

**UNIVAG - CENTRO UNIVERSITÁRIO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS
DEFICIENTES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E
PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

KELLY REGINA DA SILVA

**VÁRZEA GRANDE/MT
2012**

KELLY REGINA DA SILVA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS
DEFICIENTES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Artigo de Conclusão de Curso entregue ao UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande - ao Curso de Educação Física, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do Grau de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Me. Raquel Stoilov Pereira

**VÁRZEA GRANDE/MT
2012**

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ALUNOS DEFICIENTES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Kelly Regina da Silva¹

Raquel Stoilov Pereira²

RESUMO

O interesse por esta pesquisa surgiu ao cursar uma disciplina de Educação Física e alunos com deficiência, durante o curso de licenciatura em Educação Física. O objetivo desta pesquisa é verificar a formação e o conhecimento de professores de educação física em relação a alunos deficientes, nas escolas públicas municipais de Cuiabá. O estudo é do tipo descritivo com abordagem qualitativa e ocorreu em 18 escolas municipais de Cuiabá, Mato Grosso, com a participação de 18 professores de Educação Física, 11 homens e 7 mulheres, que possuem, em suas turmas alunos com algum tipo de deficiência. Como instrumento de pesquisa elaboramos um questionário com 11 questões fechadas e 3 abertas, desenvolvidas a partir das necessidades, dos 5 professores apontaram não terem tido contato com as questões sobre a deficiência durante a graduação em Educação Física, sendo que do total de professores 4 afirmam ter um conhecimento profundo na área, 5 um conhecimento intermediário e 1 um conhecimento nulo. No entanto, ainda que o conhecimento não seja suficiente, 14 dos docentes nunca realizaram cursos específicos na área da deficiência e afirmam que a Secretaria Municipal de Educação também nunca proporcionou cursos de capacitação nessa área. Um dado alarmante que merece atenção é que 78% dos professores não se sentem preparados, ou sentem-se apenas em parte preparados, para trabalhar com alunos inclusos. Concluímos que este estudo, ainda que não tenha atingido todas as escolas da rede, serve de alerta para a necessidade de fomentar um processo de formação continuada a esses professores, provenientes da própria rede municipal, ou não, permitindo diminuir as dificuldades existentes e melhor atender aos alunos, perspectivando melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Física; Alunos com Deficiência; Professores.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Soler (2005 apud SASSAKI, 1997), a deficiência passou por diversas fases. A Fase da Exclusão que ocorreu antes do século 20, quando os deficientes eram proibidos de freqüentar as escolas; a Fase de Segregação, já no século 20, em que as pessoas deficientes eram atendidas em instituições especializadas, uma vez que nos anos 50 e 60, surgiram as escolas especiais; a Fase de Integração, em que aceitava-se apenas as deficiências mais adaptáveis as classes comuns, sendo que a escola não mudou seu sistema de organização,

1 Acadêmica do curso de Educação Física no UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande.

2 Professora Mestre do curso de Educação Física do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande.

devendo o aluno adaptar-se ao sistema da escola e, por fim, a Fase da Inclusão que surgiu na metade dos anos 80 e desenvolveu-se nos anos 90, tendo como grande evolução a mudança em adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos, com a intenção de abandonar a exclusão.

Assim, o objetivo desta pesquisa é verificar o conhecimento e a prática pedagógica de professores de educação física com alunos deficientes, em escolas públicas municipais de Cuiabá.

A ideia para essa linha de pesquisa surgiu ao cursar uma disciplina sobre questões voltadas a deficiência, durante a licenciatura em Educação Física.

O trabalho com deficientes não é fácil, mas a educação física, a partir da educação física adaptada tem como propósito “[...] adotar uma perspectiva educacional, cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção” (CHICON, 2008, p. 28), ressaltando a relevância e necessidade de estudos nessa área.

O presente estudo do tipo descritivo com abordagem qualitativa ocorreu em 18 escolas públicas municipais de Cuiabá que atendem alunos com deficiência, contando com a participação de 18 professores de Educação Física.

2 LEGISLAÇÃO E DEFICIÊNCIA: algumas considerações

Pode-se dizer que dois documentos sustentam as discussões sobre a inclusão de alunos deficientes na rede regular de ensino: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. O paradigma da inclusão surgiu em 1990 no documento com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada durante a Conferência Mundial promovida pela ONU, em Jomtien, Tailândia, com a intenção de incluir as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (SOUTO et al., 2010).

A Declaração de Salamanca foi assinada em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, promovida pela ONU, na Espanha, tendo como objetivo uma educação para todos, ou seja, a ideia central é a de que todos têm direito a educação e a oportunidades para alcançar um nível de conhecimento, garantindo as pessoas deficientes acesso as escolas comuns (SOUTO et. al, 2010).

A Declaração trata sobre a inclusão dos deficientes nas escolas, mas é preciso que as escolas possam atender a toda e qualquer heterogeneidade,

devendo atender as crianças com diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (SOLER, 2005).

No caso da legislação específica brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seu capítulo V, artigos 58, 59 e 60 garante que a criança deficiente tem direito a escola normal, com serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender as necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

3 AS DIFERENTES DEFICIÊNCIAS: importante conhecer para melhor atender

A palavra deficiente nos leva a pensar em pessoas que apresentam diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, ou pensar em um ser humano incapaz de sobreviver sozinho (CAMPOS, 2011).

Marques, Cidade e Lopes, (2009) nos relatam que as deficiências apresentam-se de duas formas: congênita ou adquirida. Na congênita, o indivíduo já nasce com um impedimento, na adquirida, por algum motivo, no decorrer de sua vida, o indivíduo sofre uma lesão doenças, acidentes como, por exemplo, automobilísticos, ferimentos por arma de fogo, acidentes de trabalho.

Para os autores, academicamente, os tipos de deficiências dividem-se em: física, visual, intelectual (ou mental), auditiva e múltipla. A seguir, uma breve descrição sobre cada uma delas.

Para Gorgatti e Costa (2005, p. 130) entende-se “[...] deficiência auditiva como a perda total ou parcial da capacidade de ouvir ou perceber os sinais sonoros”. Essa deficiência também pode trazer outra complicação, pois interfere tanto na recepção quanto na produção de linguagem.

Importante ressaltar que de acordo com a perda auditiva (a qual é medida em decibéis), classifica-se a deficiência em surdez: leve, média, severa ou profunda. (SOLER, 2005)

Para Gorgatti e Costa (2005, p. 29-30), “a deficiência visual é caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade visual, em ambos os olhos, levando o indivíduo a uma limitação em seu desempenho habitual”.

São considerados deficientes físicos as pessoas com perda total ou parcial da capacidade motora ocasionada por acidentes diversos e/ ou lesão cerebral. Lembra-se que a deficiência física, classifica-se em: monoplegia (paralisia em

apenas um membro do corpo); hemiplegia (paralisia total das funções de um dos lados do corpo); paraplegia (paralisia da cintura para baixo comprometendo as funções das pernas); tetraplegia (paralisia do pescoço para baixo comprometendo as funções dos braços e das pernas); e amputações (falta total ou parcial de um ou mais membros do corpo (SOLER, 2005).

Segundo a AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental) e DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), pode-se definir:

Deficiência mental como o estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. Os fatores e as causas que podem levar à instalação da deficiência, inúmeros e muitas vezes não chega a definir a causa da deficiência mental (SOLER, 2005, p. 44).

Por fim, a deficiência múltipla corresponde a associação de duas ou mais deficiências na mesma pessoa, acarretando problemas no desenvolvimento global e na capacidade de adaptar-se (MARQUES; CIDADE; LOPES, 2009).

4 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A DEFICIÊNCIA

Pode-se dizer que o curso de Educação Física até o final da década de 1980, era um curso “preconceituoso”, pois apenas pessoas com aptidões físicas poderiam ter acesso a essa graduação por conta dos testes empregados nos processos seletivos, sendo que pessoas deficientes, obesas e com baixo desempenho motor eram impedidas de ingressar na graduação. Por conseguinte, esses professores formaram-se com ênfase no “fazer”, o que acabava desenvolvendo posturas discriminadoras (CHICON, 2008), desenvolvendo suas concepções didático-metodológicas respaldadas por conceitos de “melhor/pior”, “certo/errado” e “ganhar/perder” havendo sempre margem para a exclusão (FALKENBACH, et al., 2007).

Depois do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987) a disciplina de Educação Física Adaptada foi elencada como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Educação Física, que começariam no início da década de 1990. Por conta dessa disciplina ser

implantada apenas nessa época, muitos professores não tiveram em sua formação conteúdos sobre o assunto da Educação Física Adaptada³ (CHICON, 2008).

Na verdade, o processo de inclusão foi algo novo para todos os profissionais sendo um desafio e um problema ao mesmo tempo: um desafio no sentido de buscar métodos para educar todos no mesmo espaço e tempo e um problema no sentido da desinformação, da falta de estrutura das escolas, do despreparo profissional, em função de não ter estudado o assunto na graduação (CHICON, 2008).

Assim, muitos são os professores de Educação Física que apontam terem dificuldades para atuarem com alunos deficientes, quer seja por não terem contato com essas informações durante o curso de Educação Física, ou mesmo, por esse conteúdo ser insuficiente para as situações vivenciadas no cotidiano escolar (SANT'ANA, 2005).

Importante ressaltar que a formação dos professores não deve limitar-se ao contato com a teoria durante a graduação, mas a participação em cursos, programas de capacitação, supervisão e avaliação em um processo de formação continuada. Assim,

O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para compreender suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula (SADALLA, 1997 apud SANT'ANA, 2005, p. 228).

Segundo os estudos de Falkenbache e colaboradores (2007), há certa imparcialidade em relação a aceitação dos professores em trabalharem com alunos deficientes, pois ao mesmo tempo em que são favoráveis a inclusão, deixam claro que ainda existem restrições sobre como devem atuar, compreendendo que algumas deficiências não deveriam estar na escola. A questão é que os professores atuam a partir de seus erros e acertos, pois pressupõem que a formação inicial, ou mesmo a continuada, não atendem as necessidades para o trabalho com alunos deficientes.

Segundo Cidade e Freitas (1997) os professores precisam de conhecimentos mínimos sobre o seu aluno deficiente, desde o tipo de deficiência,

³ Apenas para esclarecer, de acordo com Duarte e Werner (1995, p. 9) a Educação Física Adaptada “[...] tem como objetivo de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais”.

idade em que apareceu a deficiência, se foi congênita ou adquirida, se é transitória ou permanente. Da mesma forma, deve também conhecer os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico (físico, sensorial, neurológico); cognitivo; motor; interação social e afetivo-emocional, pois só assim terá condições de auxiliar no processo de formação desse aluno.

Ao trabalhar com crianças com deficiência, não basta apenas misturá-las as crianças tidas como “normais”. Se o foco está na aprendizagem, o professor deve atentar a todas as necessidades de seus alunos no momento de planejar suas aulas, adaptando-as sempre que necessário, quer seja no processo de avaliação, relação professor/aluno, espaço físico, enfim, como se fosse criada uma nova escola, algo muito melhor para atender as necessidades das crianças (SOLER, 2005).

Assim, quando falamos na inclusão de deficientes no sistema regular de ensino é preciso pensar em algumas mudanças para atendê-los de forma efetiva, fazendo algumas adaptações físicas, pedagógicas e curriculares (LOPES; NABEIRO, 2008).

Em relação a adaptabilidade Sasaki (2005, p. 23) sugere algumas adequações necessárias:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais e físicas; acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, escrita, virtual; acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo; acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária e de lazer, esporte, recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.); acessibilidade programática: sem barreiras nas políticas públicas; acessibilidade atitudinal: práticas de sensibilização, conscientização e convivência na diversidade humana, quebra de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações.

O autor supracitado afirma ainda que a adequação de uma escola envolve muitos fatores, mas, infelizmente, isso não acontece de forma efetiva nas escolas. Segundo Souto e colaboradores (2010) esse é o grande desafio que está posto não só para escola, como para os profissionais da educação, pais e sistemas de ensino. Mas esse desenvolvimento é um processo gradativo e interativo que deve contar com a ajuda de todos. A mudança principal é fazer com que a aprendizagem possa ser significativa, de valores éticos e trocas de experiências, construindo um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às características de cada um.

Por fim, o papel do professor de educação física é de contribuir para uma formação cidadã cuja ação educativa possibilite a aprendizagem e avanços nas capacidades de adaptação da criança deficiente, a partir de diferentes vivências e experiências (FALKENBACH et al., 2007). Assim, “[...] uma das atuações do profissional de educação física é estimular as necessidades, as possibilidades e as potencialidades destas pessoas quando elas se tornam alunos” (BORGES, 2006, p. 1).

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008, p. 42) “[...] pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população [...]”. Segundo Richardson e colaboradores (1999, p. 79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Inicialmente realizamos uma pesquisa no site da Prefeitura Municipal de Cuiabá para levantar informações e dados das escolas municipais. Ligamos para cada uma das 70 escolas identificadas para sabermos quais atendiam a alunos deficientes, chegando ao número de 42 instituições.

De acordo com informações da Diretoria Geral de Gestão Educacional, da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, as escolas da rede são divididas em 4 regiões (leste, oeste, norte e sul). Assim, pelo critério de acessibilidade, proposto por Gil (2007), selecionamos todas as escolas das regiões norte e leste que atendem a alunos deficientes, chegando ao total de 18 escolas, sendo entrevistados 11 mulheres e 7 homens.

Após a seleção das escolas, ligamos novamente para cada instituição explicando o objetivo da pesquisa e marcando um dia para conversar com o professor de Educação Física para não atrapalhá-lo durante a sua aula. Nos dias previamente marcados, fomos as escolas, explicamos para o professor de Educação Física os objetivos e metodologia da pesquisa e entregamos duas vias, sendo uma com o questionário aplicado e outra com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) autorizando a utilização dos dados informados.

A coleta de dados ocorreu nos meses de julho e agosto de 2012, sendo selecionado um professor de educação física de cada escola que tinha em suas turmas alunos com deficiência.

Como instrumento da pesquisa elaboramos um questionário composto por 11 questões fechadas e 3 abertas, desenvolvidas a partir das necessidades das pesquisadoras, sem a utilização de questionários já aplicados. Importante esclarecer que com a intenção de preservar o sigilo em relação à identidade dos professores e das escolas participantes, durante a análise dos dados, adotaremos nomes fictícios (exemplo: ESCOLA 1; PROFESSOR A).

Após a coleta dos dados, iniciamos a análise dos mesmos, a partir da técnica de codificação, proposta por Bogdan e Biklen (1994), na qual:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma a que o material contido em determinado tópico possa ser fisicamente apartado de todos dados (BOGDAN; BIKLEN, p. 221, grifos dos autores).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos a descrição e análise dos dados a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, cujo objetivo é verificar o conhecimento e a prática pedagógica de professores de educação física com alunos com deficiência, nas escolas da rede municipal de Cuiabá.

Na **questão 1** buscamos identificar o ano de formação dos professores. Por ser uma questão aberta, surgiram diferentes anos de formação. Assim, para melhor visualização dos dados optamos por agrupá-los em três períodos de tempo, apresentados a seguir.

| ANO DE FORMAÇÃO | NÚMERO DE PROFESSORES |
|-----------------|-----------------------|
| 1980 a 1989 | 05 |
| 1990 a 2000 | 03 |
| 2001 a 2010 | 10 |

TABELA 1 – Ano de formação dos professores

De acordo com a Tabela 1, verificamos que 28% dos professores se formaram entre 1980 a 1989, 17% entre 1990 a 2000 e 55% entre 2001 a 2010. Assim, podemos dizer que mais da metade dos docentes tem menos de 10 anos de atuação na área, levando-nos a duas considerações possíveis: pouco tempo de atuação e formação recente.

Como continuação da pergunta anterior, na **questão 2** perguntamos se os professores após a graduação, realizaram alguma especialização e, se sim, em qual área. Por ser uma questão aberta, identificamos diferentes respostas, sendo que optamos por agrupá-las em 3 categorias listadas a seguir.

| ÁREA DA ESPECIALIZAÇÃO | NÚMERO DE PROFESSORES |
|--------------------------------|-----------------------|
| Área escolar | 08 |
| Outras área da Educação Física | 04 |
| Deficiência | 01 |

TABELA 2 – Área na qual os professores realizaram a especialização.

Do total de 18 professores, 13 fizeram uma ou mais especializações sendo 8 dos professores na área escolar nos cursos: Educação Física Escolar; Gestão Escolar do ensino Fundamental; Didática Geral; Esporte Fundamentos do Futsal; Metodologia do Ensino na Educação Física; Psicomotricidade; 4 em outras áreas da educação física: Saúde Pública; Fisiologia do Exercício; Esporte de Rendimento; Personal Trainer; e apenas 1 professores na área da deficiência. Por se tratar de professores que atuam em escolas inclusivas⁴ percebemos que a procura para se especializar na área da deficiência é baixa, já que apenas um professor possui especialização na área em questão.

No entanto, é menor ainda o número de docentes sem especialização, uma vez que 28% dos professores não possuem especialização. Um dado interessante é que os professores que possuem alguma especialização formaram-se no período de 1980 a 2010, alguns com formação recente e outros com formação mais antiga. Dos professores que não possuem especialização, 02 formaram-se no período 1989 e 1990 e 3 entre 2007 e 2010. Portanto, no caso desta pesquisa, a busca por especialização não se relaciona ao período de formação dos professores.

⁴ Entendemos escolas inclusivas ou turmas inclusivas aquelas em que encontramos alunos deficientes junto com alunos sem deficiência.

Com a **questão 3** buscamos saber o tempo de atuação como professor de Educação Física. Por ser uma questão aberta identificamos diferentes respostas. Assim, para melhor compreensão das informações, optamos por condensar os resultados em 4 períodos de tempo.

| TEMPO DE ATUAÇÃO | NÚMERO DE PROFESSORES |
|-------------------------------|-----------------------|
| De 1 ano e 6 meses a 5 anos | 09 |
| De 5 anos e 6 meses a 10 anos | 03 |
| De 11 anos a 20 anos | 02 |
| De 21 anos a 34 anos | 04 |

TABELA 3 – Tempo de atuação como professor de Educação Física.

Os dados apresentados mostram que 50% dos professores já atuam como professores de Educação Física entre 1 ano e 6 meses a 5 anos, 17% entre 5 anos e 6 meses a 10 anos, 11% entre 11 e 20 anos e 22% dentre 21 e 34 anos. Assim, como já era esperado a partir dos resultados obtidos na questão 1, em que verificamos o ano de formação dos docentes, metade dos professores participantes da pesquisa atuam como professores de Educação Física no máximo a 5 anos.

Na **questão 4** indagamos os professores sobre em qual, ou quais, níveis de ensino eles atuam, havendo três possibilidades de resposta: educação infantil e ensino fundamental ou ambas as alternativas.

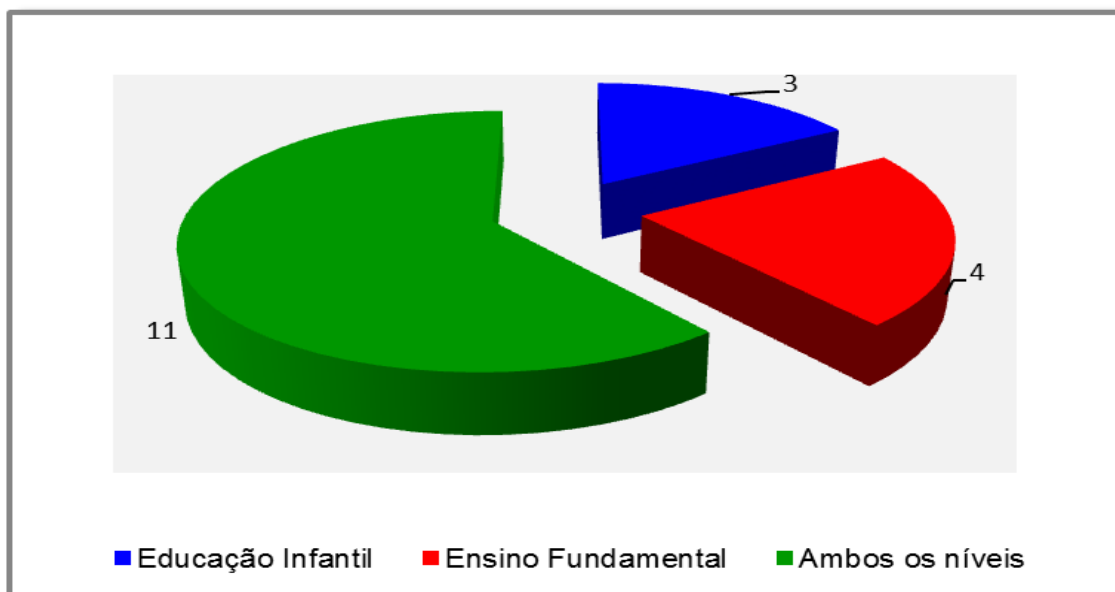


FIGURA 1 – Níveis de ensino em que os professores atuam na escola.

A figura 1 mostra que 17% dos professores atuam apenas no Ensino Fundamental, 22% apenas na Educação Infantil e 61% atuam em ambos os níveis de ensino, o que é muito comum, uma vez que na rede de ensino de Cuiabá é comum as escolas ofertarem ambos os níveis.

Na **questão 5** perguntamos aos professores com qual tipo de deficiência eles já trabalharam. Importante ressaltar que nessa questão havia 5 alternativas, correspondentes as deficiências existentes (visual, auditiva, motora, intelectual e múltipla) e os números abaixo referem-se a quantidade de alunos atendidos pelo professor, sendo que o mesmo poderia assinalar mais de uma deficiência, se assim fosse necessário.

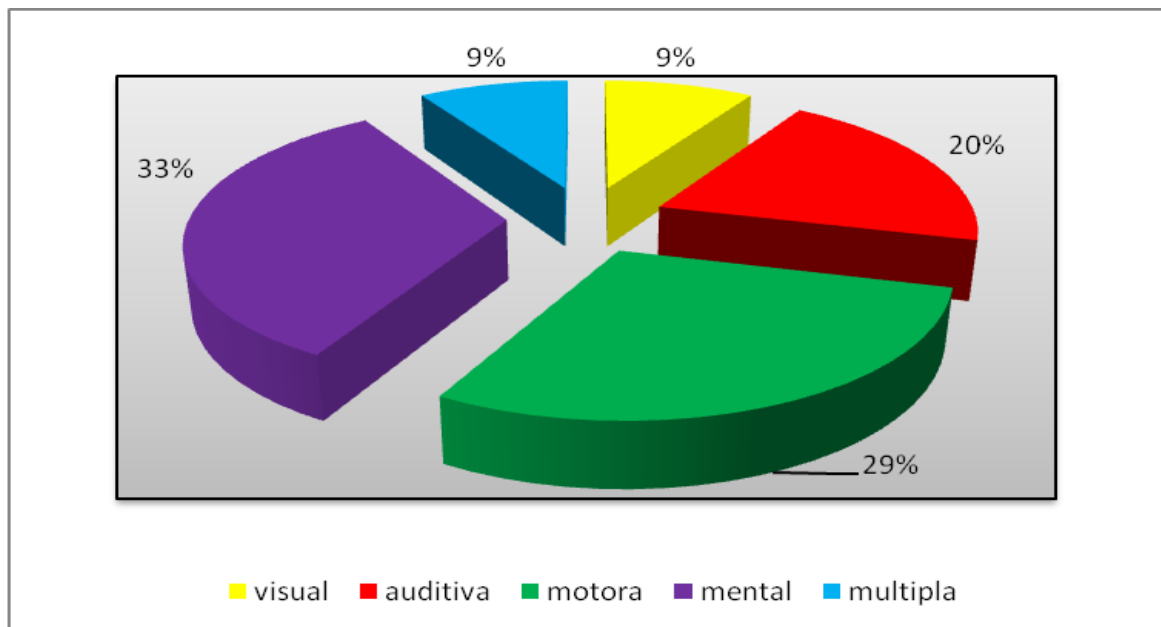


FIGURA 2– Tipos de deficiências que os professores já trabalharam.

Contabilizamos que 9% dos professores já trabalharam com alunos com deficiência visual, 20% com deficiência auditiva, 29% com deficiência motora, 33% com deficiência intelectual e 9% com deficiência múltipla. Conforme relatado alguns professores já trabalharam com todos os tipos deficiências, outros com apenas duas ou três, porém entre as proporções apresentadas constatamos que as deficiências visual e múltipla são as menos encontradas nas escolas se comparadas com as deficiências motora, intelectual e auditiva.

Segundo Laplane e Batista (2008) para trabalhar com a deficiência visual, recursos e formação especial são fundamentais, desde a necessidade de uma

iluminação mais forte, a ampliação dos conteúdos, utilização de músicas e, dependendo do grau da deficiência, o sistema de Braille, o que nem todas as escolas podem oferecer, justificando, talvez, o menor número de alunos com deficiência visual nas escolas regulares pesquisadas.

Perguntamos na **questão 6** se a escola em que os professores trabalham, possuem infraestrutura adequada para o atendimento aos alunos deficientes, havendo três possibilidades para resposta: Sim, Não e Em parte.

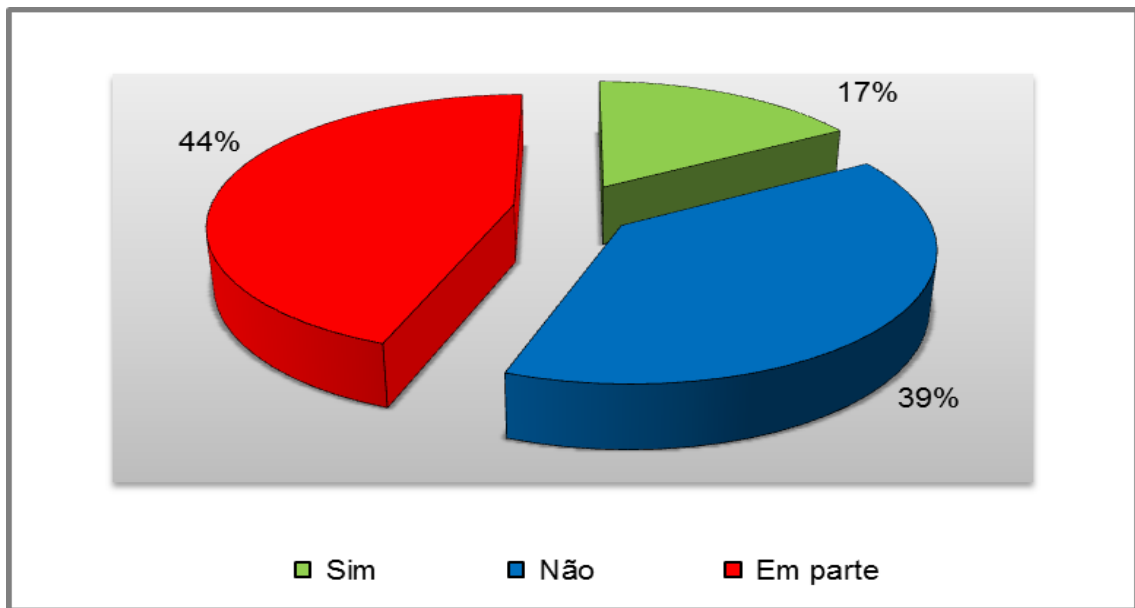


FIGURA 3 - Infraestrutura adequada para o atendimento de alunos deficientes.

Percebemos que para 17% dos professores a escola possui infraestrutura adequada, para 39% a escola não possui essa infraestrutura e para 44% que a escola atende parcialmente a essa necessidade.

Para que uma escola ofereça inclusão ela precisa atender a uma série de mudanças, atendendo desde as necessidades físicas, as pedagógicas e curriculares (LOPES; NABEIRO, 2008).

A infraestrutura adequada permite o deslocamento do aluno para todos os espaços da escola, favorecendo um trabalho efetivo com todos (SASSAKI, 2005). Quando essa necessidade não é atendida, professores e alunos são os mais prejudicados, dificultando o processo ensino aprendizagem, como podemos observar na resposta transcrita a seguir: “A minha escola não dispõe de espaço adequado e nem materiais. A quadra de esporte é dividida para quatro turmas de séries e idades diferentes”. (PROFESSORA A, ESCOLA 8)

A partir da **questão 7** verificamos se o professor durante a graduação cursou alguma disciplina que abordasse as questões relacionadas a deficiência sendo que dos 18 entrevistados 28% responderam não e 72% responderam sim.

A falta de disciplinas abordando o assunto sobre deficiência pode ser explicada pelo fato dessa disciplina ter sido introduzida no currículo das instituições de ensino superior apenas a partir de 1990 por meio do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987 do Conselho Federal de Educação (CHICON, 2008), inclusive os professores que responderam não a essa pergunta formaram-se antes desse período. “Em nosso entendimento, essa é um razão pelas quais muitos professores de educação física, hoje atuantes nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física adaptada ou à inclusão” (CHICON, 2008, p.29).

Em continuação a pergunta anterior, na **questão 8**, o professor deveria avaliar as informações abordadas na disciplina sobre deficiência durante a graduação, havendo três possibilidades de resposta: Excelente, Satisfatório e Insuficiente.

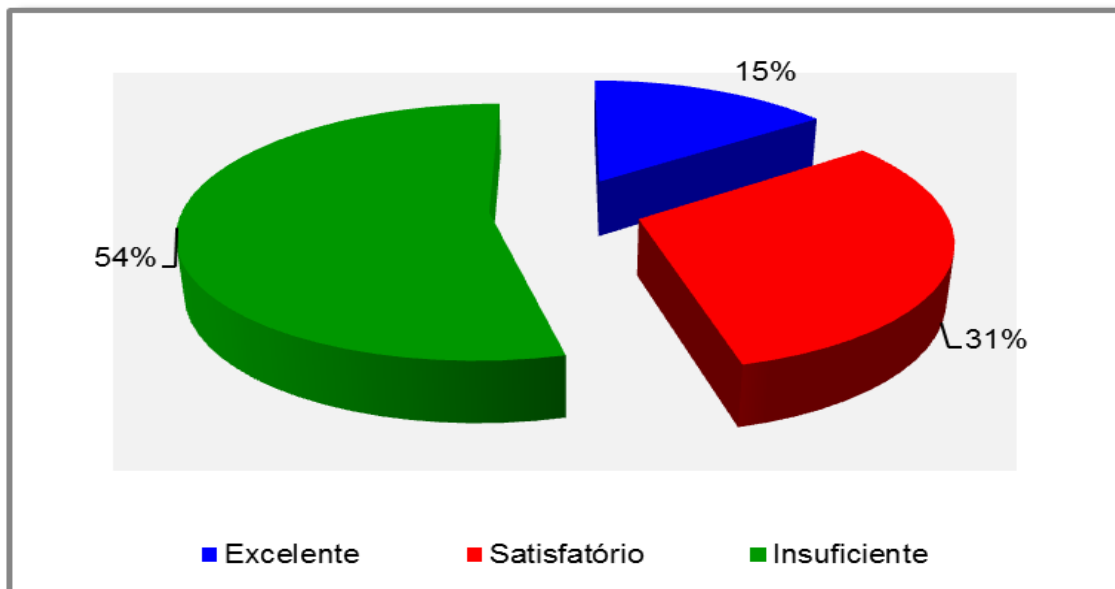


FIGURA 4 – Como o professor avalia seu conhecimento na graduação.

A partir dos resultados obtidos verificamos que 15% dos professores responderam que as informações abordadas foram excelentes, 31% satisfatórias e 54% insuficientes. As respostas apresentadas pelos professores segundo Chicon (2008) se baseiam naqueles que não tiveram disciplinas que abordaram assuntos

sobre a deficiência ou aqueles que passaram a ter a disciplina depois da década de 1990.

Na **questão 9** identificamos como o professor julga seu nível de conhecimento para ministrar aulas para alunos deficientes, havendo três possibilidades de respostas: Nulo, Intermediário e Profundo.

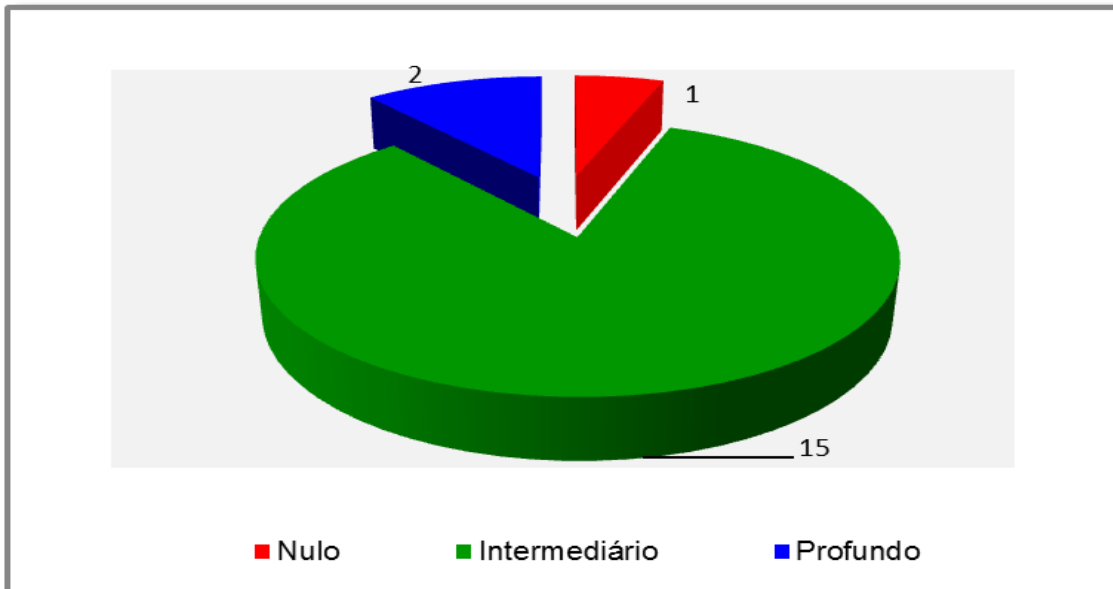


FIGURA 5 - Como o professor julga seu nível de conhecimento para ministrar aulas em turmas inclusivas.

Verificamos que a partir da figura 5 que 6% dos professores julgam o seu conhecimento como nulo, 83% como intermediário e 11% profundo. A grande preocupação está com os professores que não se sentem preparados para ministrar as aulas para as turmas inclusivas. Porém, essa problemática é recorrente, pois de acordo com Chicon (2008) o despreparo e a desinformação acontece com todas as classes de professores, não exclusivamente com a Educação Física ou, exclusivamente, com a deficiência.

Ao relacionarmos as questões 7, 8 e 9 constatamos que 72% dos professores tiveram a disciplina sobre deficiência e 28% não, sendo o conhecimento abordado na graduação insuficiente para 67% do total de docentes. Conseqüentemente, no momento de ministrar as aulas para turmas com alunos deficientes o seu nível de conhecimento não será dos melhores, notando que 89% dos professores julgam o seu conhecimento como intermediário ou nulo.

No entanto, segundo Lopes e Valverde (2003, p.196):

[...] quando se fala em processo de inclusão, já é um motivo que leva ao aprimoramento da formação profissional dos professores, constituindo um motivo para que a escola se modernize em prol de uma sociedade a qual não deverá haver espaços para preconceitos, discriminação, barreiras sociais e/ou culturais.

Na **questão 10** identificamos se o professor já realizou algum curso de formação na área da deficiência, havendo duas possibilidades de resposta: Sim E Não.

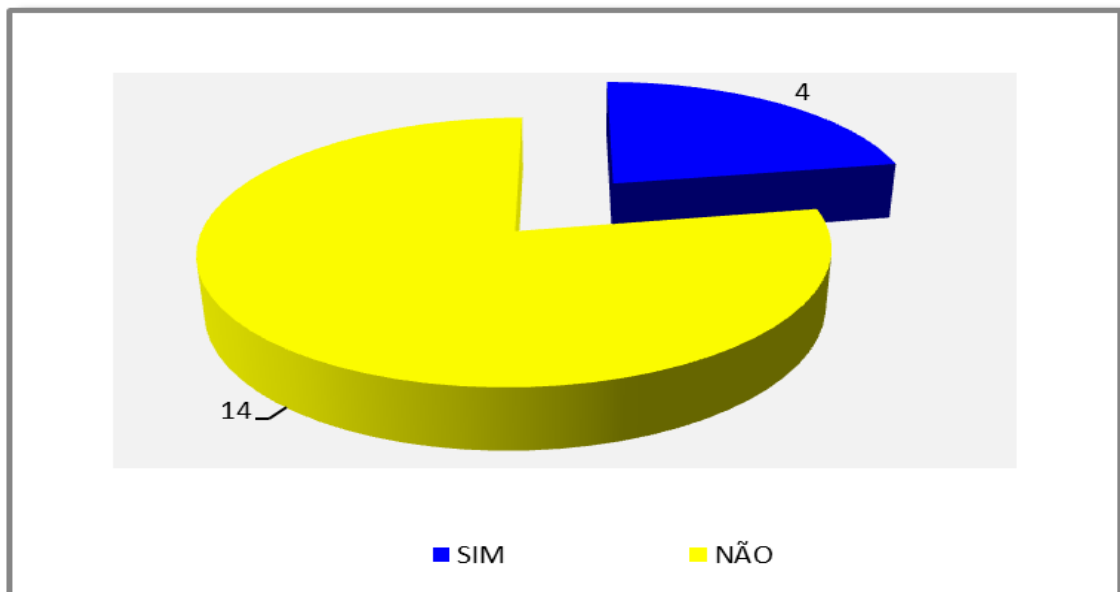


FIGURA 6 - Se o professor já realizou algum curso específico na área de deficiência.

De acordo com a figura 6, 22% dos professores responderam que já realizaram algum curso na área da deficiência e 78% não realizaram.

Esse dado é bastante preocupante na medida em que a busca por uma qualificação é importante para que o professor possa desenvolver a relação social, motora e afetiva junto com o aluno (OLIVEIRA, 2002).

[...] perceber que essa preparação profissional não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível lato ou stricto) será redentora de formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma preparação profissional inicial – em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes. (CRUZ, 2005, p.1).

Portanto, se os professores sabem que atuarão com alunos deficientes e julgam seus conhecimentos como intermediário ou nulo, deveriam buscar novas possibilidades, novos conhecimentos, com vistas a sanar essas dificuldades.

Na **questão 11** buscamos identificar se a rede municipal já promoveu alguma capacitação para os professores em relação ao atendimento de alunos deficientes em turma inclusivas, havendo duas possibilidades de respostas: Sim e Não.

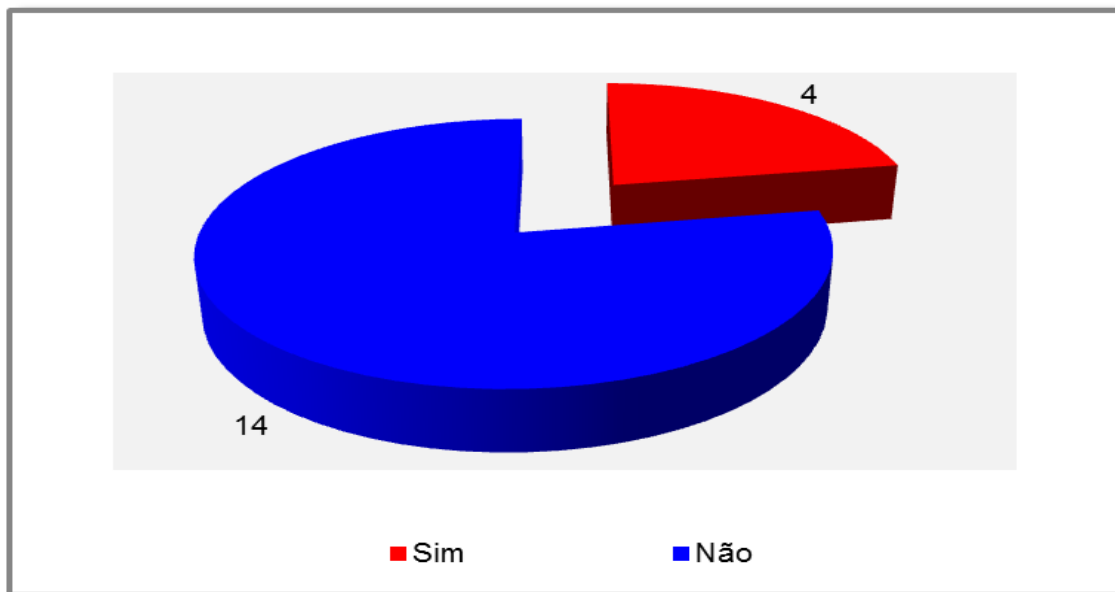


FIGURA 7 - Se a rede municipal já promoveu alguma capacitação para o atendimento de alunos deficientes.

Conforme observamos na figura 7, dos 18 professores participantes na pesquisa, 22% responderam que a rede ofereceu capacitação para o atendimento de alunos deficientes e 78% dos professores responderam que a rede não ofereceu tal capacitação. Essas respostas são, no mínimo, contraditórias, pois a rede é a mesma para todos os professores. Assim, ou os professores não tiveram acesso as informações, ou a rede não deu conta de capacitar todos os professores.

Também é fundamental que a capacitação não ocorra apenas com os professores, mas com todos os que têm contato com os alunos, permitindo um melhor atendimento e compreensão dessas crianças/ adolescentes, diferentemente do que verificamos na resposta a seguir: “Por que os alunos especiais que pertencem a rede tem (sic.) monitoras (ADI) completamente despreparadas servindo simplesmente como “babás de luxo”. E não dando auxilio (sic.) necessário para que

os alunos possam participar efetivamente das aulas”. (PROFESSORA A, ESCOLA 14)

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, (BRASIL, 2001), em seu artigo 8º, “determina que os sistemas de ensino devem prever e prover para a efetivação da educação inclusiva, professores especializados e capacitados, respectivamente, para atender os alunos com NEE⁵”. Assim, a partir do levantamento junto aos professores, entendemos que a Secretaria Municipal de Educação não vem cumprindo sua parte nesse processo de formação e capacitação dos professores da rede.

No entanto, também verificamos falta de empenho dos docentes ao relacionarmos as respostas obtidas nas questões 10 e 11, as quais tratam a respeito dos cursos que os professores já procuraram fazer e os que a rede proporcionou, nas respostas de ambas as perguntas 22% dos professores fizeram curso e disseram que a rede ofereceu e 78% não fizeram nem pela rede e nem buscaram por fora, ou seja, mais da metade dos professores não buscaram por conta própria a especialização em sua formação nem, tampouco, reivindicaram junto a secretaria tal formação.

Com a **questão 12** buscamos saber se o professor se considera apto para ministrar aulas para alunos com deficiência em turmas inclusivas, havendo três possibilidades de respostas: Sim, Não e Em partes.

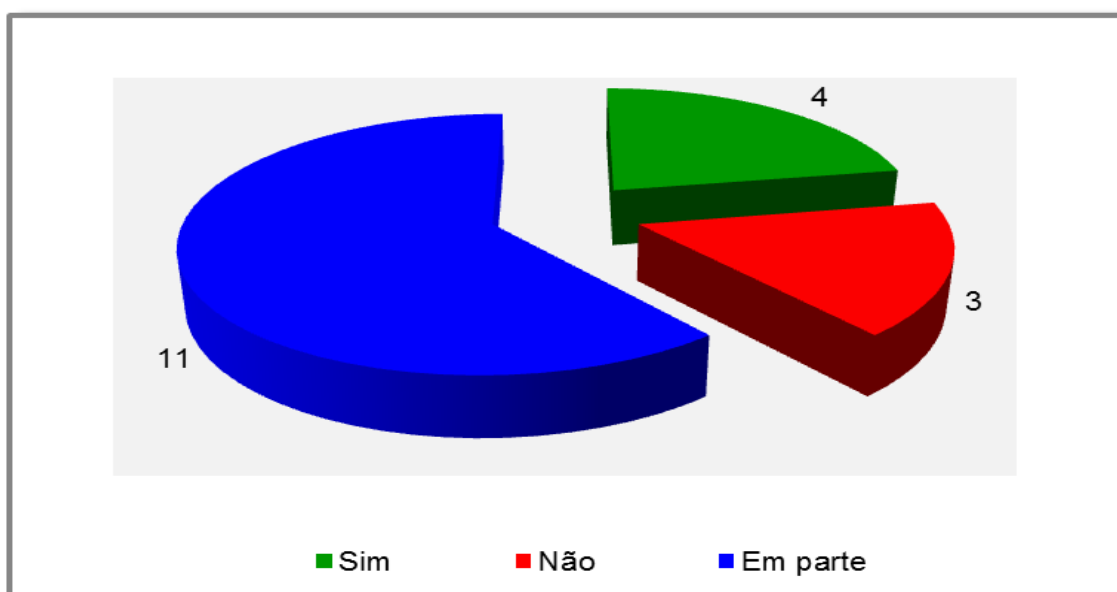


FIGURA 8 - Se o professor se considera apto para ministrar aulas em turmas inclusivas.

⁵ Necessidades Especiais Educativas (SOLER, 2005).

Percebemos que a partir da Figura 8, 17% dos professores responderam que não estão aptos a ministrar aulas em turmas inclusivas, 22% sentem-se prontos e 61% responderam em parte. Essa questão apenas reflete o que já apresentamos nas análises das questões anteriores, ou seja, se os professores participantes da pesquisa não possuem especialização na área da deficiência, ou mesmo participaram de cursos e capacitações na área, já era esperado que respondessem não se sentirem aptos para ministrar aulas em turmas inclusivas.

Em contrapartida, como afirmam Cidade e Freitas (1997) o professor precisa ter conhecimentos básicos sobre os tipos de deficiência, e conhecer os diferentes aspectos do desenvolvimento humano para fazer com que o aluno possa participar de forma efetiva nas aulas de Educação Física, ou seja, o professor só pode garantir uma aula de qualidade de estiver preparado para essa tarefa.

Na **questão 13** buscamos identificar se as aulas que o professor ministra para as turmas inclusivas são adaptadas para os alunos deficientes, havendo duas possibilidades de resposta: Sim e Não. Em seguida, o professor deveria justificar sua resposta. Do total de docentes, 13 responderam que adaptam suas aulas e 05 que não as adaptam.

Entre os 72% dos professores que realizam adaptações nas aulas, encontramos 4 categorias para as justificativas informadas.

| MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES | FREQUÊNCIA |
|--|------------|
| Adapta a atividade, mas não explica como faz essa adaptação. | 13 |
| Adapta a atividade de acordo com as condições físicas do aluno. | 03 |
| Considera as características do aluno com deficiência para planejar suas aulas. | 02 |
| Adapta jogos/brincadeiras para que o aluno deficiente não desista de participar das aulas. | 01 |

FIGURA 14 – Justificativas dos professores que adaptam as aulas de Educação Física.

Destacamos que 68,5% dos professores que responderam adaptar suas aulas não conseguiram explicar como realizam essas adaptações, ou seja, apenas afirmam que essa adaptação ocorre, mas não descrevem os processos didáticos-metodológicos que adotam nesse processo. Na verdade em nenhuma das respostas obtidas identificamos tais procedimentos, mas 15,8% dos professores realizam as adaptações conforme as condições físicas do aluno deficiente, 10,5% consideram as características dos alunos deficientes para planejar as aulas e 4% do professor faz

adaptações nos jogos/brincadeiras para que não haja desistência do aluno deficiente, corroborando com as ideias de Borges (2012), quando afirma que o professor precisa estimular as necessidades, as possibilidades e as potencialidades dos alunos.

Os professores que consideram as características dos alunos para planejar as aulas estão no caminho certo, pois segundo Cidade e Freitas (1997 apud BUENO; RESA, 1995) as atividades para os alunos deficientes não se diferem da Educação Física e seus conteúdos, mas consiste em técnicas, métodos e formas de organizar seus conteúdos, um processo em que o professor precisa planejar para conseguir alcançar as necessidades dos alunos.

Preocupar-se com a permanência dos alunos nas aulas também é de grande importância, pois como afirmam Souto e colaboradores (2010, p. 771):

[...] a educação física deve estar inserida no esforço coletivo de promover a inserção e participação de todos nas ações educativas, mesmo que precise utilizar estratégias diferenciadas que possam funcionar na remoção de barreiras à participação dos alunos.

Entre os 28% dos professores que responderam não adaptar suas aulas, identificamos 2 categorias.

| MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES | FREQUÊNCIA |
|---|------------|
| A escola não dispõe de espaço adequado e materiais para ministrar as aulas. | 04 |
| Os alunos deficientes devem acompanhar os demais alunos, não havendo necessidade de adaptações. | 01 |

FIGURA 14 – Justificativas dos professores que não adaptam as aulas de Educação Física.

Essas informações nos revelam que 80% dos professores que não adaptam as aulas de Educação Física o fazem porque a escola não disponibiliza de espaço e materiais adequados para ministrar. No entanto, a falta desses espaços e materiais seria mais uma justificativa para a adaptação das aulas, pois sem elas os alunos deficientes terão mais dificuldades ainda para participar das aulas.

Um outro professor informou que não adapta as aulas, pois os alunos deficientes devem acompanhar os demais alunos, mas esse processo não seria muito complexo? Não seria o professor o responsável por oferecer situações adequadas ao desenvolvimento dos alunos?

Concordamos com Chicon (2008, p.25-26), quando afirma que as aulas para turmas inclusivas constituem-se como:

Um desafio, no sentido de buscar os meios para educar a todos indistintamente, no mesmo espaço-tempo. Um problema, no sentido de desinformação, da falta de estrutura das escolas, do despreparo dos profissionais, em função de não ter estudado o assunto na graduação e, de repente, se verem às voltas com o ensino de crianças que apresentam características tão peculiares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que alcançamos o objetivo desta pesquisa que foi verificar o conhecimento e a prática pedagógica de professores de educação física com alunos deficientes, nas escolas públicas municipais de Cuiabá.

Percebemos que há professores que não possuem um conhecimento mínimo sobre o atendimento de alunos deficientes, já que não vivenciaram essas experiências durante a graduação, ou mesmo entre aqueles que tiveram tal experiência, a avaliam como insuficiente para trabalhar com as turmas inclusivas, conseqüentemente não se sentem preparados para essa tarefa.

Constatamos que são poucos os professores que buscam cursos ou formação continuada na área da deficiência enquanto muitos afirmam que a Secretaria Municipal de Educação não proporciona capacitação nessa área. Assim, professores e Secretaria de Ensino abdicam de suas responsabilidades num “jogo de empurra-empurra”, em que nenhuma das partes reconhece a falha em não ter condições para atender os alunos deficientes, os quais são os maiores prejudicados.

Não basta apenas abrir as portas da escola para atender os alunos deficientes. As instituições precisam preparar-se e adaptar-se as necessidades dos alunos para que, de fato e de direito, sintam-se partícipes deste espaço.

Assim, apesar deste estudo não ter ocorrido em todas as escolas da rede municipal de Cuiabá, serve de alerta para a necessidade urgente de reestruturações, desde arquitetônicas, a, fundamentalmente, na formação dos professores e demais agentes que atuam diretamente com os alunos. Portanto, a instauração de um processo de formação continuada específica na área da deficiência é emergencial, quer seja implantada pela Secretaria ou mesmo que os professores busquem essas novas ferramentas a fim de proporcionar aos alunos um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Parecer nº 215, de 11 de março de 1987**. Conselho Federal de Educação. Documento (315), Brasília, março, 1987.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2012.
- _____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001.
- CAMPOS, E. F. da S. **Inclusão: um estudo a respeito da percepção da estrutura física, dos alunos e professores**. 50 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 1, p. 13-38, jan./ abr., 2008.
- BORGES, F. P. Educação Física Adaptada: o aprendizado, a vivência, e a formação do conhecimento: uma construção acadêmica. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**. ano 11, n. 103, dez., 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd103/efa.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º grau**. Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada em ambiente escolares inclusivos: foco nos professores de educação física**. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt15-2772--int.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: Curso de atividade física e desporto para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v.3.

FALKENBACH, A. P. e colaboradores. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.02, p.37-53, maio/ ago., 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2005.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 nov.2012.

LOPES, A. de C.; NABEIRO, M. Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.4, p.494-504, out./dez. 2008.

LOPES, A. W. A.; VALVERDE, M. T. M. Formação de professores de educação física que atam com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n.2, p.195-210, jul./ dez., 2003.

MARQUES, A. C.; CIDADE, R. E. A.; LOPES, K. A. Questões da Deficiência e as Ações no Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Fundamentos **Pedagógicos** do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 115-159

OLIVEIRA, F. F. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. ano 8, n. 55, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1999.

SANT' ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ ago. 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Inclusão**: Revista de Educação Especial (SEESP), Brasília, v.1, n.1, p.19-23, out., 2005.

SOLER, R. **Educação Física**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUTO, M. da C. D. e colaboradores. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.762-775, jul./ set., 2010.