

# PERFIL SOCIOECONÔMICO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES<sup>1</sup>

**Hanele Ribeiro Covre**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

**Maria das Graças Carvalho Silva de Sá**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

**Denise Meyrelles de Jesus**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

**José Francisco Chicon**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

## Resumo

Este artigo objetiva conhecer o perfil socioeconômico e de formação dos docentes de Educação Física atuantes na educação básica no município de Cariacica/ES no intuito de compreender os motivos transversais à consolidação de um projeto educacional inclusivo no município. A pesquisa tem abordagem quali-quantitativa, desenvolvida por meio de um questionário aplicado a nove profissionais da educação, com análise por meio da técnica de análise de conteúdo. A conclusão é que os professores ainda apontam dificuldades para atuar com alunos com deficiência e que a política de formação docente municipal precisa estar em consonância com as realidades dos professores, auxiliando-os na promoção de práticas inclusivas, entendendo-as como um diferencial para promover mudanças nos processos de escolarização.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escolarização. Inclusão.

## SOCIOECONOMIC AND PROFESSIONAL FORMATION PROFILE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO WORK WITH AN INCLUSIVE EDUCATION PERSPECTIVE IN THE CITY OF CARIACICA/ES

### Abstract

The objective of this study is to know the socioeconomic and formation profile of physical education teachers who work in the primary education in Cariacica/ES, in order to understand the reasons that go-between the consolidation of an inclusive educational project in the county. Quantitative-qualitative research, developed through a questionnaire applied to nine professionals of education, with analysis through the technique of content analysis. It concludes that teachers still find it difficult to work with students with disabilities and that the county policies of teachers formation must be in line with the realities of teachers, helping them to

---

<sup>1</sup> O presente trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal do Espírito Santo por meio de bolsa de Iniciação Científica.

promote inclusive practices, understanding them as a differential to promote change in the education processes.

**Keywords:** Physical Education. Education Processes. Inclusion.

## PERFIL SOCIOECONÓMICO Y DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA ACTUAR EN LA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN EL MUNICIPIO DE CARIACICA/ES

### Resumen

El trabajo objetiva conocer el perfil socioeconómico y de formación de los docentes de Educación Física de la educación básica del municipio de Cariacica/ES, y busca comprender los motivos de la consolidación de un proyecto educativo inclusivo. La investigación tiene un enfoque cualitativo-cuantitativo, desarrollada por medio de una encuesta aplicada a nueve profesionales, analizado por medio de análisis de contenido. Concluye que los maestros todavía presentan dificultades para actuar con los alumnos con discapacidad y que la política de formación docente municipal necesita estar en consonancia con las realidades de los maestros, auxiliándolos en la promoción de prácticas inclusivas, entendiéndolas como un diferencial para promover cambios en los procesos de escolarización.

**Palabras clave:** Educación Física. Escolarización. Inclusión.

### Introdução

Historicamente, o olhar em relação às pessoas com deficiência sempre esteve atrelado ao preconceito e à desvalorização desses indivíduos. Esse cenário promoveu-lhes situações de maus-tratos, rejeição, abandono e até mesmo mutilações, em virtude de não corresponderem a um modelo predeterminado de homem, mundo e sociedade que atendessem aos interesses hegemônicos vigentes (CHICON; SÁ, 2012).

Esse cenário passa a se reconfigurar a partir da década de 1990 com um movimento mundial desencadeado por agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que, na busca por estratégias em prol do desenvolvimento social e da erradicação da pobreza em nível mundial, passam a cancelar a promoção de políticas públicas que possibilitem aos indivíduos “[...] desfrutar da vida de forma prolongada e saudável, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários para alcançar a uma vida digna” (STEIM, 2006, p. 88).

No campo educacional, podemos evidenciar a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que teve como foco reunir esforços para traçar eixos comuns de ação para a educação na América Latina e no Caribe. O objetivo desse evento era nortear a bandeira da inclusão educacional no sentido da universalização da educação como forma de vencer o analfabetismo, dentre outras ações voltadas especialmente para demandas específicas de populações mais pobres e de minorias identitárias.

Tais movimentos proclamaram a reconfiguração social no sentido do reconhecimento do direito desses indivíduos ao acesso qualitativo à escola regular, promovendo um novo olhar sobre a diversidade humana, reconhecendo-a como elemento essencial para o desenvolvimento de todos. No entanto, o que ainda constatamos na atualidade são condutas discriminatórias e segregativas devido à resistência que a sociedade apresenta em aceitar aquilo que difere do entendimento socialmente definido sobre “normalidade”, tomando por base o modelo médico da deficiência, que considera o indivíduo um ser desamparado, passivo e doente, dependente de outras pessoas para o seu cuidado e exercício da cidadania (SÁ, 2013).

Mais especificamente em relação ao contexto escolar, constatamos que, passados quase 30 anos da proclamação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994),<sup>2</sup> os processos de inclusão escolar ainda se constituem desafios aos sistemas educacionais,<sup>3</sup> tendo em vista que grande parte deles não conseguiu consolidar um projeto educacional democrático e universal, reconhecedor da educação como um direito social de todo cidadão.

Outro aspecto a salientar refere-se ao fato de que, uma vez garantida por lei a matrícula das pessoas com deficiência na rede regular,<sup>4</sup> é preciso atentar também para a qualidade do ensino, o que pressupõe “[...] mudanças significativas de conceitos e quebra de paradigmas, assim como mudanças estruturais dos espaços e a adoção de novas estratégias pedagógicas para atender as diferentes formas de aprender” (CUNHA; GOMES, 2017, p. 415).

Nessa direção, corroboramos o pensamento de Sá (2013), ao evidenciar que a perspectiva de inclusão social precisa se constituir em um movimento individual e, ao mesmo tempo, coletivo, de resistência às diversas configurações que se apresentam à exclusão social, de forma a promover mudanças nas atitudes sociais, em busca de um novo paradigma socioeducacional que considere o desejo do indivíduo de não só se tornar igual, mas também de distinguir-se e ser reconhecido a partir dos imperativos da liberdade, da democracia e da cidadania crítica.

Para tanto, faz-se necessário ampliar as discussões acerca da educação inclusiva e da materialização dessas legislações em políticas de ação, de forma que toda a comunidade escolar tenha participação ativa nesses debates. Outro ponto importante é assumir que as diferenças estão presentes em todos, independentemente de terem ou não deficiência, e que o processo de ensino deve ser adaptado aos diferentes ritmos de aprendizagem (BUENO, 1999). Além disso, é necessário que os componentes curriculares trabalhem em conjunto dentro de uma perspectiva inclusiva.

Direcionando essas reflexões para o contexto da Educação Física escolar, vislumbramos muitos desafios na materialização de aulas com base inclusiva. É comum encontrarmos nos discursos dos professores o argumento da falta de preparação para atuar na perspectiva inclusiva. Uma possível justificativa é que, segundo Mantoan (1998, p. 57, apud VITALIANO; MANZINI, 2001, p. 119),

[...] os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida porém utópica [...] principalmente impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas condições em que se trabalha, hoje, nas escolas [...].

Outro fator que influencia essa realidade se apoia no fato de que aulas de Educação Física ainda se encontram fundamentadas na perspectiva da aptidão física, cujo princípio fundante é a promoção da performance e da eficiência motora numa perspectiva eminentemente comportamental. Segundo Rodrigues (2003, p. 9), “[...] muitas das propostas de atividades feitas em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas”, que não valorizam a diferença, exigem certo desempenho para serem realizadas e acabam por excluir aqueles que não se enquadram em tal condição.

<sup>2</sup> Consideramos esses marcos legais como os mais representativos desse ideário.

<sup>3</sup> Municipais e/ou estaduais.

<sup>4</sup> Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que afirma: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Apoiamo-nos em Rodrigues (2003) ao evidenciar a necessidade de os cursos de formação (inicial e continuada) de professores oferecerem disciplinas comprometidas com a prática pedagógica inclusiva para que, no futuro, esses professores se sintam mais seguros para lidar com a heterogeneidade e a complexidade que habitam os contextos escolares. É importante que essas disciplinas levem os alunos a refletir sobre suas concepções acerca da deficiência, pois são essas concepções que “[...] intervêm no interesse ou não de se fazer adaptações metodológicas e nas práticas pedagógicas [...]” (SOUZA; BOATO, 2009, p. 11). O significado que os professores atribuem ao conceito de deficiência orienta suas práticas, portanto, além de mudanças nas políticas públicas, é necessário que os docentes revejam de forma crítica e cuidadosa seus hábitos, suas crenças e suas práticas (OMOTE, 2001; GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Nessa direção, partimos da compreensão de que os professores têm grande contribuição na implementação desse ideário nos contextos escolares, logo, possuem papel fundamental para a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Em busca de escolas mais democráticas e comprometidas com a inclusão, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos escolares, da comunidade externa e do Estado (NUNES, 2011).

Acreditamos ser importante compreender quem são e o que pensam os professores de Educação Física acerca dos processos educacionais inclusivos produzidos nos/com/pelos sistemas educacionais municipais. A compreensão sobre o perfil sociodemográfico, estilos de vida, condições de saúde e de trabalho também deve ser considerada no momento das investigações de suas práticas docentes, visto que tais condições interferem na qualidade de vida e, por consequência, nas relações de trabalho desses indivíduos. Concordamos com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191) ao problematizarem as seguintes questões:

Como obter sucesso nos objetivos estabelecidos para o ensino num período de pouca oferta de vagas, com salas de aula repletas de crianças e adolescentes? Quais seriam os efeitos para o professor, se, no espaço da produção do ensino, não lhe são garantidas as condições adequadas para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes? Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas.

Os autores ressaltam ainda que o trabalho do professor vai além da sua função dentro da sala de aula, levando-o a participar também da gestão escolar, o que requer maior dedicação (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; VEIGA et al., 2017). Dessa forma, sua jornada de trabalho acaba se estendendo a horários e espaços extraescolares na busca de capacitação para qualificar suas práticas. Considerando que nem sempre essa capacitação é oferecida pela administração escolar, “[...] os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Nesse sentido, objetivamos, neste estudo, conhecer o perfil socioeconômico e de formação dos docentes de Educação Física atuantes na educação básica no município de Cariacica/ES. Interessou-nos especialmente compreender em que medida esses aspectos reverberam em práticas pedagógicas inclusivas.

## Metodologia

A metodologia é de caráter quali-quantitativo, descritivo e exploratório. Nossas análises basearam-se nas abordagens de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e de análise crítica do discurso a partir dos objetivos da investigação. A matriz teórica para análise dos dados está

baseada nos estudos sobre a temática educação especial/inclusão e Educação Física/inclusão e suas interfaces com as políticas públicas de educação e de formação de professores na perspectiva inclusiva.

A escolha pela realização desta pesquisa no município em tela se deu, primeiramente, pela vinculação direta com o *locus* investigativo delimitado no projeto de pesquisa<sup>5</sup> a que este estudo está articulado. Outro aspecto a se destacar é que o município de Cariacica atualmente tenta organizar a sua política educacional em consonância com as políticas de Educação Especial/Educação Inclusiva nacionais a partir de ações inovadoras, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no contraturno; a presença dos professores colaboradores das ações inclusivas; as formações continuadas de professores associadas a estudos de caso reais de alunos do município; a realização do fórum de famílias (espaço de informação e formação para os pais e sociedade civil, com vistas ao fortalecimento de novas políticas públicas com caráter inclusivo), entre outras. Logo, nosso interesse por conhecer e entender como esse movimento vem sendo gestado no município.

Após contato com a Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Cariacica, foram disponibilizados nove participantes para nossa pesquisa:<sup>6</sup> quatro professores de Educação Física, quatro professores colaboradores e um gestor da Coordenação de Diversidade e Inclusão do município.

Segundo documento produzido pela equipe gestora da Seme de Cariacica, o professor colaborador tem o objetivo de “[...] colaborar nas ações pedagógicas em sala de aula comum, realizando intervenções pedagógicas para que todos os alunos participem das atividades [...] propostas no cotidiano de sala de aula e/ou extraclasse nas unidades de ensino” (BRAVO et al., 2014, p. 8) e deve atuar em parceria com toda a equipe escolar, inclusive com os professores de Educação Física. Portanto, a participação dos colaboradores ajuda-nos a compreender como os processos inclusivos estão sendo gestados no município. Para tanto, interessava-nos conhecer o perfil, tanto desses profissionais quanto do gestor.

Os questionários foram respondidos na própria Secretaria de Educação do município durante um encontro entre pesquisadores e participantes. Posteriormente, os dados coletados do questionário foram utilizados para elaboração de roteiro de entrevistas para aprofundamento de algumas questões.

O questionário foi composto, em sua maioria, por questões fechadas de múltipla escolha e uma questão aberta no final. A fim de identificar o perfil e a experiência dos participantes, dividimos o questionário em quatro categorias. São elas: 1) Dados de identificação; 2) Campo de atuação; 3) Perfil de formação inicial e continuada; e 4) Experiência com o público-alvo da educação especial. Nesta última categoria, constava a questão aberta em que o participante responderia se sente dificuldade em atuar com alguma tipologia. Caso a resposta fosse sim, ele deveria especificar quais tipologias. Independentemente de a resposta ser positiva ou negativa, pedimos que o participante justificasse sua escolha.

<sup>5</sup> Projeto de pesquisa: “Políticas educacionais inclusivas em diferentes contextos: tensões, avanços e possibilidades nos processos de escolarização do público alvo da educação especial”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelas professoras: Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá e Dra. Denise Meyrelles de Jesus, membros do grupo de pesquisa: “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar”.

<sup>6</sup> O convite encaminhado para a Seme foi feito para todos os professores da educação básica, no entanto, por motivos que não cabem a nós, apenas nove professores compareceram ao encontro. Vale ressaltar que não houve interferência dos pesquisadores na escolha dos participantes.



## Resultados e Discussão

Na categoria Dados de identificação, constatamos, dentre outras informações, que 33,3% dos participantes têm idade entre 30 e 40 anos, outros 33,3% têm entre 41 e 50 anos, enquanto os outros 33,4% têm idade entre 51 e 60 anos. No que tange ao campo de atuação, constatamos que 77,8% são efetivos e 22,2% estão em designação temporária em Cariacica. A maioria (44,5%) atua há mais de 10 anos na educação básica do município, enquanto 33,3% têm atuação entre cinco e 10 anos e 11,1%, que corresponde a um participante, tem atuação entre 3 e 5 anos. Os outros 11,1% (01) trabalham há menos de um ano.

A remuneração individual de 77,8% dos participantes é superior a dois salários mínimos,<sup>7</sup> enquanto 22,2% recebem até dois salários mínimos. Quanto ao uso do salário, 44,4% dividem a renda mensal com mais uma pessoa, 33,3% dividem com mais duas pessoas, 11,1% dividem com mais três pessoas e os outros 11,1% não dividem a renda mensal.

Segundo Faria, Machado e Bracht (2012), a baixa remuneração, aliada a outros fatores, expressa o desprestígio social da profissão. Outros estudos (SILVA; NUNEZ, 2009; BOTH et al., 2016; VEIGA et al., 2017) apontaram a questão salarial como um fator que gera muita insatisfação e pode “[...] exercer grande influência no estado emocional desses profissionais” (SALIN, 2004, apud SILVA; NUNEZ, 2009, p. 2). Isso porque salários baixos muitas vezes vêm acompanhados da necessidade de buscar renda em outros empregos ou cumprir jornadas duplas ou triplas de trabalho, como é o caso da maioria dos participantes desta pesquisa.

Em relação à etapa de atuação, 55,6% lecionam apenas no Ensino Fundamental I, 22,2% lecionam nos Ensinos Fundamentais I e II, 11,1% apenas no Ensino Fundamental II e 11,1% marcaram a alternativa “outros”. Quanto ao turno de atuação, 55,6% atuam em dois turnos e 44,4% trabalham em apenas um turno.

Esse regime de trabalho pode afetar a qualidade de vida dos docentes, pois o pluriemprego, consequência da “[...] ansiedade gerada pelos baixos salários e as dificuldades financeiras constantes [...] [pode causar, por exemplo,] dificuldades em realizar as refeições entre uma jornada e outra” (VEIGA et al., 2017, p. 337). Além disso, há o fato de que os professores assumem diversas funções dentro da escola. Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191), “O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade”. Por consequência, acaba levando trabalhos para casa, extrapolando sua carga horária no ambiente escolar e abdicando, muitas vezes, de seu tempo de lazer, o que impacta consideravelmente em sua qualidade de vida.

Questionados a respeito dos processos de Formação Inicial e Continuada, constatamos que 55,6% dos professores têm de seis a 10 anos de formados; 11,1% concluíram há no mínimo 11 e no máximo 15 anos; outros 11,1% concluíram há no mínimo 15 e no máximo 20 anos; e 22,2% são formados há mais de 20 anos.

Todos os participantes possuem formação continuada, oito são pós-graduados *lato sensu* e três deles possuem também curso de aperfeiçoamento. Quanto à Formação Continuada em Educação Especial, oito dos nove participantes possuem esse tipo de formação e sete<sup>8</sup> têm pós-graduação *lato sensu*, dos quais três fizeram também curso de aperfeiçoamento na área.

Corroboramos os estudos de Fonseca (1995, apud FRANK et al., 2013, p. 85), ao afirmar que a formação continuada em Educação Especial se constitui numa ferramenta importante de qualificação profissional na medida em que oportuniza aos “[...] professores reconhecerem o processo das necessidades educacionais especiais do aluno, e concomitantemente, perceberem a importância dos mesmos no processo de aprendizagem”. Nessa direção, pesqui-

<sup>7</sup> No ano em que as entrevistas aconteceram (2017), o salário mínimo era de R\$ 937,00.

<sup>8</sup> Um dos professores não identificou o tipo de formação continuada.

sas evidenciam a importância do comprometimento das redes municipais com a formação continuada dos professores, no sentido de oferecer cursos em diversas áreas, proporcionar momentos de trocas de experiências entre os professores da rede e reservar período de estudos, planejamento e avaliação dentro da carga horária, como instituído na LDB (BRASIL, 1996). Para tanto,

[...] os responsáveis pelos sistemas de ensino precisam dialogar e saber ouvir os desejos e aspirações dos docentes que, sem sombra de dúvidas, serão os principais responsáveis em conduzir com êxito as propostas de ensino do sistema, mas isso somente será possível se esses docentes tiverem condições psicológicas, materiais, financeiras, acadêmicas e didático-pedagógicas favoráveis (LOUREIRO; CAPARÓZ, 2010, p. 39).

A quarta categoria dizia respeito à experiência com alunos com deficiência, tanto no que se refere à experiência pessoal, como também e, principalmente, à experiência didático-pedagógica. No que concerne ao histórico familiar, investigamos que a maioria (55,6%) não tem parentes com deficiência, enquanto 44,4% afirmaram ter alguém com deficiência na família. Entendemos que a convivência com pessoas com deficiência pode influenciar a ação docente, pois, ao se deparar com esse público na escola, o professor pode se sentir menos inseguro por não ser o primeiro contato.

Em relação à experiência didático-pedagógica, todos os envolvidos já atuaram com pelo menos duas das 13 tipologias citadas na questão: o autismo e a deficiência intelectual. Além disso, 77,8% já atuaram com deficiência física, 66,6% com deficiência múltipla e 44,4% com alunos com baixa visão. Questionamos também sobre o tempo de atuação com esse público e os resultados mostram que 55,6% trabalharam com alunos com deficiência por mais de cinco anos; 22,2% atuaram por no mínimo três e no máximo cinco anos; 11,1% (1 participante) atuaram por no mínimo um e no máximo dois anos; e os outros 11,1% (1 participante) trabalharam por pelo menos um ano com esse alunado.

Entendemos que o reconhecimento da tipologia, aliado ao conhecimento histórico e cultural sobre esses alunos e aos saberes científicos, pode auxiliar no trato pedagógico com eles. Destacamos a resposta de um dos professores que afirma encontrar dificuldades todos os anos, a cada aluno novo que recebe, e que “[...] é necessário buscar informações para enfrentar os desafios” (Questionário nº 7, p. 4). Nesse sentido, embora não seja uma tarefa fácil, a aproximação entre família e escola é fundamental para a inclusão dos alunos, pois a primeira pode fornecer informações aos professores que auxiliem nos planejamentos, ao mesmo tempo em que a escola pode ajudar os familiares a superar o desafio de aceitar a deficiência, mostrando as possibilidades que as crianças têm de se desenvolver.

Omote (2001) chama a atenção para a necessidade de superarmos a ideia de que todas as dificuldades estão na pessoa com deficiência. Influenciada pelo modelo médico da deficiência, essa concepção acaba ressaltando apenas as limitações e coloca o indivíduo como alguém incapaz de agir independentemente. O autor mostra que essa não é uma tarefa fácil e que é necessária “[...] revisão crítica e cuidadosa, sobretudo autocrítica de cada um de nós, em busca de práticas rigorosamente orientadas por novos critérios” (p. 47).

Na última questão, referente às possíveis dificuldades para atuar com alguma(s) dessas tipologias, constatamos que 66,7% assumem sentir dificuldades, enquanto 33,3% não sentem dificuldades. Dentre as tipologias citadas como desafiadoras, destacam-se o autismo, a surdocegueira, as altas habilidades/superdotação e a deficiência intelectual. Entre as justificativas, apareceram as seguintes questões: a) dificuldade em identificar a deficiência; b) variabilidade do grau de comprometimento da deficiência; c) resistência da família em aceitar a deficiência; d) dificuldade em motivar o aluno com deficiência a participar das aulas; e) turmas numerosas; e f) dificuldade em planejar as aulas para incluir o aluno com deficiência.

Bahiense e Rossetti (2014) afirmam que identificar a deficiência na ausência do laudo é de fato um desafio, apesar de os professores não serem os únicos responsáveis por essa identificação. Contudo, o professor, a partir do que conhece sobre o aluno, pode buscar maneiras de explorar suas potencialidades, visto que essa é uma atitude a ser tomada independente da presença da deficiência.

A quantidade de alunos por turma, apontada nesta pesquisa mais de uma vez como empecilho para a inclusão, é um desafio que faz parte da realidade da maioria das escolas, assim como a falta de material. Tal como no presente estudo, a pesquisa de Martins (2014), que ouviu 53 docentes de Educação Física do Distrito de Porto/Portugal, apontou o grande número de alunos por turma como uma das principais dificuldades no processo de inclusão. Gorgatti e Rose Júnior (2009), ao aplicarem questionário a 90 professores, também constataram que os participantes, em sua maioria, julgaram suas escolas mal preparadas para receber alunos com deficiência, tanto em relação aos materiais, quanto aos espaços, bem como aos serviços de suporte e demais recursos. Entretanto, é preciso cuidado para não nos acomodarmos nesse discurso e entrarmos no que Machado et al. (2010, p. 132) chamam de estado de desinvestimento pedagógico, que corresponde “[...] àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”.

A respeito dos professores que afirmaram não sentir dificuldades, suas justificativas foram: a) presença da estagiária; b) bom entendimento em relação aos alunos com deficiência; c) constante interesse por capacitação; e d) busca por conhecer o aluno e traçar estratégias a partir de seu histórico. Ao reunirmos as informações desses participantes, constatamos que os três possuem formação continuada em Educação Especial e dois deles têm filhos com deficiência.

Em relação à presença da estagiária auxiliando o professor no desenvolvimento pedagógico das aulas, vale destacar que essa questão é merecedora de uma melhor investigação, visto que tanto pode ser um fator positivo quanto negativo, dependendo de como acontece sua atuação. O estagiário pode se apresentar como um recurso positivo, ao facilitar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e sua socialização com a turma. Por outro lado, a presença do estagiário “[...] pode retirar da professora regente em sua classe a responsabilidade sobre ele, que é seu aluno como o restante da turma, e reduzir o desenvolvimento da autonomia da criança” (CUNHA et al., 2012, p. 9). O estudo de Togashi e Walter (2016) mostra que a interação do aluno com autismo era muito maior com a estagiária do que com a professora regente, o que pode fazer com que o professor se ausente de seu papel, atribuindo toda a responsabilidade ao estagiário. Dessa forma, a resposta do professor participante desta pesquisa nos leva a questionar se o estagiário facilita o envolvimento do aluno nas atividades propostas pelo professor ou se sua função é a de propor atividades direcionadas especificamente àquele aluno, o que o afastaria dos demais alunos da turma.

Quanto à experiência com alunos com deficiência, o professor de Educação Física nº 3 já atuou com oito alunos de cinco tipologias diferentes; o professor colaborador nº 6 trabalhou com 40 alunos de nove tipologias diferentes; e o gestor trabalhou com 100 alunos de oito tipologias diferentes. Nesse sentido, acreditamos que essas experiências podem ter influenciado as respostas positivas desses professores, visto que, segundo Papst, Yamaguchi e Ladewig (2011, p. 5), a experiência pode favorecer “[...] na aquisição de conhecimentos e diferentes estratégias de ensino, além de oportunidade de experimentação de diferentes métodos visando ao auxílio na aprendizagem dos alunos”.

Os professores participantes de nossa pesquisa parecem ir além de suas experiências pessoais ao apresentarem em suas respostas características do professor-pesquisador, ou seja, aquele que constantemente busca conhecimentos que possam contribuir para sua prática pe-



dagógica. Na concepção de Paulo Freire (2002, p. 14), a pesquisa deve fazer parte do ser professor, pois

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Acompanhando esse movimento, observamos que Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) chamam de “atitude de investigação” a busca pela atualização profissional, por meio de leituras de livros e artigos, de observações, de trabalhos de campo etc. Essa competência também deve ser estimulada para que, diante de um desafio no qual sinta necessidade de conhecimentos além daqueles adquiridos durante o curso de formação, o professor saiba utilizar o recurso da investigação.

## Conclusões

Após análise dos dados, constatamos que, apesar dos avanços legais no que tange à perspectiva da inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência, a maioria dos professores pesquisados ainda sente dificuldade em atuar com esse alunado. Percebemos também que os processos de formação continuada em Educação Especial e as experiências pedagógicas acumuladas com esses alunos não foram suficientes para superar esse cenário.

No enfrentamento dessa questão, vale salientar que o apoio do governo é indispensável para que essa realidade seja transformada, entretanto é preciso também investimento na formação dos professores. Capacitar os diferentes educadores é o grande diferencial para promover mudanças nos processos de escolarização. Para isso, é fundamental que os professores tenham participação ativa na definição e na gestão dos cursos de formação continuada para que estejam cada vez mais próximos à sua realidade, além de essas atitudes contribuírem para o processo de construção da autonomia dos docentes, uma vez que o professor passa de mero executor a autor da prática pedagógica.

Contudo, não podemos eximir totalmente o professor da responsabilidade de investir em sua própria formação. Embora as condições não sejam muito favoráveis e a qualificação da formação não seja sempre reconhecida, é fundamental para a efetivação de práticas inclusivas na escola. Para começar, é preciso abandonar concepções preconceituosas a respeito da educação inclusiva. Uma vez que a inclusão social se apóia em princípios, como respeito à diversidade, aceitação das características individuais, valorização das diferenças e da aprendizagem pela cooperação, é fundamental que, mais do que mudanças relacionadas com o procedimento didático, haja mudanças atitudinais. Abandonando a visão alicerçada no modelo médico da deficiência, passa-se a enxergar as potencialidades desse alunado e, a partir disso, veem-se possibilidades de ação pedagógica para contribuir com o seu processo de aprendizagem.

Por fim, defendemos um olhar mais amplo sobre esse processo, que abranja também as políticas públicas, pois a efetivação da inclusão escolar requer mudanças profundas nos sistemas de ensino, que não podem focar apenas as dificuldades dos alunos, tampouco as dificuldades dos professores. Deve-se olhar não somente para os decretos e leis, mas para o modo como essas políticas vêm sendo gestadas e o que tem sido feito para que sejam de fato efetivadas. Sendo assim, é fundamental analisar como estão sendo constituídas as políticas de formação docente do município para que possamos compreender o quanto as ações de formação continuada estão em consonância com a realidade dos professores e em que medida estão auxiliando a pensar estratégias que promovam práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

## Referências

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTH, J. et al. Bem-estar do trabalhador docente de educação física do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 39, n. 4, p. 380-388, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

BRAVO, D. O. M. et al. **Trabalho colaborativo entre os profissionais de educação física, professor colaborador das ações inclusivas e pedagogo**: possibilidades de articulação do trabalho da escola comum. Plano de ação/trabalho. Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional. Cariacica, ES, 2014. p. 1-21. Mimeografado.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 1, p. 7-25, 1999.

CHICON, J. F.; SÁ, M das G. C. S. de. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), 2012.

CUNHA, N. M. da. et al. **O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva**. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2012.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de educação física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, 2017.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, 2012.

FRANK, R. et al. Formação inicial e continuada de docentes de educação física atuantes na modalidade de Educação Especial. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n. 40, p. 80-89, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba: Unimep, p. 134-141, 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

GORGATTI, M. G.; ROSE JUNIOR, D. de. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n. 2, p. 119-140, 2009.

LOUREIRO, W.; CAPARRÓZ, F. E. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 23-42, maio 2010.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, 2010.

MARTINS, C. L. R. Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.

NUNES, N. M. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo bibliográfico. **Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2011.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação profissional em educação especial. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001, p. 45-52.

PAPST, J. M.; YAMAGUCHI, A. Y. S.; LADEWIG, I. O uso de estratégias de aprendizagem no ensino especial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2011.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

SÁ, M. das G. C. S. de. A autopercepção de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e suas redes de significações. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013. p. 178-211.

SILVA, J. V. P. da; NUNEZ, P. R. M. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia v. 12, n. 2, p. 1-11, 2009.

SOUZA, G. K. P. de; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2009.

STEIM, R. H. SER SOCIAL Pobreza e desigualdade na América Latina sob o olhar dos organismos internacionais. **Revista Ser Social**, Brasília, n. 18, p. 79-125, jan./jun. 2006

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

VEIGA, R. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 1-16, abr./jun. 2017.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. Relato de professores que têm alunos especiais integrados: suas dificuldades, procedimentos que utilizam e sugestões para formação de futuros professores. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 119-125.

.....

Recebido em: 23/05/2018  
Revisado em: 02/07/2018  
Aprovado em: 19/11/2018

Endereço para correspondência:  
[hanecovre14@gmail.com](mailto:hanecovre14@gmail.com)  
Hanele Ribeiro Covre  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos.  
Av. Fernando Ferrari  
Goiabeiras  
29075910 - Vitória, ES - Brasil