destaque para Rebecca, colega de profissão, apoio incondicional nessa pesquisa; aos mestres da Universidade USCS com quem aprendi muito nesses dois anos, em especial: Professoras Elisabete, Martha, Ana Aparício e Maria de Fátima; Professor Gil (inesquecível), e Professor Brito pela disciplina ministrada e inferências importantes, junto a Professora Érica, na qualificação e na apresentação da defesa deste trabalho.

À secretaria da USCS, em nome de Denise Rossito, auxiliando sempre nas necessidades administrativas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá, agradeço pela disciplina ministrada e pela paciência em orientar essa pesquisa com atenção dispensada ao longo do curso.

Agradecimentos eternos ao sempre amigo, Ari ou, simplesmente, Valdo. Em algum lugar, eu sei, deve estar orgulhoso e feliz por mim.

Gratidão a todas as pessoas que passaram pela minha vida até hoje, amigos e amigas que, em situações ímpares estavam presentes e me ajudaram muito, nesse processo como um todo, e que, com certeza fizeram e continuam fazendo diferença no caminho que escolhi.



*“Falo da utopia [...] como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia” (FREIRE, 2001).*

*“Sempre faça tudo com muito amor e com muita fé em Deus, que um dia você chega lá. De alguma maneira você chega lá” (AYRTON SENNA DA SILVA, 1963-1994).*

*Sem saber exatamente de onde vim ou para onde vou, conquanto meus anos me contam saber que de algum lugar muito especial onde as pessoas se reencontram (2022).*

*Conceição Rocha*

## RESUMO

Esta dissertação tem como premissa compreender o que os profissionais de Educação Física Escolar da Rede Municipal de Santo André entendem sobre Inclusão. Em especial, este trabalho quer entender como é constituída uma aula de Educação Física em turmas com a presença de crianças sem deficiência essencialmente aparente, nem quaisquer transtornos, e de crianças com deficiência visual na unidade escolar onde esses profissionais trabalham, unidade esta que, a partir de 2018, se tornou polo para atendimento a esse público. A unidade escolar conta com equipe especializada e uma sala de recursos multifuncionais tipo 2, onde são atendidas essas pessoas em um horário contrário ao ensino regular. A pesquisa deu-se nessa unidade com a finalidade de identificar as dificuldades e as possibilidades de melhorar o atendimento a esse público específico. O trabalho começou com consultas a bibliografias sobre Inclusão geral, pois havia a necessidade dessa compreensão, a algumas das leis internacionais das quais o Brasil se tornou signatário e também a algumas normativas de Santo André. A finalidade é compreender o que esses profissionais entendem sobre o processo inclusivo, como se adaptam, como planejam, o que acham da estrutura do atendimento que oferecem às crianças com deficiência visual junto às outras crianças das turmas, se há dificuldades e quais as possibilidades que ajudaram em suas práticas pedagógicas. A pesquisa procurou entender como esse atendimento começou e como funciona hoje o apoio a esses profissionais da Educação Física advindos de concurso público do ano de 2011, bem como aos especialistas da equipe do setor de Inclusão e da sala de recursos instituída nesse espaço escolar. O estudo é exploratório, com abordagem qualitativa e teve como referências bibliográficas, entre livros e artigos sobre o assunto, estudiosos como Romeu Kazumi Sassaki, pesquisador, referência na construção de uma sociedade inclusiva; Maria Teresa Eglér Mantoan, pedagoga, mestre e doutora em educação; Paulo Freire, educador e filósofo; Lev Semenovitch Vygotsky, psicólogo russo; e outros. A pesquisa entrevistou os profissionais de Educação Física da unidade escolar onde este estudo se realizou. Os resultados foram apresentados através de classes, com a ajuda do software Iramuteq. A cada etapa, a inter-relação dessas classes foi traduzida em forma de duas categorias: a segunda apresenta mais claramente insegurança nas ações práticas por falta de conhecimento teórico na sustentação das propostas. Para um desses profissionais, o embasamento prático faz muita falta. Os profissionais realizam o trabalho com apoio de especialistas, mas é preciso mais apoio, fazendo e refazendo, pois eles deixam claro que têm incertezas ao planejar, além de claras inabilidades, o que mostra a necessidade de aprofundamento sobre a Inclusão. Para tanto, sugere-se como produto, estudos de caso e apresentação de relatório, e troca de experiências entre todos os profissionais da Educação Física da rede municipal de Santo André na realização da Inclusão. Isso pode fortalecer os fazeres dos profissionais desta e das outras unidades escolares da rede, sempre sendo necessário haver uma formação continuada e permanente para o desenvolvimento do trabalho com a Inclusão de forma geral.

**Palavras-chave:** profissional de Educação Física escolar; inclusão; deficiência visual; práticas pedagógicas; formação.

## ABSTRACT

This dissertation aims to understand the School Physical Education of Santo André Municipal Education System professionals understanding about Inclusion. This search, in particular, wants to understand the composition of a Physical Education class in classes with children without essentially apparent disabilities, or any disorders, and children with visual impairment in the school unit where these professionals work. This unit has become a hub for care to this public since 2018. The school unit has a specialized team and a multifunctional resource room type 2, where these people are attended at a time contrary to regular education. The research was conducted in this unit with the purpose to identify difficulties and possibilities to improve the care to this specific audience. The search began on bibliographies consultation on general Inclusion, because this understanding was necessary. Some of the international laws of which Brazil became a signatory, national laws and the municipal laws and specific norms to the Santo André educational system were also consulted. The purpose is to understand what these professionals understand about the inclusive process, how they adapt, how they plan, what they think of the structure of care they offer to visually impaired children with the other children in the classes, whether there are difficulties and what helped in their pedagogical practices. The search sought to understand how this service began and about the support to these physical education professionals who have passed a public tender in 2011, as well as to the specialists of the inclusion sector team Inclusion and the resource room established in this school space. The study is exploratory, with a qualitative approach and had as bibliographic references, among books and articles on the subject, scholars such as Romeo Kazumi Sasaki, researcher, reference in the construction of an inclusive society; Maria Teresa Eglér Mantoan, pedagogue, master and doctor in education; Paulo Freire, educator and philosopher; Lev Semenovich Vygotsky, Russian psychologist; and others. The research interviewed the Physical Education professionals of the school unit where this study was conducted. The results were presented by means of classes, using Iramuteq software. At each stage, the interrelation of these classes was translated in two categories: the second category has uncertainties because it has no theoretical knowledge and support of the proposals. For one of these professionals, the practical foundation is much needed. Professionals have specialists support, but they need more support, doing and redoing, because they show uncertainties, are incapable and need to study more about inclusion. It is suggested, for that, as a product, meetings for case studies and possible knowledge and experiences exchanges in Inclusion. This can strengthen the actions of professionals in this and other school units of the Santo André Municipal Education System always being necessary to have a continuous and permanent training for the development of Inclusion in general.

**Keywords:** physical education professional; inclusion; visual impairment; pedagogical practices; academic education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Dendrograma 1 em CHD tema 1 .....	77
Figura 02 Dendrograma de nuvem de palavras tema 1.....	90
Figura 03 Gráfico em similitude com halo tema 1 .....	91
Figura 04 Nuvem de palavras tema 1 .....	92
Figura 05 Dendrograma 2 em CHD tema 2 .....	93
Figura 06 Dendrograma de nuvem de palavras tema 2 .....	108
Figura 07 Gráfico de similitude em halo tema 2 .....	109
Figura 08 Nuvem de palavras tema 2 .....	110
Figura 09 Dendrograma 3 em CHD tema 3 .....	111
Figura 10 Dendrograma de nuvens tema 3 .....	115
Figura 11 Gráfico de Similitude tema 3 .....	116
Figura 12 Nuvem de palavras tema 3 .....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de entrevistas .....	64
Quadro 2 – Roteiro de Entrevistas .....	68

## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIações E SIGNIFICADOS**

AEE	ACESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
AIE	ASSISTENTE DE INCLUSÃO ESCOLAR
CAEM	CENTRO DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR
CHD	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE – IRAMUTEQ
EJA's	ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS
IRAMUTEQ	SOFTWARE PARA ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
LBI	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO
NANASA	NÚCLEO DE NATAÇÃO ADAPTADA SANTO ANDRÉ
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAEI	PROFESSOR ACESSOR EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PME	PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DE MEMORIAL .....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 INCLUSÃO – DO QUE ESTAMOS FALANDO? .....</b>	<b>26</b>
2.1 Inclusão e exclusão .....	30
2.2 Inclusão e integração .....	32
<b>3 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR NOS ANOS INICIAIS.....</b>	<b>38</b>
3.1 Tipos de deficiências visuais existentes.....	38
<b>4 OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS, SUAS PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E A ESCOLA .....</b>	<b>46</b>
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>58</b>
5.1 Campo de pesquisa .....	59
5.2 Sujeitos da pesquisa .....	62
5.3 Instrumentos de coleta de dados .....	63
5.4 Procedimentos de análise .....	71
<b>6 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS POR CLASSE .....</b>	<b>76</b>
6.1 Tema 01 – Inclusão, Exclusão e Integração .....	76
6.2 Tema 02 – O profissional de Educação Física, sua formação e sua prática com a criança com Deficiência Visual .....	93
6.3 Tema 03 – Rede Municipal e Inclusão .....	111
<b>7 DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS .....</b>	<b>118</b>
7.1 O que o profissional de Educação Física entende por Inclusão: relação com exclusão e integração .....	118

7.2 O profissional de Educação Física: formação e prática na Rede Municipal de Santo André .....	130
<b>8 PRODUTO DA PESQUISA .....</b>	<b>136</b>
8.1 Seminário tipo relatório – estudos de casos .....	136
8.2 Procedimentos e profissionais envolvidos .....	137
8.3 Objetivos do produto .....	139
8.4 Metodologia .....	140
8.5 Considerações finais do produto .....	140
<b>REFERÊNCIAS DO PRODUTO .....</b>	<b>141</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>152</b>



## APRESENTAÇÃO DE MEMORIAL

Se, no início dos meus anos escolares, me perguntassem de qual atividade eu mais gostava, eu diria sem sombra de dúvidas: dançar. Dançar era tudo para mim, desde sempre.

Mas, como tudo era muito difícil na época da minha infância e adolescência, tudo era apenas um sonho e, com investidas em escolinha de esporte (não muito comuns na época), acreditava que era um caminho mais fácil. Gostava de voleibol e iniciei em Ribeirão Pires pela prefeitura.

Nem uma coisa nem outra. Nem isso nem aquilo. Mudamos para Santo André. Novamente tentei o voleibol. Mas, na época, tudo era sempre para poucos. Tentei através do teatro (profissional), porque não queria pouca coisa. Pegava o trem, já maior de 18 anos, e ia à Avenida Angélica: Teatro Emílio Fontana. Até comerciais para televisão foi uma investida. Mas tudo era custoso demais, então arregacei as mangas e escolhi trabalhar, e muito, para seguir com a vida. Quem sabe o sonho com um curso superior fosse mais alcançável.

Traçando aqui um paralelo, voltando um pouco na história, na escola infantil que frequentávamos, eu e minha irmã mais velha, não tínhamos Educação Física nos anos iniciais no formato como é hoje. Então aproveitávamos cada festa cultural; usávamos todas as fantasias e roupas costuradas pela nossa mãe com os tecidos oferecidos pela empresa em que nosso pai trabalhava. Essa empresa custeava a escola dentro de seu espaço. Fundou e instituiu essa escola para filhos de funcionários e funcionárias, indistintamente. As professoras nessa escola eram maravilhosas e dessa época só tenho ótimas recordações e muita saudade.

Foi lá que aprendi a amar dançar. Vários ritmos do mundo. E foi lá também que conheci Edimar.

Um garoto diferente. Muito simples, sorridente, feliz, e me passava uma calma desconcertante. Tinha “algo” errado com as pernas, andava com dificuldade e ia se apoiando nas paredes. Foi meu primeiro contato com uma criança com deficiência (mal sabia se era assim que poderia falar). Bem mais tarde fui saber que ele sofria de uma doença chamada “distrofia muscular”.

Voltamos a compartilhar os estudos no antigo “ginásio” (na época ainda era até a 8ª série), em outra escola particular da linha religiosa católica.

Aí ele apresentava uma maior dificuldade e já não andava mais. Fazia sua hora de lanche no andar de cima, pois a escola era um prédio de três andares com salas de aula. Quantas vezes ficávamos com ele, até que vinha um funcionário e dizia para descermos? Isso me deixava indignada, embora eu não tivesse certa a definição desse termo, desse sentimento naquele momento.

Conquanto ele não pudesse andar, raramente desciam com ele e não podíamos fazer companhia a ele na sala de aula. Não havia rampas nem salas no andar térreo. Não nos vimos mais após a nossa formatura, quando ele recebeu fortes aplausos, homenageado pelas pessoas do recinto por ter conseguido formar-se na escola com todo o grupo. E aquilo ficou por anos em minha lembrança. Assim como o fato de sermos tratados diferente, pois éramos alunos e alunas bolsistas.

Enfim, tivemos que nos integrar ao processo escolar de alguma forma, socializar, “entrar para a turma.” E seguir em frente. Eu queria Ser da turma. Socializar. Fazia tudo para estar sempre sorrindo. Para estar nos lugares. Para estar.

Recentemente, estive lá; não entrei; porém recordei algo de que na realidade nunca esqueci. Lembro perfeitamente de não ser chamada para ensaios nem para grupos de dança. “Estava sempre de fora.” E a nossa professora de Educação Física não fazia muito esforço para que fosse diferente. Então pensava em um dia eu poder fazer diferente.

Passei pelo comércio por muitos anos, pois não podia depender de ninguém para viver. Mas queria algo mais.

Anos depois, para não ser uma das únicas do momento e da minha idade sem um curso superior, estudei Pedagogia. Mas não era minha primeira escolha. E com o tempo a dança acabou se tornando um hobby.

No entanto, alguns anos passaram, eu me formei em Pedagogia, desisti do teatro, ao menos por ora, casei, tive um filho. Entendi que tinha que escrever outra história, que a vida estava sendo muito “comum” e que eu ainda queria outros desafios.

Durante esse período de dança como hobby, a Educação Física foi se tornando algo mais palpável, e pensei: será que não era sempre esse o caminho? E, contra tudo e todos, e “TodAs”, resolvi, assim, da tarde para a noite e tentei. Fiz o vestibular e, após muitos tropeços nessa caminhada, hoje tenho certeza de que acertei. Foi a melhor coisa que fiz.

Sabe aquele sonho, sonho mesmo, daqueles que sonhamos dormindo e acordada? Era assim quando passava na frente dessa faculdade. Tinha o sonho de viver meu tempo de FEFISA – Faculdade de Educação Física de Santo André. Tempos depois, funcionava como Faculdades Integradas FEFISA. E realmente vivi, me formei, trabalhei lá.

Lembrei do início, do meu amigo com deficiência, minha passagem pelo antigo ginásio, quando sofri discriminações, e quantas discriminações também por ter escolhido esse caminho da Educação Física, o que me oportunizou fazer diferente.

Não é incomum as pessoas usarem os mesmos termos para muitas definições nesse contexto, como: discriminação e preconceito. No entanto, o preconceito na minha visão é que gera discriminação. A discriminação separa, deixa-nos isolados e isoladas, deixa-nos de lado, se parece mais com segregação. E tudo gera sofrimento.

Prestar concurso e ter uma oportunidade diferente também era um sonho. E eu vivo essa oportunidade e por isso agradeço demais. Fiz vários outros trabalhos: personal trainer; trabalhei anos em academia; trabalhei em laboral; há pouco tempo comemorei vinte anos no esporte em Mauá, cidade que me abriu muitas portas, que alavancou minha carreira. E seguindo meus sonhos, acrescentei mais esse desafio da escola em minha vida profissional quando já achava que não teria tempo funcional para trabalhar em escola. Santo André, então, menos ainda. Enfim, entro para este segmento em um momento histórico da Educação Inclusiva. Muitas discussões e palestras, saber das leis, até que percebi as dificuldades *in loco*. Um estímulo para essa pesquisa pela convivência com o diferente, convite à empatia e ao desejo de fazer tudo bem diferente, para mim esse era o momento. E está sendo. Um grande desafio o retorno para a Universidade.

Entendendo que todas as pessoas na sociedade têm que ter seus direitos conquistados e uma constituição que garanta esses direitos; da participação de todas as pessoas nos grupos sociais, resolvi entrar no mestrado e entender a posição de outros colegas de profissão sobre a participação de crianças com deficiências em suas aulas. Em especial, gostaria de entender como realizavam suas atividades práticas com a entrada de crianças com deficiência visual na unidade escolar no mesmo momento em que essa se tornou polo de atendimento para essa especialidade. Queria muito saber sobre seus anseios, dificuldades e questionamentos sobre esse contexto.

Assim constituí meu problema de pesquisa junto ao meu orientador, que aceitou o desafio. Sendo assim, prosseguimos e iniciamos abaixo.

## 1 INTRODUÇÃO

O atendimento educacional de crianças com deficiência no ensino regular é algo que só foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988 que diz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, Art. 208, III, 1988). Até então o atendimento a pessoas com deficiência acontecia em instituições separadas; de forma segregada.

Em complementação a essa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei 9394/96 – estabelece que toda criança em idade escolar deve estar matriculada no ensino regular (BRASIL, 1996).

A Lei acima citada, encontra respaldo em diversos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Entre eles podemos mencionar a Declaração Mundial de Educação para Todos editada pela Unesco em 1990, conhecida como Declaração de Jomtiem (Tailândia); a Declaração de Salamanca editada pela ONU – Organização das Nações Unidas em 1994 e a Declaração da Guatemala editada em 1999 pela Rede Latino-americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, por organizações da sociedade civil das pessoas com deficiência da América Latina e pelas organizações de pessoas com deficiência da Guatemala.

Todas essas ações são consolidadas pelo Decreto 3.956 promulgado em 2001 que reconhece o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (MANTOAN, 2004).

Essas normativas fortalecem a educação inclusiva em todos os currículos escolares brasileiros. Assim, espera-se que a escola seja a primeira instituição de acolhimento; a primeira a combater a segregação e a discriminação; reconhecendo a criança como sujeito de direitos e entre estes, o direito à aprendizagem.

A referida aprendizagem não está associada apenas a aprendizados específicos e seriais, mas ao desenvolvimento global do ser integral. A partir

dessa formação, espera-se que a criança possa se tornar um sujeito de direitos dentro da sociedade.

Simultaneamente, a sociedade pode reconhecer a criança a partir da descoberta de seus talentos inatos, ou seja, seus verdadeiros talentos, os quais não estão apenas no aprendizado da vida escolar. “O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (MANTOAN, 2003, p. 38).

Porém, seguindo essa linha, não podemos esquecer que o desenvolvimento dessas predisposições está correlacionado às oportunidades que são oferecidas às crianças indistintamente, independentemente de sua condição e em todos os espaços sociais que essa criança frequentar. Ainda que em busca de uma escola melhor e igual para todas as pessoas, vemos avanços, porém ainda são avanços que não passam de oportunidades da entrada da criança com deficiência ou quaisquer diferenças no espaço escolar. E o que realmente buscamos é a transformação da educação escolar, do ambiente à prática pedagógica a fim de que as crianças, essencialmente nessa fase escolar, início da constituição do ser, possa se sentir acolhida e tenha seu aprendizado no tempo que for necessário.

Nesse sentido, a educação inclusiva tem como princípios básicos o reconhecimento das diferenças e da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência (ou outras diferenças e especificidades) no contexto educacional; não somente de seus talentos.

Para a criança com deficiência deve estar garantida a universalização de direitos; a equidade e acessibilidade, além de atendimento educacional especializado. À criança esperamos que cresça entendendo que é parte da sociedade e que isso é um direito constituído, sendo o sistema educacional o meio pelo qual esse processo se inicia.

Em uma publicação, Mantoan (2003, p.15) se posiciona em relação ao sistema ao dizer: “O sistema prevê serviços educacionais segregados” significando que as redes públicas de ensino estão passando por adaptações para atender as necessidades das crianças com deficiência e cumprir o que estabelece a legislação.

Já se constitui, porém, movimento para uma escola inclusiva, quando observamos na leitura de um artigo a construção dessa escola. Mas deixa claro

como pesam questões político-partidárias. Existem pessoas com vontade, nessa luta em busca dessa escola para todos e todas, porém,

Não raro, o gerenciamento da educação do município fica a cargo dos interesses político-partidários internos, desconsiderando-se a competência técnica-educacional necessária para a elaboração e a condução do sistema educacional municipal (OLIVEIRA e LEITE, 2007, p. 513).

Importante termos pessoas especializadas no espaço escolar, ou que se especializem dentro do município onde trabalham, mas não há esse olhar. “[...] Infelizmente, o quadro de especialistas em educação especial é bastante restrito, do ponto de vista quantitativo” (OLIVEIRA e LEITE, 2007, p. 514).

Enquanto isso, em Santo André já notamos essas modificações e as adaptações no município, especialmente quando, por meio de sua lei orgânica tem procurado garantir o acesso e permanência de crianças com deficiência no ensino regular (SANTO ANDRÉ, 1990).

Essa mesma lei dispõe que todos os indivíduos têm direitos iguais e que é dever do Estado e da sociedade, a promoção e preservação destes, considerando-se todos os princípios de liberdade de expressão, de solidariedade e de respeito aos direitos humanos (SANTO ANDRÉ, 1990).

Sobre os direitos humanos a Lei se estende igualmente ao artigo 247, citando o atendimento escolar em todas as modalidades, incluindo a educação especial.

E como complemento a esse artigo, o sistema municipal de ensino dar-se-á através de rede própria, assegurando a existência de escolas com corpo técnico qualificado.

§ 1º - O ensino público municipal assegurará, individual e coletivamente, a prática de esportes e recreação, a expressão artística em suas diferentes linguagens e o estímulo à preservação do meio ambiente como complemento à formação integral do educando, sem perder de vista as necessidades dos portadores de deficiências (SANTO ANDRÉ, 1990, art. 251).

§ 2º - inciso V - a atividade de educação física, voltada ao desenvolvimento motor do educando (SANTO ANDRÉ, art. 251, inciso V, emenda 11).

As leis no município estão postas e vigorando sobre o atendimento a respeito da inclusão de forma geral na educação (vide lei orgânica citada) e, com a nova lei Dinah Zekcer, Art. 1º - “Fica assegurada matrícula para o aluno portador de necessidade especial na unidade de ensino municipal mais próxima de sua residência, independente de vaga” (SANTO ANDRÉ, 2001, p. 04).

Apesar de a legislação municipal acompanhar as determinações estaduais e nacionais existem problemas quanto à preparação dos profissionais da educação, à sua formação e sua atuação profissional até então.

Isso pode ser notado no ingresso dos professores de Educação Física que começam a ministrar aulas no Ensino Fundamental em 2013 oriundos de um concurso<sup>1</sup> que oportunizou que a Educação Física se tornasse componente curricular obrigatório e efetivo nos anos iniciais.

Para os professores de Educação Física, no entanto esse momento era atípico, pois eles assumiram o cargo na rede municipal como profissionais especialistas e até então, era relativamente recente a discussão sobre a inclusão, nos anos iniciais de ensino regular.

Esses profissionais necessitavam se apropriar das leis e compreender como acontecia o processo inclusivo na rede municipal de Santo André, saber sobre as regulamentações legais e curriculares que previam esse atendimento a essa parcela do público e sobre a inclusão como um todo.

O desenvolvimento dessa pesquisa também levanta o entendimento, pelos profissionais de Educação Física, sobre as deficiências, na rede municipal de Santo André, pois é onde a pesquisadora está desenvolvendo a pesquisa. Teremos por foco também, o polo de atendimento à criança com deficiência visual e para isso foram realizadas entrevistas com os professores e professoras de Educação Física da rede de Santo André, na unidade escolar que hoje está em processo para a oficialização como polo de atendimento a pessoas com essa deficiência. Será importante conhecer e entender melhor como acontece a prática da educação física escolar com alunos e alunas que têm deficiência visual junto a todas as outras crianças e enfrentando as dificuldades próprias na escola, de forma geral, na Educação Física e na vida.

---

<sup>1</sup>Concurso de Santo André realizado em 2011, por meio do edital 008.

O que os profissionais de Educação Física entendem ou pensam para aplicar na prática esse componente curricular? Para que a inclusão aconteça, é imperioso que o professor de Educação Física saiba da existência dos documentos e das leis para este fim e pode ser considerado importante esses profissionais constituírem os saberes próprios a partir de formações necessárias sobre a inclusão no seu aspecto geral.

Além dos conhecimentos gerais sobre a temática inclusiva, para os profissionais de Educação Física, será importante conhecer as diferentes deficiências e como proceder com cada uma delas em suas aulas, mas isso só é possível, porém, a partir do contato que esses profissionais têm com as deficiências.

Entender sobre as deficiências de uma maneira geral pode ser necessário, mas para esta pesquisa, nosso foco é a pessoa com deficiência visual. Esperamos que o profissional de Educação Física possa contribuir com essa pesquisa, para entendermos como ele enfrenta as dificuldades que surgem. Compreender sobre a deficiência visual e os tipos de deficiência visual que existem, vai ajudar esse profissional a trabalhar de forma mais segura, conhecendo, inclusive, os conceitos sobre o quais a inclusão se refere e as perspectivas educacionais a esse respeito.

Em Santo André notamos que entre as deficiências a deficiência visual é muito frequentemente encontrada na rede municipal de ensino e é preciso um olhar especial a esse público.

Baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção com uso de óculos ou lentes de contato, mas a pessoa utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de alguma tarefa (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 19).

Em um momento específico vamos trazer a essa pesquisa uma melhor compreensão dessa baixa visão e das ocorrências a respeito dela. Além disso traremos outras explanações sobre esses atendimentos na escola, incluindo a cegueira total, campo onde encontramos pessoas que retratam sentidos remanescentes de sua visão (DOMINGUES, et al, 2010).



Além disso, na rede municipal em que será desenvolvida essa pesquisa, apresentam-se crianças com deficiência visual e outras comorbidades<sup>2</sup> ou transtornos, entre eles o TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Isso posto, queremos entender qual a compreensão que os professores e as professoras de Educação Física, dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Santo André, têm sobre a inclusão da criança com deficiência visual em suas aulas, considerando que estão em um polo para atendimento à criança com deficiência visual.

Assim, optamos por desenvolver um estudo com os professores e as professoras de Educação Física da rede municipal de Santo André no polo específico a fim de compreender como eles pensam suas práticas pedagógicas sob a perspectiva inclusiva especificamente da criança com deficiência visual.

Para entendermos melhor todo esse processo será importante considerar alguns aspectos específicos dispostos nos objetivos, que são: verificar a percepção dos professores sobre o conceito de inclusão, identificar o que conhecem sobre deficiência visual e verificar a maneira como pensam suas práticas pedagógicas com crianças que têm deficiência visual.

Queremos saber sobre as dificuldades que enfrentam em suas aulas em um grupo com as individualidades biológicas, psicológicas, fisiológicas e diversidades que se encontram em seus grupos escolares.

Diante dessas colocações, serão desenvolvidos capítulos que aprofundarão o tema.

Um dos capítulos a serem desenvolvidos tem o intuito de tratar das definições sobre o que é a inclusão de maneira geral, porque ela acontece e como podemos e devemos colocá-la em prática.

Gostaríamos de destacar nos próximos capítulos a importância da atividade da Educação Física na formação inicial das crianças com deficiência visual, reforçando que a interatividade entre os setores das escolas, onde todas as pessoas estão envolvidas neste processo só vai fortalecer as ações e facilitar o processo inclusivo das crianças.

---

<sup>2</sup>[Medicina} Associação de duas ou de várias doenças que aparecem de modo simultâneo em um mesmo paciente [...]. Pode ser entendida aqui também como ‘deficiência múltipla’: Quando há a “ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 21).

Com relação ao objeto de estudo desta pesquisa, traremos as considerações sobre as práticas que os profissionais de Educação Física adotam em relação às suas turmas com as diferenças, peculiaridades e a inclusão da criança com deficiência, especialmente ao receber a criança com deficiência visual nessas turmas.

Desenvolveremos os temas revelando alguns posicionamentos das leis municipais e brasileiras em consonância e respaldadas por documentos internacionais. Nesse caminho será considerada a prática do profissional de Educação Física em relação às suas aulas com a inclusão de crianças com deficiências visuais e outras particularidades.

É muito importante que saibamos como o professor pensa sobre sua prática pedagógica inclusiva em um âmbito geral e na questão que diz respeito à deficiência visual, que é subsidiada pelos outros sentidos, como, por exemplo, o tato. E essa é uma questão que apresenta grande desafio ao abordarmos os profissionais dessa área de conhecimento, pois tem a finalidade de compreender como este desenvolve suas propostas no âmbito escolar e de forma prática.

Queremos reforçar aqui a importância da pesquisa citando Marli André (2017), quando se coloca a favor da pesquisa sobre a prática do profissional na educação, pois, dessa forma, esse profissional terá possibilidades e subsídios para analisar os processos aos quais se propõe ao realizar suas práticas.

“A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos” (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017, p. 106).

## 2 INCLUSÃO – DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Para discutir inclusão é preciso, entre outros fatores, verificar os motivos pelos quais é necessário incluir, ou seja, só é preciso incluir porque as pessoas estavam excluídas. Nesse sentido, para falar de inclusão será preciso também discutir a exclusão. A inclusão existe para que possamos entender o porquê de algumas pessoas não estarem nos grupos sociais, assim como também não estão na escola.

Em algum momento em nossa sociedade o ser humano esteve sob algumas condições vulneráveis, o que o levou à exclusão. Um exemplo dessa exclusão pode ser uma pessoa fora do mercado de trabalho, quando precisa de uma consulta médica e não consegue. Entre outras, essas são condições que deixam essa pessoa à margem da sociedade e porque não dizer, marginalizadas (SILVA, 2019).

Esse processo de marginalização sempre esteve presente na sociedade brasileira, mas foi na década de 1990 que a inclusão ganhou mais força por conta de processos democráticos, de movimentos de resistência e de uma forte discussão sobre igualdade de direitos (VITOR, DRAGO e CHICON, 2013).

Algumas questões que podem levar à exclusão e a situações marginalizadas são aspectos de caráter familiar; relações culturais; situação econômica que acabam sendo decisivas, para que essas não tenham oportunidades de alcançarem suas necessidades. O que denota uma exclusão implícita. “Incluir e excluir são duas faces da mesma moeda. A história revela-nos que, muitas vezes, preocupações genuínas com a inclusão conduziram, de facto, a políticas de exclusão” (NÓVOA, in VITOR, DRAGO e CHICON, 2013 p.12).

Os aspectos citados mais acima, são decorrentes de um país, o qual apresenta desigualdades que as aparentes violações aos direitos considerados básicos (como trabalho e educação) deixam muitas pessoas excluídas socialmente (SILVA, 2019).

Embora existam muitas leis no Brasil que procuram regulamentar o processo inclusivo, o que ocorre é a consolidação de ações mais efetivas que promovam a efetividade da inclusão, porém provocando que a exclusão aconteça com mais frequência.

De acordo com Silva (2019) esse processo de exclusão reflete no aumento das desigualdades refletindo na perda de direitos básicos; aqueles citados mais acima.

Por esse motivo, é importante que a inclusão deva ser uma medida de caráter público. As pessoas que estão à frente das políticas públicas podem trabalhar para tirar a pessoa de uma situação de exclusão, de vulnerabilidade ou de segregação. Para chegarmos a atender as pessoas de forma igual, oportunizando a todos e todas sem nenhum tipo de preconceito, será importante que nosso país promova a discussão e construção de políticas públicas com a perspectiva inclusiva (SILVA, 2019).

A construção de políticas públicas de inclusão vai ajudar a fortalecer essa que é considerada uma forte reação aos valores sociais dominantes. Pois a inclusão não é um processo apenas de aceitação das diversidades e do que é diferente. É preciso que ela esteja como que impressa entre as populações, na sociedade (MANTOAN, 2017).

Um outro questionamento levou Mantoan (2017) a chamar de deslocamentos e ultrapassamentos. Como saber quem são os diferentes que estão sendo incluídos, já que agora fazem parte de um mesmo grupo onde observa-se que os direitos são compatíveis entre as pessoas do mesmo?

De acordo com as leituras realizadas até agora, fazer acontecer o processo inclusivo não é fácil. Faz-se necessário uma boa preparação, estudos, trocas de experiências com outros grupos que trabalham nessa perspectiva.

Quando o assunto for citado no âmbito escolar a inclusão vai depender do grupo todo, do corpo docente, de todos e todas. É um trabalho conjunto, com todas as pessoas envolvidas e trabalhando juntas com o objetivo da inclusão.

Não é tão somente dizer que está posto e assim tomar as providências, é preciso saber quais providências deverão ser tomadas se tornando um processo difícil tanto para quem está sendo incluído como para quem inclui. As instituições educacionais trabalham arduamente para que se cumpram as condições e se construa uma instituição na perspectiva inclusiva. Nas escolas, há muito trabalho para que o processo inclusivo se torne algo efetivo.

Não basta proclamar a inclusão, nem sequer estarmos convencidos da sua bondade. Precisamos de mais estudo, de mais acompanhamento das políticas e das práticas, para assegurar que as nossas intenções,

generosas e voluntaristas, não se transformem no seu oposto (NÓVOA in VICTOR, DRAGO E CHICON, 2013, p. 16).

Para Nóvoa (2013, p. 12), colocar a inclusão em prática na escola é muito difícil. Em sua opinião, ensinar as pessoas que não demonstram dificuldades e/ou limitações ou que não apresentam alguma deficiência específica ou dificuldade no contexto social, é fácil.

Difícil é entender que, sob a perspectiva inclusiva, a escola deve receber e atender todos e todas de maneira unificada.

Entretanto, sob essa perspectiva, se as pessoas estão na escola e o compromisso é ensinar de forma unificada, como faremos isso respeitando as individualidades, as diversidades, limitações, dificuldades?

Além disso, Nóvoa diz que: “ganhamos a batalha contra o trabalho infantil, porém [...] não sabemos lidar com todos estes alunos, que agora estão na escola, vindos de origens e realidades muito diferentes” (In VITOR, DRAGO E CHICON, 2013, p. 12).

Cada criança, em sua jornada escolar, educativa revela uma personalidade sobre isso. Aprender. Ser parte de um grupo que quer aprender, estar no espaço escolar em busca de possibilidades. Algumas crianças apresentam dificuldades nesse processo e em paralelo, os profissionais docentes também apresentam dificuldades em ensinar esse grupo.

Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso. A chave de leitura é a palavra verdadeiramente. Chega de falar em sucesso quando continuamos a produzir fracasso. Chega de falar em todos quando continuamos a trabalhar apenas para alguns (NÓVOA in VITOR, DRAGO E CHICON, 2013, p. 13).

As dificuldades se estendem aos profissionais da Educação Física, que percebe lacunas no que concerne a perspectiva inclusiva escolar. No entanto, todas as crianças têm direitos, o que se estende aos direitos que têm de estarem na escola. De terem acesso e permanência a escola.

I) Igualdade de condições de acesso e permanência à todas as pessoas na escola; II) liberdade em aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber; III) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade no ensino, gestão democrática do ensino público e garantia de qualidade (SILVA, 2019, p.11).

São princípios da Constituição Federal de 1988 para a garantia de uma educação para todos e todas.

E para que se garantam esses princípios é preciso considerar todas as diferenças, diversidades e entender o processo inclusivo, compreendendo também as leis que apoiam esse movimento na perspectiva inclusiva.

As diferenças e as diversidades estão dentro do processo de inclusão. Sobre inclusão são várias as dimensões, vários territórios, vários espaços sociais que esperamos ser inclusivos, assim como na escola onde as diferenças existentes denotam a inclusão. Porém é preciso entender como se constroem as relações entre as pessoas no ambiente escolar sob a perspectiva inclusiva, independentemente das diferenças apresentadas dentro desse universo para que se diminua cada vez mais a possibilidade de ocorrer quaisquer situações de exclusão.

Uma das leis que garantem a inclusão no Brasil, a Lei Brasileira da Inclusão – LBI – foi promulgada no Brasil em 2015, chega para garantir a inclusão de todas as pessoas em todas os setores, do social ao educacional, assegurando os direitos e liberdade das pessoas com deficiências e os seus direitos à cidadania (SILVA, 2019).

As conquistas até então em educação inclusiva, apresentam-se como resultados de movimentos sociais, por familiares das pessoas com deficiência. De acordo com Bastos e Silva (2015) foram reivindicações que passaram por dois momentos: o da exclusão e o da integração e, hoje passa por um terceiro sendo considerado como principal deste processo que é o da inclusão.

Entretanto, incluir vai além da definição do conceito. Os termos os quais se referem à palavra não bastam para serem considerados como definição desta. E ao sinal da presença do que é realmente de fato, o próprio conceito já pode nem servir mais. “[...] a presença da pessoa com uma deficiência desestabiliza o conceito geral, estabelecido e criado para defini-la” (MANTOAN, 2017, p. 38). Incluir e excluir apresentam esse mesmo embate de conceitos. São demarcadores de território. E a escola é um território em que ambos acontecem.

Apesar das conquistas dessa parcela da população que é considerada de inclusão (lembrando que sua definição ainda é considerada difícil de ser compreendida) e o aumento da formulação de políticas governamentais

(BASTOS e SILVA, 2015), a educação inclusiva é pouco compreendida, visto a sociedade ter pensamentos e ações que ainda segregam.

Essas ações estão tomando outras formas na rede municipal de Santo André, quando percebemos os esforços para o atendimento unificado dos alunos. E para tratar a inclusão no ambiente escolar, será preciso esclarecer o que é a exclusão.

## **2.1 Inclusão e Exclusão**

A inclusão e a exclusão caminham juntas, embora o termo inclusão ainda é um termo mal compreendido. Os estudos sobre inclusão sob o olhar das práxis desta nos remetem a um paradigma que se encontra nos mais diversificados espaços de trocas e interações. Construindo significados em várias dimensões que a inclusão traz.

A exclusão é o olhar que a sociedade tinha antes de estudos e novas leis e era como tratava-se às pessoas em seu contexto diversificado (questões de gênero, etnia e as culturas das pessoas) e considerando-se as diferenças e as deficiências.

É então que a inclusão vira um grande ponto de interrogação a respeito de sua definição e em relação a escola é assim que ocorre quando da entrada de uma nova situação sob o aspecto inclusivo.

A escola é um espaço social de inclusão, de interações, de socialização entre as pessoas e de seus saberes. Para ser inclusiva é preciso que a escola saiba acolher todas as diferenças.

Diferenças que são próprias do ser humano, são características intrínsecas deste. Esperamos que a escola abra as portas ao diferente, sendo assim, todas as pessoas que estão no espaço escolar (ou fora desse), possuem suas características próprias, peculiares, são diferentes e estão (ou serão) incluídas.

E no intuito de estarem incluídas de fato, deve haver envolvimento, participação e comprometimento docente a partir de ações pedagógicas, uma vez que são essas ações que podem provocar o atendimento das pessoas sob a perspectiva inclusiva no ambiente escolar e também das outras pessoas deste local.

Conquanto essas pessoas, com suas diferenças estejam no ambiente escolar, para os profissionais deste local não é interessante pensar no ensino de forma padronizada, pois que seriam esquecidas as suas características próprias como citadas mais acima. Desconsiderar essas características próprias no processo do ensino, além de causar prejuízos na possibilidade de aprendizado destes indivíduos, provoca uma violação de seus direitos, inclusive de serem quem são.

Entendemos ser quimérica a apreensão do conceito de diferença como extensivo a todas as pessoas quando concluímos, exclusivamente, que o diferente é aquele que se encontra desviado dos padrões que já estão postos em nossa sociedade por meio da história e perpetuados pela cultura – diferente é sempre o outro. Sempre que a diferença servir para apartar e/ou segregar o outro pela sua diferença, haverá também o tolhimento colonizador ao direito de Ser, sendo diferente (ORRÚ, 2020, p. 729).

Ser é uma questão de personalidade. Ninguém deixa de ser ou não se r. Cada uma pessoa tem uma maneira peculiar de *ser* quem é. Uma marca registrada própria.

E porque tem sua marca, suas peculiaridades e especificidades, todo ser humano, dentro do processo inclusivo deve ser considerado e respeitado. É o seu direito de ser quem é, como ser humano. Sendo assim ele tem direitos como saúde, trabalho e educação e, se algo impedir a participação ou o acesso de uma pessoa no espaço escolar, pode impedi-lo de progredir.

Dessa maneira também devem ser oferecidos recursos educativos específicos, métodos, acesso igualitário aos benefícios de programas sociais (LDB 9394, 1996); bem como:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Cap. V, art. 59, p. 41).

Algumas condições observadas como, de comportamento, sociais, econômicas e culturais podem ser impeditivos e vão interferir decisivamente para o acesso de uma pessoa na escola; nas possibilidades de escolaridade e em seu progresso educacional. Dessa forma pode acabar definindo sua passagem na escola como satisfatória ou insatisfatória (Ferreira, 2006, p. 63).



## 2.2 Inclusão e Integração

As duas palavras se confundem quando se trata da prática. Para tanto foi realizada uma busca de referências onde poderíamos tentar esclarecer o significado de cada uma a partir da criança com deficiência no âmbito escolar. Se o que estudamos aqui é a inclusão da criança com deficiência visual e a prática do profissional de Educação Física, porque a integração é citada?

Considerando o processo da globalização, vivenciamos uma certa velocidade nas mudanças estruturais em todos os segmentos. Assim também os espaços educacionais vão se reconstituindo em sentido às necessidades atuais. A Inclusão, nesse sentido, vem se estruturando e se constituindo a partir desses processos e mudanças. Passando, assim, pela integração, que faz seu papel em proporcionar à criança estar no espaço educacional. No entanto, o que ela propõe é a adequação da criança no espaço escolar e assim, seu sucesso e seguindo pela perspectiva da Inclusão, o espaço educacional é que se prepara para receber as crianças, como tiver de ser (SANTOS e PAULINO, orgs, 2008).

Sasaki (2006) deixa um forte exemplo de que a integração é um grande passo para a Inclusão. Ele menciona as fases por que a sociedade passa com relação às práticas sociais das pessoas com deficiência. Em uma dessas fases, acreditava-se que as pessoas com deficiência não eram um número significativo na sociedade, portanto não havia espaço para o desenvolvimento de algum trabalho. Nesse momento eram excluídas de quaisquer grupos sociais.

Em outro momento ocorre o atendimento segregado dentro das instituições. As crianças podem estar na escola, no entanto, em salas ou agrupamentos separados, com o objetivo de serem mais bem atendidos. Elas se encontram, porém, separadas dos demais grupos, com encaminhamentos separados, ou seja, ainda segregados.

Algumas situações identificam a possibilidade de uma pessoa participar do processo educacional. O exemplo uma dessas situações é o aumento no oferecimento de vagas nas unidades escolares. Isso, no entanto, não é garantia de um processo inclusivo, pois o fato de a criança estar no ambiente pode ser entendido apenas como tê-la *inserida* naquele grupo. Ela está integrada, fazendo parte. Isso, entretanto, não garante que elas têm direitos iguais na educação (SILVA, 2019). Mas é preciso que a criança esteja lá para passar pelo processo de inclusão.

Esses direitos iguais dependem de vários fatores para se conjecturarem e há objetivos que estimulam esses direitos de as crianças se constituírem dentro do sistema educacional.

No sistema educacional, dentro da escola, um dos objetivos principais da inclusão é fortalecer essas habilidades sociais.

[...] as habilidades sociais e emocionais podem ser aprendidas nas interações sociais e são essenciais para a formação do sujeito emocionalmente saudável. Além disso, é possível ensinar as habilidades socioemocionais aos alunos por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para melhorar a aprendizagem acadêmica e social, desde que os professores sejam formados para tal [...]. As habilidades sociais entendidas como um conjunto de comportamentos que o indivíduo apresenta nas interações sociais que contribuem para relações interpessoais satisfatórias. (PÍNOLA, et al, 2017, p. 739).

Como tais habilidades sociais, se constituem direitos das pessoas com deficiências, mesmo que aconteçam dentro do ambiente escolar, se não forem de fato estimuladas na interação entre as partes envolvidas?

É preciso que se considerem essas habilidades sociais, dentro do ambiente escolar com o objetivo de se estimularem aspectos de sociabilização, desenvolvendo relações interpessoais entre os diferentes, pois essas relações auxiliam no desenvolvimento humano em qualquer grupo e, dessa forma, o aspecto inclusivo é contemplado.

Para o desenvolvimento do trabalho sob a perspectiva inclusiva, as interações sociais são muito importantes, considerando-se que podem acontecer a partir de formações no que se compreende por habilidades sociais. Para os profissionais docentes, há melhora significativa quanto às interações das pessoas no contexto da inclusão escolar. É muito importante que os indivíduos aprendam juntos, uns com os outros, dentro desse ambiente.

A socialização em ambiente inclusivo é uma importante ferramenta na aquisição de habilidades sociais, as quais são entendidas como um constructo descritivo de desempenhos individuais, que permitem ao sujeito lidar de maneira adequada em diferentes situações (SILVA, ELIAS, 2020, p. 605).

É importante compreender que as diferentes situações fazem parte de todas as pessoas que compõem quaisquer grupos sociais. Assim também na escola diferentes situações são vivenciadas por diferentes pessoas.

Mazzotta, sobre a Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB (março, 1946), diz que a mesma se tornou uma entidade de utilidade pública federal, sob decreto nº 40.269 (fevereiro, 1957), cuja finalidade era justamente a “integração do deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente e produtiva” (1999, p. 35). Ou seja, era preciso essa pessoa passar pelo processo de integração, a fim de se tornar uma pessoa independente.

A diversidade é exatamente representada por essas diferenças que existem em determinados grupos. Quando a criança vem à escola para aprender, é preciso compreendê-la em suas necessidades e individualidades, elementos básicos que crescem e se desenvolvem com o indivíduo.

Os talentos podem ser reconhecidos e o trabalho na área escolar também pode partir dos talentos. Relações sociais, porém, são mais significativas.

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença (MANTOAN, 2017, p. 45).

Compreendendo que os talentos podem até serem inatos e fazerem parte da individualidade da criança, mas que não responde efetivamente sobre o seu desenvolvimento, não poderemos considerar que tenham peso maior que a vivência social e cultural da criança no que diz respeito à inclusão. É preciso ter um olhar mais profundo sobre sua história.

É preciso, portanto, que a criança esteja na escola e passe pelos processos desde sua chegada. Integrada, participando de todos os espaços. Reconhecendo assim seus direitos, enquanto cidadãos e que sejam oferecidas as mesmas oportunidades que são oferecidas a todas as crianças igualmente. Sendo assim, firmando sua participação na sociedade.

[...]incluir é permitir às pessoas com deficiência conseguirem acessar e efetivar seus direitos enquanto cidadãos, fornecendo meios para que possam usufruí-los. Nesta perspectiva, incluir na educação é apenas

uma etapa no desafiador caminho para a Inclusão social (BASTOS E SILVA, 2015, p. 140).

É necessário ter um olhar mais próximo para cada história, considerando cada indivíduo, não tão-somente a pessoa com deficiência. E, se consideramos as histórias de cada aluno e aluna na escola, também se pode ter um olhar mais inclusivo para o profissional que trabalha com essa criança.

Dessa forma, podem ser oferecidas oportunidades também a esse profissional para que cresça profissionalmente, com a finalidade de se aprimorar e possibilitar a abertura de novos caminhos para a criança com deficiência que está na sua turma de aula.

Como aqui estaremos estudando, pesquisando sobre a atuação de profissionais de Educação Física e a sua prática com turmas com a inclusão de crianças com deficiência visual, que é o objetivo deste estudo, espera-se que esse profissional possa estar, de fato, consciente de sua responsabilidade e de seu papel pedagógico.

É preciso estudo, pesquisa, cursos de atualização, abertura ao novo, o que não é possível realizar sozinho, mas com apoio e parceria de todas as pessoas da rede e do espaço escolar. É interessante enfatizar aqui que a unidade escolar onde deste estudo é polo de atendimento para pessoas com deficiência visual na rede.

Que se encontrem outros caminhos para alunos e alunas com deficiência visual, novas alternativas e novos aprendizados.

É nesse momento que é possível contar com uma possibilidade que oportunize a essa criança *compensar* de alguma maneira sua deficiência, ao que Vygotsky chama de caminho indireto, pois que o direto impede, pela deficiência, que seja traçado.

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

A Inclusão é um processo voltado para a inserção de forma radical, que não se dá naquele momento, em que a criança está integrada no ambiente

escolar; acontece antes da sua chegada ao espaço escolar. É realizada desde o início do processo ou mesmo antes dele.

Com suas diferenças e algumas deficiências, pode ser que algumas crianças não sintam necessidade de transformações muito evidentes para suas adaptações, pois se sentem aptas a se integrarem facilmente. Nesse sentido, não haveria necessidade de transformação no ambiente escolar.

Porém, espera-se que esse ambiente esteja pronto para receber o novo e, juntamente com os profissionais da Educação Física, tenciona-se fazer com que as crianças sintam que são acolhidas e recebidas com respeito às suas diferenças, especificidades e peculiaridades. “[...]A integração na escola é a fórmula saudável de construir a base para o processo de normalização daqueles que nasceram com alguma diferença significativa [...]” (MOURA, in MANTOAN, 1997, p. 82).

Para que sejam respeitadas as características individuais de cada criança, no entanto, é preciso que ela não apenas esteja no ambiente escolar. É imprescindível que seja possibilitada sua participação de maneira que se sinta parte do espaço em que se encontra. É necessário quebrar esse paradigma, para que a criança viva como parte desse ambiente. Sendo assim, de fato, praticado o paradigma da inclusão.

A inclusão não é um método ou um assunto a ser debatido; é um processo e, como tal, factível que pessoas e coisas passem por transformações e modificações para que esse atendimento inclusivo aconteça por todo o tempo.

Não existe um tempo certo, um período para iniciar o processo inclusivo na educação, e não há, muito menos, um período para sua finalização. Está em constante ação, é intencional e urgente.

“Não há soluções finais. Há, sim, respostas provisórias, sempre em aberto, como as que constam deste livro que merece ser lido e discutido por todos” (NÓVOA in VITOR, DRAGO e CHICON, 2013, p. 16). O livro ao qual Nóvoa se refere é uma obra que traz a temática da educação inclusiva sob o olhar dos estudiosos já citados, no qual, o mesmo, faz um texto de apresentação.

No próximo capítulo abordaremos a criança com deficiência visual que está nos anos iniciais do ensino regular no município de Santo André.

Será importante também entender um pouco sobre as deficiências existentes na rede e realizar uma abordagem sobre como lidar com essas deficiências.

### **3 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR NOS ANOS INICIAIS**

Para entendermos os profissionais de Educação Física em sua atuação e preparo para as aulas com a inclusão do aluno com deficiência visual, consideramos importante conhecer as deficiências de uma forma geral, ampliando seus conhecimentos mais especificamente sobre a deficiência visual, tema desta pesquisa; compreender como o profissional de Educação Física lida com a criança com essa deficiência. É uma das deficiências mais complexas e muito presente nas aulas de Educação Física da rede; especialmente no polo, onde será realizada essa pesquisa.

Há uma diversidade imensa de deficiências na rede pública de Santo André. Pelo fato de estar em um polo de atendimento para pessoas com deficiência visual, vamos nos ater ao desenvolvimento da prática de Educação Física escolar com a Inclusão dessas crianças. Sendo assim, seguimos abordando sobre os tipos de deficiências visuais na rede e como são tratadas no âmbito escolar.

#### **3.1 Tipos de deficiências visuais existentes**

O objetivo desta pesquisa é compreender a percepção dos profissionais de Educação Física no que concerne à presença da criança com deficiência visual em suas aulas.

Os tipos de deficiência visual são um aspecto importante na pesquisa. A baixa visão é um dos problemas mais recorrentes.

Apesar de sabermos que esse não é o foco deste trabalho, é consonante saber um pouco como elas se apresentam e quais as características possíveis que o próprio profissional dessa área poderá perceber enquanto desenvolve suas aulas com todas as crianças da turma.

Na introdução, traçamos um parágrafo em que citamos que a baixa visão é um dos tipos de deficiência que mais aparecem nessa unidade escolar. Sendo assim fomos buscar na revisão bibliográfica o que é a baixa visão e como a escola trata a vivência desta criança na escola e nas aulas de Educação Física.

De acordo com o primeiro relatório de avaliação do PME – Plano Municipal da Educação, Baixa Visão é o comprometimento do funcionamento visual em

ambos os olhos, mesmo após correção com uso de óculos ou lentes de contato, mas a pessoa utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de alguma tarefa (2015, p. 19).

Em palestra proferida pela coordenadora da Fundação Dorina Nowil<sup>3</sup>, a mestra Eliana Cunha de Lima, constatou-se que existem algumas diferenças entre as deficiências visuais. Seu trabalho de mestrado faz inferências sobre as diferentes deficiências visuais, ênfase em baixa visão e pelo que foram causadas (LIMA, 2012).

Em suma, a baixa visão, como condição orgânica, traduz-se por uma grave limitação na capacidade de perceber o mundo visualmente, caracterizando-se por uma visão residual que pode variar na forma de enxergar, não permitindo correção por lentes comuns, conforme será abordado a seguir (LIMA, 2012).

Algumas pessoas têm a deficiência visual desde o nascimento. Outras pessoas adquirem a deficiência nos primeiros anos de vida e outras por traumas diversos (DOMINGUES, et al., 2010).

Mazzotta (1999), fala que a criança com deficiência visual, necessita estar em meio social, a fim de desenvolver suas habilidades. Ele traz essa colocação no momento da passagem da FLCB, citada anteriormente sobre Inclusão, para Fundação Dorina Nowill para Cegos que ocorreu em 1990.

Por isso houve ainda um tempo em que as classificações assim chamadas para a definição das deficiências visuais eram o que definia o que uma pessoa com deficiência visual total poderia desenvolver e uma pessoa que tem uma deficiência menor, reconhecendo cores, por exemplo, teria como possibilidades. Isso foi chamado de modelo médico (SÁ, 2001).

Hoje isso pode ser relacionado a um modelo “capacitista”<sup>4</sup>. É um termo muito discutido na atualidade, pois o grau de deficiência visual não determina o que essa ou aquela pessoa é capaz ou deseja realizar.

---

<sup>3</sup>Fundação para cegos que completou 66 anos de existência em 2012 (LIMA, 2012).

<sup>4</sup>Do substantivo capacitismo, que significa: “[...] preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que, no senso comum, pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (MARCHESAN e CARPENEDO, 2021, p. 01).



O *capacitismo* pode até ser uma categoria insuficiente na língua portuguesa, mas é justamente a *capacidade de ser e fazer* que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social. Por isso, para efeitos práticos, proponho a sua adoção nos movimentos sociais, nas produções acadêmicas e em documentos oficiais e políticas públicas (MELLO, 2016).

Os alunos e as alunas com baixa visão ou cegueira são diagnosticados a partir de exames específicos por especialistas em oftalmologia. Esses exames permitem avaliar o grau da baixa visão da criança. As escolas públicas costumam realizar a movimentação para marcar o dia para esse tipo de avaliação (BRASÍLIA, 2010).

Para uma avaliação adequada, é preciso que seja feita uma avaliação por métodos quantitativos e qualitativos, por profissional especializado em oftalmologia.

As causas para uma criança apresentar baixa visão vão de doenças, como o glaucoma, por exemplo, ou algum trauma. É irreversível e compromete a visão na percepção de cores ou questões espaciais (situações de comprometimento do campo visual).

Esses aspectos são considerados qualitativos, por conta do comprometimento na qualidade da visão, o que conseqüentemente prejudica o caráter funcional. Para tanto, quanto mais cedo diagnosticado o problema, melhor para a criança, pois poderá ser indicado o melhor tratamento e, assim, melhora na condição de desenvolvimento das atividades, especialmente as escolares e as sociais.

De acordo com a OMS, em 70% dos casos de cegueira podem ser apresentados um “[...]residual aproveitável” (BRASÍLIA, 2010, p. 08).

[...] nesse caso há necessidade de avaliação quantitativa e qualitativa que vise a possibilitar o uso eficiente e a funcionalidade de qualquer percentual da visão. A função visual é aprendida e, por isso, quanto mais oportunidades de contato com as pessoas e objetos do meio, melhor a criança com baixa visão desempenhará atividades e desenvolverá habilidades e capacidades para explorar o meio ambiente, conhecer, aprender (BRASÍLIA, 2010, p. 08).

Quando se trata de perda total, é muito importante qualquer tipo de interação para qualquer pessoa; sendo que a criança ainda está em aprendizado motor básico. Aprenderá com maior facilidade a se movimentar, locomover-se

em um ambiente. É muito importante que se ofereçam diversas oportunidades nesse aspecto. O ambiente escolar pode fazer isso. Os profissionais de Educação Física, podem fazê-lo também.

Afinal, quem são as crianças com deficiência visual que frequentam as aulas dos profissionais de Educação Física? Como reconhecê-las e gerar situações para a promoção de sua identidade no grupo de alunos do ambiente escolar?

Como dissemos anteriormente, todas as pessoas dentro do ambiente escolar são responsáveis por atender e oferecer o melhor à criança com deficiência, seja qual for a deficiência. E isso está nas leis gerais, internacionais, nacionais e do município já citadas no início deste trabalho.

A LDB, lei de Diretrizes e Bases, já desenvolve essa conversa em seu texto, reforçando a participação das crianças com qualquer tipo de deficiência na escola. Todas as crianças têm o direito de estar e permanecer na escola. Crescer e se desenvolver.

Na escola, crescer e se desenvolver a partir da faixa etária do ensino infantil (de zero a 6 anos). A LDB ainda reforça a questão da importância de um currículo para esse grupo específico, além de professores e professoras com habilitação e formação adequadas a esse atendimento (BRASIL, 1996, p. 25).

As formações<sup>5</sup> condizentes com a temática da perspectiva inclusiva são necessárias a fim de facilitar o processo inicial da participação da criança no espaço escolar.

Ainda que, de certa forma, a discussão para a prática no contexto educacional com a perspectiva da educação inclusiva seja recente, é esperado que todas as pessoas nesse âmbito possam se apropriar do assunto e encontrar uma formação com base na Inclusão a fim de absorver melhor o que envolve esses saberes.

Sendo assim, é importante que o profissional de Educação Física entenda tanto quanto sobre o tema para o ensino na escola a fim de aprimorar as questões a respeito da criança com deficiência visual.

---

<sup>5</sup>III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2005).

Embora as turmas sejam bem diversificadas, ou seja, há crianças com transtornos de aprendizagens e outros, e deficiências de outros tipos, a criança com deficiência visual é a que se apresenta em grande número e se tornou um desafio entender como atuar na presença dela.

Para fortalecer essa necessidade, uma das unidades escolares se tornou polo para essa deficiência, processo ainda em andamento de oficialização. Para entender melhor sobre a questão que permeia essa pesquisa, é a unidade escolar em que a pesquisadora trabalha, o que também pode ser um facilitador da pesquisa.

Como desafio, na pesquisa será importante direcionarmos os saberes entendendo o que facilita ou dificulta essa prática. Será muito importante entender aqui quem é essa criança. O contexto em que ela vive, suas principais dificuldades e como essa criança se encontra no ensino regular nos anos iniciais. Esses serão dados importantes a se considerar a fim de que o aluno possa se sentir seguro no espaço, de forma integrada.

Ainda que inseridas, essas crianças poderão deparar com um espaço segregador<sup>6</sup> dentro do próprio ambiente escolar, pela possível inexperiência no aspecto inclusivo, mas já se pode contar com a interatividade no grupo.

A interatividade para as crianças com deficiência é tão importante quanto outros aprendizados, que podem ser realizados a partir da própria interação com outras crianças. O ambiente escolar é um dos espaços sociais considerados mais importantes para a formação e a transformação do indivíduo enquanto criança. Por isso a escola precisa estar preparada e modificada para recebê-lo.

[...]nem todas as pessoas com deficiência, necessitam que a sociedade seja modificada [...] outras[...] não poderão participar plena e igualmente da sociedade se essa não se tornar inclusiva (SASSAKI, 2006, p. 41).

A BNCC nos revela o entendimento desse saber a partir dessa interatividade, através de possibilidades visualizadas nas 10 (dez) competências que se direcionam a um saber pedagógico prático para essa área de conhecimento: a educação física (BRASIL, 2018). Entre as competências estão

---

<sup>6</sup>Segregação: ato ou efeito de segregar (-se); afastamento, separação, segregamento. (Dicionário Oxford languages via Google).

a linguagem verbal oral e cultura (competência 4) e o exercício da empatia, resolução de conflitos e cooperação (competência 9).

A Educação Física pode contribuir muito com o que está citado nessas competências, sempre com propostas que poderão ser estímulos para a vida de todas as crianças.

Através dessas propostas, a criança poderá sentir sua transformação, alcançar metas, vivenciar situações diferentes, como resolução de conflitos, apropriação de seu próprio saber, o convívio com outras pessoas e situações diferentes. Ela poderá tornar-se protagonista de suas conquistas como, igualmente esperado, todas as crianças com quem convive.

De acordo com Paulo Freire, o saber de uma criança, assim como o seu protagonismo, poderá vir da curiosidade, aquela citada anteriormente, estimulada pelo profissional da educação. Na área de Educação Física também importa esse saber construído do estímulo à sua curiosidade, respeitando sua autonomia.

Outro saber necessário à prática educativa [...] é o que fala da autonomia do ser educando [...]. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2003, p. 59).

Todas as crianças necessitam praticar sua curiosidade através de uma convivência saudável no ambiente em que estiver. Para a criança com deficiência isso é de extrema importância e urgência.

As pessoas que apresentam alguma necessidade especial, seja ela educacional ou não, necessitam conviver, interagir, e isso é imprescindível para a criança com deficiência visual: a convivência com o diferente, pois tudo pode se apresentar diferente daquilo com o que ela conviveu ou daquilo que viveu até o momento. O compartilhamento nas esferas escolares, em todos os espaços, dentro de sala de aula, na prática da Educação Física, poderá trazer estímulos para a evolução de suas habilidades próprias.

Talvez considerar os talentos das crianças (MANTOAN, 2003) possa ter certa importância. No entanto, o que a pesquisa nos mostra é que devemos considerar a individualidade de cada criança a partir de seu contexto de vida social. Sendo assim, cada criança poderá vivenciar à sua maneira, agregando

os conhecimentos que elas já trazem e evoluindo junto ao elenco da unidade escolar que frequenta: seus colegas, equipe docente, equipe gestora e todas as equipes de trabalho do local. Todos os segmentos juntos, unidos para uma educação de qualidade com equidade, com universalização de acesso a todas as oportunidades para todas as crianças na constituição de uma sociedade mais justa.

Ao falar sobre talento, detemo-nos especialmente no modo como a cultura nivela as diferenças de talento e como o desenvolvimento cultural apaga ou, mais precisamente, converte em histórica a superação natural do desenvolvimento orgânico incompleto (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

E, sim, interagindo, envolvidas em todos os aspectos nesse sentido é uma das diversas ações que a escola e os profissionais da escola podem oportunizar. Essas ações abrangem todos os tipos de atendimentos públicos. Nesse caso estamos falando da escola, nas atividades corporais, na compreensão técnica de movimentos ou gestos motores técnicos considerando esportes, jogos, brincadeiras, resolução de desafios e situações-problema a partir da Educação Física e as atividades proporcionadas dentro das salas de aula com todos os recursos que a escola pode oferecer.

Na nossa escola, hoje, polo de atendimento da pessoa com deficiência visual, seria interessante que fossem estimulados momentos de transposição de obstáculos, exploração do espaço escolar de forma geral. Em todos os espaços oferecidos e explorados por todos os grupos.

Espera-se, dessa forma, que a criança com deficiência visual tenha oportunidades iguais às de seus pares e que a equipe pedagógica tenha clareza sobre as perspectivas inclusivas, conhecendo as possíveis dificuldades e necessidades que as crianças com deficiência visual apresentam, oferecendo o apoio necessário à sua equipe de trabalho e considerando a importância de ações referentes aos equipamentos e suas instalações (unidade escolar).

No próximo capítulo, vamos falar sobre o profissional de Educação Física e suas perspectivas inclusivas. Suas formações, vivências anteriores, o que

conhecem a respeito das *matrizes curriculares*<sup>7</sup> de Santo André e como realizam suas práticas diante da diversidade, da diferença e da Inclusão considerando a inclusão das crianças com deficiência visual como foco nessa pesquisa?

---

<sup>7</sup>As *matrizes curriculares* foram constituídas com base na BNCC durante o ano 2018, em uma ação coletiva de todos os profissionais da rede pública de Santo André.

## **4 OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS, SUAS PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E A ESCOLA**

Neste capítulo vamos abordar as perspectivas dos professores e professoras de Educação Física da rede municipal de Santo André em suas atuações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, doravante denominados profissionais, no processo de Inclusão educacional no ambiente escolar.

Para a discussão desse processo, antes, porém, se tornou necessário abordar os conceitos de diferença, diversidade e integração, citados mais acima quando contextualizamos, pois, são fundamentais para que seja possível discutir a prática pedagógica dos profissionais de Educação Física na escola.

A escola é uma das instituições sociais por onde as pessoas passam como parte de seu desenvolvimento e crescimento na vida, considerando o ser integral. Um espaço de aprendizado, sendo que abarca um dos maiores desafios nesse contexto, que é o acolhimento e atendimento de todas as crianças, considerando diferenças e diversidades.

O profissional de Educação Física é um dos grandes responsáveis na inclusão da criança com deficiência visual na escola. Preparando o espaço para a inserção dessa criança que facilitará a integração da mesma através de atividades recreativas e de sociabilização.

A Inclusão é premissa básica da rede nesta pesquisa, sendo assim, os profissionais entrevistados desta unidade, seguem essa premissa, mesmo que se deparem com dificuldades no processo como um todo. Esse profissional recebe a criança, oportuniza momentos interativos e de participação, com ênfase na integração desta, a fim de que a mesma possa se manifestar e tenha seu espaço de participação garantido. No que concerne a bibliografia estudada, a integração é de fundamental importância para a inclusão da criança com deficiência e, nesta pesquisa, com especificidade, a criança com deficiência visual. Dá-se aí a importância o trabalho deste profissional na rede de ensino educacional em Santo André.

Sendo a escola um dos ambientes mais importantes para o desenvolvimento de formação do ser, espera-se que seja um espaço integrativo, pensando em um contexto geral para recepção de todas as crianças. E, nesse

contexto o profissional de Educação Física é um dos responsáveis para proporcionar um ambiente que promova ações para o desenvolvimento desse paradigma que é a inclusão. Nessa perspectiva, “incluir na educação é apenas uma etapa no desafiador caminho para a inclusão social” (BASTOS e SILVA, 2015).

Dessa forma, também é preciso olhar para os profissionais docentes, de forma geral, na perspectiva educacional inclusiva, pois que trazem também suas histórias em relação às formações e experiências de cada um. A educação deve estar preparada para o diferente. Como uma criança, que, *normalmente*, aprenderia qualquer movimento ao visualizar algo parecido com o proposto e, conseqüentemente, poderia reproduzi-lo, se estamos tratando da criança com deficiência visual nas aulas práticas de Educação Física, como esse profissional poderia oferecer uma oportunidade diante dessa deficiência em sua prática?

De acordo com Vygotsky (2011), existem possibilidades além do que se considera *normal*. Neste caso, pode-se dizer que a escrita em Braille<sup>8</sup> é uma possibilidade, quando dentro da sala de aula.

Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo (VYGOTSKY, p. 867, 2011).

O Autor cita que, as crianças que aparentemente não apresentam deficiência ou algum tipo de transtorno ou quaisquer outras diferenças, têm seus caminhos traçados de maneira normal. Ele chama esses caminhos de diretos. Enquanto que, ao contrário destas crianças, ou seja, crianças com deficiência aparente ou alguma diferença, acaba por encontrar oportunidades que tornam suas trajetórias possíveis. São alternativas chamadas de indiretas. “[...]caminhos

---

<sup>8</sup>É um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. É tradicionalmente escrito em papel em relevo. Os usuários desse sistema podem ler em telas de computadores e em outros suportes eletrônicos, graças a um mostrador em Braille atualizável (PME, p. 28, 2018).



indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VYGOTSKY, 2011, p. 863).

Desde a formação desses profissionais na graduação e considerando as possibilidades de sua continuidade nos estudos, é preciso que também sejam considerados os saberes apreendidos, vivenciados anteriormente à sua chegada ao ambiente escolar, e os saberes necessários alinhados com as suas práticas pedagógicas, além da relação com sua prática inclusiva. Conquanto fundamentem as suas ações nas bases reflexivas em que se encontram vão deparar com muitas diferenças no espaço em que atuarem.

Em um país com tantas diferenças, é importante que profissionais da educação em geral, assim também o profissional de Educação Física, estejam preparados para aprenderem a trabalhar conceitos e relações sobre as diferenças e diversidades existentes neste país. Que a formação para os profissionais citados seja [...] “alicerçada na ética e no conhecimento do que é, para a educação, o conceito de diferença, de diversidade e de inclusão” (SILVA, 2019, p. 12).

É preciso considerar que a criança com deficiência visual traz suas vivências anteriores com o meio em que vive. O seu desenvolvimento e o que traz como acervo motor desenvolvido até o momento é de suma importância.

Dessa forma também reforçar que o profissional de Educação Física precisa entender a condição da deficiência visual que a criança apresenta, bem como orientar essa criança sobre o espaço que irá frequentar. O que esse espaço revela a essa criança. Esse profissional da Educação Física na escola deve construir uma relação de confiança com a criança que tem deficiência visual (ALVES, MOLLAR E DUARTE, 2013).

Referentes a essas características, as diferenças que essas crianças apresentam podem colocá-las no espaço escolar em situação discriminativa e assim fazê-las viver uma estigmatização<sup>9</sup>.

Estigmatização que questionamos, pois, a pessoa com deficiência vive em família. Ela tem participação no contexto social, no entanto, no que diz respeito a atendimentos públicos, sofre esse tipo de *diferenciação*.

---

<sup>9</sup>[Figurado] Fazer julgamentos sobre algo ou alguém: censurar: estigmatizar minorias.

Conceituar características próprias das crianças na escola, ou de qualquer pessoa, em quaisquer espaços, pode levar à estigmatização.

É esperado que os profissionais de Educação Física, a partir dessa pesquisa, sejam facilitadores a partir de suas práticas, e que possam trabalhar sob a perspectiva inclusiva, oportunizando sempre às crianças participação nas atividades de forma abrangente, em um processo que pode ajudar, e muito, na transição da integração para a inclusão.

Embora compreendamos que a criança deve estar no espaço escolar, a intenção é que ela alcance seu desenvolvimento educacional como todas as outras, igualmente.

A inclusão existe mais precisamente a partir da passagem entre os séculos 20 e 21, quando acontece uma transição entre integração e inclusão (SASSAKI, 2006, p. 41). Porém, para que a pessoa se sinta incluída, é preciso que a sociedade se torne inclusiva.

Sasaki, um dos pioneiros em defesa da inclusão, acredita que o processo inclusivo seja mais abrangente, pois se trata de um conjunto em que todas as questões permeiam no sentido de que o espaço educacional e os profissionais do ensino em geral estejam preparados para receber todas as pessoas no ambiente escolar. Para ele a integração dará em breve lugar à inclusão (2006, p. 41).

A grande perspectiva desse profissional de Educação Física diante da inclusão de crianças com suas características individuais, suas diferenças, estendendo às deficiências, é o que procuramos compreender, considerando-se a importância de, no ambiente escolar, os profissionais estarem unidos e engajados na realização de seu trabalho.

Paralelamente, é importante que os profissionais de Educação Física tenham conhecimento das leis nacionais, dos documentos internacionais, das leis do município, e que estejam envolvidos e cientes do documento que rege a educação do país neste momento: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2018.

A BNCC coloca que os profissionais de Educação Física abrem um universo de possibilidades às crianças nos anos iniciais, trabalhando saberes que vão do corporal ao socioemocional.

Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

As potencialidades referidas pela BNCC são de cada indivíduo/criança a que o documento se dirige e essa criança segue descobrindo os caminhos, aprendendo a se relacionar com o meio em que está de acordo com suas [...] necessidades e desejos nas interações estabelecidas no mundo onde se situa (MASINI in MANTOAN e col., p. 33, 1997).

Tais interações são vivenciadas pelas crianças através das ações dos profissionais de educação física que se aprimoram através de formações que poderão ser oferecidas ao longo de sua jornada profissional. Para tanto é importante que esse profissional constitua seu saber com base em estudos e reflexões a partir de suas práticas pedagógicas. “É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2003, p. 38).

Desenvolver a prática pedagógica para crianças com deficiência na educação não é uma tarefa fácil. É preciso que esses profissionais possam entender o que é incluir na perspectiva educacional e como podem oportunizar que essas pessoas possam exercer seus direitos e desenvolver sua autonomia.

[...] incluir é permitir às pessoas com deficiência conseguirem acessar e efetivar seus direitos enquanto cidadãos, fornecendo meios para que possam usufruí-los. Nesta perspectiva, incluir na educação é apenas uma etapa no desafiador caminho para a inclusão social (BASTOS e SILVA, 2015, p. 140).

Os profissionais da Educação Física têm um longo caminho de aprendizados através do qual vão se abastecer de muitos conhecimentos e saberes. Entre esses saberes, como realizar uma prática inclusiva com propriedade, discernimento e equilíbrio e construir seus caminhos como aprendizes que sejam capazes de trabalhar em prol da autonomia de seus educandos.

“Construir, reconstruir, constatar para mudar. O que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2003. p. 69).

Paulo Freire nos mostra que ensinar é aceitar o que é diferente, com respeito, e rejeitar qualquer forma de discriminação. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação.” (2003, p. 35).

Para a aceitação do novo a com a finalidade em si de não aceitar qualquer tipo de discriminação, o profissional de Educação Física, tem um primeiro passo que pode ser dado, que é fortalecer seus saberes na perspectiva inclusiva. É conhecer as deficiências e suas diferenças, ter uma compreensão das definições e as particularidades de cada uma delas.

No desenvolvimento desta pesquisa, as características individuais, as peculiaridades e as diferenças são infinitas, pois que cada ser é único. Neste contexto, muitas crianças apresentam transtornos, como o TEA – Transtorno do Espectro Autista, entre outros, e as deficiências podem ser físicas, auditivas, intelectuais ou visuais.

Sobre a questão da deficiência visual, analisada pela prática dos profissionais de Educação Física, situação que é foco deste estudo, esperamos saber destes, suas perspectivas inclusivas com as crianças que têm esta deficiência. O que pode ajudar o profissional de Educação Física, embora o modelo médico de antes não compactuar com o movimento inclusivo que propõe a LBI. Afinal, esse modelo discrimina quando estabelece os níveis de deficiência como impeditivos (ou não) para o desenvolvimento da criança.

No entanto, devemos ressaltar o quanto a criança com deficiência visual perde motoramente quando se trata do movimento ou da falta de algumas habilidades que podem promover e melhorar esse movimento. Ainda que algumas dessas crianças possam ter um grau de visão que possibilite sua desenvoltura ou exploração motora e espacial.

Um estudo de Alves e Duarte (2005) esclarece quanto é importante o trabalho motor, vivências de todos os estímulos possíveis para esse público que tanto perde (ou deixa de ganhar) em sua capacidade motora, devido à deficiência.

A criança que tem deficiência visual necessita ser estimulada em suas capacidades físicas desde antes do período escolar para não sofrer com a defasagem destas. É fundamental para seu desenvolvimento global. O que é extremamente relevante para que essa criança se torne mais autônoma no dia a dia por toda a sua vida.

A criança pode sofrer ao lidar com planos e direções; com as questões espaciais; tempo de reação. Entre outros movimentos e desenvolvimento de habilidades que trazem autonomia e independência a todas as pessoas.

Sendo essas as características na escola ainda mais desenvolvidas, é o profissional de Educação Física que tem esse fundamental papel para o aprimoramento de habilidades que favoreçam a autonomia nos anos iniciais do ensino regular. Alguns profissionais, embora saibam de sua responsabilidade e fundamental papel no desenvolvimento de atividades que promovam essas habilidades, podem se sentir mal preparados e até mesmo órfãos de saberes que possam embasar suas práticas (ALVES E DUARTE, 2005).

Por isso é tão importante que o profissional se aprimore, com saberes teóricos, de conhecimentos aprofundados sobre o assunto e suas práticas. Que esteja sempre muito bem informado e procure sempre continuar em busca de novas possibilidades pedagógicas para esse público, e também que esteja aberto ao embasamento teórico, reflita sobre suas práticas e esteja em busca de novas práticas e busque novas experiências.

Esse conhecimento representa um ponto primordial para a concretização do processo inclusivo. É apenas com o conhecimento sobre as necessidades, as capacidades, as potencialidades e as habilidades de seu aluno que o educador inclusivo será capaz de desenvolver práticas eficazes para a inclusão do aluno cego ou com baixa visão (ALVES E DUARTE, 2005, p. 232).

A inclusão é um processo voltado para a inserção de forma radical, que não se dá naquele momento, mesmo sendo antes da chegada da pessoa ao espaço escolar. É realizada desde o início do processo ou mesmo antes dele. Não é um método ou um assunto a ser debatido. A inclusão é um processo. É factível que pessoas (equipes da unidade escolar) espaços e coisas passem por processos de transformações e modificações para que esse atendimento inclusivo aconteça por todo o tempo.

Não existe um período para iniciar e não há muito menos um período para a finalização do processo de inclusão.

“Não há soluções finais. Há, sim, respostas provisórias, sempre em aberto, como as que constam deste livro, que merece ser lido e discutido por todos” (NÓVOA in VITOR, DRAGO e CHICON, 2013, p. 16).

É preciso verificar a participação das pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física, considerando o contexto pedagógico e o espaço escolar em que se encontram.

Para essa pesquisa, será importante entender as perspectivas do profissional de Educação Física com relação a essa deficiência. É preciso compreender seus estudos, bem como o proceder no desenvolvimento de suas propostas práticas, considerando cada ser com sua individualidade, limitação e a preocupação com as possibilidades que podem ser oferecidas para a evolução dessa criança e de todo o grupo de forma unificada. O processo inclusivo é uma premissa geral, sem preconceito em relação a raça, religião, gênero e/ou qualquer outra vertente considerada inclusiva. Afinal, sobre isso: “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2006, p. 36).

Como processo inclusivo, todas as características são valorizadas e reconhecidas. Todas as diferenças são consideradas, pois cada pessoa tem sua contribuição para a sociedade e para o desenvolvimento pessoal de si mesmo. Creditar aos profissionais de Educação Física a importância de entender, compreender, acolher os diferentes, entendendo cada ser com suas diferenças, dentro de um ambiente diversificado como a escola e as deficiências que possam ser encontradas nesta, sobretudo as crianças com deficiência visual.

Paralelo a esse pensamento, espera-se que profissionais de educação, sobretudo os de Educação Física, possam trabalhar em um contexto inclusivo a respeito de todos os diferentes e das questões específicas das crianças com deficiência visual.

Trabalhar com a Educação Física nessa perspectiva é permitir, oportunizar estratégias para o desenvolvimento de todas as crianças do ambiente escolar, independentemente das dificuldades apresentadas. A convivência com os diferentes é importante para o crescimento de todas as crianças do ambiente escolar. A convivência com as pessoas diferentes nos leva a um crescimento entre todas as pessoas do espaço educacional.

“Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista<sup>10</sup>, sem aprender, com maior ou menor esforço a conviver com os diferentes” (FREIRE, 2003, p. 67)?

É importante citar aqui a relação da BNCC quanto ao compromisso da Educação Física com a educação na perspectiva inclusiva. Existem 10 (dez) competências na BNCC que fazem uma relação específica com a Educação Física.

Entre essas dez competências encontradas na BNCC, estão duas, especificamente, que firmam um fiel compromisso com a Educação Física. A de número 4 (quatro), que traz o seguinte apontamento: [...]utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas [...] (2018, p. 09); na competência 8 (oito), a BNCC cita: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana”. (2018, p. 10). Ainda na competência 9 (nove), temos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

Por isso é de grande importância que profissionais de Educação Física tenham a preocupação em aprofundar e aumentar seus conhecimentos a respeito da inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas e, nesse caso, conhecer sobre a deficiência visual e suas diversidades.

Importante a esse profissional, conhecer o processo, entender que seja de forma básica as deficiências visuais e suas diversidades que podem ocorrer no contexto escolar em que se encontra.

---

<sup>10</sup> [...]pode ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (portal educação).

No contexto escolar, é importante a quebra de paradigmas do cientificismo na educação, abrir as portas às diversidades que existem na sociedade, além de rever as questões de conteúdo e as inúmeras formas de explorá-los.

A Inclusão é um paradigma a ser transformado, que questiona as políticas educacionais. “A escola hoje sofre uma mudança e as diferenças existentes na diversidade humana são condição imprescindível para compreendermos o mundo e nós mesmos” (MANTOAN, 2003, p. 12).

Camargo (2017) cita a Inclusão como uma prática social que se aplica em várias instâncias sociais, no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem. Camargo ainda pergunta qual o estudante foco da educação inclusiva? Ao que ele próprio responde: “todos” (2017, p. 02). E *todas*, enfatizando aqui como o público do ambiente escolar onde desenvolvem seus saberes diante de todas as diferenças que compreendem e de toda diversidade.

Nos dias atuais, diversidade, diferença em relação à prática da inclusão, vivida no ambiente educacional, leva a uma reflexão, pois se nota um grande salto a partir desses pontos para entender de fato o que realmente é a inclusão e que ela é um paradigma que deve ser e está sendo transformado. Mas ainda falta um longo caminho a percorrer na quebra desse paradigma.

De acordo com Mantoan (2003), paradigma é um fenômeno que pode ser de natureza humana. Algo que pode ser parte de um conjunto de normas sociais que não se bastam em suas definições, sendo preciso transformá-las em uma nova realidade. Pode envolver afirmações científicas e o que era até então considerado sobre determinado assunto pode deixar de ser naquele momento. Esse pode ser um momento de forte transição.

A transição ocorre quando um significado perde o sentido no momento da ação do fato a ser explicado. Em um exemplo, o que pode ser entendido por inclusão, quando há a presença de uma criança com certa peculiaridade, por exemplo, no meio escolar não se consegue definir mais.

Existe um desafio maior neste momento, pois existem fatores claramente definidos. Características muito específicas e intrínsecas que são parte dessa criança que vão das questões de gênero, étnico-raciais e questões sociais em



geral, dificuldades de aprendizagens, transtornos e outras limitações, a todo tipo de deficiência física e intelectual em seus níveis e classificações.

A cada dia surgem novas discussões sobre diversidade no sentido de viver na diferença como um processo de igualdade. É preciso “integrar a diversidade” (MADER in MANTOAN, 1997, p. 48).

A diversidade diz respeito a todo tipo de diferença que possa aparecer. O que já considerávamos diferente vem aflorando cada vez mais. Aparecendo como algo realmente comum. Naturalmente diferente, dentro de uma nova diversidade, em um novo paradigma da sociedade. O que reflete na escola e, conseqüentemente nos profissionais desta instituição.

Sendo assim, os profissionais de Educação Física também estão sendo impulsionados a procurar cada vez mais novos caminhos para sua atuação nesses paradigmas educacionais: a integração e a inclusão. Sendo de maior relevância, o paradigma Inclusão

Nesse sentido, também é considerável que esses paradigmas sejam uma preocupação dentro do processo formativo do profissional de Educação Física, do seu contexto inicial às formações subsequentes.

Espera-se que os profissionais de Educação Física possam conhecer as diferenças, as diversidades encontradas no contexto escolar onde estiver atuando, apropriando-se em seu saber pedagógico desse novo paradigma: a inclusão.

É esperado também que o profissional de Educação Física vivencie o “[...] processo constitutivo de uma sociedade inclusiva e, conseqüentemente, uma escola inclusiva” (SILVA, 2019, p. 24).

E, dentro do ambiente escolar, atender sem discriminação, entendendo as peculiaridades das turmas e de cada criança e, amplamente, fazer florescer, nestas crianças, o melhor delas.

Para que a inclusão aconteça, é importante que os conceitos citados coexistam no ambiente escolar. É preciso conhecer especificidades, peculiaridades, singularidades. Tais características serão importantes se consideradas no processo do desenvolvimento da criança com quem o profissional vai trabalhar. Pois, nesse sentido, seu desenvolvimento vai seguir por toda a sua vida em sociedade.

Na direção de concretizar seu próprio conhecimento, sem conceitos fechados e/ou padronizados, no caminho de uma educação que já se apresenta sob a perspectiva inclusiva, a inclusão acontece.

Não existe um padrão a ser seguido para o desenvolvimento da inclusão, que, como já citamos, não é algo que tem um fim. Apenas acontece. Será necessário entender que as crianças, assim como os profissionais de Educação Física que já têm como mote a transformação de algo, são seres inacabados. “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2003, p. 50).

Quando essa criança sai para sua vivência fora do âmbito escolar, é esperado que possa viver, constituir e compreender uma sociedade inclusiva.

É esperado também que o profissional vivencie o “[...]processo constitutivo de uma sociedade inclusiva e, em consequência, uma escola inclusiva” (SILVA, 2019, p. 24).

“Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas<sup>11</sup> reconhecidas e valorizadas” (CAMARGO, 2017).

Entender qual a linha de raciocínio de trabalho segue o profissional de Educação Física como perspectiva, com as necessidades da criança com deficiência visual, sem detrimento das outras dificuldades com que deparam, terá uma grande importância. Assim sendo, seguem os procedimentos metodológicos abrangendo as necessidades dessa pesquisa, o que nos levou a decidir sobre o método a ser utilizado e o processo para a coleta dos dados, bem como o público específico. Essa metodologia vai nos proporcionar a melhor clareza possível, demonstrar como o profissional de Educação Física compreende suas práticas e as percepções sobre elas nas aulas com grupos heterogêneos onde serão recebidas crianças com deficiência visual.

---

<sup>11</sup>Idiossincrasia: característica comportamental peculiar a um grupo ou a uma pessoa. (Fonte: Oxford Languages and Google).

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos metodológicos, utilizamos a abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Segundo Yin (2016), essa é uma abordagem que consideramos de cunho mais pessoal, pois que, certamente, se nota a vida da pessoa como impressa em suas respostas, considerando seus sentimentos a partir de suas práticas no que concerne ao objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa atua a partir de comportamentos, ações e reações de uma pessoa ou determinado grupo diante de uma atividade ou problema.

O caráter exploratório de uma pesquisa qualitativa nos possibilita conhecer de maneira mais profunda o que os entrevistados podem estar sentindo na sua rotina de trabalho, caso a pesquisa seja nesse local. Como estão realizando e o que esperam de resultados do que imprimem em suas atitudes, de maneira a absorver o máximo de riquezas que essas pessoas possam ter com relação ao objeto de nosso estudo (YIN, 2016).

Nesta pesquisa, estamos investigando o processo didático-prático do profissional de Educação Física escolar, com a finalidade de entendermos o trajeto até sua chegada ao ambiente de atuação e como é desenvolvido esse processo na escola com a inclusão total em suas turmas e a participação da criança com deficiência visual.

Procuramos entender a compreensão dos profissionais de Educação Física do ensino fundamental da Rede Municipal de Santo André sobre a inclusão da criança com deficiência visual em sua aula, considerando como local de investigação o próprio polo da criança com deficiência visual.

Dessa maneira, atendendo aos objetivos deste estudo que se propõe a: a) verificar a percepção dos professores sobre o conceito de Inclusão; b) identificar o que conhecem sobre deficiência visual e c) entender a maneira como pensam suas práticas pedagógicas com crianças com deficiência visual.

Para tanto, optamos por utilizar a entrevista como meio de coleta de dados, pois as entrevistas são importantes para coletar informações sobre o assunto desenvolvido pela pesquisa, possibilitando colher indicativos sobre o que os professores pensam, sabem, representam, fazem ou argumentam a respeito do problema apresentado.

Como o foco de investigação é a forma como os professores de Educação Física da rede municipal de Santo André pensam a sua prática pedagógica para alunos com deficiência visual, a entrevista pretende obter informações que possibilitem a ampliação do conhecimento sobre esse tema. É uma pesquisa que poderá contribuir com outros trabalhos na área de Educação Física, para profissionais que atendam alunos com deficiência visual.

A coleta de dados foi realizada no início de 2022, de forma presencial, preferencialmente no espaço do entrevistado, se este estiver de acordo, pois, com isso, minimizaremos o risco de desmarcações por causa de deslocamentos que, porventura fossem necessários, e sempre respeitando os horários das atividades de trabalho dos profissionais que serão entrevistados. As entrevistas são importantes para a coleta de dados específicas para o campo de pesquisa desse trabalho, pois é local da implementação dos trabalhos de atendimento à criança com deficiência visual da rede municipal de Santo André.

## **5.1 Campo de pesquisa**

A pesquisa aconteceu na rede municipal de Ensino de Santo André junto aos profissionais de Educação Física na escola que hoje é polo de atendimento especializado em Deficiência Visual.

A inclusão e o atendimento de pessoas com deficiência estão garantidos, que é reforçado no texto da norma da lei orgânica como consultada e referida abaixo, até este momento. Art. 251 – O sistema municipal de ensino dar-se-á através de rede própria, assegurando a existência de escolas com corpo técnico qualificado (SANTO ANDRÉ, 2022, p. 46).

Art. 253 - O Município assegurará, em sua rede oficial de ensino, educação especial às pessoas portadoras de deficiência<sup>12</sup> e às autistas, por meio de ações educativas com vistas às suas particularidades, com a finalidade de garantir o máximo

---

<sup>12</sup>Nesse sentido entende-se crianças ou pessoas com deficiência/necessidades especiais. Após a resolução nº 2 do CNE dada sua vigência (art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01) passa a ser pessoa com deficiência, pois “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.

desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração no convívio social (SANTO ANDRÉ, 2022, p.46).

A rede municipal de ensino de Santo André conta com 99 unidades escolares, considerando Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental – EMEIEFS. Nas unidades escolares, apresentam-se muitas diferenças e o processo inclusivo da rede oportuniza às crianças terem seu direito garantido de frequentar as unidades escolares próximas às suas residências (SANTO ANDRÉ, 2001).

A prefeitura de Santo André tem, atualmente, dois polos em atividade, porém, ainda em processo de oficialização. Um polo é para atendimento ao aluno ou aluna com deficiência auditiva e um polo para atendimento ao aluno ou aluna com deficiência visual.

Chegamos à conclusão de que a referente pesquisa seria no polo de atendimento à criança com deficiência visual, cujos sujeitos da nossa pesquisa são os profissionais de Educação Física desse local. E assim foi feita.

Todas as unidades escolares em Santo André têm profissionais de Educação Física, especialistas nessa área de conhecimento. E, nesse polo especificamente, é importante destacar que contamos com um setor que gerencia para que aconteça a ação inclusiva, com atendimentos multidisciplinares, os quais acompanham desde a entrada das crianças com deficiência nas unidades escolares.

As crianças com deficiência visual têm atendimentos nessa gerência através desse polo, na unidade escolar desta pesquisa,

As crianças com deficiência visual frequentam os horários regulares de aula nesse local e, em turno contrário, são atendidas por especialistas na sala de recursos multifuncionais<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>A nomenclatura Sala de Recursos Multifuncionais é carregada de significação. O termo “Recursos” diz respeito aos diferentes materiais didáticos/pedagógicos, equipamentos e mobiliários utilizados para o desenvolvimento e a aplicabilidade do projeto pedagógico construído pelo AEE em unidade com o ensino regular. Já o termo “Multifuncionais” traduz as várias funções prestadas nesse ambiente, o qual acolhe alunos com diferentes necessidades de aprendizagem, cada um atendido de acordo com suas especificidades [...] O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza mobiliários, equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos para a oferta do AEE. As salas são classificadas em tipo I e tipo II (FERNANDES, 2015).

Nessa unidade, polo de atendimento para crianças com deficiência visual, existe uma sala de recursos multifuncionais tipo II<sup>14</sup>, a qual poderá ser consultada para eventuais entendimentos sobre as questões concernentes aos alunos e às alunas que passam por atendimento nessa sala, como dito antes, em horário no contraturno e durante o período de ensino regular (SANTO ANDRÉ, 2013). atendimentos que vão subsidiar e complementar as ações pedagógicas para essas crianças.

Todas as crianças que apresentam alguma característica que solicite um acompanhamento diferenciado, ou seja, uso de máquina Braille (ver citação anterior) e/ou soroban<sup>15</sup> que complemente o ensino em horário regular, tem acompanhamento de profissionais da gerência inclusiva, como as PAEIs – Professoras Assessoras de Educação Inclusiva e de AIEs – Agentes de Inclusão Escolar. E também são acompanhadas pelas estagiárias da educação durante seu período de ensino regular<sup>16</sup>.

No entanto, a sala de recursos multifuncionais da unidade escolar onde será realizada a pesquisa é do tipo II, pois é *polo* de atendimento para crianças com deficiência visual.

As estagiárias têm orientação das professoras assessoras de educação inclusiva através da PAEI, e ficam à disposição de agentes de inclusão escolar, AIE, com o intuito de atender às necessidades de acompanhamento do dia. As crianças com deficiência visual têm acompanhamento pelas estagiárias nas atividades gerais da escola e isso inclui as aulas de Educação Física. Estagiárias e especialistas das salas de recursos e da, até então, gerência inclusiva, não participaram da pesquisa por opção da pesquisadora.

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da USCS e tem anuência do Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá, o qual foi o orientador (vide ANEXO A).

---

<sup>14</sup> [...] As salas do tipo II contêm todos os recursos das salas do tipo I, acrescidas dos recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual (FERNANDES, 2015).

<sup>15</sup> É o nome dado ao ÁBACO japonês que consiste em um instrumento para cálculo (PME, p. 28, 2018).

<sup>16</sup> AIE – Agente de Inclusão Escolar – acompanham as crianças com deficiência ou outras necessidades, como TEA ou TOD e PAEI – Professora (ou Professor quando houver) Assessora de Educação Inclusiva coordenam esses especialistas, assessoram os docentes e a escola na inclusão dessas crianças de forma geral.

## 5.2 Sujeitos da pesquisa

Para definição dos sujeitos da pesquisa, foi feita uma verificação da escola, polo para atendimento de pessoas com deficiência visual e a solicitação de permissão junto à direção dessa instituição para realização da investigação.

Uma vez que a autorização foi concedida, identificamos os profissionais de Educação Física que atuam junto às crianças com deficiência visuais.

Sendo assim, foi feito o contato direto com esses profissionais para apresentação dos objetivos da pesquisa e o convite para participação. Aqueles que por adesão quiseram participar assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO B).

É também muito importante que a pessoa convidada a participar da pesquisa em entrevista, desde que aceite, saiba antecipadamente o assunto a ser tratado, como e quando será a entrevista, a fim de não deparar com o aspecto surpresa, como horário, local e assunto. É preciso que a pessoa entrevistada se sinta mais confortável nesse sentido (GIL, 2008).

Assim que definidos os sujeitos que foram entrevistados, passamos ao processo, agendamos com cada professor, respeitando a disponibilidade deles. A entrevista foi realizada com três profissionais de Educação Física no próprio local de trabalho, unidade escolar polo de atendimento para pessoas com deficiência visual.

Também foi esclarecido aos participantes que a pesquisa vai manter o anonimato e o sigilo das informações, sendo resguardadas sua identidade e qualquer possibilidade de dano moral, de forma que o pesquisador dará a garantia aos sujeitos de que, a qualquer tempo, poderão manifestar a vontade de se retirar da investigação, sendo imediatamente suprimidas todas as informações coletadas quando houver a desistência.

O documento supracitado denominado TCLE assegura aos participantes entrevistados os respectivos esclarecimentos que foram expostos no ato de sua assinatura.

Posto isso, seguem os instrumentos de coleta, bem como um quadro com orientação dos temas, objetivos e um roteiro de perguntas norteadoras usado no momento da entrevista.

### 5.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos, utilizamos entrevistas semiestruturadas, pois como o objetivo desta pesquisa é identificar o que pensam os profissionais de Educação Física sobre o processo de Inclusão da criança com deficiência visual, a entrevista oferece mais possibilidades de conhecermos sobre os participantes que vão contribuir com a pesquisa, contando sobre suas práticas na rotina escolar.

Sobre o significado de entrevista como coleta de dados:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2013, p. 77).

Como se trata de um instrumento semiestruturado, as perguntas foram elaboradas na forma de roteiro, e podiam sofrer alterações durante o processo, pois, conforme os entrevistados respondiam às questões formuladas, havia espaço para diálogo, suscitando possibilidade de explorar o aprofundamento nas respostas (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Nesse sentido, para alcançar o objeto de investigação deste estudo, adotamos como forma de obtenção dos dados a entrevista, pois é uma técnica que deixa o entrevistado, no caso o profissional de Educação Física, com mais liberdade e de certa forma mais à vontade, respondendo de forma mais descontraída. O entrevistador pode intervir apenas discretamente, isso quando há alguma dúvida com relação à resposta. Decerto o entrevistador não pode influenciar na entrevista, assim seguindo para uma entrevista de caráter semiestruturado, cujo método é uma das formas mais utilizadas em levantamentos sociais (SEVERINO, 2013).

Foi elaborado um roteiro de entrevista com questões temáticas que atendessem ao problema dessa pesquisa e entendemos que vão ao encontro dos objetivos da investigação.

Após a entrevista, as respostas foram transcritas e foi elaborado um processo de análise, registrado em seguida.

Para a construção do roteiro de entrevista, foram estabelecidos temas tomando como referência os objetivos da pesquisa e a revisão de literatura.



Assim, foram estabelecidos quatro temas: Inclusão e exclusão; rede municipal e Inclusão; Inclusão e integração; o profissional de Educação Física e sua prática com criança com deficiência visual.

Após o estabelecimento desses temas, constituímos objetivos que buscaram explorar os temas. Esses objetivos deram origem às perguntas que constituem o roteiro de entrevista conforme o quadro a seguir:

Quadro I – Roteiro de entrevista

<b>Temas abordados na entrevista</b>	<b>Objetivos relativos ao tema da entrevista</b>	<b>Roteiro de perguntas norteadoras da entrevista</b>
<b>Inclusão e exclusão</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o que os profissionais de Educação Física sabem sobre os conceitos de Inclusão e exclusão.</li> <li>2. Compreender a percepção desses profissionais sobre a formação continuada e permanente sobre Inclusão.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você conhece sobre Inclusão social e Inclusão na escola? Você acha que elas acontecem?</li> <li>2. Qual a sua opinião sobre a Inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física?</li> <li>3. Você encontra dificuldades ou facilidades no processo inclusivo nas escolas? Pode exemplificar?</li> <li>4. Já participou de alguma ação formativa com essa temática da Inclusão? E como foi feita essa abordagem? Quais são os conceitos relacionados à Inclusão que você acha que poderiam ser mais trabalhados nas formações? Por quê?</li> </ol>
<b>Rede municipal e Inclusão</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a compreensão dos profissionais de Educação Física sobre a concepção de Inclusão que a rede municipal adota; leis municipais e programas desenvolvidos com a perspectiva inclusiva.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A rede de Santo André tem preocupação em incluir os alunos deficientes? Você percebe isso? Pode dar um exemplo?</li> <li>2. Quais as iniciativas ou programas que você conhece que são desenvolvidos pela rede municipal de Santo André?</li> <li>3. Você acha que o polo de Inclusão contribui para o processo inclusivo das crianças com deficiência? E com deficiência visual?</li> <li>4. Conte-nos um pouco sobre sua perspectiva inclusiva; como acredita</li> </ol>

		que deva ser realizada a prática cotidiana na unidade escolar que atua na rede de Santo André em relação ao desenvolvimento da aula?
<b>Inclusão e integração</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a compreensão que os profissionais de Educação Física têm sobre integração.</li> <li>2. Identificar as diferenças que os profissionais entrevistados percebem entre integração e Inclusão, desde que considerem que há.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fale um pouco o que você entende sobre integração e Inclusão de alunos com deficiências no contexto escolar em que você trabalha e a respeito da deficiência visual.</li> <li>2. Você acredita ser importante a realização da integração? Fale-me um pouco sobre isso.</li> <li>3. Você acredita que os alunos com deficiência estão sendo integrados ou incluídos em suas aulas? E com relação às crianças com deficiência visual? Comente um pouco sobre isso.</li> </ol>
<b>O profissional de Educação Física e sua prática com criança com deficiência visual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entender qual compreensão o profissional de Educação Física tem sobre a participação da criança com deficiência visual em sua aula e identificar as possibilidades e dificuldades nesse contexto, considerando seus planejamentos e as práticas desenvolvidas com suas turmas com as diferenças nesses grupos.</li> <li>2. Verificar a importância de formações além da graduação, abordando conhecimentos a respeito das deficiências existentes no contexto do profissional, as diferenças e suas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você tem alunos com deficiência visual em suas turmas? Diante disso, fale-me um pouco sobre o que conhece da deficiência visual que te ajuda nas aulas de Educação Física?</li> <li>2. Como você avalia a Inclusão das crianças com deficiência visual em suas aulas?</li> <li>3. Em sua opinião, o que é necessário para o desenvolvimento e preparo das atividades nas turmas em que estão presentes as crianças com deficiência visual?</li> <li>4. Nas formações de que você participa, a Inclusão das crianças com deficiência visual na Educação Física é abordada? Se sim, essas abordagens contribuem para sua prática pedagógica? De que forma? Se não, de quais conteúdos você sente falta para a prática da Educação Física?</li> </ol>

	relações com a deficiência visual.	5. Considerando a sua prática em aula, como você estima ser o desenvolvimento de seu plano de aula? E junto aos colegas de trabalho na perspectiva inclusiva?
--	------------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora

As questões em uma entrevista semiestruturada têm um perfil informal e, dado o seu desenvolvimento, este tipo de entrevista conta com as habilidades da pessoa que vai entrevistar.

Também devemos considerar as alterações possíveis nas perguntas, que podem sofrer alguma alteração ou até mesmo o surgimento de algo que, por questões pessoais do entrevistado, oportunize essa mudança no roteiro, como já foi dito antes.

“A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado” (GIL, 2008, p. 111).

Gil (2008) esclarece que a entrevista é interativa, de modo que coleta os dados que serão necessários para a pesquisa a partir do que os entrevistados sentem ou desejam com relação à suas atuações. “[...] pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação” (GIL, 2008, p. 109).

Cabe esclarecer que não foi considerado de caráter obrigatório a sequencialidade.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para organização das informações no processo de coleta de dados.

Para estabelecer a fidedignidade do instrumento, foi realizado um pré-teste. Para esse pré-teste, as entrevistas foram aplicadas com professores de outras unidades escolares, sem sair da área de conhecimento, com a finalidade de validar as possibilidades de respostas, caracterizando como fiel e verdadeira a entrevista.

Esse procedimento é comum nos processos metodológicos, pois ajuda a pessoa que está pesquisando a avaliar preliminarmente se as perguntas elaboradas estão de acordo com os objetivos que se quer atingir com a pesquisa, em relação ao problema levantado e aos objetivos propostos. Vem auxiliar na

eficácia da pesquisa, sendo que o pré-teste “[...] definirá o formato final do instrumento de coleta de dados que será utilizado na pesquisa” (JUNIOR, ARANHA e PEIXOTO, p. 2).

Após a aplicação deste pré-teste, o instrumento *roteiro de perguntas* foi reelaborado e aplicado junto aos sujeitos da pesquisa.

O pré-teste em entrevistas permite verificar se as perguntas elaboradas no roteiro estão de acordo com os temas propostos. Dessa forma, pode haver alterações nas perguntas, desde que comprovado pela pesquisadora que as questões devam ser reformuladas.

De acordo, iniciamos a próxima etapa, que foram as entrevistas oficiais com os profissionais da unidade escolar e, depois disso, passamos aos procedimentos necessários.

Após uma testagem prévia, foi realizada uma análise também prévia desses dados e o resultado deu-se da seguinte forma:

No item 1 – tema 1, as questões 1, 2, 3, e 4 foram respondidas atendendo aos objetivos do tema em questão. No entanto, a 5 foi suprimida por não ser interessante neste momento aos entrevistados.

Não foram realizados levantamentos e registros sobre o perfil pessoal de cada profissional, para que, dessa forma, os profissionais fossem preservados ao máximo, evitando sua exposição. Assim, a coleta seguiu de maneira a atender especificamente às questões relacionadas à pesquisa.

Após as entrevistas oficiais, o quadro com o roteiro de perguntas sofreu algumas outras poucas alterações e, por esse motivo, o procedimento de análise também teve que ser revisto.

Por conta das semelhanças entre os termos Inclusão/exclusão e integração, concluí que as análises seriam realizadas em um mesmo bloco de temas, pois o conhecimento sobre integração pelos profissionais foi compreendido de modo muito sucinto, sempre relacionando uma palavra à outra. Nesse ponto não restou dúvidas de que, como pesquisadora, tinha que fazer uma junção desses temas. A partir disso, foram abertos subtemas no capítulo 4, referente à Inclusão, o que revelou mais clareza para a análise desses.

Sobre a questão que diz respeito ao aspecto formativo, a visão do profissional de Educação Física sobre sua formação, de um modo geral e relativos à rede municipal em que trabalham, foi analisada conjuntamente sob o

olhar das respostas tema 3. Ou seja, ao falarmos sobre o profissional de Educação Física, visto que são temas para discussões sobre o mesmo assunto, alternando apenas em contextos diferenciados, foram analisadas as questões formativas, pois os profissionais fizeram relação de suas práticas com as questões sobre formação profissional. Isso está explicado mais adiante.

Conforme a entrevista seguiu, a questão formativa, de uma maneira geral, foi abordada em momentos diferentes. Foi percebida uma relação bastante importante com o profissional de Educação Física. Sendo assim, a abordagem sobre essa questão acompanhou as respostas ao tema 3. As respostas indicaram que as formações são grandes aliadas para as melhorias do desenvolvimento de atividades nas turmas com alunos e alunas com deficiência visual e/ou comorbidades.

No mesmo tema relacionado ao trabalho desenvolvido sobre o profissional de Educação Física e sua experiência prática com a criança/aluno ou aluna com deficiência visual, a questão 2 não ficou muito clara aos participantes da pesquisa, o que indicou que deveria ser suprimida do processo de análise. No mesmo tema, um dos objetivos sofreu alteração pela forma como foi abordado nas respostas dos entrevistados, que fizeram alusão ao tema de maneira bem ampla e repleta de dúvidas.

Sendo assim, segue nova organização de quadro com roteiro das entrevistas.

QUADRO II – Roteiro final das entrevistas

<b>Tema abordado</b>	Objetivos para o tema	Perguntas norteadoras
<b>Inclusão exclusão e integração</b>	1. Identificar o que os profissionais de Educação Física sabem sobre os conceitos de Inclusão e exclusão.  2. Identificar a compreensão que os profissionais de Educação	1. O que você conhece sobre Inclusão social e Inclusão na escola? Você acha que elas acontecem?  2. Qual a sua opinião sobre a Inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física?

	<p>Física têm sobre integração, bem como as diferenças entre os termos.</p>	<p>3.Você encontra dificuldades no processo inclusivo nas escolas? O que você acredita que pode facilitar o processo inclusivo no seu trabalho? Pode exemplificar?</p> <p>4.O que você entende sobre integração de alunos com deficiências no contexto escolar em que você trabalha e a respeito da deficiência visual?</p> <p>5.Você acredita ser importante a realização da integração? Fale-me um pouco sobre isso.</p> <p>6.Você acredita que as crianças com deficiência estão sendo integradas ou incluídas em suas aulas? E com relação às crianças com deficiência visual? Comente um pouco sobre isso.</p>
<p><b>O profissional de Educação Física, sua formação e sua prática com a criança com</b></p>	<p>1.Entender qual compreensão o profissional de Educação Física tem sobre a participação da criança com deficiência visual em sua aula e identificar as possibilidades e dificuldades neste contexto, considerando seus planejamentos e as práticas desenvolvidas com suas turmas com as diferenças nesses grupos.</p>	<p>1.Você tem alunos com deficiência visual em suas turmas? Diante disso, fale-me um pouco sobre o que conhece da deficiência visual que te ajuda nas aulas de Educação Física?</p> <p>2. Em sua opinião, o que é necessário para o desenvolvimento e preparo das atividades nas turmas em que estão presentes as</p>

<p><b>deficiência visual</b></p>	<p>2. Verificar a importância de formações além da graduação, abordando conhecimentos a respeito das deficiências existentes no contexto do profissional, suas relações com a deficiência visual, compreendendo suas percepções sobre uma formação permanente.</p>	<p>crianças com deficiência visual?</p> <p>3. Nas formações de que você participa, a Inclusão das crianças com deficiência visual na Educação Física é abordada? Essas formações contribuem para sua prática pedagógica? De que modo? De quais conteúdos você sente falta para a prática da Educação Física?</p> <p>4. Já participou de alguma ação formativa com a temática da Inclusão? E como foi feita essa abordagem?</p> <p>5. Considerando a sua prática em aula, como você estima ser o desenvolvimento de seu plano de aula? E junto aos colegas de trabalho na perspectiva inclusiva, especialmente com Inclusão de alunos e alunas com deficiência visual?</p>
<p><b>Rede municipal e Inclusão</b></p>	<p>1. Identificar a compreensão dos profissionais de Educação Física sobre a concepção de Inclusão que a rede municipal adota, leis municipais e programas</p>	<p>1. A rede de Santo André tem preocupação em incluir os alunos deficientes? Você percebe isso? Pode dar um exemplo?</p> <p>2. Quais as iniciativas ou programas que você</p>

	desenvolvidos com a perspectiva inclusiva.	<p>conhece que são desenvolvidos pela rede municipal de Santo André?</p> <p>3.Você acha que o polo de Inclusão contribui para o processo inclusivo das crianças com deficiência? E com deficiência visual?</p> <p>4.Conte-nos um pouco sobre sua perspectiva inclusiva; como acredita que deva ser realizada a prática cotidiana na unidade escolar em que atua na rede de Santo André em relação ao desenvolvimento da aula?</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

#### 5.4 Procedimento de análise

Após a transcrição das entrevistas, iniciei o processo de análise. Para tanto, utilizei a análise de conteúdo conforme estabelece Franco (2005) para que se possa, posteriormente, realizar as inferências<sup>17</sup>.

As inferências para Franco são a “[..] fonte emissora; processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector [...] da mensagem” (2005).

“Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2005, p. 24).

Até um tempo atrás, esse tipo de transcrição era realizado manualmente. Na década de 1980, surge o Alceste – Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simplifiés d’un Texte) e, a partir deste, surge o Iramuteq – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes ET de Questionnaires, por Pierre Ratinaud (SOUSA, et al., 2020).

---

<sup>17</sup>Inferência: Raciocínio através do qual uma proposição é considerada verdadeira pela sua ligação com outras já tidas como verdadeiras; a proposição que se assume como sendo verdadeira.



Antes de tudo, será preciso transpor três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material advindo das entrevistas; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é feita pela leitura flutuante das entrevistas realizadas na coleta de dados que estão ligadas diretamente ao objeto de estudo desta investigação, bem como a escuta das gravações quanto for necessário, comparando e contextualizando.

A cada entrevistado e tema específicos, reunimos as respostas, em um documento manual norteador – *corpus*. Aí estão reunidas todas as respostas a uma primeira pergunta. E depois a todas as outras perguntas o mesmo procedimento.

Após esse processo, segui para a exploração do material.

Nessa etapa, utilizei os temas dispostos no quadro de perguntas: tema 1 – Inclusão, Exclusão e Integração; tema 2 – O profissional de Educação Física, sua formação e sua prática com criança com deficiência visual; tema 3 – Rede Municipal e Inclusão; seguidos dos seguintes objetivos: Identificar o que os professores de Educação Física da unidade escolar onde foi realizada a pesquisa conhecem sobre o conceito de Inclusão/exclusão e integração; identificar a compreensão dos professores sobre a Inclusão que a rede municipal adota e se isso reflete na ação desses profissionais nas aulas; entender qual compreensão o profissional de Educação Física tem sobre a participação da criança com deficiência visual em sua aula e identificar se apresentam dificuldades nesse contexto e como consideram que devem ser seus planejamentos. Gostaríamos também de identificar a importância das formações além da graduação, abordando conhecimentos a respeito das deficiências existentes no contexto do profissional entrevistado, as diferenças e suas relações com a deficiência visual. Além disso, compreender a percepção desses profissionais sobre a formação continuada e permanente, sobre o aspecto formativo de forma geral e a Inclusão de pessoas com deficiência visual nas aulas de Educação Física.

Com o auxílio do software Iramuteq, iniciei a extração das unidades de registro (UR) que Franco considera como unidades estanques (que não deixam escorrer); no entanto, para análises textuais, devem ser combinadas, a fim de “garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas

e que levem em conta as variadas instâncias de sentidos e de significados implícitos nas comunicações orais” (FRANCO, 2005, p. 42).

De posse das unidades de registro (UR), passamos à seleção das frases relacionadas a cada Unidade de Registro. As frases são denominadas Unidade de Contexto (UC). Elas podem revelar significados implícitos ou explícitos contidos nas entrevistas.

Uma vez definidas as unidades (UR e UC), e após essa organização, passou-se a interpretar as Unidades de Contexto, buscando aproximações de sentido entre elas em cada Unidade de Registro. Essas interpretações formam um *corpus*, denominado Unidade de Análise (UA).

As Unidades de Análise foram comparadas entre si para agrupar aquelas que possuíam significados semelhantes, tomando como base os objetivos específicos estabelecidos no início da análise. Esse agrupamento dará origem às categorias de análise interpretativa.

A despeito das críticas sobre as dificuldades em se analisar dados nas entrevistas realizadas para pesquisas de caráter psicossocial, ressaltando a ausência de critérios necessários para esse fim, alguns softwares surgem como uma possibilidade de facilitar a interpretação das entrevistas (SOUSA, et al., 2020).

O que foi utilizado nesta pesquisa é o Iramuteq, desenvolvido para analisar conteúdos de caráter textual, a partir de gravações das respostas diretamente dos entrevistados.

Pesquisas qualitativas que têm, sobretudo, caráter exploratório, apresentam certa complexidade, pois há uma questão muito pessoal dos entrevistados.

Um software para essa finalidade conseguirá realizar essas transcrições com uma especificidade maior e, com certeza, respeitando o caráter fiel das colocações das pessoas entrevistadas.

Antes de passar para o software, foi realizada a transcrição dos dados manualmente, a fim de obter o conjunto da transcrição sobre as percepções desses profissionais obtidas nas entrevistas, no que concerne às suas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino regular com foco na questão da Inclusão das crianças com deficiência visual. “[...] O olhar do pesquisador é a principal alavanca de uma pesquisa, de um estudo” (MORGADO, 2022).

Para iniciar o processo de análise dos dados obtidos nas entrevistas, seguem algumas considerações.

É importante que os profissionais de Educação Física Escolar da rede municipal de Santo André conheçam o Documento Curricular de Santo André (2019).

Nas primeiras páginas, o documento traz uma fala muito interessante sobre o processo educacional atual pelo qual está passando a Prefeitura do Município de Santo André.

Pensar a educação e a Escola nessa perspectiva implica desafiar-se e comprometer-se, com processos de ensino-aprendizagem que se configurem intimamente vinculados com aquilo que a realidade e seu movimento histórico, social e cultural apresenta, buscando condições para a superação e rompendo com os processos de naturalização presentes nas relações (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 7).

Sigo considerando que, como profissionais da educação do componente curricular Educação Física, é necessário que se apropriem dos documentos, em especial os que são da cidade.

Considerar a vivência e a história dos educandos, procurar conhecer as necessidades deles. São protagonistas sob nossa orientação que desejam alcançar a realização de sonhos, como atores de suas próprias histórias. Oportunizar aos estudantes se tornarem críticos, capazes de constituir seus próprios caminhos, construindo sua personalidade.

Proporcionar ambientes saudáveis para o desenvolvimento de suas relações, as quais só serão possíveis se nós estivermos abertos ao novo, para receber e acolher o novo, conviver com o diferente.

As práticas educativas podem ajudar as crianças na convivência na educação e fora do ambiente escolar.

É importante a apropriação desses profissionais de formações específicas, que abordem práticas sobre o relevante paradigma da Inclusão, uma Inclusão de fato, como diz Sasaki, grande pioneiro dessa bandeira desde 1990.

É preciso viver esse paradigma da Inclusão, aponta Bastos e Silva (2015). Para se chegar à Inclusão, a sociedade já passou pela fase da exclusão e pela fase da integração. É chegada a hora em que nos vemos diante desse paradigma, claramente vivido pelos profissionais entrevistados, ao terem em

suas turmas muitas tantas características diferentes e, nesta pesquisa, apontamos suas dificuldades, bem como as possibilidades que podem ser positivas nesse processo com as crianças com deficiência visual.

São tempos de inovação quando seguimos os trajetos deste Documento Curricular da rede de Santo André, que traz os princípios norteadores e a complexidade dos campos de experiência ao início da vida escolar da criança (SANTO ANDRÉ, 2019, v. 2).

## **6 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS POR CLASSES**

As análises principais foram realizadas pelo software Iramuteq por CHD – Classificação Hierárquica Descendente. Esse modelo de análise interpreta de maneira mais fidedigna os dados obtidos nas entrevistas. Para que seja possível sua leitura pelo software, estarão reunidas em um corpus final em codificação UTF8. Os termos em ordem dessa classificação por correlacionar textos de documentos (entrevistas) por aproximação desses mesmos termos.

É possível realizar a partir de um dendrograma. Um dendrograma é uma representação como um diagrama – lembra um conjunto de chaves que se relacionam através da porcentagem de unidades de registro no texto.

Paralelamente a esse dendrograma, serão gerados os perfis dos termos/palavras e classificadas por uma ordem denominada qui-quadrado ou  $\chi^2$  ou X2.

Ao final das interpretações, foram criadas 02 (duas) categorias que levaram às discussões a partir das analogias realizadas entre esses resultados fornecidos pelo software e as relações estabelecidas com as consultas das referências bibliográficas realizadas durante a pesquisa.

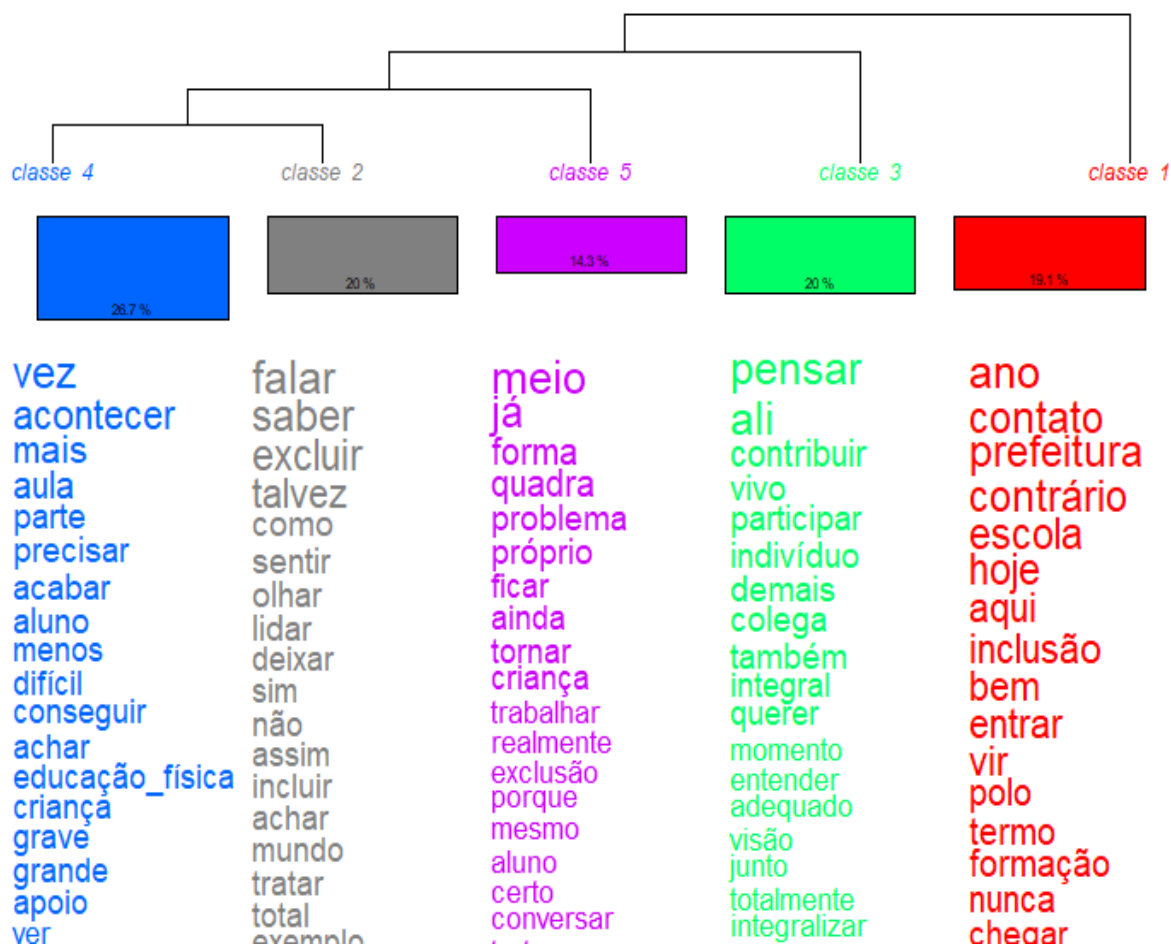
### **6.1 Tema 01 – Inclusão, Exclusão e Integração**

O corpus foi constituído pelos 3 (três) conjuntos de texto (UA) de acordo com os entrevistados. Esses textos resultaram no dendrograma representado pela figura 01 abaixo que diz respeito ao primeiro tema. São 143 segmentos de texto, dos quais 105 foram aproveitados (73,43%).

#### **Figura 01 – Dendrograma 01 em CHD – tema 1.**

Esse dendrograma apresentou 5133 ocorrências (palavras), resultando em 5 (cinco) classes que se interligaram.

Figura 01 – Dendrograma em CHD – tema 1



Fonte: ROCHA (jul, 2022)  
 Ferramenta: software Iramuteq

Tivemos como resultado dois agrupamentos interligados por aproximação.

Para tanto, serão analisadas as classes separadamente e por ordem hierárquica de apresentação.

As primeiras classes analisadas serão as 4 (quatro) e 2 (dois) que serão interpretadas inicialmente. Após essas aproximações, verificamos as proximidades da classe 5 (cinco), com o resultado das interpretações das classes anteriores – 4 e 2.

Em seguida, com esse resultado interpretativo, a classe 3 se relaciona com o resultado das interpretações anteriores, ou seja, da 5 com o resultado das classes 4 e 2. A classe 1 (um) se relaciona em seguida com esse último resultado, da classe 3 com as classes anteriores.

Após essas análises serão feitos os cruzamentos dos dados de cada interligação de classes.

#### **A – Classe 4**

A classe 4 apresenta 2 (dois) termos com  $\chi^2$  significativo: o termo *vez* (ou *vezes*) com uma importante significância (23,72) e a palavra *acontecer* em seguida com um  $\chi^2 = 16,08$ ;  $p < 0,0001$ .

Foi possível interpretar uma sequência dessa palavra, ora no singular, ora no plural, representando sentidos de dúvida nas falas dos profissionais, por exemplo, na fala do sujeito 1, quando ele diz várias vezes que o aluno (ou a aluna) tem sua convivência prejudicada pela síndrome e também o profissional de Educação Física, às vezes preocupado com a Inclusão de fato. O profissional não apresenta certeza do que seria essa Inclusão e ainda cita que é difícil mudar alguns comportamentos com relação à Inclusão, mesmo sendo um “professor inclusivo”. Ainda em outro momento diz que a Inclusão pode representar às vezes a dificuldade em aceitar meninas em alguns jogos, pois elas, na sua visão, podem ter tido menos oportunidades que os meninos durante um período da sua infância.

O sujeito 1, na análise dessa concordância, foi o único que citou a integração, dizendo que, às vezes, dependendo da aula, pode ser que nem mesmo os alunos sem deficiência aparente estejam integrados nesse momento.

O sujeito 2 cita que às vezes incluir uma criança com deficiência pode contribuir com a exclusão de crianças que não apresentam alguma deficiência aparente (“alunos ditos sadios”, como esse sujeito diz).

O sujeito 3 faz vários apontamentos com a expressão às vezes. Primeiro diz da dificuldade que se apresenta às vezes em atender o restante da turma (os alunos sem alguma deficiência aparente) e ter um olhar para “esse aluno” ou “aquele “aluno”, questionando-se sobre o que está fazendo de bom a eles. Cita que um aluno com alguma deficiência pode ter uma crise e ele (o sujeito 3) ter dificuldade em lidar com isso, já que não tem tanto entendimento sobre esse tipo de ocorrência relacionado ao trabalho com o restante do grupo. O sujeito 3 não acredita que está incluindo apenas quando leva esse aluno à quadra. Diz ainda que às vezes deixamos de incluir ou excluimos, é preciso apoio e que a Inclusão ainda é um assunto que deve ser discutido e debatido. É importante que essa

análise seja feita sob um ponto de vista relacionado ao fato de não se apresentar pessoal de apoio tanto quanto necessário, o que dificulta, em sua opinião, esse trabalho, o que será demonstrado nas categorias de análise. Na realidade não é o aluno que “atrapalha”, mas as condições que se apresentam difíceis para esse tipo de atendimento.

Nas concordâncias, a palavra *acontece*, para o sujeito 1, mostra que é possível mudar comportamentos a respeito do tema Inclusão, mesmo que leve algum tempo. Que as crianças eram invisíveis, mas agora a Inclusão *acontece*, talvez não plenamente, mas *acontece*. Diz que a comunidade escolar percebe a existência dessas crianças, que hoje as crianças não estão mais invisíveis.

Para o sujeito 2, pode *acontecer* de privilegiar um grupo e tirar os alunos sem deficiências (ou transtornos) do foco. É preciso estar mediando em todos os espaços da escola para que não *aconteça* exclusão, e ele diz que em suas aulas de Educação Física isso não *acontece*.

Para o sujeito 3, Inclusão e integração são dois termos que namoram e que é um processo que vai *acontecendo* e, mais uma vez, que a Inclusão deve ser conversada.

#### **Relação dos termos da classe 4**

Já no decorrer das análises individuais por classe, percebemos que os entrevistados apresentam frequência de uso dos termos, com as seguintes interpretações: às vezes pode ocorrer algum tipo de exclusão quando o sujeito atende o aluno que tem maior dificuldade e deixa de atender os outros do grupo. Às vezes é preciso apoio para que esse aluno seja incluído. Às vezes um atrapalha o trabalho de uma turma inteira. Isso será disposto mais à frente. O processo de integração vai *acontecendo*.

#### **B – Classe 2**

Nessa classe, o termo *falar* aparece com um chi2 de 23,82, seguido do termo *saber* com um chi2 de 19,8; em seguida, *excluir* com chi2 17,27; e *talvez* com chi2 16,37. Ambos com  $p < 0,0001$ .

O termo *falar* e suas versões apareceram em vários momentos nas entrevistas, mas não com muito peso nem relevância neste estudo.



O sujeito 1 trouxe a dúvida sobre integração, termo de que nunca ouvira *falar*, porém faz associação com a integração das crianças com alguma deficiência (limitação física) em aula.

O sujeito 3 afirma que na Educação Física não vieram *falar* como fazer para incluir o deficiente visual em aula. Cita: “Você *fala*: ‘tem que incluir todo mundo...’”, e mais uma vez ressalta que isso deve ser esclarecido melhor. No entanto, houve um apontamento interessante quando se questionou sobre estar incluindo 1 (um) e, ao mesmo tempo, estar excluindo os outros em sua aula: “Vou te *falar* que são as duas coisas”. Como profissional da Educação Física, ao *falar* que Inclusão é incluir todos os alunos da “forma mais igualitária possível”. Além disso, posiciona-se ao *falar* que, vendo pelo lado social, ao invés de excluir, privilegia incluir.

Para o sujeito 1, o termo *saber* está relacionado ao fato de não haver um conceito técnico sobre exclusão. No entanto, imagina que seja deixar alguém de fora de um processo.

Com relação ao termo *saber*, o sujeito 3 levantou a questão relacionada ao *Braille* (Sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. É tradicionalmente escrito em papel em relevo. Consta do texto da dissertação). As professoras de sala, como cita o sujeito 3, “não estão preparadas, não *sabem* a escrita, não *sabem* Braille”. O termo *saber*, apresentado como *sei* em uma de suas respostas, refere-se ao termo integração, por que esse sujeito diz não *saber* a definição da palavra. Também está relacionado ao fato de não *saber* lidar com o processo de Inclusão e que isso pode referir em sua própria exclusão como profissional. Fala ainda que se sente órfão dentro desse processo, que é difícil ter outro olhar que não o lado social. Especialmente *sabendo* da condição de uma criança (gênero ou condição financeira), quer sempre incluir essa criança. Será explicado melhor essa orfandade no item sobre as categorias.

Em relação ao termo *excluir*, temos mais uma vez uma representatividade dos sujeitos 3 e 1.

Aparece o termo *excluir* na mesma frase do termo da análise anterior, quando não sabe o significado técnico de *excluir*, porém entende como ser “deixar de fora”.

Existe um sentimento como uma pessoa excluída do processo de Inclusão, embora a gente tenha que incluir, disse o sujeito 3. E mais uma vez o termo *excluir* (excluindo) no sentido da *Inclusão* de uma criança com deficiência e *exclusão* das outras crianças da turma: que está ocorrendo a *exclusão* ao mesmo tempo em que se incluem outros. O sujeito 3 coloca que *Inclusão* e *exclusão* ocorrem na vida a todo tempo e em todas as situações, sendo a *exclusão* algo que ocorre naturalmente, mas, na posição em que trabalha, privilegia sempre incluir.

Com relação ao termo *talvez*, pode-se verificar que o sujeito 1, da maneira como se coloca, diz que as crianças com alguma “limitação física têm dificuldade de estar integradas. Nas aulas, as crianças têm o direito de estar incluídas, mas *talvez* não como deveria ser. Também coloca que a comunidade escolar pode auxiliar mais na Inclusão e que, *talvez*, a escola seja um ambiente de exclusão.

O sujeito 3 se posiciona dizendo que *talvez* incluir seja procurar incluir todos os alunos de forma igual, que *talvez* não tenha como incluir um aluno em determinada atividade.

Nesta classe também, mais abaixo, surge o termo *você*, com  $\chi^2$  20.42, sendo  $p < 0,0001$ . O que significa que, *você*, como profissional recebe a incumbência de fazer o que é colocado. Além disso, o profissional, com alusão ao sujeito 3, que diz que prefere sempre estar incluindo, pois acaba conhecendo as condições daquela criança, e entendendo suas necessidades específicas inclusivas. Será melhor disposto nas categorias. Deixa claro que, para incluir é necessário integrar, e que a integração não pode ser a solução, e, sim, parte do processo anterior à Inclusão de fato.

É *você* saber como incluir, sem excluir, *você* ter o conhecimento para realizar a prática, mas não saber muito de onde tirar esse conhecimento. Sendo muito citado pelo sujeito 3, percebe-se nitidamente a necessidade de formações complementares para fins de conhecimento mais aprofundado sobre Inclusão em seu sentido geral.

### **Relação dos termos da interligação das classes 4 e 2**

Ficou forte a interligação das classes 4 e 2 em momentos em que os profissionais entrevistados sabem que têm que incluir as crianças com deficiência, privilegiam isso, têm ciência dessa importância, mas, às vezes,

acabam excluindo os outros do grupo por conta da Inclusão dos primeiros. Percebe-se que, em algum momento, há a ocorrência das duas coisas: *incluir* e *excluir* de uma forma paralela, e apresentam a necessidade de esse assunto ter que ser ainda debatido, discutido, conversado de uma forma ideal. Apesar de a integração não estar muito clara, ela existe. Nem mesmo as crianças sem deficiência aparente estão totalmente integradas e há um processo de passagem de um (integração) ao outro (Inclusão). A orfandade e a insegurança colocam esse profissional numa situação difícil nesse processo de Inclusão. Em se tratando dessa orfandade, nas categorias será considerado um esclarecimento específico sobre essa fala.

### **C – Classe 5**

Os termos *meio* com  $\chi^2 = 24,92$ ; ( $p < 0,0001$ ) e *já* com  $\chi^2 = 21,79$ ; ( $p < 0,0001$ ) foram os de maior significância.

O termo *meio*, significa metade ou centralização. É citado como uma forma de incluir crianças com alguma especificidade ou diferenciação, mas que as crianças que não apresentam essas características de forma aparente também têm essa necessidade da ajuda, a Inclusão social. O processo de Inclusão é aquele em que todos e todas devem colaborar, não deixar apenas para o professor (falas do sujeito 1). A teoria é bonita, mas este fica *meio* abandonado (referência ao profissional de Educação Física).

Como se sente uma criança com algumas dessas características quando está no *meio* das outras em aula? Em outro momento, aparece como um termo relativo a “assunto confuso”, desde que a escola-base dessa pesquisa se torna polo para atendimentos para deficientes visuais (situações apresentadas pelo sujeito 3).

O termo *já* é bem específico. É o limite da situação (citado pelos sujeitos 2 e 3). O sujeito 2 traz o referido termo no sentido da criança que *já* abraça a outra que tenha alguma característica diferente. E reforça dizendo que as crianças *já* são abraçadas desde quando chegam pequenos à escola, ainda na educação infantil.

Em seguida, o sujeito 3 faz várias interpretações usando o termo *já*. Começa quando reforça que, como *já* disse antes, Inclusão deve ser discutida em uma mesa-redonda, com multiprofissionais de várias áreas. O termo também

aparece quando o sujeito 3 faz referência à necessidade de alunos que apresentam alguma deficiência terem uma pessoa que os acompanhe não somente na sala de aula, mas também na quadra, pois, em sua opinião, essa pessoa que acompanha *já* tem um olhar diferenciado sobre esse aluno. Cita também que o professor deve ter um olhar para todos, senão, *já* se torna exclusão e que não se deve comparar um aluno com outro.

### **Relação dos termos da classe 5 com o resultado da interligação das classes 4 e 2.**

A respeito da interligação da classe 5 com a 4 e a 2 em seguida, fica disposto que um dos entrevistados reforça a necessidade de discutir sobre Inclusão; a integração da criança no *meio* (aula de Educação Física) e a falta de clareza sobre a diferença entre Inclusão e integração; na classe 4 há um processo de “namoro” em meio a essas duas situações. Em um mesmo momento que ocorre a Inclusão de uma criança com deficiência, como apresenta a classe 4, pode ocorrer e exclusão não premeditada de outras crianças da turma, de forma natural, como se apresenta na classe 2 ao associar o termo Inclusão como a parte social. O acompanhamento e o apoio de todas as pessoas no espaço escolar também estão interligados na classe 5, a fim de que o profissional de Educação Física não fique “abandonado”, não sendo somente o professor o responsável pelo processo de Inclusão; na classe 2 percebemos isso ao ser citada a necessidade de a comunidade escolar (dentro do espaço escolar) auxiliar mais. Os sujeitos pensam no fato de a questão nunca estar inteiramente resolvida. Estão no meio da aula, são meio abandonados. Em *já* o processo parece mais definido. As crianças que não têm deficiência aparente *já* abraçam; o acompanhante *já* tem um olhar maior para ele (referência à criança com deficiência); uma vez fazendo referência à exclusão, *já* se torna exclusão, como disse um dos profissionais.

Em se considerando o termo *você* na classe 2, é notada a interligação quando *você* é determinante para o profissional de Educação Física. Que *você* consiga fazer a Inclusão, mas se sentindo *meio* abandonados, como diz o sujeito 1 na classe 5. Ou quando é citado que *você* tem que perceber essa Inclusão ou exclusão, sem que outros das outras equipes possam estar envolvidos.

A classe 4 traz com a 2 a passagem pela integração, chegando à Inclusão, em que *você*, decerto tem que fazer essa passagem, no *meio* (classe 5) que é a aula de Educação Física, mesmo que as crianças, *já* abracem essa criança com deficiência, como diz o sujeito 2 na classe 5 também.

### D – Classe 3

Nessa classe se apresentam os termos com  $\chi^2$  de maior significância para os seguintes termos: *pensar* com  $\chi^2$  38,72, seguido do termo *ali* com  $\chi^2$  38,61; na sequência, *contribuir* com  $\chi^2$  16,63. Sendo  $p < 0,0001$  para ambos.

Inicialmente o termo *pensar* aparece como uma possível reflexão pelo sujeito 2 sobre a integração, trazendo a ideia de que a pessoa tem que estar junto com o grupo não somente em aula, inserido totalmente nesse momento, e que o aluno com deficiência visual já é integral (referindo-se a ser integrado) na turma. Quando *pensa* na Educação Física, esse aluno é amparado e incluso nas atividades; todos querem contribuir.

O sujeito 2 *pensa* sobre o professor estar no momento de exclusão, vivo. Ele *pensa* em um professor mediador que pensa no aluno estar incluso. *Pensa* em uma escola de equidade; deixa claro que o professor deve ser um mediador e *pensa* em práticas que evitem a exclusão de qualquer aluno, seja ele quem for.

O termo *pensar* para o sujeito 3 faz referência à segurança e à proteção dos outros alunos, quando da Inclusão da criança com autismo grave nas aulas.

O termo *ali* apareceu para o sujeito 2 com maior significância. O sujeito 2 faz relação do termo com o fato de estar *ali* inserido, relacionado à integração do aluno.

Apresenta concordância com o sujeito 1 quando cita que o aluno está integralizado *ali* no espaço da quadra, ou seja, em aula, e abraçado por seus colegas. O professor deve estar *ali*, presente, para evitar qualquer tipo de exclusão, e que todas as pessoas da escola devem estar *ali* para *contribuir* com esses alunos; faz também relação com o espaço escolar quando cita, em um caso de pessoa com deficiência visual, ser preciso pensar na estrutura também. Cita, por exemplo, “piso tátil”, elevador e pessoas para auxiliar as que necessitem dessa assistência.

Para o sujeito 3, a referência ao termo *ali* está relacionada ao espaço escolar, como diz o sujeito 1. Mas ele fala também que essa criança pode estar assustada e não querendo estar *ali* e esse é o processo de integrar e incluir.

O termo *contribuir* foi citado em colocações pertinentes pelo sujeito 2 sobre a importância de todas as pessoas da escola também poderem *contribuir* com uma escola de equidade; que na Educação Física os colegas querem *contribuir* com a Inclusão, diferentemente da visão que ele tinha antes de ingressar na escola; e que o professor pode *contribuir* com a Inclusão.

### **Relação dos termos da classe 3 com o resultado da interligação das classes 5 com 4 e 2.**

A classe 3 se relaciona com o resultado da 5 com a 4 e 2 da seguinte forma: em se *pensar* (classe 3) que essa criança está *ali* (classe 3) e *você* tem que saber como fazer para incluir e preservar todas as crianças da exclusão, *já* (classe 5) que estão todas as crianças no *meio* (aula de Educação Física) (classe 5) e seu papel é integrar todas elas e incluir, afinal, é sua responsabilidade não *excluir* (classe 2) quem quer que seja essa criança, com o problema que tiver.

As respostas dos entrevistados se interligam quando os sujeitos *pensam* (classe 3) que o aluno *já* (classe 5) está *ali* (classe 3), inclusive, as crianças *já* (classe 5) o abraçam.

### **E – Classe 1**

Nessa classe o termo *ano* (ou *anos*) tem maior significância, com  $\chi^2$  22,31, ( $p < 0,0001$ ) seguido de *contato*, *prefeitura* e *contrário*, com o  $\chi^2$  17,67. Em seguida vem *escola* com  $\chi^2$  17,29 e *hoje* com  $\chi^2$  17,06. Ambos também com  $p < 0,0001$ .

O sujeito 1 cita o termo identificando que não tinha *contato* com Inclusão, apesar de ter contato com “deficientes físicos”. No entanto, cita que é provável que outras deficiências pudessem existir, muito embora não conseguisse visualizar na época. Nos *anos* em escola particular, como disse, não tinha *contato* com “deficiência intelectual”. Hoje, com a experiência que adquiriu, percebe que essas pessoas estavam lá.

O sujeito 3 cita o termo *anos* ao citar que Inclusão é um termo falado há muito tempo, porém a questão prática da Inclusão veio a ser vivenciada há poucos *anos*.

Já o sujeito 2 cita *ano*, no sentido de que, quando está com um grupo em aula, deve procurar entender quem são esses alunos e reforça que o professor precisa caracterizar esse grupo. Além disso, diz que o espaço escolar deve ser adequado para atender a esse grupo.

Em seguida, o termo *contato* foi mais significativo quando citado pelo sujeito 1, que diz que não vivenciava um processo de Inclusão, não tinha *contato* com essa situação, especialmente quando fala a respeito de “deficiência intelectual”. Provavelmente deve ter deparado com algum aluno com esse tipo de deficiência, mas que não tinha diagnóstico. Quando entrou na prefeitura, onde trabalha hoje, teve maior *contato* com esse termo.

O sujeito 3 relaciona o termo *contato* com a palavra formação. Demonstra preocupação quanto ao fato de não ter tido formação a respeito da Inclusão e que apenas foi colocado para a equipe que a escola seria um polo para atendimento de pessoas com deficiência visual.

O termo *prefeitura* foi usado em algumas inferências do sujeito 1 ao dizer que, apesar de sua formação, foi na *prefeitura* em que trabalha que iniciou um processo prático da Inclusão, além de cursos oferecidos nessa instituição. Até então, não tinha contato direto com a Inclusão na forma como ela se apresenta.

O sujeito 3 se coloca dizendo que veio de instâncias maiores da *prefeitura* e que a escola em que trabalha seria um polo que abrange a questão do atendimento da deficiência visual.

O termo *contrário* apresentou significância para o sujeito 1 em algumas escolas pelas quais passou. Ao *contrário* da sua, ele não percebe o efeito real da Inclusão, mas onde trabalha, sim, a exclusão é combatida com diálogos, e que, na Educação Física, as atividades são propostas de forma que ninguém “fica de fora”.

O sujeito 2 cita o termo no sentido parecido com o citado pelo sujeito 1. Deixa claro que na escola em que trabalha, unidade escolar campo dessa pesquisa, nenhum aluno com deficiência é rejeitado, ao *contrário*, é abraçado.

O sujeito 3 deixa claro e reforça quanto a *escola* pode ter sido pega de surpresa ao receber a incumbência de se tornar polo para atendimento de

pessoas com deficiência visual. A necessidade de preparo e de formações sobre o tema Inclusão fica explícita nessa situação apresentada. Nota-se também a necessidade de preparo estrutural para que se recebam os alunos com deficiência visual, na opinião desse sujeito.

O sujeito 2 cita o termo *escola* trazendo à tona, mais uma vez, a necessidade de adequação do espaço escolar, o que corrobora a colocação da necessidade do sujeito 3, além de outras.

O termo *escola* aparece para o sujeito 1 na forma de relações sociais, no sentido inclusivo, na *escola* onde trabalha; local onde a criança pode melhorar a partir de suas relações sociais. Na escola em que trabalha, na rotina não sente a exclusão, pelo contrário; há certo movimento de apoio externo à sua atividade, entendendo isso como possível e positivo. Na *escola* em que trabalha considera positiva a questão dessas relações pessoais.

O termo *hoje* deixa claro que o sujeito 1 sente que *hoje* as situações a respeito da Inclusão são mais vistas, o que não se percebia antes. A exclusão *hoje* não é vista como antigamente; a Inclusão é um processo que é vivido na escola em que trabalha e ele entende que acontece quando vê o progresso de determinado aluno que acompanha em suas aulas.

O sujeito 2 cita o termo *hoje* no sentido de que a Inclusão de uma pessoa com deficiência é necessária, pois, se *hoje* as pessoas estão bem, amanhã pode ser que precisem do trabalho de Inclusão. Temos que construir esse pensamento inclusivo a partir da creche.

### **Relação dos termos da classe 1 com as interligações anteriores em sequência inversa**

A relação da classe 1 em interligação com as demais classes traz vários fatores. Um deles é que um dos entrevistados trabalhou anos em escola particular e só veio ter *contato* com a palavra Inclusão no momento atual na Prefeitura de Santo André. A referência à exclusão também relaciona a classe 1 com a classe 2: não há um conceito fechado, sabe-se que é tudo o que fica de fora e tudo o que é diferente e foge a um padrão. Embora os entrevistados não saibam o conceito técnico de exclusão, um deles diz que não percebe exclusão na escola em que trabalha e outro se questiona se, enquanto dá atenção a uma criança com deficiência, não estaria excluindo os outros da atividade.



Ainda na classe 3 é notada a necessidade de que todas as pessoas na escola contribuam com o processo inclusivo; na classe 1 também é apontado apoio externo nas suas aulas.

Um dos entrevistados cita que nunca viu um aluno com deficiência ser rejeitado na *escola* em que está, pelo contrário; na classe 3, nota-se a relação com a classe 1 nesse sentido, pois nesta o entrevistado fala que os alunos com alguma deficiência são amparados, e todos em suas aulas querem *contribuir* com a Inclusão deles.

A classe 1 indica que a *escola*, embora não tenha sido preparada para ser polo de atendimento para pessoas com deficiência visual, em seu aspecto estrutural de espaço físico, não é percebido nenhum movimento que caracterize exclusão e que há um cuidado especial sobre isso, relacionando-se com a classe 3, em que é indicada novamente a preocupação de amparar, acolher, contribuir para a Inclusão. Nessa mesma classe, verificamos a indicação de que a percepção em relação à Inclusão de um dos entrevistados era diferente do que era antes de ingressar na escola. Hoje esse processo é bem mais nítido. Apesar de um dos sujeitos deixar claro que a maior responsabilidade é sua – *você*, na classe 3 deve entender o processo desenvolvendo o trabalho de forma a ninguém ficar de fora.

A partir do momento em que a *escola* se torna polo de atendimento à criança com deficiência visual, como está na classe 1, basicamente como uma decisão posta, havia urgência em fazê-lo, pois não houve uma formação para isso. Entre os entrevistados, percebe-se que todos os processos para que isso ocorra começam a *acontecer*, como a integração dessa criança na escola; e essa criança não é um ser invisível nessa *escola*, como indica a classe 4.

O processo *contrário* ao da Inclusão, ou seja, a exclusão, é indicado na classe 1 como sendo a respeito de tudo o que é diferente, e isso é algo que acontecia em um passado remoto. Hoje há outros conceitos. Vemos essa questão sobre o que é diferente, quando, na classe 5, é indicado que qualquer criança dentro da *escola*, apresentando características próprias, porém não uma deficiência visível, aparente, sente a necessidade de estar passando pelo processo de Inclusão. O que conversa também com a classe 5 (e com as classes 4 e 2) sobre o processo de integração. Foi percebido aqui que todos e todas

integrados ao espaço escolar estão conseqüentemente inclusos em todas as suas necessidades individuais.

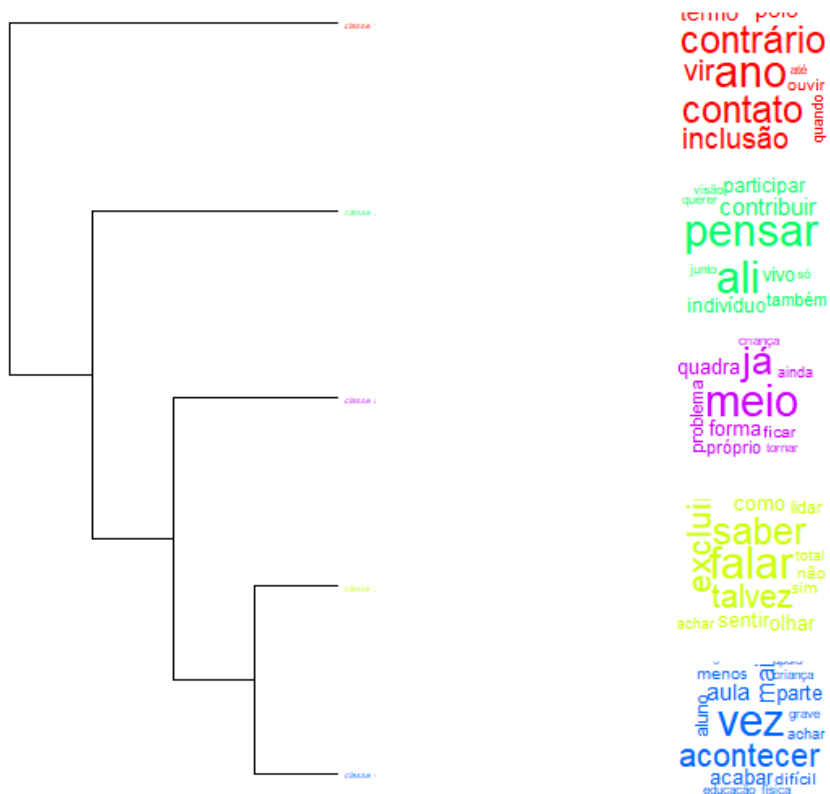
O que se constitui marcante nessas interligações é o fato de os profissionais não terem tido *contato* com a Inclusão específica de pessoas com deficiência em anos de trabalho no segmento privado da educação. E, embora a escola não estivesse tão preparada estrutural ou pedagogicamente, os entrevistados garantem que não há exclusão.

### **Figura 02 – Dendrograma de nuvem – tema 1**

Na figura a seguir, fornecida pelo software, é interessante verificar as pequenas nuvens de palavras a cada classe gerada.

O que foi analisado foram as palavras com  $\chi^2$  mais significativo em relevância em cada nuvem de cada classe neste dendrograma, embora com algumas pequenas diferenças entre os termos.

Figura 02 – Dendrograma de nuvem – tema 1



Fonte: ROCHA (jul, 2022)

Ferramenta: software Iramuteq

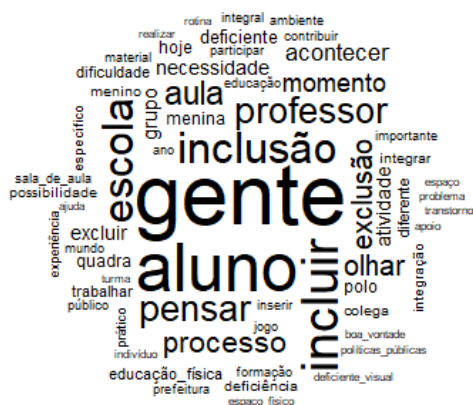
### Figura 03 – Gráfico em similitude – tema 1

A amostra em gráfico de similitude, aqui apresentada com halo, permite entender a estruturação em que o texto foi construído, através da proximidade de termos usados nesses textos da pesquisa a partir das entrevistas.

Nesse caso, podemos entender que as cores separam as relações maiores e mais próximas das palavras contidas nelas. Como o termo *aluno* relacionado ao termo *criança* – um aluno sempre será uma *criança*, como uma pessoa, que tem seus anseios e necessidades e, dentro da escola, com suas características – que se relaciona com *Inclusão* que, por sua vez, está relacionado com *educação*, *integrar*, *integração*, *sociedade*, *deficiência*. Tudo está relacionado, pela ramificação, mesmo que com certa distância do termo *professor e escola*.



Figura 04 – Nuvem de palavras – tema 1



Fonte: ROCHA (jul, 2022)

Ferramenta: software Iramuteq

O que foi verificado é que o *aluno*, nessa pesquisa, é um termo que representa a criança na escola. É o termo mais importante e se encontra centralizado, acompanhado por *gente* nessa análise e também na análise do *processo*, *inclusão*, *professor*, termos também relevantes nessa análise. Assim como a formação dos profissionais de Educação Física. Os outros termos nessa representação se colocam mais distanciados pela força que esses termos representam para essa análise em nuvem. Já que os referidos termos foram sugestão da pesquisadora.

Nas análises realizadas o texto foi construído com base na linguagem mais próxima às respostas dos sujeitos para manter proximidade dos termos nas respostas dos profissionais entrevistados.

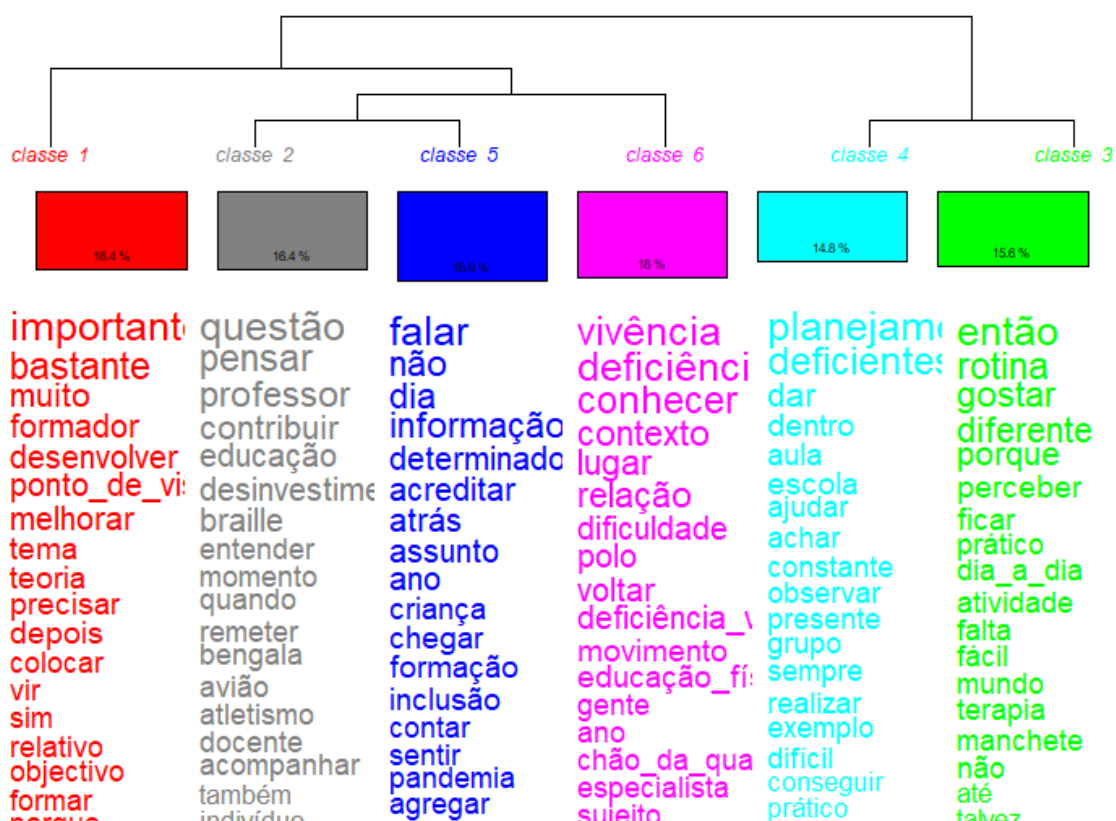
## 6.2 Tema 02 – O Profissional de Educação Física, sua Formação e sua Prática com a Criança com Deficiência Visual

O corpus foi constituído pelos 3 (três) textos referentes aos entrevistados. Esses textos geraram o dendograma acima, a respeito do primeiro tema. Sendo 146 segmentos de texto, dos quais 122 foram aproveitados (83,56%). A análise apresentou 5156 ocorrências (palavras).

### Figura 05 – Dendrograma em CHD – tema 2.

O dendograma gerou 06 (seis) classes que serão interpretadas e analisadas a seguir.

Figura 05 – Dendrograma em CHD – tema 2



Fonte: ROCHA (jul, 2022)  
Ferramenta: Software Iramuteq

## A – Classe 2

O termo *questão* tem chi2 43,66 na sequência *pensar* com chi2 33,19; professor com 25,95; *contribuir* com chi2 20,63; seguidos de educação, desinvestimento e Braille com chi2 15,69 respectivamente. Todos esses termos com  $p < 0,0001$ .

O termo *questão* para o sujeito 2 indica que ele não tem certos conhecimentos, mas entende que seria importante, como por exemplo, entender o desenho universal<sup>18</sup>, sobre o Braille, sobre como entender o significado das bengalas com cores e pontas diferentes. Para ele é necessário um entendimento sobre isso para a rotina na escola de forma geral reforçando que são *questões* específicas da criança com deficiência visual.

O sujeito 3 levanta essa *questão* relativa à necessidade de se aprimorar através de formações, pois se sente “órfã” no intuito de fazer o melhor para que as crianças se sintam acolhidas, além de parte da turma da escola.

O termo *pensar* indica a reflexão da situação prática de atividade. O sujeito 2 fez muitas colocações com esse termo. Indica como *pensar* em determinada atividade e *pensar* como a criança com deficiência visual vai realizá-la. Quais os objetivos daquela determinada prática para ela?

No sentido da formação, indica que é preciso saber quem são os indivíduos que estão presentes, quais os seus saberes ou se não têm mais interesse em formações. E questiona se as políticas públicas *pensam* nesse profissional. O sujeito 2 indica ter tido apoio ao ingressar na área educacional, relacionando isso à formação. Reforça a posição de que formações têm que ter continuidade. Em outro momento, indica a busca, por parte de alguns professores que perderam o interesse, por formações que possam ajudá-los, pois pensam: “Eu tenho um aluno com deficiência visual”. O sujeito 2 cita que se

---

<sup>18</sup>O desenho universal é uma filosofia de projetos que visa auxiliar os projetistas a pensar na diversidade humana ao criar produtos, espaços e equipamentos, permitindo seu uso de forma independente e igualitária. Estas necessidades, relativas ao uso dos espaços, variam conforme as características físicas dos usuários e de suas habilidades. Sabe-se que uma pessoa com deficiência visual precisa de informações diferentes sobre o espaço [...] como, por exemplo, uso de informação tátil em pisos e mapas. Combinar as necessidades de todas as pessoas, para criar espaços inclusivos, é o objetivo do desenho universal (Gestão e Tecnologia de Projetos, 2015, p. 55 e 56).

deve pensar no que ainda falta para as formações em grupo, e que ainda parece haver lacunas na cidade onde trabalha.

Também para o termo *professor* (*professores*), o protagonismo vem na fala do sujeito 2, que faz as indicações alinhando-as com as formações. Fala da importância de esse *professor* ser conhecido e reconhecido, saber onde ele está, quais as necessidades do espaço em que ele se encontra. É indicada pelo sujeito 2 a importância e a necessidade de momentos de formação para a melhoria das aulas de Educação Física, com foco nesse profissional (*professor*). Que haja formações específicas, com continuidade, “sequência pedagógica” e “sequência didática”, no intuito de atender a um espaço, hoje polo de atendimento para crianças com deficiência visual. Que sejam formações com essa visibilidade de conteúdo, necessário ao espaço e ao momento. Ele cita a necessidade de o aluno ter de aprender, mas também fala sobre o que o *professor* tem que entender e saber para poder orientar esse “aluno”. Inclusive reforça que todos os *professores* da unidade escolar devem ter esse tipo de formação específica. Inclusive, há *professor* que, apesar do tempo de escola, sente necessidade e busca conhecimento a respeito do aluno com deficiência visual.

O termo *contribuir* também vem protagonizado pelo sujeito 2, indicando o apoio que recebeu na sua entrada para a educação, o que já contribui com seu processo de formação. Uma formação que o sujeito 2 remete mais uma vez a uma contribuição com os professores, para que ele produza conhecimento. E, como docente da Educação Física, seja essa formação no formato que for, pode contribuir com o desenvolvimento das suas aulas, inclusive das aulas daquele professor que já está numa fase em que ele fala sobre o “desencantamento pela educação”.

O termo *educação*, ainda pelo sujeito 2, marca sua entrada nessa área, de maneira a estar à frente quando pensa no apoio recebido, nas formações necessárias, e a importância das políticas para um melhor caminho na educação, na formação do “sujeito”, como uma forma de estímulo na continuidade dos trabalhos.

O termo *desinvestimento* foi notadamente protagonizado pelo sujeito 2, que se refere a isso como uma das possibilidades de quem está há um tempo na área e que não pensa na educação com o mesmo encantamento de antes. Para tanto, é importante as políticas tomarem a frente nessa questão.



O Braille, técnica em código para as pessoas com deficiência visual (ver definição no texto da pesquisa), foi o último termo protagonizado pelo sujeito 2, reforçando mais uma das possibilidades de aprofundamento na aprendizagem via formação de caráter específico relativo ao espaço escolar em que se encontra. É nítida a importância desses conhecimentos específicos para o desenvolvimento dos trabalhos nessa unidade escolar.

Entendo que, ao se tratar aqui de políticas, o entrevistado quis se referir às “políticas públicas” como um caminho de maior investimento em formações, sejam elas específicas ou não.

É importante esclarecer aqui que algumas colocações estão de acordo com as falas dos sujeitos entrevistados, mostrando a real situação de pensamento deles.

## **B – Classe 5**

A classe 5 traz um termo apenas a ser analisado, porém esse termo está bastante explorado pelos sujeitos entrevistados.

O termo *falar* (*falei, falou, falando*), com  $p < 0,0001$ , o qual aparece com  $\chi^2$  20,63, é citado pelos três sujeitos. O sujeito 1 sugere que *falar* está ligado à teoria, de forma que *falar* somente sobre a criança com deficiência não atende às perspectivas do profissional, precisa ter efeito mais prático a intervenção que pode ser feita, sendo importante a participação dessas pessoas responsáveis pelo processo formativo, na prática nas aulas, observando e auxiliando.

O sujeito 2 faz citação desse termo ligada também à formação, quando participou e quando determinada formadora *falava* sobre a Inclusão de modo geral.

Depois cita o termo em outra circunstância, na necessidade de descrever um momento de aula ao aluno com deficiência visual. Também surge esse termo na necessidade de se manter uma *fala* sobre um assunto e manter até que se tenha esgotado tal assunto. Para esse sujeito, é importante também manter a parceria e “*falar a mesma língua*”, quando se relaciona com sua dupla de trabalho e constroem seus planejamentos.

O sujeito 3 cita ter tido uma formação sobre Inclusão, porém não se *falava* muito sobre a prática nesse assunto; fala da importância de uma formação com profissionais da área, colegas de trabalho, em que pudessem trocar experiências

sobre como trabalham, cada um com a criança com deficiência visual, e sobre estar sendo incluso como profissional em uma absorção de informações.

Apesar de as maiores inferências da classe 2 serem indicadas pelo sujeito 2, é registrada a paridade no sentido da necessidade das formações, ao passo que o sujeito 1 apresenta a necessidade da prática e não de pessoas que venham *falar* da situação que uma criança apresenta. O sujeito 3 faz essa indicação quando remete a uma vivência de anos em outro segmento educacional, tempo em que não se falava muito sobre a prática para aulas com crianças com alguma deficiência. Também o sujeito 1 traz a necessidade de haver profissionais que tenham mais propriedade sobre Inclusão de pessoas com deficiência nas turmas escolares; ou seja, que esses especialistas estejam mais próximos. Paralelamente, o sujeito 3 apresenta a necessidade de uma formação prática com crianças com deficiência visual. Nessa mesma classe, o sujeito 2 reflete suas vivências históricas e de formação que podem ser aproveitadas nessa realidade em que se encontra. Também aproveita para reforçar a parceria que tem na construção de seus planejamentos.

Quando fazemos a correlação da classe 5 com a classe 2, percebemos a necessidade do aprofundamento nas questões específicas dessa unidade escolar e, inclusive, de propostas a respeito. O sujeito 2 cita exemplos de aulas para atender às necessidades de todas as crianças, cita planos desenvolvidos, como a questão de entender o Braille, e o fato de a especificidade de cada bengala ser importante para ele, compactuando com a orfandade do sujeito 3, no sentido da necessidade de fazer o melhor possível para as turmas que atende em suas aulas.

Para o sujeito 3, é importante a troca de saberes e experiências entre os colegas da Educação Física, o que mais uma vez fortalece a ideia de se pensar mais em momentos formativos e formações no sentido amplo, e ainda mais específicas, como as citações do sujeito 2, que indica a formação como um momento de melhoria no fazer, na constituição de planejamentos, em se pensar nos grupos de professores, quem são, onde estão e o que corresponde às suas necessidades. Além disso, pensa na idealização de ações práticas em suas aulas.

Foi identificada também a necessidade de uma formação que contribua com a educação, iniciando o processo com os profissionais da Educação Física,

profissional que deve estar incluso nesse processo anterior àquelas crianças que serão amparadas, acolhidas, para quem o profissional vai planejar em parceria com seus pares, formação que vai ao encontro da necessidade do profissional de forma que esse se sentirá estimulado à continuação de seus trabalhos, mesmo que esteja num processo inverso, como citado na classe 2 pelo sujeito 2, em *desinvestimento*.

### **Relação dos termos das classes 2 e 5.**

Os termos *pensar em formação*, *pensar na melhoria da educação*, *pensar no deficiente visual*, a questão do Braille; são termos importantes, segundo os entrevistados. Percebe-se uma preocupação com a formação e uma preocupação com a criança com deficiência visual e como a formação pode contribuir com a criança.

### **C – Classe 4**

Essa classe traz 03 (três) termos com  $\chi^2$  de maiores significâncias. O termo *planejamento* com  $\chi^2$  36,65; *deficientes visuais* com  $\chi^2$  30,12 e *dar* com  $\chi^2$  18,96. Apresentam  $p < 0,0001$ .

O termo *planejamento* é citado pelo sujeito 1 como uma das pontas da necessidade formativa, para o desenvolvimento das aulas. Algo mais voltado para as práticas na rotina de suas aulas considerada difícil quando do grupo/turma participam crianças com deficiência visual. O planejamento é em parceria com professor dupla de horário, e há momentos em parceria com as profissionais do polo.

O sujeito 2 se refere a *planejamento* com a participação das crianças que dão suas sugestões.

O sujeito 3 cita *planejamento* ao se referir às condições solicitadas pelo grupo gestor, que indicava as construções coletivas desse *planejamento*, que deveria ser unificado para todas as crianças indistintamente. Em sua opinião, isso não é possível; o sujeito 3 ressalta que há crianças com deficiência visual com características diferentes entre si.

O sujeito 1 cita o termo *deficientes visuais* nos momentos práticos de suas aulas. Considera que, apesar de tudo, a criança com deficiência visual tem uma situação ainda mais tranquila; para esse sujeito, planejar pensando na totalidade

do grupo é mais difícil que pensar nesse grupo com necessidade específica. Para o sujeito 1, é importante a presença das pessoas profissionais responsáveis do polo em momento de aula prática, no sentido de ajudar com orientações. Além disso, diz que, apesar de a unidade escolar ser polo para atendimento a pessoas (incluindo as crianças da escola) com deficiência visual, são oferecidas formações com modalidades diversificadas. Sendo assim, não há muita noção da realidade prática local.

O sujeito 3 cita a dificuldade em se planejar para uma turma com tantas especificidades e diferenciações entre os próprios *deficientes visuais*.

O termo *dar* indicado pelo sujeito 1 a respeito de apoio e orientações vai ao encontro da necessidade de haver alguém responsável pelo polo presente em suas práticas, com sugestões e orientações nesse processo de Inclusão. Entende ser um processo em que o que é proposto é posto em prática e que é preciso *dar* um tempo de assimilação pelo grupo.

O termo *dar* para o sujeito 3 aparece em um contexto diferente, na prática de determinado conteúdo.

### **Relação dos termos das classes 2 e 4**

Os termos têm relevância quando os entrevistados têm preocupação e demonstram dificuldade com os planejamentos para o grupo todo, em como planejar em parceria com o polo para deficientes visuais.

### **D – Classe 3**

A classe 3 (três) apresenta os seguintes termos: *então* com  $\chi^2$  37,52; *rotina*; com  $\chi^2$  28,26; *gostar* com  $\chi^2$  22,42 seguido no mesmo  $\chi^2$  o termo *diferente*; e *porque* com  $\chi^2$  19,32; com  $p < 0,0001$ .

O termo *então* indicado pelo sujeito 1 é citado como um termo em uma primeira impressão de dúvida sobre como são os planejamentos. *Então*, os replanejamentos são diários; *então* o planejamento não é fechado e é constante.

Em outro momento, transmite uma relação com a falta de uma formação com vivência prática, quando diz que não é teórico e, sim, prático. *Então* são necessárias formações que sigam esse caminho. *Então* é o caso, como sugere, de as pessoas que estão estudando ajudarem nesse processo na rotina, no dia a dia. Além disso, sugere, *então*, situações para essas vivências práticas.

O sujeito 2 cita o termo *então* ao responder como sugeriria uma proposta de atividade, ao que responde em seu sentido que realizou um planejamento participativo.

O sujeito 3 refere-se ao termo *então* ao se reportar à falta de formação para ajudar em suas práticas. *Então* foi realizada uma tentativa de planejar junto à sala de recursos multifuncionais (definição no texto da pesquisa) com profissionais desse setor (em relação ao polo de atendimento às crianças com deficiência visual). Não foi muito produtivo em sua opinião. Também fez essa inferência quando cita precisar entender sobre o que o aluno com baixa visão e o deficiente visual total podem realizar. *Então* saberá discernir se entender sobre essas diferenciações.

O termo *rotina* é citado apenas pelo sujeito 1, e o sentido é, na rotina, deparar com várias situações sob o aspecto inclusivo. São transtornos, outros são “personalidades” difíceis. Em aula, o tratamento não é o mesmo de uma clínica. O sentido de ser “muito conceito” que pode funcionar numa situação clínica não funciona em aula. A rotina precisa de apoio e a equipe responsável por esse apoio ou formação não é a de profissionais da Educação Física, o que complica. O sujeito 1 reforça a necessidade de profissionais especializados que possam introduzir mais vivências práticas nas formações.

Os sujeitos 1 e 3 não fizeram inferências com o termo *rotina*. No entanto, pelos outros termos, percebe-se que os três apresentam necessidade de situações com apoio mais prático, tanto em momento de formação como no dia a dia.

O termo *gostar* é citado pelo sujeito 3 em prática de atividade, indicando práticas que são desenvolvidas em seus grupos ecléticos, onde cada criança com deficiência visual *gosta* de práticas diferentes. E *gostaria* de receber mais formações com esses indicativos mais práticos para aplicar no seu espaço de aula.

O sujeito 2 cita o termo *gostar* relacionado às turmas para as quais dá aulas de Educação Física, fazendo um levantamento do que a turma *gostaria* de vivenciar durante o ano (denominado de planejamento participativo).

O termo *diferente* de mesmo  $\chi^2$  do termo *gostar*, é citado pelo sujeito 1 ao relatar sobre o sentido prático; ele coloca a necessidade de um profissional especializado, que venha de fora, pois este pode ter um olhar *diferente*. E que

tenha um olhar para o grupo, que é composto de mais 25 (vinte e cinco) crianças com características específicas.

O sujeito 3 cita o termo *diferente* no sentido de ter uma formação com a qual poderá obter benefícios com saberes, mesmo que não aproveite tudo para sua rotina. Também cita o termo em outro tipo de colocação. Exemplificando por uma situação de prática. E em outro momento sugere que pode usar meios *diferentes* para ensinar algo específico e comum à turma toda.

O último termo é *porque*, citado pelo sujeito 1, que apresenta entonação de justificativas, quando diz o que percebe nas possibilidades de formação que vivenciou. *Porque* as pessoas apresentam muito conceito, *porque* não é teórico e sim, prático; *porque* é diferente alguém de fora observar o movimento em aula prática; *porque* é diferente um especialista atender uma ou duas crianças com características individuais, sendo que na prática das aulas de Educação Física são 25 (vinte e cinco) crianças e, justifica que as crianças que são videntes podem entender mais facilmente o que é proposto.

O sujeito 3 também indica o termo justificando que não consegue dar a mesma proposta para duas crianças com deficiências visuais diferentes, *porque* uma age de forma diferente da outra e justifica também que na unidade escolar onde tem uma sala de recursos, por conta do polo de atendimento a crianças com deficiência visual, já houve tentativa em se planejar conjuntamente, mas como anteriormente em outro termo, não foi muito produtivo, *porque* os profissionais não são da área da Educação Física. Reforça ainda a importância em saber o grau das crianças com baixa visão, *porque* isso possibilitará saber o que oferecer como proposta prática.

As indicações desse termo pelo sujeito 2 não ocorreram. Mas o que foi indicado pelos outros sugere mais uma vez as necessidades de formações práticas para que seja possível o atendimento das crianças com deficiência visual em atividades de Educação Física escolar de forma que elas possam se desenvolver melhor em suas especificidades.

### **Relação dos termos das classes 4 e 3**

As classes 4 e 3 aparecem interligadas e o que se percebe como indicativo dessa interligação são os termos *então* e *planejamento* em unidades de contexto comuns, consolidando justificativas das necessidades desses

indicativos. E, em outro momento, também o termo *deficiente visual*, que o planejamento é diário, que foram realizados momentos de planejamento com o apoio de profissionais da sala de recursos que não surtiram práticas muito exitosas pelo fato de não serem profissionais de Educação Física.

E, exatamente por essa questão, o termo *rotina* também interliga as classes 4 e 3, pois a presença de profissionais especialistas em educação inclusiva é necessária nas aulas de Educação Física, como é dito na classe 3, pois estes têm um olhar *diferente (que também interliga as classes)*, por isso poderiam estar mais presentes nos momentos da Educação Física, no sentido de compor com orientações específicas para as crianças com deficiência visual. Na *rotina*, é importante haver especialistas da educação inclusiva, nesse caso do polo para pessoas com deficiência visual, pelo motivo de eles terem essa visão de atendimento, diferente do atendimento terapêutico, com apenas uma criança com deficiência visual. Observar o trabalho do profissional de Educação Física, direcionando a uma orientação possível para essa criança.

Para *dar* formações em um polo onde se tem um atendimento diferenciado para pessoas com *deficiência visual*, é importante que o formador possa passar pela realidade da prática de Educação Física, ao menos para observar como é essa *rotina*.

Os termos têm relevância quando os entrevistados têm preocupação e demonstram dificuldade com os planejamentos para o grupo todo, planejar em parceria com o polo para deficientes visuais.

Na rotina, a prática é uma preocupação com a criança com deficiência visual. É importante a presença de especialistas da equipe de educação inclusiva para orientar e ajudar nas especificidades práticas.

## **E – Classe 6**

A próxima classe a ser analisada em seus termos é a 6, pois faz interligação com o resultado da interligação das classes 2 e 5.

São 3 termos na sequência de significância por chi2: vivência, com chi2 24,47; deficiência com chi2 23,7; conhecer com chi2 19,9.

O termo *vivência* é indicado pelo sujeito 2 como uma das formas de ampliar seu conhecimento sobre a questão em si. Neste trabalho, a pesquisa tem por objeto o conhecimento e desenvolvimento pelo profissional da Educação

Física e suas aulas em uma unidade polo para atendimento de pessoas com deficiência visual. O sujeito 2 entende que deve entender mais sobre especificidades da referida deficiência, como entender para que serve cada tipo diferente de bengala. Para isso considera a vivência importante. Também considera importante conhecer essa criança/aluno, quais as *vivências* práticas pelas quais passou, citou exemplos em aulas que determinou um tipo de *vivência* por essa criança; enfatiza o acompanhamento da criança por uma pessoa de forma individual, pois assim pode haver maior liberdade no transcorrer das atividades da aula, tanto a criança com deficiência visual, como o próprio profissional com os outros colegas da turma. É importante que esse profissional tenha a *vivência* de como é a *vivência* prática de um cego.

O termo *deficiência* surge citado pelo sujeito 1, explanando sobre as individualidades que conhece em sua escola, como o fato de haver crianças que têm a deficiência visual, mas que também apresentam déficit cognitivo, dificuldade no foco e de concentração, e ainda outras características.

Nesse termo também o sujeito 1 indica que o serviço público é mais procurado, pois talvez seja mais acolhedor. Ele teve maior contato com várias deficiências na prefeitura de Santo André.

O sujeito 2 pensa que, para o desenvolvimento do trabalho, é importante conhecer sobre a *deficiência*, as dificuldades, especialmente em se tratando de deficiência visual em aula de Educação Física.

O termo *conhecer* (*conheço, conheceu, conheça*) foi citado no sentido pouco aprofundado. O sujeito 1 cita sobre crianças com deficiência visual que parecem não ter controle corporal.

O sujeito 2 cita a necessidade de se *conhecer* a deficiência, modelos a serem aplicados, dificuldades ligadas ao termo deficiência, no caso a deficiência visual, suas individualidades. Ele informou que a equipe da unidade escolar conheceu o Instituto (Fundação) Dorina Nowil.

O sujeito 3 cita o termo no momento em que começou a *conhecer* a Inclusão, trabalhar com o polo para pessoas com deficiência visual, mas que, devido à pandemia, tudo “estagnou”.



### **Relação dos termos da classe 6 com o resultado da interligação das classes 2 e 5**

Na correlação da classe 6 com o resultado da correlação das classes 2 e 5 é verificada a questão de se *conhecer a deficiência*, especialmente a deficiência visual. Troca de saberes, momentos formativos que na classe 6 se apresentam sob o termo *vivência* na prática da Educação Física. Na correlação das classes 2 com a 5 essa interligação está sob o termo falar sobre a criança com deficiência, mas não sobre o que ela precisa para *vivenciar* a prática em Educação Física. É uma indicação especialmente do sujeito 1 nessa classe, enquanto a classe 2 indica sugestões de atividade pelos entrevistados, como o conhecimento do código em Braille pelos professores também, não somente pelas crianças, os alunos.

### **F – Classe 1**

Nesta classe o termo *importante* tem  $\chi^2$  37,76; na sequência, o termo *bastante* com  $\chi^2$  26,59, *muito* com  $\chi^2$  21,45; *formador* com  $\chi^2$  16,41; *desenvolver*, *ponto de vista* e *melhorar* com  $\chi^2$  15,69.

Entre os sujeitos, o termo *importante* vem afirmar que o sujeito 2 acredita que a formação deve ser balanceada para o formador e para quem recebe a formação, no sentido de saber o que é mais interessante naquele grupo, naquele momento; e que a vivência prática também é importante para o professor porque vai colaborar muito com o seu dia a dia. Para o sujeito 3, *importante* está relacionado às formações, sejam elas teóricas ou práticas, e o tempo também é relativo a essas práticas. Para o sujeito 3, as formações projetam para “novas visões, para novos aprendizados, [...] para o nosso próprio crescimento e [...] contribuir com a formação daquele aluno [...]”. Saber o grau de visão que o aluno apresenta também é um objetivo *importante* que pode fazer parte dos momentos formativos.

Apesar de aparecer em segundo lugar, o termo *bastante* se relaciona com as respostas do sujeito 3 com maior significatividade. Especialmente quando cita que as formações são *bastante* valiosas e que, a respeito da temática da Inclusão, é um tema que deve ser *bastante* discutido. Dentro dessa linha, o sujeito 1 cita que trabalhou *bastante* tempo em rede particular e por algum motivo não havia tanta Inclusão (em relação à criança com deficiência na escola) como

na rede pública. Ainda o sujeito 3 indica a importância de formadores de fora da rede que já estudaram *bastante* ou que já têm maior experiência em Inclusão.

O termo *muito* está relacionado à quantidade. Em relação ao tema desta análise, fala-se da necessidade de esse ser um tema que deve ser *muito* discutido, pois há muitos profissionais que querem trabalhar com crianças com deficiência, como diz o sujeito 3. Também considera trocas de saberes *muito* importantes para lidar com todas as deficiências e/ou transtornos, sendo um tempo de duração de formação *muito* relativo, pois depende do formador, do que vai explicar. Por fim, reforça que as formações são *muito* importantes e essenciais. Acha importante, no caso da pesquisa, que é sobre a criança com deficiência visual, que se tenham formações mais específicas.

O sujeito 2 traz o termo *muito* relacionado à formação em agrupamento, como diz. Na necessidade do grupo. Reforça que as vivências práticas são *muito* importantes e que é necessário que as políticas públicas possam ser apoio para essas formações.

Para o sujeito 1, as referências indicativas com o termo *muito* são relacionadas às profissionais do polo de atendimento às pessoas com deficiência visual. Ele coloca que elas são *muito* trabalhadoras e *muito* empenhadas no processo de Inclusão e que talvez falte um apoio mais efetivo dessa equipe na prática das atividades em Educação Física.

O termo *formador (formação)* acompanha a ideia de que a formação possa ser realizada em agrupamento, diz o sujeito 2, e reforça o entendimento de que a pessoa que traz a *formação* sabe as necessidades do grupo, de cada ambiente ou comunidade escolar.

O sujeito 3 vem fortalecer a ideia de que formações com especialistas de fora do nosso convívio trazem acréscimos de suas vivências, pois já apresentam experiências práticas e estudos na área.

Os termos *desenvolver* (desenvolvia, desenvolve) é citado pelo sujeito 2 a respeito das formações: como elas aconteceriam, a possibilidade de se alinhar teoria e vivência prática, e sugere que é possível a “proposta” formativa iniciar com os profissionais, na ponta, sendo que, em determinado momento, um profissional convidado pudesse realizar um fechamento conclusivo sobre a proposta.

Os sujeitos 2 e 3 trazem as inferências do termo *ponto de vista* no sentido de formações não serem muito comuns, no âmbito geral. Na realidade, esse termo, diante desses sujeitos, tem pontos de vista semelhantes, pois propõem formações específicas e de sentido mais prático para determinados públicos.

O sentido indicado ao termo *melhorar (melhore)* aparece pelo sujeito 2 na ideia de uma formação invertida, quando o profissional pode praticar uma sugestão e depois uma pessoa chega para concluir junto ao grupo. Em seu entendimento, isso pode *melhorar* a formação do profissional.

### **Relação dos termos da classe 1 com o resultado das interligações da classe 6 com 5 e 2.**

A correlação feita entre as classes 1 e 6, correlacionada ao resultado da correlação de 2 e 5, traz indicações, como as formativas, enquanto a 6 traz as indicações sobre os termos vivência prática, conhecer as deficiências e suas especificidades (mesmo que basicamente), as necessidades que acompanham essa, conhecer sobre Inclusão das pessoas, especialmente as crianças nessa unidade escolar, a classe 1 indica a importância dessas formações, essenciais, “ nos projetam para novas visões” sobre aquele tema. A classe 2 *pensa* no *professor*, em como uma formação pode contribuir com a inclusão de crianças com deficiência visual em suas turmas de aulas.

A última interligação que foi desenvolvida e está na figura desse tema faz uma indicação abrangente sobre os profissionais de Educação Física Escolar, nessa unidade que é polo para atendimento para pessoas com deficiência visual e suas relações com as formações ao longo do caminho e foi sugerida pelo software Iramuteq e identificada como CHD 1.

### **Relação das interligações das classes geradas – forma abrangente pela CHD.**

Essa interligação faz o cruzamento dos dados das correlações das classes 2 e 5, destas com a 6, da classe 6 resultante com a classe 1 e com a correlação das classes 4 com a 3.

A interpretação das classes é que a situação que o profissional apresenta explicita as necessidades formativas de maneira geral, mas especialmente nas especificidades em que se encontram ao estarem nas suas aulas práticas com

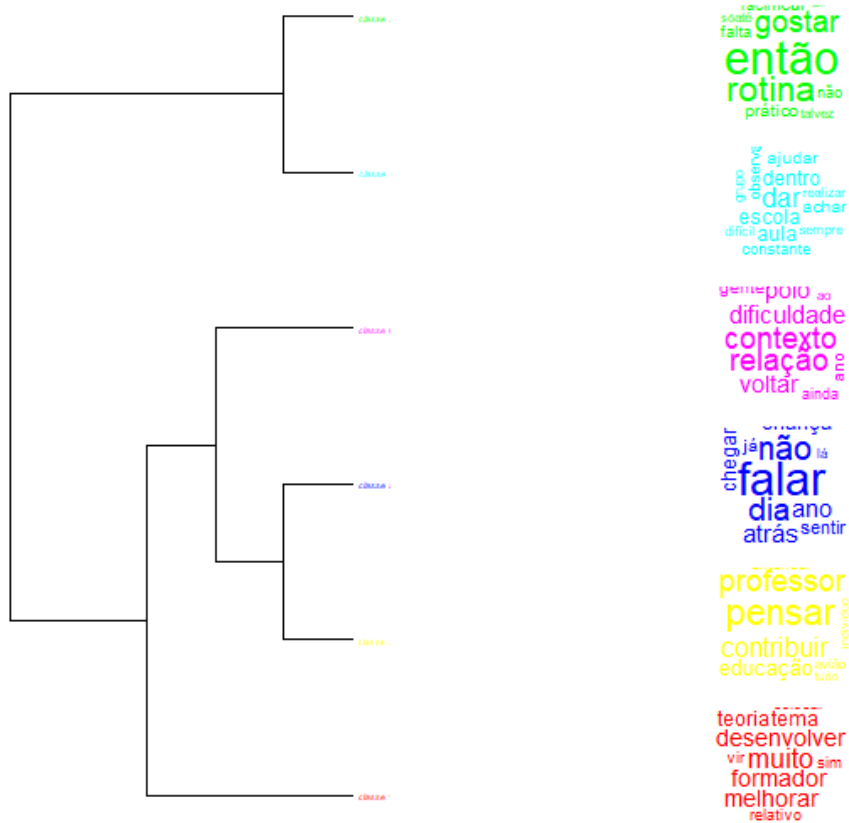
turmas ecléticas, com muitas características e peculiaridades. Esses profissionais de Educação Física se referem aos planejamentos de suas práticas indicando a necessidade da teoria para a construção desses planejamentos, mas necessitam ainda mais das formações práticas para atender às suas *rotinas*, pois julgam ser específico para atender a toda a turma e focar a criança com *deficiência visual*. No entanto, quando vão às formações, o *formador* não tem clareza de como acontecem as aulas de Educação Física no espaço em que *trabalha*, sob o *ponto de vista* desses profissionais entrevistados,  *muito importante* uma formação que fosse ao encontro das necessidades daquele público, referindo-se à unidade escolar polo onde trabalham.

### **Figura 06 – Dendrograma de nuvem – tema 2**

Na figura a seguir, um dendrograma de nuvens segue fortalecendo as indicações nas chaves do dendrograma 1 tema 2. Nas pontas das chaves interligadas, termos em pequenas nuvens de palavras indicam aproximação de alguns termos pelo  $\chi^2$  mais significativo. O que corrobora a figura anterior da análise desse tema, muito embora com algumas pequenas diferenças nesses termos. Ou seja, alguns termos são diferentes ou não constam das classes aparentemente. Mas a força das palavras pode salientar sua importância nas respostas dos entrevistados.

Ainda que seja interessante e uma forma de análise, a CHD primeira, interligada pelas classes em porcentagem, demonstra mais fidedignidade no resultado das interpretações pela maneira como os termos se apresentam nas unidades de contexto.

Figura 06 – Dendrograma de nuvem – tema 2



Fonte: ROCHA (jul, 2022)  
Ferramenta: software Iramuteq

### Figura 07 – Gráfico de Similitude com Halo – tema 2

A amostra em gráfico de similitude, aqui apresentada com halo, permite entender a estruturação em que o texto foi construído através da proximidade de termos usados nesses textos da pesquisa a partir das entrevistas.

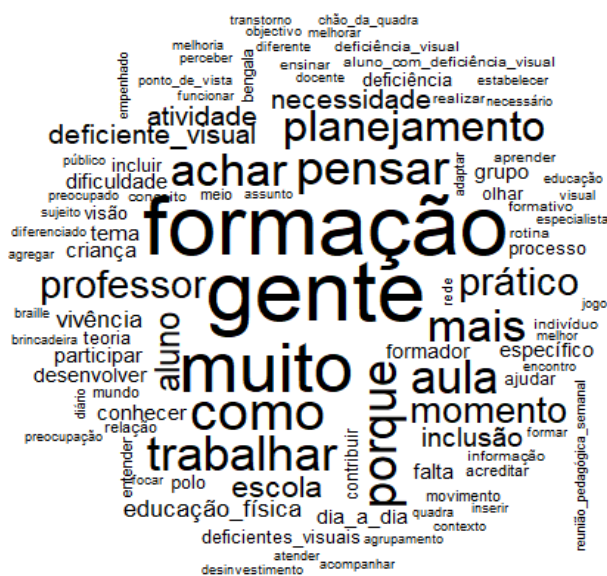
Nesse caso, podemos entender que as cores separam as relações maiores e mais próximas das palavras contidas nelas, assim como foi feito na primeira análise. Percebemos o termo *formação* bem centralizado, o que inicialmente permite entender as necessidades dos outros termos em suas interligações. Como a estrutura demonstra o termo ao centro, faz a interligação com termos importantes, porém percebemos o termo *gente* não diretamente interligado com *formação*. Em sua ilha de mesma cor estão os termos *professor*, *incluir*, *contribuir*, *dia a dia (rotina)*. Refere-se a esse grupo de especialistas que está nessa unidade escolar polo para atendimento a pessoas com deficiência visual.



### Figura 08 – Nuvem de palavras – tema 2.

A nuvem de palavras favorece uma maneira simples de interpretação. Interessante, pois podemos ver a proximidade de termos. Torna a interpretação na leitura bem próxima do que sugere a compreensão do tema. Porém alguns dos termos mais importantes da análise dos perfis dos termos no dendrograma por classes também são vistos nessa nuvem. *Formação* ao centro da nuvem – compactuando com a análise em similitude também. *Professor; muito; contribuir; planejamento; e deficiente visual* são alguns desses termos. Fortalecem as leituras realizadas e interpretadas pela CHD. Um pouco mais distante estão os termos *escola e Educação Física*.

Figura 08 – Nuvem de palavras – tema 2



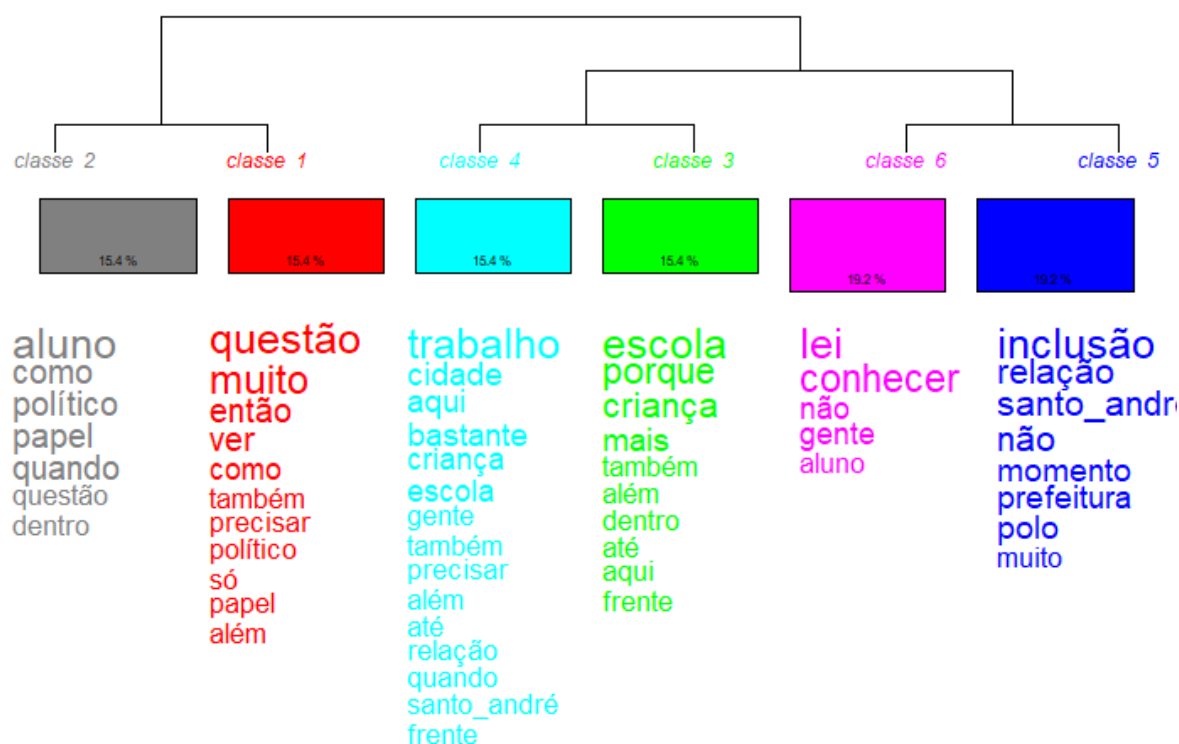
### 6.3 Tema 3 – Rede Municipal e Inclusão

O corpus desta análise é constituído de 3 textos referentes aos entrevistados. O texto teve uma leitura em que conseguimos obter 37 segmentos de texto, sendo 26 segmentos aproveitados referentes a 70.27%; 440 formas, sendo 280 ativas e 59 suplementares; 1280 ocorrências.

#### Figura 09 – Dendrograma em CHD – tema 3.

Essa análise resultou em 6 classes que estão representadas abaixo no dendrograma em CHD. Entretanto, as classes 1, 3 e 5 foram suprimidas dessa análise por não apresentarem dados suficientes para essa finalidade.

Figura 09 – Dendrograma em CHD – tema 3



Fonte: ROCHA (ago, 2022)  
Ferramenta: software Iramuteq



## **A – Classe 2**

Foi possível realizar a leitura da classe 2 apresentou o termo *aluno* com  $\chi^2$  de 15.76 e foi indicado apenas pelo sujeito 2 no sentido de que deve proporcionar o melhor de si a qualquer *aluno* que esteja ali e relaciona *aluno* a estudante. Ele cita que o *aluno* com deficiência que tem liminar para acompanhamento de especialista em aula na escola, tem esse direito garantido e as políticas são boas nesse sentido, podendo até ser melhoradas. A leitura reforça a ideia de que, o docente, tem o papel de transformar quando ensina e aprende nessa mesma linha todos os dias em todos os momentos. É importante contribuir para que esse *aluno* tenha contato com a cultura corporal e que as políticas possam promover momentos formativos com convidados de fora para também contribuir com o trabalho desenvolvido pelo professor.

Entendo aqui que, quando o termo “políticas” é citado, o sujeito está considerando políticas públicas.

## **B – Classe 4**

A classe 4 apresentou um termo com  $\chi^2$  com significância. É o termo *trabalho* com  $\chi^2$  26.0, sendo  $p < 0,0001$ .

Foi indicado pelo sujeito 3, ao citar *trabalho* diferenciado em polos de atendimento específicos na cidade de Santo André. As crianças com alguma deficiência, pelo que indicou, estudam na escola em um turno e desenvolvem trabalhos nesse polo de especificidade de sua deficiência em turno oposto. Cita a participação de um profissional de Educação Física, que desenvolve um trabalho em equipe diferenciada da sua, mas vem compor com sua equipe de *trabalho* na unidade em que está. O sujeito 3 cita que há muitos profissionais envolvidos no processo de Inclusão na rede municipal de Santo André. Inclusive faz alusão a um *trabalho* que conhece desenvolvido na água, da rede municipal que auxilia as crianças e até adultos com deficiências múltiplas. Reforça que percebe ser uma força-tarefa, grande e generosa. O nome do programa desenvolvido na água é NANASA, segundo o sujeito 3. A definição de NANASA está no quadro de siglas deste trabalho.

## C – Classe 6

A classe 6 traz o termo *lei* com  $\chi^2$  26.0 e o termo *conhecer* com  $\chi^2$  19.85. Sendo  $p < 0,0001$ .

O termo *lei* foi citado pelo sujeito 1 indicando desconhecimento da *lei* em si, no entanto sabe que existe, pois entende que o processo inclusivo vem da própria Constituição e cita que a prefeitura tem falhas. Apesar de desconhecer as *leis* específicas, entende que o trabalho desenvolvido se apegua às leis nacionais, como diz, dos governos. Considera-se ignorante ao falar das *leis*, mas sabe que é um direito deles (indicando as pessoas com deficiência).

O sujeito 3 cita o termo *lei* indicando entender que qualquer aluno tem direito de estar na escola e que não se pode excluir nenhum aluno, seja qual for a sua necessidade especial. Conhece como sendo uma única lei que abrange todas as crianças e que não se pode negar a atender nenhum tipo de aluno, criança ou jovem. Leis ou normativas e conhecimento de números desconhece.

As indicações dos sujeitos nessa classe compactuam umas com as outras.

Ainda na classe 6 verificamos o termo *conhecer* (*conhece, conheço*) pelos sujeitos 1 e 3. O sujeito 1 indica que não *conhece* a *lei*, mas sabe de sua existência, acompanhando sua fala no termo anterior. O sujeito 3 reforça, nesse termo, que *conhece* uma única *lei*, que é a mesma quando citou o termo anterior.

### Relação entre os termos da classe 4 com a 6.

Foi realizada a análise também da chave geral como sugestão do próprio software, com as ligações da classe 4 com a 6.

Nessa interligação foi indicado pelos entrevistados o desconhecimento de leis no sentido mais profundo, mas eles indicam que sabem da existência delas e, dentro do que conhecem, há profissionais especializados. Um desses, inclusive, é profissional de Educação Física. Quando há necessidade, esse profissional, que é especialista no polo, vem compor conosco. Ele é um T. O. - Terapeuta Ocupacional. Esse trabalho existe, pois há leis que amparam, leis municipais que sugerem e respaldam esses atendimentos especializados e em polos.

**Relação do termo da classe 2 com a interligação da 4 com a 6.**

A relação desse resultado com a classe 2 predispõe o direito do *aluno* de estar na escola. Direito reconhecido por *lei*. Caso a família tenha liminar, o *aluno* terá direito a acompanhante durante seu período escolar regular.

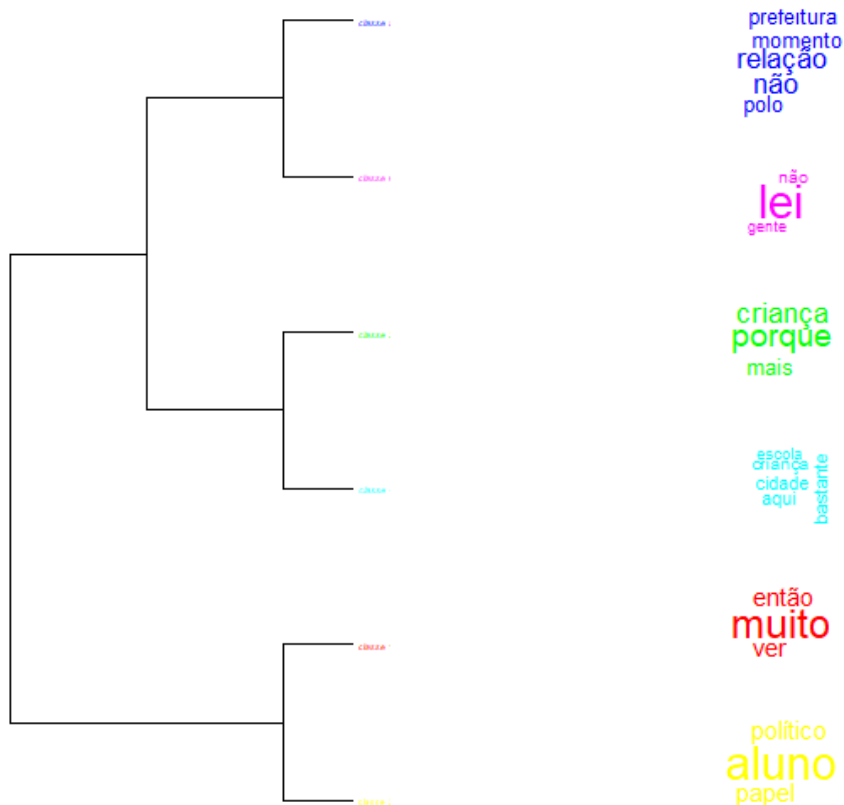
As leis abrangem todas as crianças em seu período escolar, garantindo o direito a essas crianças de estar na escola seja qual for a necessidade dessa criança. De acordo com o sujeito 3, é a única *lei* que conhece.

**Figura 10 – Dendrograma de nuvens tema 3**

Um dendrograma de nuvem traz a reflexão de que a apresentação dos termos apontados pela CHD é significativa para a discussão das análises e isso é fortalecido por outras leituras.

Cada análise de cada nuvem das chaves termos tem correlação, assim como nas análises dos outros temas. No entanto, são classificados alguns termos que se correlacionam com a CHD na análise que consideramos principal. *Aluno* e *lei* são os termos correlatos à CHD e que aparecem nesse dendrograma fortalecendo o que acompanhamos nas chaves da CHD.

Figura 10 – Dendrograma de nuvens – tema 3



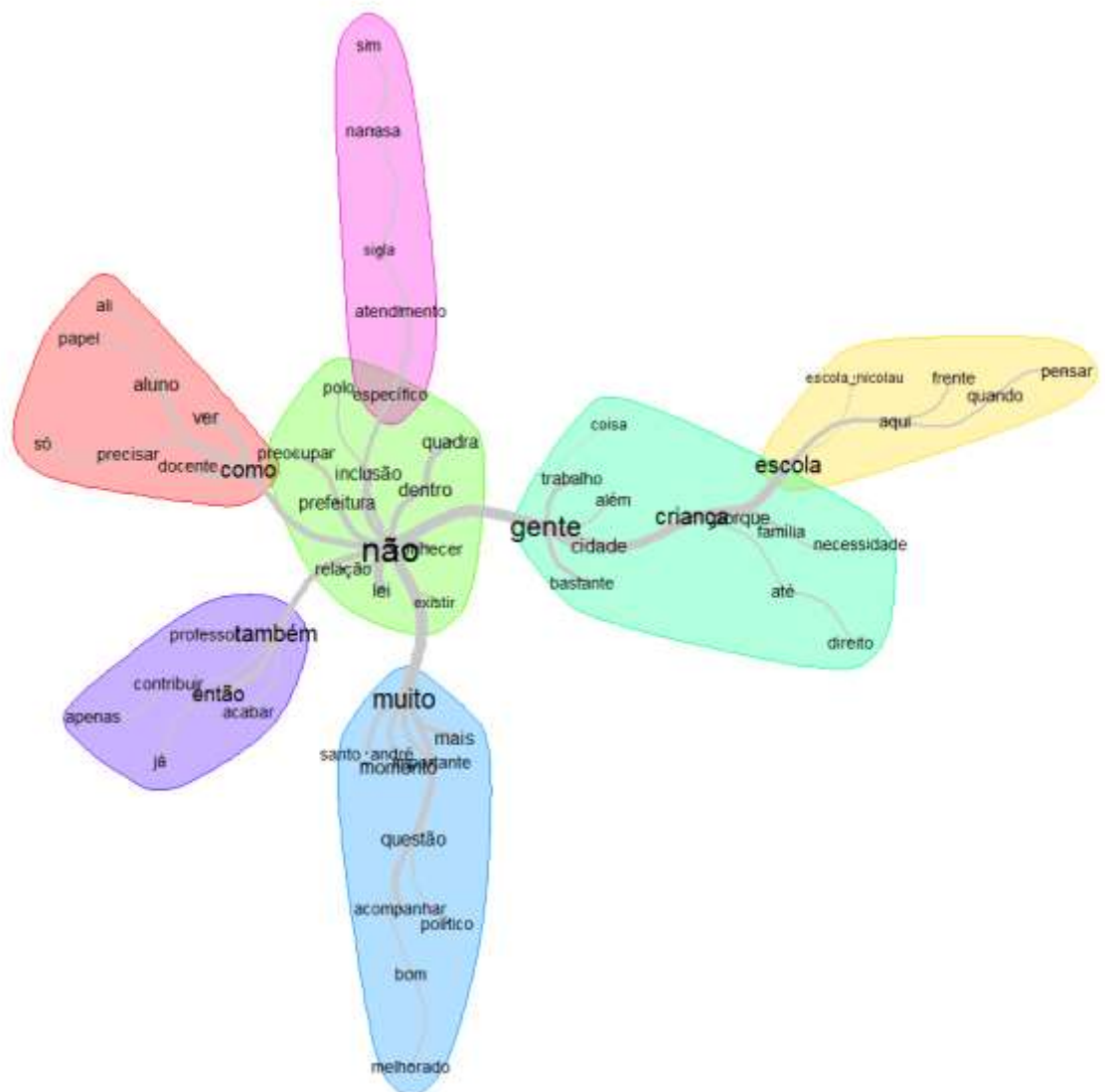
Fonte: ROCHA (ago, 2022)  
 Ferramenta: software Iramuteq

### Figura 11 – Gráfico em similitude com halo – tema 3

A amostra em gráfico de similitude, aqui apresentada com halo, permite entender a estruturação do texto que foi construído através da proximidade de termos usados nesses textos da pesquisa a partir das entrevistas.

Nesse podemos entender que alguns termos específicos estão bem distantes, o que demonstra a pouca similaridade entre esses a partir das entrevistas. Estão em ilhas distantes as seguintes palavras: *aluno*, *trabalho*, *lei* e *conhecer*. Palavras com significância para a CHD.

Figura 11 – Gráfico em similitude com halo – tema 3

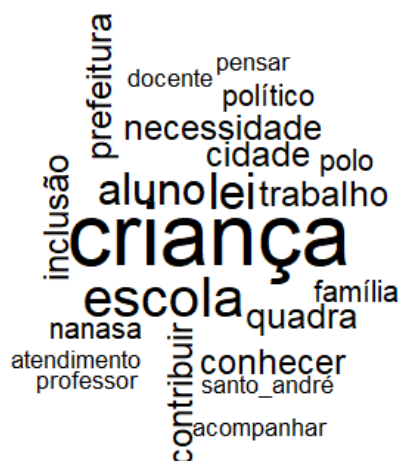


Fonte: ROCHA (ago, 2022)  
 Ferramenta: software Iramuteq

**Figura 12 – Nuvem de palavras – tema 3**

A nuvem de palavras foi construída com termos elencados pela pesquisadora e traz em sua construção aqueles que foram considerados os mais relevantes sobre o tema específico na relação ao seu trabalho de pesquisa. Alguns termos: *aluno*, *criança*, *prefeitura*, *professor*, *Inclusão*, *lei*, *contribuir*, *acompanhar* e até o programa *NANASA* (definição em quadro de siglas).

Figura 12 – Nuvem de palavras – tema 3



Fonte: ROCHA (ago, 2022)  
Ferramenta: software Iramuteq

E assim fechamos as análises representadas por classes e suas analogias e interligações.

A partir dessas análises foram desenvolvidas duas categorias que possibilitam fechar as análises realizadas a partir das relações das classes em cada tema pelos profissionais entrevistados, relacionando-as com os autores estudados.

## 7 DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS

Para iniciar as análises das categorias, é importante entender o que são essas categorias. Categorias são construções de textos que vão cruzar os dados obtidos nas entrevistas e passados pelas leituras do software Iramuteq.

As categorias existem para selarmos os pensamentos e as inferências de autores que corroboram as minhas no decorrer do trabalho e das conclusões.

De acordo com Franco (2005), são baseados em analogias, “[...]da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2005, p. 59).

Entendo ser importante também indicar aqui as referências mais consultadas e utilizadas no desenvolvimento deste trabalho.

Mantoan (1997, 2003, 2004, 2017), Sasaki (2006), Freire (2003) e Mazzotta (1999) são algumas das referências consultadas que colaboraram nesta pesquisa. Além dessas referências, foram consultadas leis e normativas nacionais e internacionais e as leis do município, além de uma gama de artigos que foram surgindo a cada passo dado, incrementando o texto e consolidando com os achados através das entrevistas a esses profissionais.

### **7.1 O que o profissional de Educação Física entende por Inclusão: relação com exclusão e integração**

O problema da pesquisa é entender qual a compreensão sobre o conceito de Inclusão por esses profissionais de Educação Física constantes desta pesquisa que desenvolvem seu trabalho em uma unidade escolar que se tornou polo para atendimento das pessoas com deficiência visual a partir de 2018.

Para isso foram desenvolvidos alguns objetivos na orientação da resposta ao problema, que é verificar a percepção desses profissionais sobre o conceito de Inclusão, verificar como pensam suas práticas pedagógicas e identificar o que conhecem sobre a deficiência visual. Nesse contexto, se é necessário conhecer, quanto isso é importante. O que é mais importante conhecer: quem é a criança ou qual a sua história?

A partir do momento em que chega uma determinação da rede municipal de Santo André e a escola comunicou através de uma reunião pedagógica semanal que a unidade escolar seria polo para atendimento a pessoas com

deficiência visual e que isso ocorreria em data próxima, houve certo impacto no grupo dos profissionais.

É algo que vem sendo falado há muito tempo, mas não é algo que veio ser colocado na prática com efetividade; essa questão entrou para a gente mesmo de fato há poucos anos (SUJ 3).

[...] A gente foi aprendendo ao longo do tempo com a prática, com alguns pequenos cursos e formação que tivemos aqui na prefeitura (SUJ 1).

É o que relatou um dos sujeitos da pesquisa quando cita isso em um momento na entrevista. Não há uma formação específica, clara, sobre o processo de Inclusão. São necessárias trocas de conhecimentos para a realização das suas práticas. Necessárias como coloca Paulo Freire (2003).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, 2003, Paulo Freire traz a afirmação em seu subtítulo: “Saberes Necessários à Prática Educativa”.

Esse profissional relata que as formações de que participam são genéricas. Outro entrevistado diz que as formações não são referentes às necessidades específicas na sua rotina; que são generalistas e acabam por não contribuir com esses saberes necessários. O conhecimento sobre a criança com deficiência, quem é essa criança, diz esse sujeito, relata a importância de conhecer com quem se está trabalhando. “Um quinto ano, quem são aqueles alunos, de onde eles vieram. Então, nesse contexto, na caracterização desses alunos, o professor tem que ter esse entendimento [...]” (SUJ 2).

Esses profissionais já sabiam da existência de leis e normativas sobre Inclusão. Não detalhadamente, mas sabiam que elas garantem o direito das crianças com deficiência de estarem na escola. Podemos saber disso pela LDB (9394/96); e pela LBI (2015). Também em Santo André existem as leis e normativas (1990 e 2001) e hoje o Texto da Norma (2022). São algumas determinações em normativas que garantem esse acesso e o direito das crianças com deficiência de estarem na escola e usufruírem de tudo o que a escola oferece.

E os profissionais abraçaram realmente a causa, entendendo que a lei estava colocada. Mas essa não era a preocupação que tinham, mas, sim, entender como fariam isso, como trabalhariam no sentido de se assegurarem de



que estariam trabalhando em prol de uma educação inclusiva, pois, em entrevista, relataram não se sentirem preparados para essa Inclusão.

Não vieram assim dizer como lidar com esse deficiente, principalmente na área da Educação Física, ninguém veio aqui falar para a gente falar, olha, como você vai fazer para incluir o deficiente visual em sua aula (SUJ 3)?

A meu ver, não é um processo, como eu posso te falar, não é o melhor processo, porque se eu ainda me sinto insegura para trabalhar esses alunos então eu acho que é um processo que precisa ser acabado, que ele precisa ser lapidado (SUJ 3).

Um dos profissionais repete em vários momentos de sua entrevista que o que considera necessário é terem práticas como processo formativo. Que teoria vai ajudar, mas que, como trabalham ações práticas, o correto em sua visão profissional é que possam vivenciar situações práticas. Para a grande maioria dos autores lidos sobre Inclusão, não há discussão sobre prática de atividades com cunho inclusivo.

Um dos profissionais declara que foi ter contato com a Inclusão, de fato, na escola pública. É um termo muito falado, mas foi entender melhor quando veio para a prefeitura, a partir de algumas formações nessa área.

Um dos profissionais relata que:

[...] foi uma coisa muito assim, só colocada naquele momento que nossa escola seria polo e que a gente teria que incluir assim e pronto. Para que abrangêssemos a questão da deficiência visual (SUJ 3).

[...] eu me sinto às vezes órfã porque eu não sei exatamente às vezes o que fazer e parece que a gente fica enxugando gelo (SUJ3).

Nessa fala, o sujeito 3 questiona-se sobre estar se preocupando com a Inclusão das crianças com deficiência visual e como agir para que todas as crianças, videntes e com deficiência visual, se inter-relacionem. Esse sujeito se pergunta se não estaria praticando a *exclusão*, mesmo não sabendo exatamente o conceito de exclusão, mas entendendo que seria deixar de fora.

Essa tal orfandade, que já venho citando nesta pesquisa, que o sujeito 3 sugere ao expor seu sentimento, apresenta uma clara necessidade de apoio em nível de conhecimento sobre o assunto em questão. Conhecer mais, saber mais

e, ao pôr em prática, trazer mais aprofundamento ao tema Inclusão. Somando-se isso às parcerias e aos apoios que a criança precisa, esse sujeito com certeza, poderá sentir-se mais fortalecido e tratará com maior tranquilidade sua prática ao ensinar, com a Inclusão de todas as crianças.

Como falei anteriormente, é um momento de inovação por que passa a Rede Municipal e, nesse contexto, as coisas têm mudado para que o processo educacional ganhe sempre mais força em sua implementação quando de novas normas. Como exemplo temos o último Texto da Norma (2022), que pode ser encontrado nas referências, e também a última mudança no que diz respeito à Inclusão. A partir de abril deste ano, o setor ganhou força seguindo como um Departamento de Atendimento Inclusivo (SANTO ANDRÉ, abril, 2022).

Dessa forma, as condições de trabalho podem ser melhoradas e, com a participação de todas as equipes de trabalho, o que já ocorre, as ações práticas se apresentarão com maior clareza. Isso torna o trabalho mais tranquilo, como foi dito, não havendo tantos questionamentos nem ações de exclusão, como foi citado, o que é inadmissível, visto que todas as propostas se encaminham para a questão essencialmente inclusiva.

É preciso que cada professor ou professora entenda o seu real papel no desenvolvimento da Inclusão, pois o que parece estar ocorrendo é um processo de integração. O que queremos, de fato, é que essa integração possa ceder espaço à Inclusão, como disse Sasaki (2006).

Inclusão e exclusão são lados de uma mesma moeda. É preciso entender separadamente um e outro, pois, em alguns momentos, a história trouxe uma discussão sobre a preocupação com pessoas que não participavam de grupos sociais, ficavam à parte ou não eram convocadas, ações que “conduziram, de facto, a políticas de exclusão” (NÓVOA in VICTOR, DRAGO e CHICON, 2013, p.12).

O processo inclusivo, ou seja, a Inclusão, existe porque, anos atrás, as pessoas com alguma deficiência aparente ficavam de fora dos grupos sociais, o que pode ser definido como exclusão. “[...] por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer à maioria da população” (SASSAKI, 2006, p. 16).

As leis para possibilitar a participação das pessoas na sociedade, porém, existem desde 1961, ano em que Mazzotta fala sobre Política Nacional de Educação Especial, destacando uma análise sobre a LDB que fortalece e

garante a participação de pessoas com deficiências na educação – na época o tratamento era *direito dos excepcionais* (1999).

Nesse momento citado acima, as pessoas consideradas *excepcionais* estariam usufruindo das mesmas condições das outras pessoas, porém, quando fosse necessário, estariam utilizando algum meio ou estratégia condizente com sua realidade. Dessa forma, a educação poderia estar generalizando o ensino em momentos quando não fosse preciso utilizar outras estratégias. Se fossem separadas aquelas situações para uso de estratégias diferenciadas, estariam de certa maneira segregando aqueles *excepcionais*. Afinal, cabe ao professor e à professora, na Educação Física, flexibilizar as estratégias de ensino pensando no grupo todo.

Se fôssemos traçar um comparativo com o momento atual desses educadores, poderíamos entender que, no caso de haver uma criança com deficiência num grupo com o qual estivessem desenvolvendo um trabalho, os profissionais se questionariam sobre como agir, se deveriam aplicar algum trabalho diferenciado.

Existe um termo, segregação (definição ao longo do texto), que pode identificar essa situação. Como não foi realizada essa abordagem, não foi um termo citado nas entrevistas, mas pode sugerir uma possibilidade de reflexão.

Foi constituída no espaço da unidade escolar acompanhada nesta pesquisa uma sala de recursos multifuncionais tipo 2 (FERNANDES, 2015), específica para atendimento a esse público da rede, de forma geral.

Até então, os profissionais de Educação Física já tinham um público com outras especificidades e crianças com deficiência. No entanto, percebeu-se a partir das entrevistas que esses profissionais se disseram desamparados pelo fato de receberem mais crianças com uma deficiência tão importante como a visual.

Essa sala de recursos é gerenciada pela equipe do polo de atendimento para a pessoa com deficiência visual. Funciona em um turno contrário ao turno das aulas regulares das pessoas da rede. Sendo assim, das crianças do infantil às pessoas da EJA – Escola de Jovens e Adultos da rede, sem exceção, frequentam esse espaço a fim de trabalhar estímulos referentes às necessidades visuais. Esse polo conta com colaboradores e especialistas nos horários regulares de aula.

Então, todo mundo envolvido, toda a comunidade escolar poderia auxiliar um pouquinho mais, eu acho [...] (SUJ 1).

[...] essas pessoas, elas têm uma necessidade de participar também na questão da educação e não deixar a carga apenas para esses professores [...] (SUJ 2).

Dessa forma, esses colaboradores acompanham as crianças com deficiência visual nas aulas de Educação Física também, além das atividades pedagógicas em salas, o que vai ao encontro das necessidades apresentadas por esses profissionais quando relatam precisar de apoio. Porém, segundo esses profissionais, ainda não é suficiente, como relatam em suas respostas nas entrevistas.

Vieram questionamentos, observações, situações problemas levantados por esses profissionais diante das respostas nas entrevistas realizadas, em razão da insegurança sobre como lidar com uma turma de alunos com muita diversidade e diferenças entre si e realizar um trabalho inclusivo contemplando também as crianças com deficiência visual.

“Pelo menos em nossa escola a gente tem certo apoio externo” (SUJ 1), disse um dos entrevistados, pois há escolas em que esse apoio profissional não é tão possível.

Posso concluir que talvez seja porque nem todas as unidades escolares têm um polo para deficiências específicas.

Nesse contexto, a lei orgânica de Santo André já demonstra alterações estruturais e espaciais, entre outras mudanças, para o desenvolvimento desse trabalho específico. A questão dos especialistas, porém, ainda é uma situação a ser melhorada. O quadro desses especialistas no desenvolvimento e no apoio à Inclusão de pessoas com deficiências, e outras especialidades e características, ainda é restrito (OLIVEIRA e LEITE, 2007).

No caso da criança com deficiência visual, o Braille é citado como uma das necessidades do espaço escolar em que se encontram.

Nós não fomos preparados para receber essas crianças, nem o espaço físico, nem no espaço pedagogicamente [...] porque nenhum professor sabia o que fazer com essas crianças (SUJ 3).

Na minha opinião, esse polo não foi preparado [...] quando eu digo polo é o espaço físico dessa escola (SUJ3).

[...] eles, na minha opinião, estão incluídos, talvez não do jeito que deveria ser [...] (SUJ 1).

Percebe-se a partir das respostas desses entrevistados que a dúvida não é sobre essa ou aquela deficiência. É uma questão mais abrangente, relativa a toda e qualquer diferença mais palpável que exija mais ajuda externa para que se possa trabalhar em um contexto mais seguro. Essa Inclusão e a questão de um polo instituído é, para todas as pessoas do espaço escolar, um grande desafio proposto pelas organizações.

A Inclusão de todas as pessoas, a Inclusão de pessoas com deficiência ou a integração dessas todas no meio social, considerando que a escola é a segunda passagem pela sociedade de todas as pessoas e que vai projetá-las para a vida, levanta a questão sobre como fazer isso diante de um espaço aberto, propício a todo e qualquer movimento, a mudança de direção? Como fazer isso com a criança que tem deficiência visual?

Pelas respostas nas entrevistas, percebe-se a dificuldade na compreensão do processo, um processo predeterminado, mas que ainda tem certas situações não muito bem claras para esses profissionais, como mostra um dos sujeitos da pesquisa, que questiona sobre o tipo de estrutura que a escola deve ter para que as crianças com deficiência visual possam se sentir parte desse processo.

O primeiro relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo André (2017/18), que tem sua validade de 2015 a 2025, determina os segmentos estruturais desse movimento inclusivo na cidade.

Embora a sociedade esteja envolvida nesse movimento – os documentos e leis respaldam a questão inclusiva –, esses profissionais apresentam dificuldades a partir da forma estrutural, espacial e didática em lidar com a Inclusão, de acordo com suas respostas.

O Brasil, em relação à Inclusão, é signatário de documentos e normativas internacionais, como a Convenção da Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (1994), entre outros fortes documentos. Essas conquistas são advindas da luta de familiares de pessoas com deficiência e de organizações sociais.

Fazendo esses levantamentos e reforçando a existência das leis, procurei entender efetivamente o que incomodava esses profissionais na compreensão desse paradigma que é a Inclusão.

Os profissionais se questionaram em algum momento se o trabalho que desenvolvem está ou não incluindo todas as crianças ou se, de alguma forma, estaria deixando alguém de fora.

Em certo momento, um dos profissionais fala que a exclusão é comum, factível na vida social. Ele diz que, quando se trata da vida pessoal em nível social, já se pratica a exclusão. No entanto, trabalhando com essas crianças, é difícil ter um olhar diferente senão o olhar inclusivo.

Essas crianças, independentemente de suas características, estarão em suas turmas de aulas. Eles mesmos deixam clara a necessidade de apoio quando refletem sobre isso nas aulas práticas. Apoio logístico, acompanhamento de especialistas e possibilidades de aprofundamento de conhecimentos para uma fruição de suas aulas.

Sassaki (2006) contribui com a colocação de que é preciso integrar essas crianças nos espaços escolares. E, à medida que o tempo passa, é esperado que a situação de Inclusão seja tão natural que a criança permaneça no espaço com autonomia e participando de forma natural.

Pioneiro na bandeira da Inclusão, Sassaki acredita que logo estaríamos vivenciando a Inclusão de fato e não tão somente a permanência da criança no espaço escolar, integrada a este, mas sendo parte em cada espaço que promove a escola, explorando, desenvolvendo, crescendo. Os entrevistados, porém, ainda têm dúvidas se estão integrando ou incluindo.

O termo técnico integração eu nunca ouvi falar, a gente faz associação com a palavra, eu acredito que sim, integralmente, integralmente não [...] (SUJ 1).

Pensando aqui na palavra integração, eu penso na questão integral, então não é apenas incluir [...] (SUJ 2).

O que percebemos é uma sequência de dúvidas que os profissionais trazem desde antes do período em que trabalham na escola. Já foi feito um apontamento sobre a dificuldade de estar no processo, pois eles se

questionaram se estariam excluindo os outros colegas no intuito de se preocupar especialmente com esse aluno, com essa criança com deficiência ou diferença.

Na realidade, a exclusão apresentada por esse entrevistado é uma maneira de se posicionar sobre a necessidade de parceria e apoio intermitente, no sentido de propor ações que envolvam o grupo como um todo. Seria estranho imaginar um processo inclusivo com as crianças realizando atividades apenas no formato integrativo.

É preciso envolver todo o grupo de forma que entendam já, desde cedo, a necessidade desse público na interação com o outro; sempre avaliando o espaço e a metodologia. Para isso é importante outros profissionais de apoio envolvidos estrategicamente.

Discutir sobre a Inclusão, a partir das respostas dos profissionais da unidade escolar que é um polo específico, deve ocorrer com maior frequência, pois, para esses profissionais, são necessárias muitas trocas de conhecimentos através de formações, gerais e específicas, de forma que todos os segmentos estejam engajados nesse caminho.

Um dos profissionais entrevistados, que trabalhava no segmento privado, diz que, antes de vir para o ensino público, anos atrás, não lembra de ter enxergado tão bem essas crianças. “Era como se estivessem invisíveis” (SUJ 1). E hoje ele vê que essas crianças estão ali, no seu espaço de trabalho.

O profissional entende mesmo sem que se defina o conceito, mesmo porque os conceitos não são tão claros nas entrevistas, que o fato de as crianças estarem ali indica que estão inseridas no espaço. Que a escola recebeu, acolheu essas crianças e que os trabalhos desenvolvidos nos espaços dessa escola podem instaurar uma Inclusão real, de fato, como diz Sassaki (2006), quando cita em seu livro que a integração é um grande passo no caminho da Inclusão e que, em algum momento, essa integração dará lugar à Inclusão.

Também Mantoan (1997) acredita que integrar é uma maneira de abrir as portas a essa criança. A integração é um primeiro passo para a Inclusão de todas as crianças no espaço escolar.

Freire (2003) afirma que jamais o profissional da educação pode se dar o direito da discriminação.

Essa colocação fortalece o pensamento dos sujeitos quando afirmam que a busca é por incluir todos os alunos e alunas, todas as crianças,

independentemente de suas diferenças. Buscam, inserem e integram as crianças para que elas se sintam, da melhor maneira, parte do processo, mesmo que não sintam ter todos os subsídios para isso.

A definição de Inclusão para esses profissionais é de uma situação em que a criança que é seu aluno esteja em todas as atividades.

O termo exclusão não é muito bem definido pelos entrevistados. Um dos profissionais cita que “[...] por analogia tenta imaginar [...]” (SUJ 1).

Sassaki (2006) aponta em seu livro a passagem da sociedade por fases diferentes em alguns momentos. Fala sobre as pessoas que antes tinham uma situação diferente, ou que viviam em caráter precário, ou que tinham alguma diferença aparente, terem vivido à margem da sociedade.

Isso nós também encontramos no livro *Educação Inclusiva* (SILVA, 2019), uma obra bastante rica na relação com o tema Inclusão: *pessoas à margem da sociedade*.

Silva ressalta também que a Inclusão não é simplesmente o fato de a criança estar na escola, de ela estar sendo recebida na escola. É preciso que seus direitos dentro dessa escola estejam garantidos.

Estabelecer uma relação entre integração e Inclusão não pareceu fácil entre os entrevistados. “Estar no espaço”, “estar ali”, “fazer parte” e “estar integralizado” foram os vários termos que os entrevistados trouxeram. Porém, estar no espaço, um espaço bem estruturado, “[...] quando a gente pensa no espaço escolar, essa escola deve estar adequada [...]” (SUJ 2). No entanto, é preciso conhecer quem são essas crianças.

Se pensarmos nessa criança com suas individualidades e características de forma a proporcionar algo diferente, paralelo, pode ser que seja o melhor no momento, porém, se essa diferença for sempre evidenciada e apontada, estaremos diante de um sentido segregador, mesmo que não intencional. O diferente sempre será o outro. Porque somos diferentes. Cada ser tem o direito de ser, sendo diferente como é (ORRU, 2020).

É preciso saber integrar e incluir. Os termos se parecem e na prática se confundem. Um dos profissionais diz que, às vezes, a criança com deficiência visual chega à escola, em sua aula, “está ali”. Em outro momento, vemos essa colocação:



[...] pensando aqui na palavra integração [...] eu penso na questão integral, então não é apenas incluir, mas essa pessoa na integralidade dela deve estar ali junto com o grupo [...] integralizado na turma e quando [...] no momento da Educação Física esse aluno [...] ele também é incluso nas atividades todos querem contribuir [...] (SUJ 2).

Os profissionais da rede municipal de Santo André, especialmente na unidade escolar desta pesquisa, recebem a criança e ela está em todos os momentos realizando as propostas, com o auxílio de todas as pessoas do grupo: colegas, estagiárias e professores/professoras, mas sempre o professor será o mediador de tudo isso.

É preciso que se estabeleçam relações de respeito e ajuda entre os participantes das turmas. Isso significa também que as pessoas responsáveis, em seus momentos práticos, podem didaticamente auxiliar no desenvolvimento dessas relações, chamadas por alguns de habilidades sociais (PÍNOLA, et. al, 2017).

“[...] as deficiências de cunho social elas se tornam mais difíceis porque você precisa da convivência para realmente estar incluso [...]” (SUJ 1).

Entendo que essa fala se refere às pessoas que demandam mais conexões sociais que algumas deficiências ou outras características não promovem. Estamos falando da criança com deficiência visual que só não interage se o meio social não permitir ou não estiver aberto a essa proposta. No geral, sabemos que todas essas características desenvolverão sociabilização se o ambiente for propício.

A escola é um espaço social, um espaço responsável pelas interações dos que a frequentam. É necessário que os espaços se tornem inclusivos e que as pessoas desse espaço sejam orientadas para esse fim.

Ainda que aparente um espírito integracionista, a base da escola atual é que está fincada nos princípios inclusivos nesse paradigma chamado Inclusão. Não há espaço para a exclusão na escola, que deve proporcionar aos seus participantes com deficiências ou sem alguma deficiência aparente acesso e permanência em todos os seus espaços (SILVA, 2019).

É preciso compreender o que é realmente incluir. E isso pode ser respondido pelo fato de que as pessoas que tinham alguma deficiência aparente, em um tempo atrás, ficavam à parte. A questão das condições e de como se apresentavam eram motivos ou situações que promoviam essa exclusão.

Um dos entrevistados usa o termo em uma frase dizendo: essas crianças eram “invisíveis”. E isso somente há dezessete anos.

Hoje vemos outra situação. Para esse sujeito que já trabalha como professor da área educacional há um bom tempo, o serviço público parece ser mais acolhedor.

Mesmo porque as leis do município já citadas determinam o aspecto inclusivo.

Apesar de os profissionais não terem uma opinião ou conceito fechado sobre exclusão, deixam claro que ninguém fica de fora de suas aulas. Eles têm convicção de que esse tipo de coisa não ocorre em suas aulas e na escola em que trabalham. Nas suas atividades, as crianças que não têm deficiência sempre querem ajudar, abraçam, acolhem, e isso já se conjectura movimento inclusivo.

E, sobre a integração, confirmam alguns autores que, apesar da transição entre os séculos XX e XXI da integração à Inclusão, é possível que a escola ainda esteja nessa transição, mas com alma inclusiva nos enfrentamentos da rotina, o que compactua com as referências estudadas no sentido da Inclusão total.

## **7.2 O Profissional de Educação Física: formação e prática na Rede Municipal de Santo André**

Essa categoria vem acompanhar a parte profissional sobre as práticas dos entrevistados. Faz analogias sobre o que pensam os autores consultados e artigos com relação às suas práticas formativas e propostas possíveis.

Nesse contexto, será possível identificar o que a Rede Municipal de Educação oportuniza como experiência prática (ou teórica) ao grupo de Educação Física.

Um dos questionamentos dentro desse tema é sobre o conhecimento das leis nacionais, internacionais, do município, se esses profissionais tinham ou têm conhecimento da existência dessas leis ou normas e sobre como elas ocorrem. Ou seja, o que dizem essas leis e o que os profissionais sabem sobre elas. A PNE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é citada em um artigo que esclarece a garantia de vagas nas escolas como direito das famílias.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que visa garantir o acesso e a permanência dos educandos com deficiência na escola regular. A existência de vagas nas escolas públicas passou a ser direito das famílias (REAE, p. 89, julho, 2018).

Como sabemos, a unidade escolar em que trabalham esses profissionais se tornou polo de atendimento para crianças com deficiência visual, e em poucos dias as crianças estavam lá. Isso ocorreu no ano de 2018. Elas foram chegando e a escola foi se aprimorando e se ajustando para isso.

Pelo contexto da pesquisa e pelas respostas dos profissionais entrevistados, percebe-se a preocupação com a produção de situações em que a turma toda em aula possa estar envolvida igualmente em determinada atividade.

No entanto, os profissionais entrevistados estavam preocupados com várias situações: essas crianças que frequentariam suas aulas teriam acompanhamento nas atividades práticas? Como desenvolver as atividades com turmas com outras diferenças, diversidades e até transtornos?

Os profissionais não estão cientes de como as leis são formuladas ou o seu conteúdo, porém reconhecem que sabem de sua existência e que elas garantem a participação das crianças com deficiências nos espaços escolares. Em sua

unidade escolar, as crianças com deficiência visual têm o polo que abrange esse público específico.

Vale ressaltar que, em 2020, enfrentamos uma pandemia. Nesse ano foi outro embate, pois os entrevistados relatam que tiveram muitas dificuldades para direcionar as atividades para as crianças com deficiência visual que estavam em suas residências.

Nesse momento, um dos entrevistados remete a uma sugestão de planejamento em conjunto com a equipe responsável pelo polo de atendimento para crianças com deficiência visual (referência à sala de recursos). Foi um momento difícil entre eles, pois esse profissional não encontrava sentido, já que nessa equipe não havia profissionais da área de Educação Física. Foram muitas “idas e voltas”, disse.

Outro profissional cita as formações como algo muito importante nesse caminho da Inclusão. Especialmente quando se trata da criança com deficiência visual em suas turmas. É preciso haver formações para que se entenda o que envolve essa deficiência: questões estruturais, tipos de bengalas que as crianças usam, pisos táteis e outras questões.

Outro profissional entrevistado se refere a formações do tipo efetivamente prático, pois se intitula um profissional da prática. *Ensaiou* propostas de possibilidades práticas para algum modelo de formação.

Ter a percepção espacial é importante, diz outro profissional. Existem crianças nesse espaço com baixa visão e com cegueira total.

Bem, todas as situações acima e ânsias desses profissionais podem se fortalecer com parcerias entre as pessoas da equipe do polo, esses profissionais da sala de recursos (FERNANDES, 2015).

São profissionais capacitados, comprometidos, relata um dos entrevistados. São muitos profissionais assim na rede. E ressalta: “Há muitos profissionais envolvidos” (SUJ 3), comprometidos, há uma “equipe generosa” (SUJ3), são profissionais “empenhados” (SUJ 3) nesse movimento da educação inclusiva.

No entanto, a dificuldade é que, quando vão para o espaço de aula, os profissionais de Educação Física têm dificuldade em entender como vão oferecer situações-problema comuns a todas as crianças da turma, indistintamente. É onde, na opinião desses profissionais, contam com o apoio desses/dessas especialistas.

Uma das colocações feitas em entrevista foi a importância de formações oferecerem o conhecimento de algumas questões referentes aos graus de deficiência. Foi citada essa fala no intuito de, em se entendendo sobre o que é possível que essa criança possa desenvolver, poder oferecer atividades diferenciadas.

Mas isso pode levar à discussão sobre capacitismo (MELLO, 2016), que pode remeter a um modelo médico (SÁ, 2001), o que está longe de ser o caso desta discussão. É preciso, porém, saber sobre isso basicamente, como disse um dos entrevistados, por ser parte da história dessas crianças, visto que algumas delas com baixa visão trazem resquícios remanescentes dessa deficiência (DOMINGUES, et. al, 2010).

A rede municipal tem as leis e determinações, o documento curricular (2019) reafirma a Educação Física Escolar como uma possibilidade para todos e todas. Esse documento é pautado pela BNCC (2018), que entende a Educação Física como uma porta de entrada da criança na escola, pois considera que é uma possibilidade para a criança se desenvolver integralmente. A BNCC traz dez competências em que a Educação Física se identifica nas suas práticas.

Apesar das leis, como coloca um dos entrevistados, há muitas situações com personalidades difíceis que impactam a rotina escolar. As formações até aqui são recheadas de conceitos.

Talvez, de acordo com esse profissional, falte embasamento prático, porque esses especialistas da equipe inclusiva não têm tanto acesso aos momentos e movimentos das aulas de Educação Física e, contudo, também não têm essa especialidade.

Eu acho que a gente precisaria de formações no dia a dia, na prática mesmo, sem muito conceito, necessita do conceito, mas nos ajudar a pôr o conceito na prática ajudaria no desenvolvimento das aulas e nos planejamentos (SUJ 1).

Eu acho difícil você fazer um planejamento pensando no grupo total em um grupo onde você tenha um deficiente visual (SUJ 1).

O exposto conversa com o pensamento de Freire (2003) em *Pedagogia da Autonomia*.

Ele convida os professores (e professoras) a refletir sobre suas práticas. Isso inclui os profissionais da Educação Física Escolar. Pois é a partir dessas práticas

que a próxima prática será mais oportuna, estimulando os alunos (e alunas) à autonomia. Para ele, esse profissional, deve estar sempre refletindo sobre sua prática. Refletir sobre sua prática remete à sua possível auto avaliação.

Um dos entrevistados contribuiu a esse respeito com esta fala sobre formação:

Ela desenvolvia a teoria e depois colocava alguns recursos práticos para que nós tivéssemos algumas vivências. É muito importante no meu ponto de vista. Eu tive outras formações também, mas essa foi marcante por conta das práticas também realizadas (SUJ2).

Em uma entrevista, o profissional coloca que seria interessante uma formação que pudesse oportunizar o fazer e o refazer. Experimentar, esperar a turma assimilar e voltar a pôr em prática.

Eu quero saber na prática, porque eu não sou teórico, sou prático, então falta essa prática, ir lá esse grupo de apoio, ir lá no dia a dia, não todos os dias, mas estar presente ali com a gente (SUJ 1).

O que resolve para incluir de verdade na rotina do dia a dia a vivência, então o que eu percebo que é o caso que vocês estão estudando é no futuro ser essa formação prática (SUJ1).

À escola cabe agir de forma a solicitar organização a partir de planejamentos. Ao que Freire (2003) mais uma vez se coloca. Para ele, um professor respeita seus alunos quando se organiza para sua prática. Uma prática que ofereça possibilidades que promovem o desenvolvimento de sua autonomia.

Para os entrevistados, a unidade escolar em que trabalham tem uma grande preocupação com a Inclusão das crianças com deficiência visual. Por conta disso, tem organizado, da melhor forma, um espaço muito importante de ir e vir das crianças, com a colocação de pisos táteis para orientação das crianças que têm essa deficiência.

Embora a equipe da Educação Inclusiva, representada nesta unidade escolar pelos especialistas do polo específico e da sala de recursos multifuncionais tipo 2<sup>19</sup>, seja muito dedicada, há uma questão replicada nas entrevistas: o fato de não terem uma presença física constante nas atividades práticas, observando e

---

<sup>19</sup> FERNANDES (2015). Vide referências.

oferecendo possíveis orientações. O que, atualmente, acontece de forma mais efetiva.

Freire (2003) cita que não há modo de o professor ensinar sem se arriscar ao novo. O novo para os profissionais entrevistados é a chegada dessas crianças com deficiência visual, a instauração de um polo.

A equipe da educação inclusiva está se reestruturando e o setor passa por ajustes. Então, tudo isso é novo para todos os profissionais dessa unidade escolar e para os profissionais gestores dessa equipe e da equipe escolar. Para toda a equipe escolar é tudo muito novo.

Em uma das entrevistas, um desses profissionais responde que entende que os próprios educadores devem ser considerados nesse movimento inclusivo. Devem ser os primeiros a passar pelo processo de Inclusão.

A Inclusão é um tema que está sendo discutido não apenas a partir da entrada das crianças em espaço escolar. É um processo que está em discussão há tempos e transcende os muros da escola.

E é nesse contexto que um dos entrevistados diz que, se é um processo, todas as pessoas desse espaço devem ajudar, apoiar dentro de suas funções e a partir delas, assegurando que as crianças desse espaço tenham garantidos os seus direitos. A Inclusão acontece e, no momento em que acontece, deve ser internalizada por toda a equipe do local.

É preciso que, nesse envolvimento da comunidade escolar, todas as crianças tenham assegurados os seus direitos e isso é garantido pela lei orgânica de Santo André (SANTO ANDRÉ, 1990).

Os profissionais de Educação Física entraram na rede como profissionais estatutários em 2013 (oriundos do concurso de 2011) e até então, entre esses, dois desenvolviam os trabalhos em instituições diferenciadas. A respeito do conhecimento das leis, os entrevistados contribuíram com o seguinte:

[...] até porque eu não conheço a lei, mas sei que ela existe, não sei especificar item a item, mas até pela própria constituição [...] (SUJ 1).

Olha, a lei que eu conheço, que eu posso te dizer, é que qualquer aluno tem de estar dentro da escola, a gente não pode excluir nenhum aluno, seja qual for a sua necessidade especial (SUJ 3).

Não temos como discutir efetivamente sobre suas formações ou o que já estudaram até aqui sobre a educação inclusiva. O que foi notado a partir das entrevistas é que esses profissionais sentem muita necessidade de novas formações continuadas a partir das necessidades da rede.

Entender sobre as leis, sobre as questões que concernem à própria deficiência visual, tem sua importância. Vimos em uma das entrevistas que o profissional sente necessidade de saber sobre o grau dessas deficiências, pois as atividades podem se diferenciar umas das outras. Porém, ainda percebemos que o foco de suas práticas está em suas formações.



## **8 PRODUTO DA PESQUISA**

Como parte de finalização do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, é preciso elaborar um Produto Educacional, além da Dissertação Final. A seguir, o delineamento desse Produto.

### **8.1 Seminário tipo relatório – estudos de casos**

Tendo em vista que a rede de Santo André conta com formações em Educação Física, com todos os profissionais da área às segundas-feiras, em dois períodos, sendo manhã e tarde, sugere-se que sejam esses os momentos de levantamento das necessidades de ampliação de conhecimentos na rede de ensino em todas as unidades escolares, junto às equipes específicas de Educação Física e relativos essencialmente à educação inclusiva.

Dessa forma, a unidade escolar que hoje é polo de atendimento para crianças com deficiência visual também seria envolvida, em sua maior necessidade, de acordo com essa pesquisa, e também contemplada com outras discussões a respeito de outras deficiências e transtornos que seguirão na mesma linha de debates.

É importante entender aqui que, a partir da concepção inclusiva da rede de ensino de Santo André, devemos atentar para que seja uma necessidade de todas as equipes de profissionais de Educação Física de todas as unidades escolares. Por esse motivo, devem ser ampliados esses encontros para o grupo total desses profissionais, não somente nesse polo.

Após esses momentos, os casos específicos podem ser analisados com cada grupo específico de sua unidade escolar. Nesse caso, na unidade escolar polo de atendimento para pessoas com deficiência visual, é preciso reunir-se também para essa discussão em local específico para o desenvolvimento dos estudos e de cada caso.

Então será necessário apresentar a um grupo maior, com outros especialistas envolvidos, e contar com a participação de pessoas da área acadêmica, considerando a linha de pensamento, como descreveu um dos entrevistados, para fechar o pensamento e a prática vivenciados.

## 8.2 Procedimentos e profissionais envolvidos

Os encontros semanais iniciaram muitos anos antes da instauração da Educação Física Escolar, com profissionais oriundos de concurso público, como foi citado no início da pesquisa. Para fortalecer os estudos, considerando as necessidades de cada unidade escolar, é importante que todas essas necessidades sejam contempladas, visto que todos os profissionais da rede municipal de Santo André serão envolvidos.

É esse o motivo de a discussão inicial ser nos encontros gerais, que já acontecem às segundas-feiras, juntamente com a presença de profissionais especializados do setor de educação inclusiva, já citados neste trabalho, como:

- ✓ AEE – Assessor de Educação Especial
- ✓ AIE – Agente de Inclusão Educacional
- ✓ PAEI – Professor Assessor de Educação Inclusiva

Além desses profissionais, outros indicados pelo então setor específico de Inclusão que possam mediar as discussões e contribuir com a formação continuada dos profissionais de Educação Física.

A partir desses encontros formativos, cada unidade escolar poderá organizar, junto aos profissionais de Educação Física local, o levantamento de suas necessidades a fim de planejarem conjuntamente as ações formativas de acordo com as características locais.

O grupo de profissionais de Educação Física participa de várias formações ao longo do período escolar e tem liberdade para participar de eventos como congressos e seminários em um processo de auto formação. Isso, no entanto, não amplia seus conhecimentos. Quando se vê, está à frente de situações e se questiona sobre o seu fazer na melhoria da prática com as crianças.

Na pesquisa realizada no município de Santo André, especialmente no polo de atendimento a pessoas com deficiência visual, foi feito um levantamento sobre as práticas desses profissionais dessa área de conhecimento, nos anos iniciais do ensino regular. As crianças que participam no polo por conta da deficiência visual, em sua grande maioria, participam de suas aulas de Educação Física no turno regular.

A pesquisa realizada revela que há uma ânsia em fortalecer os saberes que possam complementar as práticas pedagógicas desses profissionais. O polo

conta com pessoas especializadas que atendem as crianças com essa deficiência de toda a rede municipal em turno contrário, podendo estar na mesma unidade-polo ou não, e apoiam as ações no turno regular em aula.

O polo conta com uma sala recursos<sup>20</sup> do tipo 2<sup>21</sup>, que esse público frequenta e onde vivenciam atividades diferenciadas, com materiais específicos, além de aprenderem o código Braille<sup>22</sup>. Apesar dessa organização, porém, percebe-se que há ainda uma distância entre esse atendimento às crianças do polo, às crianças das salas onde estudam as crianças que frequentam o polo, às crianças com outras deficiências e/ou transtornos e os saberes práticos desses profissionais de Educação Física da unidade escolar.

A partir da análise das entrevistas realizadas com esses profissionais, notamos certa vulnerabilidade para um processo inclusivo de fato. Sabendo da existência dessas angústias nesse contexto pelos profissionais de Educação Física Escolar, espera-se oferecer oportunidade de troca de saberes entre a teoria e as práticas possíveis por parte dos participantes, contando com a contribuição de todas as pessoas que se sentirem à vontade para fazê-lo. De acordo com Freire, o docente pode aprimorar sua didática.

A ideia é poder oportunizar vivências de um fazer na Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva com propriedade e discernimento, através de formações com base em reflexões sobre sua própria prática (FREIRE, 2003), e, dessa maneira, trabalhar no fortalecimento da autonomia de todas as crianças. Para que sejam encontros ainda mais produtivos, sugerimos ampliação para a troca de experiências e explanações sobre a Inclusão em todas as suas formas.

---

<sup>20</sup>A nomenclatura Sala de Recursos Multifuncionais é carregada de significação. O termo “Recursos” diz respeito aos diferentes materiais didáticos/pedagógicos, equipamentos e mobiliários utilizados para o desenvolvimento e a aplicabilidade do projeto pedagógico construído pelo AEE em unidade com o ensino regular. Já o termo “Multifuncionais” traduz as várias funções prestadas nesse ambiente, o qual acolhe alunos com diferentes necessidades de aprendizagem, cada um atendido de acordo com suas especificidades [...] O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza mobiliários, equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos para a oferta do AEE. As salas são classificadas em tipo I e tipo II (FERNANDES, 2015).

<sup>21</sup>[...]. As salas do tipo 2 contêm todos os recursos das salas do tipo I, acrescidas dos recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual (FERNANDES, 2015).

<sup>22</sup>É um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. É tradicionalmente escrito em papel em relevo. Os usuários desse sistema podem ler em telas de computadores e em outros suportes eletrônicos, graças a um mostrador em Braille atualizável (PME, p. 28, 2018).

Seria interessante e importante oportunizar aos profissionais de Educação Física um convidado ou uma convidada que possam contribuir com suas teorias, vivências ou acrescentar alguma ferramenta diferenciada que venha ajudar no desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola, visto que o objeto da pesquisa são esses profissionais e suas práticas, trabalhando a real dificuldade com a Inclusão de alunos e alunas com deficiência visual. Porém, essas participações externas podem servir de fechamento, selamento do assunto debatido nos grupos de estudos de caso.

Também, serão interessantes e bem-vindas quaisquer outras contribuições na linha inclusiva para deficientes com outras características, comorbidades ou transtornos como o TEA – Transtorno do Espectro Autista. Afinal, o profissional de Educação Física Escolar em Santo André segue em aula com todas essas características em um mesmo momento.

Tão importante quanto o disposto, é a realização dessa ação ampliada às outras unidades que não são polos específicos, mas que deparam com as participações com crianças que têm todas as características que foram citadas.

### **8.3 Objetivos do produto**

Fortalecer as ações inclusivas de uma maneira geral, contribuindo para os aspectos relacionados às crianças com deficiência na rede, sendo que na unidade polo de atendimento à criança com deficiência visual o foco será no local relativo a essa questão.

Oportunizar ao profissional ter algo a contribuir com suas práticas exitosas.

Ampliar aspectos práticos como foco nas necessidades de todos os espaços escolares, a partir dessas práticas e, dentro das possibilidades do setor inclusivo da prefeitura de Santo André, trazer às discussões experiências de outros profissionais convidados.

A Inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física é o foco deste trabalho. É preciso construir momentos de troca entre os profissionais envolvidos, através da cooperação e da colaboração de todas as pessoas envolvidas.

#### **8.4 Metodologia**

- Organização de uma check-list dos encontros: definição de datas, locais, horários, entre outras necessidades, como recursos materiais e pessoais;
- Reunião com equipes de coordenação para apresentação da proposta;
- Levantamento junto ao grupo de profissionais de Educação Física sobre as necessidades de seus locais de trabalho a serem socializadas;
- Levar ao conhecimento de todo o grupo, de maneira geral, como funcionam os polos de atendimento que estão ativos na cidade;
- E outras necessidades.
- Discussão com as equipes gestoras dos locais onde serão desenvolvidos os trabalhos, para que sejam organizados a contento das pessoas envolvidas.

Fonte: a própria autora.

#### **8.5 Considerações finais do produto**

A partir da execução desta parte inicial do produto, a proposta é realizar uma avaliação com os envolvidos, um levantamento das necessidades locais, e contar com a colaboração do setor de Educação Inclusiva e com os polos de atendimento que estão ativos. E, seguindo a linha de um dos profissionais entrevistados, selar este estudo viabilizando o Seminário do tipo Relatório.

A Educação Inclusiva transcende as paredes da escola; implica o envolvimento de todas as pessoas, é um paradigma que deve ser vivido e transformado o tempo todo e, nesse caso, por todas as pessoas do espaço escolar.

O processo da Educação Inclusiva, como sendo um processo, envolve todas as equipes das unidades escolares, que participam não tão somente como espectadores, mas trabalhando para uma Inclusão de fato. Todos “[...] participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas [...]” (Sasaki, 2006, p. 27) na direção a uma escola de equidade e numa construção saudável e com a relevância a que faz jus.

Referenciamos nesta proposta de produto a questão das crianças com deficiência visual por ser o tema da pesquisa, mas serão consideradas as propostas para a Inclusão de todo tipo de deficiência.

## REFERÊNCIAS DO PRODUTO

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FERNANDES, E. B. **A sala de recursos multifuncionais como ferramenta para a educação inclusiva**: um estudo de caso. Monografia de Especialização. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS – Brasília, 2015. Disponível em <https://bdm.unb.br/handle/10483/15569>. Acesso em 12 ago. 2021.

MATOS, T. **Seminário: Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-seminarioque-e-como-realizalo.htm>  
Acesso em 22 out. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão** – Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propõe reflexões importantes sobre o aspecto inclusivo de maneira geral. Revela a preocupação dos profissionais da unidade escolar em que trabalham com a Inclusão em seu aspecto geral, não somente com a Inclusão das crianças com deficiência visual.

O fato de terem em suas turmas crianças com transtornos de vários tipos e graus (TEA), crianças com déficit de atenção (TDAH) mais a criança com deficiência visual resulta em um conjunto de fatores que remetem a uma reconstrução de saberes ampliados pelo conhecimento necessário, pois não há forma específica de trabalho.

Cada diferença com que deparam os profissionais trouxe mais questionamentos e foi percebido que, ao serem indagados sobre a forma como conseguem desenvolver seus trabalhos, eles se apresentam profundamente estimulados a requerer maior apoio prático, fortalecido por um aprofundamento, proposto por um dos profissionais quando diz que não lembra de ter tido formação de cunho inclusivo até sua entrada, que veio conhecer mais sobre o assunto quando entrou na rede de Santo André. Outro profissional sugere uma formação constante e permanente, e um terceiro entrevistado apresenta insegurança ao tratar desse assunto na prática de suas propostas. O que corrobora o pensamento de Nóvoa (2013), quando cita que a Inclusão não é uma situação que começou em determinado momento. Ela vem acontecendo e tomando espaço e fazendo-nos refletir sempre mais. Não existe um tempo para finalizar.

“Não há soluções finais. Há, sim, respostas provisórias, sempre em aberto, como as que constam deste livro que merece ser lido e discutido por todos” (NÓVOA in VITOR, DRAGO e CHICON, 2013, p. 16).

E, ainda nessa perspectiva, cada entrevistado, em seu perfil, nos remete a uma reflexão ao se questionarem sobre como estão desenvolvendo suas ações ou como poderiam estar fazendo naquele momento específico, ou quem poderia estar ou o que poderia estar subsidiando, fortalecendo e ajudando nas práticas.

Isso me revela um perfil reflexivo de todo o conjunto dessas ações. Ao mesmo tempo em que se mostra reveladora certa lacuna de conhecimentos teóricos.

Paulo Freire (2003) nos incita a estar sempre refletindo sobre nossas práticas pedagógicas, respeitando cada diferença com que se possa deparar. Cada criança que nos é apresentada e chega ao espaço escolar tem características próprias e, a partir destas, os profissionais de Educação Física, no que concerne a esta pesquisa, tem a possibilidade de identificar e compreender as necessidades que apresentam, e levar essas necessidades de atendimento aos grupos maiores. Inferir discussões e debates em relação a cada deficiência que se encontre.

Por isso, no produto, apresentamos a sugestão de estudos de cada caso apresentado pelos colegas de profissão desse componente curricular tão importante que é a Educação Física.

A Educação Física pode oportunizar aos participantes em geral desenvolvimento motor de todos os envolvidos em sua prática. Portanto, após as sugestões para discussões em cada grupo, com suas necessidades, ou em cada unidade escolar, seja a unidade polo de uma deficiência específica ou não, é possível que os participantes e a equipe gestora da Educação Física Escolar possam elaborar um Seminário de Educação Física do tipo *Relatório*<sup>23</sup>, um modelo de seminário que pode oferecer os resultados das buscas e avaliações feitas anteriormente.

A pesquisa sugere que o profissional de Educação Física Escolar possa entender como fazer da sua prática uma atividade que acrescente algo na vida da criança com deficiência visual nessa fase escolar, a fim de poder contribuir com o desenvolvimento dessa criança em contexto inclusivo e em seu desempenho motor global para um futuro de independência e autonomia.

A Educação Física no âmbito escolar permite a essa criança restabelecer funções esquecidas, fazer reconhecimento de espaço, reconhecimento e manutenção de equilíbrio, de força, desenvolvimento, e obter melhora

---

<sup>23</sup> "Tipo utilizado para compartilhar resultados e reflexões a respeito de alguma experiência vivida previamente." Veja mais sobre "Seminário" em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/o-seminarioque-e-como-realizalo.htm> .



progressiva do aspecto cognitivo, entre outras funções. A qualidade da visão consequentemente se relaciona ao caráter funcional, podendo comprometê-lo.

Acompanhando Alves, Mollar e Duarte (2013), é importante considerar orientações encontradas nessa obra. A questão do aluno-guia e do ir e vir como um propósito é um dos objetivos de suas propostas. Será importante proporcionar momentos que trabalhem a independência, de forma segura, dessa criança, preparando-a da melhor forma para a continuidade da sua vida.

Precisamos, antes de tudo, entender quem é essa criança e quais as possibilidades que esse profissional da rede de Santo André, que trabalha com essa premissa inclusiva, pode oferecer.

É preciso trazer para a discussão as necessidades dos que estão ali, na ponta do desenvolvimento do trabalho. Em seguida, trazer também para essa discussão, num âmbito maior – com apoio de profissionais da área acadêmica numa linha de construção que interliga embasamento teórico e vivências práticas de cada profissional de Educação Física Escolar envolvido –, o que será um ganho imenso de conhecimentos que vão reverberar nas práticas desses mesmos profissionais da Educação Física Escolar. Todo o envolvimento não é tão somente voltado para a deficiência visual, mas para todas as necessidades inclusivas em seu contexto geral.

O caráter social da criança na escola é uma das tarefas mais importantes dos educadores de forma geral, afinal, a Inclusão de todas as pessoas reflete uma vida social mais leve, cheia de oportunidades e de direitos. É importante entendermos o que é possível oferecer a essas crianças.

Os polos na cidade de Santo André podem ser grandes aliados para essas discussões e para o crescimento mútuo conjunto.

Vygotsky (2011), em artigo, coloca que, para a criança com deficiência, o interacionismo é a base para seu desenvolvimento integral. Ele diz que as crianças seguem caminhos diretos na educação. A criança com deficiência pode seguir por caminhos indiretos e chegar aonde quiser chegar. Dessa forma, podemos pensar em caminhos indiretos também na Educação Física Escolar.

Oportunizar tratamento com respeito, como educandos e educandas que são, é a missão mais importante dos profissionais, especialmente em se tratando aqui da Educação Física Escolar, que tem suas atividades desenvolvidas a partir

do movimento, mas sempre em grupo, sem NUNCA esquecer que as crianças têm suas histórias e que são seres únicos em desenvolvimento.

Oportunizar seria um primeiro passo após a integração dessa criança no grupo, mas é necessário que essa criança seja estimulada e sinta que está sendo estimulada, e, dessa forma, sentir que é incluída no espaço escolar como um todo, tendo suas necessidades amparadas e atendidas.

Não podemos, porém, deixar de relevar a importância desse profissional de Educação Física da rede escolar, que deve primeiramente ser ouvido. É preciso ouvir o que precisam, trazer para o debate as necessidades e “selar”, como já dissemos, com possibilidades que melhorem o desenvolvimento das ações no contexto em que esse profissional se encontrar. Tudo isso vai corroborar suas necessidades e as necessidades que têm as crianças com deficiência, seja esta qual for.

“Se a gente quiser modificar alguma coisa, é pelas crianças que devemos começar. Devemos respeitar e educar nossas crianças para que o futuro das nações seja digno” (AYRTON SENNA DA SILVA, piloto – 1963 – 1994).

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2003, p. 64).

É impreterível que se conheça também esse profissional de Educação Física Escolar, e se possibilite a ele trazer suas dificuldades para serem debatidas em comum união, para, a partir disso, colaborar com o desenvolvimento integral de cada criança, com deficiência ou sem deficiência “aparente”.

Entender as condições desse profissional, oportunizando o desenvolvimento integral da criança, é o caminho. Ninguém faz absolutamente algo em prol da sociedade se não contar com o outro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. **Educação Física Escolar: atividades inclusivas**. São Paulo: Phorte editora. 2013.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física escolar: impedimentos e oportunidades. **Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 27, n. 2, pp. 231-237. Maringá, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/204>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. *Educar em Revista*, v. 33, n. 63, pp. 103-117. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49805>. Acesso em: 09 out. 2021.

BASTOS, F. R.; SILVA, V. R. Inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. **Avanços e expectativas. Sociedade em Debate**, v. 21, n. 1, pp. 136-162, [s.l.], 2015. Disponível em: <https://fatcat.wiki/release/o5lscvns5jaytntp7b72rmqaaa>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Presidência da República. Ministério da Educação – MEC. Brasília, D. F., 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, D. F., 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, D. F., 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, D. F., 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Secretaria Executiva do Ministério da Educação, Dired e Inep. Brasília, D. F., 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf).

Acesso em: 20 ago. 2021.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, pp. 1-6, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CARVALHO, C. P. F.; NASCIMENTO, A. S. B. Políticas educacionais inclusivas no Brasil: o caso da rede municipal de ensino de Santo André. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, pp. 88-97, jul./dez., 2018. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5579](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5579). Acesso em: 05 jul. 2021.

DOMINGUES C. A. et al. **Os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7105-fasciculo-3-pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

DORNELES, V. G.; AFONSO, S.; BINS ELY, V. H. M. O desenho universal em espaços abertos: uma reflexão sobre o processo de projeto. **Revista Gestão e Tecnologia de Projetos**, [s. l.], v. 1, n. 8, p. 55, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gestaodeprojetos/article/view/62203>. Acesso em: 8 ago. 2022.

FERNANDES, E. B. **A sala de recursos multifuncionais como ferramenta para a educação inclusiva**: um estudo de caso. 2015, 61 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15569>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

JUNIOR, J. C. G. R.; ARANHA, O. L. P.; PEIXOTO, E. M. M. Condições de trabalho e formação dos professores de educação física: pré-teste do instrumento de coleta de dados. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, pp. 296-311, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4372>. Acesso em: 30 out. 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LIMA, E. C. **Um novo jeito de ver: sentidos e significados do aluno com baixa visão no processo de ensino aprendizagem na escola regular**. 2012, 90 p. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16049/1/Eliana%20Cunha%20Lima.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Senac, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, v.10 n. 2, pp.37-46. Brasília, DF, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 09 set. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. (Conferência proferida no Seminário sobre Direito da Educação, em junho de 2004.) **Revista CEJ**, Brasília, v. 8, n. 26, pp. 36-44, jul./set. 2004.

MARCHESAN, A. E. CARPENEDO, R. F. Capacitismo: Entre a Designação e a Significação da Pessoa com Deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. pp. 45-55, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i40.26199>. Acesso em: 12 out. 2021.

MATOS, T. **Seminário: Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redação/o-seminarioque-e-como-realizalo.htm>. Acesso em 22 out. 2022.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 15 out. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ROSIN-PÍNOLA A. R. et al. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, 2017, v. 30, n. 59, pp. 737-750. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313153445015/html/> Acesso em: 10 ago. 2020.

SÁ, I. R. **Educação física escolar**: as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores. 2000. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: psicologia da educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SANTO ANDRÉ. Governo Municipal. Diário Oficial. Edição nº 2765 de 15/04/2022. Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/diario-oficial/ver/61>. Acesso em 26 set. 2022.

SANTO ANDRÉ. Governo Municipal. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André**. Secretaria de Educação. Volumes 01, 02 e 03, 2019. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/documento-curricular-andreense/>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTO ANDRÉ. Governo Municipal. **Lei Orgânica** de 02/04/1990. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/imprimir/29209/atualizado#T1>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SANTO ANDRÉ. Governo Municipal. **Lei nº 8.233/2001**. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Câmara Municipal de Santo André. Disponível em: <https://cm-santoandre.jusbrasil.com.br/legislacao/699206/lei-8233-01>. Acesso em 12 mar. 2021.

SANTO ANDRÉ. Governo Municipal. **1º Relatório de avaliação plano municipal de educação 2015-2025**. Lei Municipal n.º 9.723/20.07.15. Agosto de 2017 a dezembro de 2018. Prefeitura Municipal de Santo André – Secretaria de Educação. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-PME-2018-compactado.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M.; **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003. Disponível em: [https://www.henriquetateixeira.com.br/up\\_artigo/como\\_chamar\\_as\\_pessoas\\_qu\\_e\\_tem\\_deficiencia\\_pa3go1.pdf](https://www.henriquetateixeira.com.br/up_artigo/como_chamar_as_pessoas_qu_e_tem_deficiencia_pa3go1.pdf). Acesso em 19 out. 2022.

SEVERINO A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, C. N. O. **Educação inclusiva**. São Paulo: Editora Senac, 2019.

SOUSA, Y. S. O. et al. **O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas**. In: Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 15, n 2, pp. 1-19. São João del-Rei, abril-junho de 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n2/15.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VICTOR S. L.; DRAGO R.; CHICON J. F. **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2013.

VYGOTSKY L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, pp. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

## ANEXO A



### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Prof. (a) Dr. (a) Ivo Ribeiro de Sá, estou ciente e autorizo a mestranda Conceição Aparecida de Silva Rocha Penachio a entregar o projeto de pesquisa intitulado “O professor de Educação Física e a inclusão da criança com deficiência visual em suas aulas: compreendendo sua prática e seus saberes pedagógicos”, sob minha orientação, no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Local e data

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ivo Ribeiro de Sá', is written on a light-colored rectangular background.

Assinatura do (a) orientador (a)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Conceição Aparecida de Silva Rocha Penachio', is written on a light-colored rectangular background.

Assinatura do (a) Mestrando (a)



## ANEXO B



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

**Conceição Aparecida da Silva Rocha Penachio**

**Número do CAAE: (inserir somente após aprovação pelo CEP)**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante de pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você, sendo que uma via será sua e outra ficará com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas, poderá fazê-las ao pesquisador. Você NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar em participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e Objetivos**

O presente estudo, visa contribuir com a educação, na área de conhecimento da Educação Física verificando a compreensão e as percepções do profissional de educação física escolar e a inclusão da criança com deficiência visual.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de entrevista, realizada por mim, enquanto pesquisadora. Você NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar em participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Desconfortos e Riscos**

Você não deverá participar deste estudo caso venha a sentir qualquer desconforto, condições desfavoráveis ou qualquer outro tipo de impedimento.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante:  
\_\_\_\_\_

A pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, entendendo que caso os participantes venham a sentir qualquer tipo de desconforto ou danos quanto as dimensões físicas, psíquicas, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer momento da pesquisa, a participação será interrompida e as devidas providências serão adotadas, visando minimizar os desconfortos e riscos aos participantes.

### **Benefícios:**

A pesquisa busca contribuir com benefícios diretos para a prática profissional dos envolvidos diretamente na referida pesquisa; benefícios indiretos à comunidade escolar e demais profissionais da educação, além de contribuir com a educação de uma forma geral e com a sociedade como um todo.

### **Acompanhamento e Assistência:**

Você terá direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. O pesquisador estará em contato constante e disponível para realizar todo e qualquer acompanhamento que seja necessário, decorrente da participação na pesquisa. O participante terá acompanhamento adequado caso sejam detectadas situações que indiquem a necessidade de uma intervenção (médica, nutricional, psicológica ou outra) decorrente da pesquisa. O participante terá ainda direito ao acesso aos resultados da pesquisa, sempre que solicitado.

### **Sigilo e Privacidade:**

O participante tem garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados desse estudo.

### **Ressarcimento e Indenização:**

O estudo não prevê o ressarcimento de despesas (alimentação, transporte etc).

### **Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora: Conceição Aparecida da Silva Rocha Penachio, residente a Rua Aimorés, 571, Veneza, apto 52, Vila Alzira, Santo André, São Paulo, Brasil. Tel.: (011) 995993597, e-mail: [conceicao2221@yahoo.com.br](mailto:conceicao2221@yahoo.com.br). Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do

estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USCS, das 8h às 12h e das 14h às 18h, através do telefone (11) 42393282.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante:  
\_\_\_\_\_