

Dificuldades encontradas pelos professores de educação física para incluir estudantes com deficiência intelectual: um estudo bibliográfico

Difficulties found by physical education teachers to include students with intellectual disabilities: a bibliographical study

Dificultades encontradas por los profesores de educación física para incluir estudiantes con discapacidad intelectual: un estudio bibliográfico



Cassia Cristina Bordini Pirolo

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

e-mail: cassiabordini@seed.pr.gov.br



Celia Regina Vitaliano

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

e-mail: reginavitaliano@gmail.com



Nilton Munhoz Gomes

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

e-mail: niltonmunhozgomes@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva identificar e caracterizar as dificuldades que professores de Educação Física (EF) encontram para atender, em suas aulas, os estudantes com deficiência intelectual (DI). Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica junto às plataformas Portal da CAPES e DIALNET. Foram selecionadas 21 obras para análise. Os resultados foram organizados em três categorias: dificuldades atribuídas à formação docente; dificuldades atribuídas às estratégias de ensino; dificuldades atribuídas à gestão escolar. Consideramos que ao

descrever as dificuldades encontradas pelos professores de EF para incluir estudantes com DI, o estudo possibilitou vislumbrar sugestões para melhorar a qualidade da formação, da prática pedagógica e questões administrativas.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Física. Educação Inclusiva.

Abstract: This article aims to identify and characterize the difficulties that Physical Education (EF) teachers encounter in attending in their classes, students with intellectual disabilities (ID). The data were collected through bibliographic research, together with CAPES Portal and DIALNET platforms. 21 works were selected for analysis. The results were organized into three categories: difficulties attributed to teacher training; difficulties attributed to teaching strategies and difficulties attributed to school management. We consider that in describing the difficulties encountered by EF teachers to include students with ID, the study made it possible to envisage suggestions for improving the quality of training, pedagogical practice and administrative issues.

Keywords: Intellectual Disability. Physical Education. Inclusive Education.

Resumen: Este artículo objetiva identificar y caracterizar las dificultades que profesores de Educación Física (EF) encuentran, en sus clases, a los estudiantes con discapacidad intelectual (DI). Los datos fueron recolectados por medio de investigación bibliográfica, junto a las plataformas Portal de CAPES y DIALNET. Se seleccionaron 21 obras. Los resultados se organizaron en tres categorías: dificultades atribuidas a la formación docente; a las estrategias de enseñanza y dificultades atribuidas a la gestión escolar. Consideramos que al describir las dificultades encontradas por los profesores de EF para incluir a estudiantes con DI, el estudio posibilitó vislumbrar sugerencias para mejorar la calidad de la formación, de la práctica pedagógica y cuestiones administrativas.

Palabras clave: Deficiencia intelectual. Educación Física. Educación Inclusiva.

Submetido em: 02-07-2020

Aceito em: 09-02-2021

1 Introdução

A inclusão escolar apresenta-se como um tema atual em constante debate no mundo e em nosso país. Esta nova proposta de educação, denominada Educação Inclusiva (EI), envolve decisões a serem tomadas pelas políticas públicas, instituições escolares e pelos profissionais da educação.

A proposta da EI foi impulsionada, principalmente, pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO (1994). Esta conferência discutiu os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais resultando na Declaração de Salamanca, alterando o paradigma da escola integrativa para escola inclusiva (RODRIGUES, 2003). A referida declaração teve como princípio orientar diversos países a estabelecerem políticas educacionais inclusivas que atendessem a todos os estudantes, sem distinção. Dentre as orientações para se efetivar a Educação Inclusiva, ressaltamos o comprometimento com a formação dos profissionais que atuam nas escolas, visto que indica a necessidade de “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação” (UNESCO, 1994, s/n). Acrescentamos o fato de que a formação dos professores é considerada condição fulcral para concretizar a educação inclusiva por muitos pesquisadores, como: Cruz (2005), Glat (2011), Rodrigues (2008), Sanches (2011), Sanches e Teodoro (2006) e Vitaliano (2010). A necessidade de formação dos professores, para se efetivar a inclusão escolar dos referidos estudantes, também está anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Em específico, neste estudo, nos dedicaremos a analisar questões referentes às dificuldades dos professores de EF em promover a inclusão dos estudantes com DI que envolvem, como veremos

nas análises subsequentes, questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores.

Com base nos documentos norteadores das políticas de Educação Inclusiva, acima expostos e atendendo ao direito legal, estes estudantes estão frequentando as classes comuns, devendo participar e aprender todos os conteúdos curriculares, inclusive os do componente de EF.

A EF se constitui, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em EF (2018), no Art. 3º:

[...] como uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

A EF, enquanto componente curricular da escola regular, não pode ficar alheia ao processo educacional inclusivo (RODRIGUES, 2003). As aulas de EF, certamente, terão muito a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes com DI, que poderão se expressar, criar e recriar novas e variadas possibilidades de movimento para sua interação com o meio, consigo mesmos e com o outro, em todas as etapas da educação básica.

A escolha de analisar as dificuldades encontradas pelos professores de EF para inclusão dos estudantes com DI decorre do fato dessa deficiência ser considerada a mais frequente na realidade escolar brasileira, pois 47% dos estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação Especial apresentam DI, segundo dados do Ministério da Educação de 2008 e 2009. Sobre esta realidade, Pletsch e Glat (2012) destacam que os professores

da classe comum sentem muitas dificuldades para incluí-los em suas atividades.

A pessoa que apresenta DI é caracterizada por Santos (2012, p. 938) como tendo:

[...] um funcionamento intelectual (QI) inferior a média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade.

Embora os professores acolham os estudantes com DI nas suas aulas, pesquisas revelam que professores de EF declaram-se sem preparo para atender os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (BARRETO *et al.*, 2013; FIORINI; MANZINI, 2016). O fato de os professores de EF não se sentirem preparados pode estar associado à falta de formação específica. Um dos fatores relacionados a essa falta de formação pode ser, segundo Rodrigues (2003), que a EF tem se colocado à margem das discussões sobre o movimento de inclusão que predomina no Brasil desde a década de 90, carecendo de mais debates e pesquisas na área.

Nos dias de hoje, “Nos cursos de Educação Física, em grande parte, assim como também em outros cursos de licenciatura, é apresentada apenas uma ou duas disciplinas voltadas para o atendimento de estudantes com deficiências.” (BOATO; SAMPAIO; SILVA, 2012, p. 985) Isso confirma que Instituições de Ensino Superior, entre elas citamos a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Pernambuco, oferecem a disciplina Educação Física Adaptada (EFA), entendida por Gomes (2007) como sinônimo de Educação Física Especial, entre outros. O autor em sua tese de doutorado ve-

rificou que os professores dessa disciplina dão ênfase ao modelo médico¹ da deficiência e os graduandos apontam lacunas quanto à preparação pedagógica para a inclusão escolar.

Boato, Sampaio e Silva (2012) e Rodrigues (2008) consideram que a oferta da disciplina EFA tem sido um avanço nos cursos de formação inicial, mas, mesmo assim, a formação de professores para a inclusão continua sendo um desafio, uma vez que a simples oferta de disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação não é capaz de garantir qualidade na atuação docente.

Boato, Sampaio e Silva (2012) e Rodrigues (2003) enfatizam ainda que, para a formação acadêmica ser efetiva, deve-se ter um enfoque voltado para as pessoas com deficiência em todas as disciplinas dos cursos de licenciatura em EF, o que disseminaria o conhecimento acerca da inclusão desses estudantes em vários campos de conhecimento e não somente na disciplina de EFA.

Contudo, muitos professores, provavelmente devido a uma formação insuficiente, continuam cercados de dúvidas diante do “desafio de planejar atividades e saberes que possam contemplar estudantes com diferentes possibilidades e condições específicas” (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018, p. 34), entre estes estudantes, os com DI.

Com base nesse contexto, este artigo tem como objetivo identificar e caracterizar as dificuldades que professores de EF encontram para atender em suas aulas os estudantes com DI, por meio de uma pesquisa bibliográfica junto às produções científicas recentes da área de Educação e Educação Especial. Os objetivos específicos são: identificar as dificuldades atribuídas à formação recebida pelos professores para atuar com os estudantes com DI; descrever as dificuldades que o professor de EF apresenta em relação ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão dos estudantes com DI; retratar as ações da gestão escolar que podem dificultar o processo de inclusão de estudantes com DI nas aulas de EF. Esperamos que o cená-

¹ O discurso médico foi elaborado para tratar da saúde coletiva e individual das pessoas com deficiência. Esse discurso data do final do século XIX.

rio apresentado nos resultados possibilite uma reflexão acerca das dificuldades dos professores de EF em relação ao seu processo de formação e suas práticas junto aos estudantes com DI no ensino regular, com o intuito de, ao desvelar tal situação, desencadear a busca de alternativas para minimizar os problemas identificados. A seguir apresentamos o método por meio do qual foi desenvolvida a presente pesquisa, pela análise de 21 obras.

2 Método

Caracterização da pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. De acordo com Gil (2002, p. 45): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Procedimentos

Para o levantamento, utilizamos duas bases de sistematização e divulgação de pesquisas acadêmicas em Educação: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Ministério da Educação (MEC) e a plataforma DIALNET. Os critérios de seleção das obras foram: referir-se à área da EF, à inclusão do estudante com DI e referir-se ao contexto do ensino regular. Os trabalhos que não atenderam a esses critérios foram excluídos. A justificativa de não se adotar um recorte temporal se dá pelo fato de que a discussão sobre a inclusão de pessoas com DI ganhou maior notoriedade na EF no início do século XXI e haver, relativamente, baixa frequência de produção sobre o tema aqui proposto.

Iniciamos a coleta dos dados por meio do site da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e acessamos o Portal de Periódicos CAPES/MEC. Utilizamos a ferramenta “Buscar assunto” e, em seguida, selecionamos a opção “Busca avançada” em três momentos utilizando três combinações de descritores, como mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Descrição dos procedimentos para seleção das obras no Portal de Periódicos CAPES/MEC

Fase/Descritores	Obras encontradas	Obras excluídas	Crítérios de exclusão	Obras selecionadas
1ª/ educação física e deficiência intelectual	489	475	Não se referiam ao contexto do ensino regular ou à DI.	14
2ª/ processo educacional inclusivo e educação física	135	133	Obras repetidas, não se referiam ao contexto do ensino regular ou à DI.	2
3ª/ inclusão e educação física e deficiência intelectual	284	282	Obras repetidas, não se referiam ao contexto do ensino regular ou à DI.	2
Total de obras	908	890		18

Fonte: os próprios autores

A fim de potencializar o trabalho, buscamos por outra base de pesquisa, a plataforma DIALNET. A Dialnet é um dos maiores portais bibliográficos do mundo, com foco, fundamentalmente, nos campos das Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. A seguir apresentamos o Quadro 2 com a descrição dos procedimentos para seleção das obras para análise.

Quadro 2 - Descrição dos procedimentos para a seleção das obras na plataforma DIALNET

Fase/Descritores	Obras encontradas	Obras excluídas	Crítérios de exclusão	Obras selecionadas
1ª/ educação física e deficiência intelectual	5	4	Não se referirem ao contexto do ensino regular.	1
2ª/ processo educacional inclusivo e educação física	4	3	Não se referirem ao estudante com DI.	1
3ª/ inclusão e educação física e deficiência intelectual	4	3	Obras repetidas, Não se referirem ao contexto do ensino regular.	1
Total de obras	13	10		3

Fonte: os próprios autores

Em algumas obras consultadas, os autores não delimitam a pesquisa exclusivamente a estudantes com DI e utilizam apenas o termo “deficiente”. De acordo com Oliveira e Costa (2018, p. 17), os estudantes com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial”, por isto seis das obras que mencionavam apenas o termo “deficiência” também foram analisadas, pois entendemos que a DI está contemplada na perspectiva das referidas obras.

Em síntese, as buscas totalizaram 21 obras que atenderam aos critérios da pesquisa.

Tratamento dos dados

Os dados foram organizados em categorias e analisados segundo as orientações de Bardin (2004). De acordo com a autora, “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 27, grifo da autora).

Por meio de uma leitura mais aprofundada das obras selecionadas e considerando os objetivos deste estudo, foi possível

classificar os dados encontrados em três categorias: 1) dificuldades atribuídas à formação docente; 2) dificuldades atribuídas às estratégias de ensino e 3) dificuldades atribuídas à gestão escolar, representados pelo Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese da frequência dos autores em cada uma das categorias

Autores	Categorias		
Araújo, Gomes e Zeferino (2014)	1		
Barreto <i>et al.</i> (2013)	1		3
Boato (2012)	1		
Boato, Sampaio e Silva (2012)	1	2	
Cruz (2005)	1	2	3
Cruz e Lemishka (2010)	1	2	
Cruz <i>et al.</i> (2015)	1		
Fiorini e Manzini (2014)	1	2	3
Fiorini e Manzini (2015)	1		
Fiorini e Manzini (2016)		2	3
Gomes (2007)	1		
Gomes, Cosmos e Araújo (2014)	1		
Greguol, Malagodi e Carraro (2018)	1		3
Mauerberg-de Castro <i>et al.</i> (2013)		2	3
Munster (2013)	1		
Rodrigues (2003)	1	2	
Rodrigues (2008)	1		
Rodrigues (2010)	1		
Rodrigues e Rodrigues (2011)	1		
Silva, Sousa e Vidal (2008)	1		3
Souza e Boato (2009)	1	2	3
Total	19	8	8

Fonte: os próprios autores

3 Resultados e discussões

Considerando os objetivos propostos e as características dos dados derivados das análises das obras consultadas, apresentamos a organização das três categorias.

3.1 – Dificuldades atribuídas à formação docente

As dificuldades atribuídas tanto à formação inicial² como à continuada³ se referiram a: falta de capacitação para trabalhar com a heterogeneidade; a disciplina Educação Física Adaptada (EFA) ter sido considerada uma disciplina isolada das demais; estágio insuficiente; falta de formação continuada; falta de informação sobre a deficiência; dispensa dos estudantes das aulas de EF e não aceitação da inclusão por parte do professor; falta de trabalho em colaboração; dificuldade em relacionar teoria e prática, e dificuldade de gerenciar a disciplina, as quais discutiremos a seguir.

A falta de capacitação para trabalhar com a heterogeneidade foi uma das dificuldades mais citadas nos trabalhos consultados (BARRETO *et al.*, 2013; BOATO, 2012; CRUZ, 2005; CRUZ; LEMISHKA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014, 2015; GOMES, 2007; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; RODRIGUES, 2003; SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008; SOUZA; BOATO, 2009). Estes pesquisadores afirmam que os professores de EF não possuem formação para trabalhar com grupos heterogêneos. Cruz (2005), Fiorini e Manzini (2015) e Gomes (2007) atribuem aos cursos de licenciatura a falta de capacitação dos professores de EF para trabalhar com a heterogeneidade. Carvalho (1999, apud SILVA, SOUSA e VIDAL, 2008, p. 132) complementa: “[...] torna-se indispensável [...] o investimento na formação dos professores.” Percebe-se que, para o professor de EF trabalhar adequadamente com a heterogeneidade, são necessários investimentos nos cursos de formação de professores, como indicado por Rodrigues (2003, p. 80): “A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional.”

Quanto à formação inicial, nos cursos de licenciatura em EF, nota-se a oferta da disciplina Educação Física Adaptada (BARRETO

² Rodrigues (2008, p. 9) define a formação inicial como “uma fase pré-profissional.”

³ Ainscow (2007, citado por Rodrigues, 2008) comenta que, nos dias de hoje, os professores devem se comprometer em processo de formação contínua como modelo de “desenvolvimento profissional”, a fim de se tornarem mais competentes na resolução dos problemas que enfrentam no dia a dia (grifo do autor).

et al., 2013; CRUZ, 2005; FIORINI; MANZINI, 2015; GOMES, 2007; SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008). A EFA é conceituada por Winnick (2004, p. 4) como: “[...] um programa individualizado de aptidão física e motora [...]”. O conceito indicado pelo autor sinaliza que há um atendimento individualizado, o que descaracteriza o atendimento em grupo heterogêneo. Silva, Sousa e Vidal (2008, p. 131) adicionam que “a Educação Física Adaptada é uma prática segregacionista, pois acontece entre as pessoas com deficiência.” Portanto, evidencia-se que a disciplina de EFA, oferecida na formação inicial, possivelmente enfatiza a individualização, deixando dúvidas acerca da sua contribuição para a inclusão escolar, e destacamos que essa área merece mais atenção e estudos para confirmar esta realidade. Rodrigues (2008, p. 12) adverte que “[...] uma disciplina isolada das demais não é uma contribuição à partida para a criação de ambientes inclusivos” e pontua que não deve haver nos currículos dos cursos de formação, disciplinas que tratem a educação especial separadamente da educação comum. Para o referido autor e para Araújo, Gomes e Zeferino (2014), os conteúdos da Educação Especial devem estar presentes em todas as disciplinas, e os problemas que se estudam na formação inicial estão distantes da urgência de uma resposta imediata e concreta à inclusão. Cruz *et al.* (2015) adicionam que a carga horária dessa disciplina é insuficiente. Para os autores, o ideal seria que em todas as disciplinas do curso de formação inicial de professores de EF fossem tratados os conteúdos da Educação Inclusiva, para assim compor um conjunto de conhecimentos significativos para o futuro professor acerca da inclusão de estudantes com DI em todas as áreas do conhecimento da EF.

O estágio também foi considerado uma dificuldade relacionada à formação inicial. Tendo como referência a Resolução nº 7/2004, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no Art. 10, inciso 2º, esta define o estágio como: “um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadê-

mico-profissional em diferentes campos de intervenção [...]”. Na pesquisa de Cruz *et al.* (2015), desenvolvida com universitários em situação de estágio de vários cursos de licenciatura, entre eles o de EF, ficou evidenciado pelos relatos coletados que eles não se sentem preparados para atender os estudantes com e sem deficiência na mesma sala de aula. Podemos perceber que, no contexto da pesquisa, as orientações da Resolução nº 7/2004 não se efetivaram, quanto às indicações de consolidar competências.

Geralmente após a formação inicial, o professor busca por formação continuada (BARRETO *et al.*, 2013; BOATO; SAMPAIO; SILVA, 2012; FIORINI; MANZINI, 2014). Na pesquisa realizada por Fiorini e Manzini (2014, p. 394), quando os professores de EF eram questionados sobre a sua formação continuada, relatavam que os cursos que frequentaram “eram vagos e específicos para uma determinada deficiência e não abordavam a realidade escolar, ou seja, alunos com diferentes tipos de deficiência e alunos sem deficiência na mesma turma.” Barreto *et al.* (2013, p. 162) relatam em seu estudo que os professores de EF, quando buscam formação continuada, se deparam com “[...] falta de informação e cursos gratuitos oferecidos para a capacitação”. Entende-se que os cursos de formação continuada não suprem as lacunas resultantes da formação inicial do professor de EF com relação à inclusão escolar.

Pesquisadores também evidenciaram que os professores relatam não ter informações sobre a deficiência do estudante, o que pode vir a comprometer as ações positivas que poderiam desenvolver em suas aulas (CRUZ, 2005; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2015). Este fato é percebido como um dos entraves ao processo de inclusão escolar (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Uma consequência decorrente da falta de preparo do professor para lidar com os estudantes com deficiência, entre eles os com DI, é a dispensa deles das aulas de EF, descrita por diversos pesquisadores (BOATO; SAMPAIO; SILVA, 2012; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; MUNSTER, 2013; RODRIGUES, 2003), sendo esse procedimento considerado um alívio. Este comportamento, sem

dúvida alguma, demonstra um processo de exclusão total, oposto ao processo pretendido de inclusão.

Sem apoio e com a formação deficitária, o professor de EF apresenta dificuldades em relacionar teoria e prática (CRUZ; LEMISHKA, 2010; RODRIGUES, 2010; RODRIGUES; RODRIGUES, 2011). Rodrigues (2010, p. 13) nos direciona para olharmos o professor que quando está “sozinho na sua prática ele traça uma perspectiva para o aluno baseada na sua história de vida”. Cruz e Lemishka (2010) notificam que há ausência de articulação entre a teoria e a prática na atuação do professor de EF quando é necessário atender de modo inclusivo a todos os estudantes.

Para Silva, Sousa e Vidal (2008), os professores têm dificuldades em gerenciar e organizar a disciplina de EF quando há estudantes com e sem deficiência, entre eles os com DI, e se pautam pela rotina, o que não favorece a inclusão dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência.

3.2 – Dificuldades atribuídas às estratégias de ensino utilizadas pelo professor de EF

A estratégia, de acordo com Manzini (2010), é uma ação do professor que, na maioria das vezes, faz uso de um recurso para alcançar um determinado objetivo. Enquanto ação, a estratégia acontece no momento do ensino, porém deve ser previamente planejada com base nas características dos estudantes, no objetivo da atividade e no seu nível de complexidade. Assim sendo, foram identificadas em oito obras analisadas algumas ações utilizadas pelos professores que dificultam a inclusão de estudantes, entre eles os com DI, como: valorização da competitividade e performance; atividades individualizadas; falta de planejamento das aulas; falta de organização do ambiente e explicações complexas durante exposição oral.

De acordo com Aguiar e Duarte (2005, apud Souza e Boato, 2009); Boato, Sampaio e Silva (2012); Cruz (2005); Cruz e Lemishka

(2010); Fiorini e Manzini (2014) e Rodrigues (2003), a competição nas aulas de EF e a exigência de performance têm presença marcante nos currículos de EF, e essa cultura desportiva e competitiva coloca-se como obstáculo à inclusão. Visto que os estudantes com deficiência, em especial com DI, são considerados menos capazes de apresentar um bom desempenho motor (RODRIGUES, 2003), apresentam lentidão e escolhas de estratégias inadequadas (GIMENEZ, 2008), isso resulta na recusa desses estudantes de participarem das aulas (FIORINI; MANZINI, 2014). Os autores concordam que a competição e a exigência da performance dificultam a inclusão do estudante DI nas aulas de EF.

Dentre as estratégias de ensino consideradas inadequadas está o predomínio de atividades individuais em detrimento das coletivas, citadas por Fiorini e Manzini (2014). Consideramos, portanto, que atividades em grupo podem potencializar a participação dos estudantes com DI nas aulas de EF, pois possibilita a cooperação e a ajuda mútua.

Outra dificuldade atribuída à estratégia de ensino, encontrada nos trabalhos consultados, foi a falta de planejamento das aulas para atender as necessidades dos estudantes com e sem deficiência (CRUZ; LEMISHKA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014; MAUERBERG-DE CASTRO *et al.* 2013). Mauerberg-de Castro *et al.* (2013) pontuam que as atividades não podem ser improvisadas, havendo a necessidade de um planejamento que atenda a todos os estudantes, inclusive os com DI. Fiorini e Manzini (2014) citam que há momentos em que o professor até tenta planejar, mas estes planos por vezes falham devido ao desconhecimento da realidade desses estudantes e, então, eles acabam tendo que improvisar. Logo, se o professor não tem conhecimento da deficiência, ou seja, dos limites e das potencialidades do estudante com DI, é provável que o seu planejamento apresente falhas.

Segundo Cruz e Lemishka (2010, p. 322), a organização do ambiente ocupa um espaço importante no contexto escolar e a falta dele é um fator a ser considerado como “[...] dificultador para a inclusão de alunos com e sem deficiência”. O professor precisa aten-

tar-se em organizar o ambiente de forma que todos os estudantes, entre eles os com DI, o vejam e o escutem, caso contrário alguns estudantes poderão não compreender a atividade proposta.

Nesse contexto, as explicações durante a exposição oral em aulas realizadas pelo professor também se configuram como um impeditivo para a participação do estudante com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014, 2016). Depreendemos que o professor, ao explicar a atividade, deve fazê-lo de maneira clara e objetiva para que todos os estudantes compreendam e apreendam as informações e possam utilizá-las no momento da execução das atividades propostas.

3.3 – Dificuldades atribuídas à gestão escolar

As dificuldades atribuídas à gestão escolar identificadas nos trabalhos consultados foram: falta de apoio para trabalhar com os estudantes com deficiência; falta de informação da entrada e característica do estudante deficiente na turma; falta de laudo ou acesso precário ao laudo dos que possuem; turmas com grande número de estudantes; espaço físico inadequado; falta de material pedagógico e baixos salários. Tais fatores foram identificados em oito obras.

Os professores de EF sentem a falta de apoio para trabalhar com estudantes com deficiências e, em especial, com os considerados mais graves (FIORINI; MANZINI, 2014; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; MAUERBERG-DE CASTRO *et al.*, 2013; OLIVEIRA; COSTA, 2018; SOUZA; BOATO, 2009). Os autores discutem a falta de apoio de uma equipe multidisciplinar, de profissionais de apoio, de assistentes, ausência de amparo por parte da direção da escola e do sistema educacional. Oliveira e Costa (2018, p. 07) apontam que: “Muitas vezes, os professores se veem sozinhos quando se deparam com uma criança com deficiência em sua aula junto às demais”. Percebemos, neste cenário, o isolamento do professor de EF, descaso da equipe administrativa e dificuldade de envolvimen-

to de outros segmentos escolares para o trabalho colaborativo em prol do estudante com deficiência.

Além disso, por vezes, o professor não é nem comunicado sobre a presença do estudante deficiente em sua turma (FIORINI; MANZINI, 2014). Conforme citam os autores (p. 395), “o professor de EF não era avisado, previamente, da matrícula de alunos com deficiência”.

Estudantes sem laudo e o acesso precário ao laudo daqueles que possuem são fatores que contribuem para dificultar o atendimento a esses estudantes nas aulas de EF. (FIORINI; MANZINI, 2014; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Desta forma, o professor de EF tem acesso a poucas informações acerca da deficiência do estudante, entre elas a DI, comprometendo sua atuação de modo mais inclusivo.

A dificuldade de estabelecer uma rotina nas aulas de EF, por conta de turmas com grande número de estudantes, foi uma condição também citada por vários pesquisadores (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008; TREMEA; BELTRAME, 2005). Tremea e Beltrame (2005, p. 149, grifo da autora) advertem: “A “turma pequena” é uma medida importante tomada pela direção da escola [...]” para a inclusão de estudantes com DI. Os autores citados consideram que turmas menores favorecem o atendimento aos estudantes com DI, que necessitam de uma atenção mais próxima do professor.

Espaços físicos inadequados, não adaptados ou com acessibilidade precária para as aulas práticas de EF também se constituíram em dificuldades (BARRETO *et al.*, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; SOUZA; BOATO, 2009). Ainda existem aulas de EF que são desenvolvidas em quadra descoberta, em horário inadequado, por exemplo, às 15 horas, com temperatura elevada (SOUZA; BOATO, 2009). Adverte Carvalho (1999, apud SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008, p. 132) para que as aulas de EF se efetivem: “torna-se indispensável, melhores condições de trabalho”. Sendo assim, apontamos a necessidade de que a gestão escolar observe as condições em que trabalha o professor de EF.

Além de tais condições adversas, os professores sofrem constantemente com a falta de material e de recursos pedagógicos para realizar atividades, das mais simples às mais complexas (BARRETO *et al.*, 2013; CRUZ, 2005; FIORINI; MANZINI, 2014, 2016; MAUERBERG-DE CASTRO *et al.*, 2013; SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008). Na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014) com 17 professores de EF que atuavam do 1º ao 5º ano, evidenciou-se que: não havia recursos específicos para estudantes com deficiência; os recursos tradicionais eram insuficientes, em pouca quantidade e não funcionais, dependendo da deficiência, e a escola não tinha espaço para deixar montado um determinado recurso que possuía. Faz-se necessário mais investimentos na aquisição e construção de materiais, e recursos pedagógicos na área de EF para o melhor desenvolvimento das habilidades e capacidades de todos os estudantes, entre eles dos estudantes com DI.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a necessidade de investimentos em “salários mais dignos” para o professor de EF (CARVALHO, 1999, apud SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, apud GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). No Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, meta 17, item 17.4, prevê-se “ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.” Espera-se que a lei seja efetivada e que estes profissionais sejam valorizados.

4 Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou visualizar várias dificuldades encontradas por professores de EF, no cotidiano escolar, para incluir os estudantes com DI.

Pontuamos que, “são necessárias mudanças na formação inicial” (RODRIGUES, 2008, p. 16) e na formação continuada dos professores. Percebe-se a necessidade de investimentos na formação,

no trabalho colaborativo entre o professor da Educação Especial e o professor de EF, e adequação da disciplina de EFA.

Verificamos a necessidade de os professores de EF realizarem o planejamento de suas aulas de modo mais efetivo ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com DI, considerando as limitações e as potencialidades desses estudantes, explicando claramente as atividades, priorizando as atividades coletivas e menos competitivas.

Os resultados evidenciaram aspectos vinculados à gestão escolar que dificultam a atuação dos professores de EF, pois eles reclamam da falta de apoio da escola para atenderem os estudantes com DI. O que vai do desconhecimento do diagnóstico e das necessidades dos estudantes, pois a gestão escolar não lhes oferece acesso aos laudos, passando pelo número excessivo de estudantes nas turmas, pelo espaço físico inadequado, bem como a falta de recurso material variado para atender os estudantes, até a busca por melhores salários.

De modo geral, consideramos que o presente estudo, ao descrever as dificuldades encontradas pelos professores de EF para incluir estudantes com DI, possibilitou vislumbrar possíveis soluções para melhorar a qualidade da formação e da prática pedagógica deste professor.

Referências

- ARAÚJO, K. T.; GOMES, N. M.; ZEFERINO, J. O reflexo da matriz curricular no estágio em educação física na educação especial: concepções discentes. **Anais do X Seminário internacional de Educação Física, lazer e saúde (SIEFLAS)**, Florianópolis, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETO, M. A. *et al.* A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência. **PODIUM: Sport**,

Leisure and Tourism Review, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 152-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.podiumreview.org.br/ojs/index.php/rgesporte/article/view/41>. Acesso em: set. 2018.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Desafio Singular** - Unipessoal, Lda Vila Real, Portugal. Motricidade, 2012, v. 8, n. S2, p. 891-900. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273023568113>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Resolução N° 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 48-49.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. (2014-2024). Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 2008-2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria ministerial 948, de 09 de outubro de 2008. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de

Educação Física. Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274958>. Acesso em: jan. 2016.

CRUZ, G. C. *et al.* Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 2, p. 69-82, jul.-dez., 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/361>. Acesso em: out. 2018.

CRUZ, G. C.; LEMISHKA, I. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 315-326, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: set. 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan.-mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul.-set., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: set. 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de educação física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.sobama.org.br//arquivos/revistas/sobama/sobama-2015-16-2.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência intelectual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da. (Orgs) **Atividade física adapta-**

da: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. rev. e ampl. – Barueri, SP: Manole, 2008, p. 77-127.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina e educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Gomes.pdf. Acesso em: jun. 2018.

GOMES, N. M.; COSMOS; A. C. C. V. P; ARAÚJO, K. T. Percepção discente sobre o estágio supervisionado em educação especial no curso de educação física. **Anais do X Seminário internacional de Educação Física, lazer e saúde (SIEFLAS)**. Florianópolis, 2014.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-44, jan.-mar., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100033&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: set. 2018.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. *et al.* **Educação física adaptada inclusiva:** impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Ciência em Extensão*, v. 9, n. 1, p. 35-61, 2013. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/730/803. Acesso em: ago. 2018.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301282844_Inclusao_de_Estudantes_com_Deficiencias_em_Programas_de_Educacao_Fisica_Adaptacoes_Curriculares_e_Metodologicas. Acesso em: out. 2018.

OLIVEIRA, A. C. S.; COSTA, M. P. **O ensino colaborativo na educação física escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1935/193523804012/>. Acesso em: nov. 2018.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>. Acesso em: set. 2018.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, v. 4, n. 02, jul./out. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 7-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai. 2018.

RODRIGUES, D. LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, jul.-set., 2011, p. 41-60. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: set. 2018.

SANCHES, I. R. Da integração à inclusão escolar. In: **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam

de fazer. Série Teses da Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias, 2011, 360 p.

SANCHES; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Portugal. Revista Lusófona, 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: mar. 2018.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793>. Acesso em: nov. 2018.

SOUZA, G. K. P.; 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**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1341/1019>. Acesso em: out. 2018.

TREMEA, V. S.; BELTRAME, T. S. A criança com síndrome de down e sua inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria, Editora UFSM, 2005, 277 p.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, 159 p.

WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. 3ª ed.
Tradução de Fernando Augusto Lopes. Barueri, SP: Manole, 2004,
p. 1-19.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.