



**PERSPECTIVAS DOS ACADEMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ACADEMICS' PERSPECTIVES ON PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE SCOPE
OF INCLUSIVE EDUCATION**

Jose Airton F. Pontes Junior

Ana Paula Lima Barbosa

Mayara C. V. Monte

Nicolino Trompieri Filho

Rita C. B. P. Magalhães

Universidade Federal do Ceará (Brasil)

joseairton.junior@yahoo.com.br

Fecha de Recepción: 12 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT:

This article discusses the perspectives of academics on Physical Education within the context of teaching and against the background of working with students with disabilities in Physical Education and Sports in school. The study is descriptive, cross-sectional in nature and seeks to analyze the academics' opinions regarding Physical Education and Sports in school for students with disabilities. The research, which adopted a quantitative approach, was carried out by way of a survey in which 82 undergraduate students of Physical Education responded to a questionnaire. Distribution of frequencies, factor analysis and thematic analysis were conducted. Participants were of the opinion that the objectives of Physical Education and Sports in school promote healthy behaviour, the playing of sport and socio-affective relationships, as well as they are beneficial to an environment of working with different persons with disabilities. We believe this work may help in the curricula of physical education to better manage and direct the training of academics for students with disabilities.

Keywords: Physical Education and Sports, Students with Disabilities, Special Education.

RESUMO:

Este artigo discute a perspectiva dos acadêmicos de Educação Física sobre o contexto de ensino e o interesse em atuar com alunos com deficiência em Educação Física e Esportes na escola. O estudo tem por objetivo analisar as opiniões dos acadêmicos sobre o contexto atuação Educação Física e Esportes na escola para alunos com deficiência. O estudo é de natureza descritiva e trans-



versal e que utilizou abordagem quantitativa via pesquisa por levantamento em que 82 alunos de graduação em Educação Física responderam a um questionário. Foi realizada distribuição de frequências, análise fatorial e análise temática. Na opinião dos acadêmicos, os objetivos da Educação Física e Esportes na escola são estimular a adesão de hábitos saudáveis, prática esportiva e relações sócio-afetivas, bem como apresentam interesse em atuar com diferentes públicos com algum tipo de deficiência. Acreditamos esse trabalho pode ajudar nos currículos dos cursos de Educação Física a melhor direcionar a formação dos acadêmicos para o público dos alunos com deficiência.

Palavras-chaves: Educação Física e Esportes, Alunos com Deficiência, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Compreendemos a deficiência a partir de sua significação social e não simplesmente traduzindo o que informam as incapacidades, os déficits. Amaral (1994, p. 17) lida com os conceitos de deficiência primária e secundária¹, informando que seria a deficiência secundária o principal entrave para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois está ligada à leitura social dada à diferença do indivíduo.

Segundo Magalhães (2003) a deficiência secundária está no cerne das respostas pedagógicas construídas para atender às demandas dos alunos com deficiência. Algumas vezes, o que faz nascer à desvantagem do aluno com deficiência na escola não é o não ouvir, o não ver, mas o fato da escola não encontrar alternativas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às peculiaridades destes alunos.

A forma de conceber a pessoa com deficiência é fator determinante na consecução de práticas educativas, isto é, concepções pautadas em estereótipos e preconceitos tendem a enfatizar as dificuldades da pessoa com deficiência relegando a segundo plano suas potencialidades. Assim, repensar nossas próprias concepções, preconceitos e atitudes em relação à pessoa com deficiência é estratégia inicial no sentido de construir práticas pedagógicas inclusivas.

A atitude social perante as pessoas com deficiência nem sempre foi a mesma. Há um percurso histórico que nos conduz à perspectiva inclusiva hoje consolidada na legislação brasileira e cujas práticas estão em desenvolvimento em cada escola das redes de ensino. Na *Idade Antiga* as crianças que nasciam com deficiência passavam por um processo de seleção natural na medida em que as pessoas se adaptavam à estrutura organizacional da sociedade basicamente em função de sua capacidade física. As chances de sobrevivência destas crianças eram mínimas: morriam precocemente ou eram sacrificadas (Magalhães, 2003). Na *Idade Média*, as pessoas com deficiência, como cristãos, passaram a ser vistas como detentoras de alma, portanto não podiam ser sumariamente sacrificadas. Porque passíveis de pecado, entretanto, eram merecedoras do castigo divino. Livraram-se do abandono explícito e ganharam cuidados em instituições. Adverte Magalhães (2003) que foi o advento das formas de disciplinamento e punição dos comportamentos não aceitáveis: o nascimento da perspectiva assistencialista e caritativa.

A *Idade Moderna*, associada ao surgimento do modo de produção capitalista, oportunizou o nascimento do interesse da ciência, especificamente da Medicina, pela questão da pessoa com deficiência. Apesar de persistir a institucionalização, preponderou a preocupação com a socialização e a educação dessas pessoas. As deficiências eram, ainda, percebidas como patologias, tendo a área médica, a supremacia no atendimento oferecido.

A institucionalização marcou a primeira metade do século passado, enquanto a segunda metade foi marcada pelas contribuições da Educação Especial proveniente dos trabalhos na área de psicologia, notadamente as contribuições das psicologia comportamental, cognitiva e sócio-histórica. Destaca-se, ainda, o advento da Filosofia da Integração² e, posteriormente do paradigma da Inclusão.



O Censo de 2010 informa que 23,9% da população total brasileira apresenta algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora ou intelectual (Brasil, 2012), sendo que destes, 30,77% que têm pelo menos um tipo de deficiência, pode ser considerada em idade escolar (5-19 anos), devendo, pois, estar matriculada nos sistemas de ensino.

A legislação nacional que preceitua o atendimento educacional às pessoas com deficiência é ampla, possuindo largo esteio em legislação estrangeira (Declaração de Salamanca, 1994; Convenção da Guatemala e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 2001; Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007, dentre outras). Em âmbito nacional, o fundamento legal é dado pela Constituição Federal de 1988 e ordinariamente pela LDB (Brasil, 1996) que preceitua a oferta de escolarização às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Há diversa normatização que versa sobre a educação das pessoas com deficiência pormenorizada em Decretos, Portarias e Resoluções (Brasil, 2014).

A Educação Física vem conquistando cada vez mais espaço em âmbitos variados de atuação, principalmente na escola. Como componente curricular educativo é regida por alguns princípios de atuação, sendo a inclusão de alunos com deficiência uma das que se destaca (Brasil, 1997).

A prática de atividade física é de grande importância para a promoção da saúde e bem-estar dos alunos em geral, e sobremaneira daqueles com deficiência. A Educação Física escolar organiza-se, então, para o atendimento a esses alunos. A formação desses graduandos deve ser capaz, então, de ensinar-lhes o respeito às diferenças individuais e a predisposição atitudinal de crerem nas potencialidades de seus alunos, a fim de ajudar-lhes a ultrapassar os obstáculos sociais que lhe são impostos.

A formação inicial e continuada pode contribuir para a melhoria da qualificação dos professores de Educação Física escolar. A discussão desenvolvida neste trabalho sobre perspectiva discente sobre a atuação da Educação Física e Esportes para alunos deficientes sugere essa ideia. Vislumbramos, ainda, que a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento técnico-científico sobre o ensino da Educação Física para pessoas com deficiência, visto que é um tema de relevância sócio-educativa. Também é importante salientar que ao conhecer a realidade de ensino da Educação Física em uma cidade do interior podemos apresentar similaridades e diferenças comparadas a relatos de outros estudos.

Apoiados nos diversos fatores que estão relacionados ao ensino da Educação Física para pessoas com deficiência, problematiza-se: Quais as opiniões dos graduandos em Educação Física sobre as possibilidades de atuação e seus interesses na Educação Física e Esportes na escola para pessoas com deficiência? Este estudo objetiva, portanto, analisar as opiniões dos acadêmicos sobre o contexto de atuação Educação Física e Esportes na escola para alunos com deficiência.

MÉTODO

O estudo de natureza descritiva e transversal utilizou abordagem quantitativa através de uma pesquisa por levantamento (Thomas, Nelson, & Silverman, 2005) no qual se buscou verificar a opinião dos acadêmicos de Educação Física sobre o contexto de atuação para pessoas com deficiências.

Amostra

Foram entrevistados 82 alunos de graduação em Educação Física de 1 (uma) faculdade pública e de 1 (uma) faculdade particular de Sobral-CE. Consideramos para a escolha da amostra dois grupos de alunos: a) *calouros*, que estavam no primeiro ano de graduação; b) *concludentes*, que estavam no último ano de curso. Participaram do estudo 82 alunos de duas instituições de ensino superior sendo uma pública e outra particular. Desses alunos, a maioria, 54,9%, era da IES particular.



58,5% era do 1º ano de curso e a maioria, 51,2%, era do sexo masculino. A média de idade dos entrevistados foi 22,7 anos.

Instrumentos

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário com perguntas de respostas fechadas (múltiplas escolhas e itens em escala) e abertas (dissertativas) desenvolvidas a partir do referencial teórico do estudo. Para elaboração do questionário foi realizado um estudo prévio sobre os pontos relacionados à temática do componente curricular obrigatório, a saber, Educação Física. Utilizamos teste-piloto do questionário que foi aplicado com sete (sete) acadêmicos, a fim de perceber a clareza das perguntas do questionário e o tempo de aplicação do instrumento. Concluiu-se, portanto, que o instrumento estava adequado.

O questionário continha três agrupamentos de itens relacionados a obter o nível de concordância discente sobre 1) o contexto da Educação Física para pessoas com deficiências, 2) Interesse de atuação na área de Educação Física e Esportes para pessoas com deficiências, e 3) Objetivos de ensino da Educação Física para pessoas com deficiências.

Procedimentos

Para análise dos itens de respostas abertas realizou-se a categorização por meio da técnica de análise temática (Minayo, 1999). Para análise dos itens de respostas fechadas foram utilizadas técnicas estatísticas tais como: distribuição de frequência (percentuais) e medidas de tendência central (média). Foi realizada análise fatorial com método *Componentes Principais* e análise da consistência interna dos itens por meio do Alfa de Cronbach. Para análise dos dados foi utilizado o programa SPSS 22.0.

Todos os participantes da pesquisa foram voluntários e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atestando que não receberiam e nem pagariam nenhum valor financeiro para participar da pesquisa. Também foi assegurado o sigilo dos participantes em relação às informações coletadas e que os dados seriam utilizados apenas para fins de divulgação do estudo.

RESULTADOS

Em relação à estrutura física das escolas para pessoas com deficiência, grande parte dos acadêmicos (45,1%) discorda plenamente de que as escolas têm condições físicas adequadas e quanto à estrutura pedagógica para receber alunos com deficiência apenas, 15,9% concordam plenamente que as escolas têm condições pedagógicas adequadas. Em relação à percepção sobre se os professores sabem lidar com os diferentes tipos de deficiência, 32,9% discorda plenamente e sobre os outros alunos ajudarem na inclusão dos alunos com deficiência nas turmas regulares apenas 19,5% concordam plenamente. De acordo com o item *família do aluno com deficiência ajuda na inclusão nas aulas*, boa parte, 31,3%, concorda plenamente (Tabela 1).



Tabela 1 – Contexto da Educação Física na escola para pessoas com deficiência

Variável	%		
Contexto da Educação Física escolar para pessoas com deficiências	Discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
q1.1_ As escolas tem estrutura física para receber alunos com algum tipo de deficiência	45,1	42,7	12,2
q1.2_ As escolas tem estrutura pedagógica para receber alunos com algum tipo de deficiência	24,4	59,8	15,9
q1.3_ Os professores sabem lidar com os diferentes tipos de deficiências	32,9	56,1	11
q1.4_ Os outros alunos participam da inclusão dos alunos deficientes nas aulas regulares da disciplina	17,1	63,4	19,5
q1.5_ A família do aluno com deficiência ajuda na inclusão nas aulas	17,5	51,3	31,3

Em relação ao interesse dos acadêmicos em atuar com algum tipo de deficiência intelectual, 41,5 % concordam plenamente, isto é, têm interesse de atuar com esses alunos. Em relação ao interesse dos acadêmicos em atuar com adolescentes com algum tipo deficiência física, a maioria concordam plenamente com 46,9%. De acordo com os acadêmicos sobre a pretensão de atuar com adolescentes com algum tipo de deficiência intelectual, 38,3% concorda plenamente, ou seja, tem interesse. Em relação ao interesse dos acadêmicos em atuar com outros alunos com algum tipo de deficiência física, a maioria, 51,9% concordam plenamente (Tabela 2).

Tabela 2 – Interesse em atuar em Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência

Variável	%		
Atuação na área de Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência. <i>Tenho interesse de atuar com...</i>	Discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
q2.1...crianças com algum tipo deficiência física	8,5	45,1	46,3
q2.2...crianças com algum tipo deficiência intelectual	14,6	43,9	41,5
q2.3...adolescentes com algum tipo deficiência física	16	37	46,9
q2.4...adolescentes com algum tipo deficiência intelectual	21	40,7	38,3
q2.5...outros públicos com algum tipo deficiência física	8,6	39,5	51,9

Dentre os objetivos para a Educação Física e Esportes na escola, os item de maiores concordâncias plena foram: 1) Hábitos saudáveis (81,3%), 2) Prática esportiva (76,5%), 3) Aptidão física relacionada à saúde (71,3%) e Relações sócio-afetivas (65,4%) (Tabela 3).

Tabela 3 - Objetivos de ensino da Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência

Variável	%		
Objetivos de ensino da Educação Física para pessoas com deficiência	Discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente
q3.1_ Adesão ao estilo de vida ativo	5	31,3	63,8
q3.1_ Formação sócio-política	7,5	58,8	33,8
q3.3_ Aptidão física relacionada à saúde	1,3	27,5	71,3
q3.4_ Hábitos saudáveis	1,3	17,5	81,3
q3.5_ Prática esportiva	2,5	21	76,5
q3.6_ Manifestações culturais	0	47,5	52,5
q3.7_ Aptidão física relacionada à performance esportiva	8,6	37	54,3
q3.8_ Relações sócio-afetivas	1,2	33,3	65,4

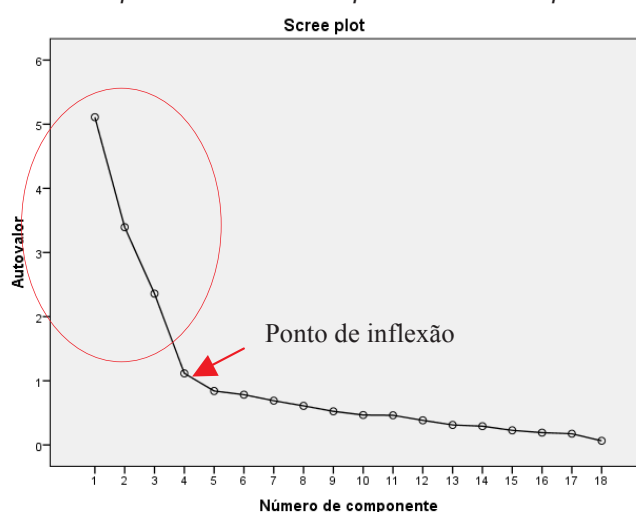


Análise Fatorial e Consistência Interna dos itens

Na realização da análise fatorial, percebe-se que a amostra foi adequada para a realização do estudo ($KMO=0,766$, $BTS \leq 0,001$ com $\chi^2=787,555$ e $gl=153$). Para a extração dos fatores, através do método *Componentes Principais* considerou-se todos os 18 itens, pois se adequaram aos 3 fatores extraídos por meio da rotação *Varimax*. Esses 3 fatores foram extraídos com base no critério Kaiser (autovalores acima de 1), variância acumulada acima de 60% (o valor obtido foi de 60,35%) e a análise do gráfico Scree Plot (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005).

Esses resultados indicam que a amostra é adequada para a validação do instrumento (constructo), que os fatores extraídos são válidos para o que pretendem medir (perspectiva discente), que tem bom nível de representação da variância total das variáveis originais (três fatores explicam adequadamente), bem como esses três fatores são destacados em relação aos outros componentes identificados e ao ponto de inflexão (Gráfico 1) (Maroco, 2011).

Gráfico 1 - Scree Plot para Análise Fatorial pelo método Componentes Principais



Na análise dos itens para os fatores (Tabela 4), as comunalidades em quase todos os itens foram iguais ou superiores a 0,5, que indicaria suficiente explicação da variável observável (Soares, & Trompieri Filho, 2010). No entanto, mesmo esses itens com baixa comunalidade para esses três fatores, apresentaram-se com cargas fatoriais adequadas, ou seja, acima de 0,5 (Maroco, 2011).

Todas as cargas fatoriais dos itens utilizados para a validação do constructo foram acima desse valor, indicando a qualidade dos itens em relação ao variável não-observada (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005)



Tabela 4 - Comunalidades e Carga Fatorial dos Componentes

Itens	Extração	1	2	3
<i>Contexto da Educação Física escolar para pessoas com deficiências</i>				
q1.1 _As escolas tem estrutura física para receber alunos com algum tipo de deficiência	,622	,761		
q1.4 _Os outros alunos participam da inclusão dos alunos deficientes nas aulas regulares da disciplina	,576	,749		
q1.2 _As escolas tem estrutura pedagógica para receber alunos com algum tipo de deficiência	,470	,673		
q1.3 _Os professores sabem lidar com os diferentes tipos de deficiências	,478	,660		
q1.5 _A família do aluno com deficiência ajuda na inclusão nas aulas	,297	,542		
<i>Atuação na área de Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência. Tenho interesse de atuar com...</i>				
q2.2 _Tenho interesse em atuar com crianças com algum tipo deficiência intelectual	,848		,920	
q2.1 _Tenho interesse em atuar com crianças com algum tipo deficiência física	,847		,919	
q2.3 _Tenho interesse de atuar com adolescentes com algum tipo deficiência física	,735		,853	
q2.4 _Tenho interesse de atuar com adolescentes com algum tipo deficiência intelectual	,728		,847	
q2.5 _Tenho interesse de atuar com outros públicos com algum tipo deficiência física	,799		,830	
<i>Objetivos de ensino da Educação Física para pessoas com deficiência</i>				
q3.5 _Prática esportiva	,725			,836
q3.3 _Aptidão física relacionada à saúde	,694			,827
q3.8 _Relações sócio-afetivas	,675			,817
q3.4 _Hábitos saudáveis	,613			,765
q3.7 _Aptidão física relacionada à performance esportiva	,478			,689
q3.1 _Adesão ao estilo de vida ativo	,470			,685
q3.6 _Manifestações culturais	,486			,661
q3.2 _Formação sociopolítica	,321			,517
	Variância acumulada %	13,10	18,86	28,39
	Auto valor	2,36	3,39	5,11

Face aos resultados obtidos e itens associados a cada fator, podemos descrever e designar os 3 fatores extraídos: Fator 1 – Refere-se ao contexto da Educação Física para pessoas com deficiências (Itens q1.1, q1.2, q1.3, q1.4 e q1.5), Fator 2 – Refere-se ao interesse em atuar em Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência (Itens q2.1, q2.2, q2.3, q2.4 e q2.5) e Fator 3 – Refere-se aos objetivos de ensino da Educação Física para pessoas com deficiência (Itens q3.1, q3.2, q3.3, q3.4, q3.5, q3.6, q3.7 e q3.8). A nota geral (dada pela soma de todos os escores dos itens) foi adaptada para a escala 0 a 10. Com isso, a média geral foi 6,64 (CV = 21,83%), a média do Fator 1 foi 4,55 (CV = 48,57%), do Fator 2 foi 6,58 (46,80%) e do Fator 3 foi 7,99 (24,03%).

Percebe-se que os resultados dos Fatores 1 e 2 foram menores e com coeficientes de variação maiores, mas o resultado do Fator 3 foi maior e com coeficiente de variação menor. Podemos dizer que os acadêmicos tem maior concordância com os *Objetivos de Ensino da Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência* e esses resultados são mais homogêneos, no entanto, nos Fatores *Contexto da Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência* (Fator 1) e *Interesse em atuar em Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência* (Fator 2) há menores níveis de concordância e maior heterogeneidade nas respostas dos acadêmicos.

Na análise da consistência interna dos itens, utilizou-se o teste Alpha de Cronbach que obteve valor adequado ($\alpha = 0,810$) e significância no Teste T de Hotelling (325,807 para $p \leq 0,05$). Na des-



criação dos itens na escala original (0 a 2), tem-se que o valor do Alpha de Cronbach permanecer suficiente mesmo se eliminar algum dos itens (Maroco, 2011). Nos resultados do Alfa de Cronbach (cf. Tabela 5) observamos que os itens apresentam suficiente precisão visto que tanto o resultado geral do α , quanto dos itens nos fatores, foram acima de 0,7 e os coeficientes de correlação item total (ritc) situaram-se acima de 0,3 (Field, 2009).

Tabela 5 - Descritivo dos itens e Alpha

Fator	Alfa por grupo de itens	Itens	Média	Desvio-padrão	RITC	Alpha se o item for eliminado
1	$\alpha = 0,712$ T de Hotelling = 40,399 para $p \leq 0,01$.	q1.1	,67	,686	,549	,624
		q1.2	,91	,632	,471	,659
		q1.3	,78	,629	,441	,671
		q1.4	1,02	,608	,546	,631
		q1.5	1,16	,693	,341	,715
2	$\alpha = 0,930$ T de Hotelling = 21,191 para $p \leq 0,01$.	q2.1	1,38	,641	,855	,905
		q2.2	1,27	,704	,858	,903
		q2.3	1,32	,735	,774	,920
		q2.4	1,18	,756	,779	,920
		q2.5	1,44	,650	,809	,913
3	$\alpha = 0,876$ T de Hotelling = 82,611 para $p \leq 0,01$.	q3.1	1,60	,585	,570	,856
		q3.1	1,28	,594	,440	,872
		q3.3	1,71	,484	,723	,840
		q3.4	1,80	,429	,672	,847
		q3.5	1,74	,492	,754	,836
		q3.6	1,54	,502	,593	,853
		q3.7	1,46	,652	,562	,860
		q3.8	1,65	,506	,746	,837

Análise temática

Com apoio nos dados provenientes das questões abertas do questionário foi realizada análise temática fundamentada em Minayo (1999). Foram elaboradas oito categorias, divididas em dois blocos, conforme explicitado a seguir (Cf. Tabela 6).

Tabela 6 – Blocos e categorias elaboradas

Blocos Temáticos	Categorias
Dificuldades apontadas pelos acadêmicos para atuar com alunos com deficiência	Falta de material/estrutura adequada
	“Insegurança” docente em relação a esse público
	Falta de formação especializada
	Auto-exclusão do deficiente
Opinião sobre como as políticas públicas podem ajudar na melhoria do ensino de Educação Física e Esportes na escola.	Acessibilidade na escola
	Formação docente
	Programas socioeducativos
	Investimento financeiro

Em razão da diversidade de temáticas que emergiram dos dados, optamos pela discussão sobre a *formação docente* na perspectiva da educação inclusiva.

Inúmeros pesquisadores reportam as peculiaridades da formação dos professores que atuam com alunos com deficiência como objeto de pesquisa. Um dos aspectos abordados refere a neces-



cidade de formação específica nos cursos de licenciatura em sede de formação inicial, portanto. (Jesus, & Alves, 2011; Martins, 2011; Freitas, & Moreira, 2011; Victor, 2011).

Jesus e Alves (2011) problematizam que a formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura em geral deve atender para a diversidade e singularidades, buscando uma articulação entre estas e o se destinada a todos. “Carecemos de uma formação de profissionais da educação que, do ponto de vista teórico-prático, articule uma nova concepção de singularidade, ou seja, de dignidade humana” (Jesus & Alves, 2011, p. 26).

Outros pesquisadores (Kassar, Rodrigues, & Leijoto, 2011; Pinel, 2011) evidenciam que a formação continuada é espaço adequado ao aprofundamento dos conhecimentos dos professores que atuam em contextos inclusivos. Os sujeitos E. 14 e E. 46 parecem confirmar essa ideia ao revelarem suas percepções:

“[precisamos] promover cursos para os professores aprenderem a agir de forma adequada com essas pessoas” (E. 14);

“[é preciso] ajudar na formação de alguns professores para eles se especializem nesse assunto de deficiência” (E. 46).

Torres González (2002, p.244), se reportando à figura do professor, traça um perfil do profissional considerado “desejável” como sendo aquele

capaz de analisar o contexto em que se desenvolve sua atividade e de planejá-la; de dar resposta a uma sociedade em mudança; e de combinar um ensino para todos, na etapa da educação obrigatória, com as diferenças individuais, de modo que sejam superadas as desigualdades, mas, ao mesmo tempo, que seja estimulada a diversidade latente nos sujeitos. Em resumo, encontramos o perfil de um professor com autonomia profissional e responsável diante dos membros da comunidade interessados na educação.

Concebemos, então, a formação dos professores como processo de desenvolvimento profissional que se inicia em dado momento e deve continuar durante toda a atuação docente. Esta questão se apresenta como relevante na medida em que observamos atitudes diversas por parte dos professores que se deparam com alunos com deficiência em suas salas de aula. A maioria desses profissionais sustenta que não recebeu formação adequada e, por isso, não se sente capacitada ao trabalho pedagógico com esse alunado específico. Nesse sentido, parece razoável que a formação inicial possibilite ao professor uma série de conhecimentos, habilidades e competências para que estes atuem em contexto de diversidade.

Torres González (2002) defende, ainda, que é necessário investir na formação inicial dos professores para que estes se formem como pessoas e profissionais cientes de sua responsabilidade diante da instituição escolar e capazes de práticas de ensino reflexivas que alcancem a heterogeneidade de seu alunado através do respeito às suas individualidades.

Ainda no final da década de 1990, Bueno (1999) apontava que a inclusão deveria ser gradativa, contínua e sistemática e estar associada ao redimensionamento da formação de professores, em duas vertentes: na formação básica e continuada dos professores do ensino regular e na formação de professores especializados que possam dar apoio ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores do ensino regular ou, em alguns casos, prestar atendimento ao aluno com deficiência.

Para Marchesi (2004, p.44) trata-se de compreender que

A formação de professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.

Sobre a formação continuada do professor, acreditamos que esta lhe possibilite uma prática educativa mais capaz de atender à diversidade, na medida em que esse professor busca identificar



as necessidades de seus alunos e é capaz de responder eficazmente a tais necessidades. Assim, ao se aperfeiçoar, o professor passa a realizar uma prática profissional mais integradora e holística.

Supõe-se, assim, que os espaços de formação continuada são necessários frente às demandas atuais. Esta formação, entretanto, deve conceber o professor em sua totalidade e em constante processo de construção de conhecimento e de autoconhecimento. Os docentes necessitam de uma formação consistente para se abrirem às possibilidades de experimentação em sala de aula, sem negar, contudo, outros fatores que influenciam no seu trabalho.

Fernandes, Magalhães & Bernardo (2008) realizaram investigação propondo alternativas de formação para práticas de educação inclusiva no contexto da educação básica. Os resultados da pesquisa revelaram que as propostas de formação de professores na perspectiva inclusiva resistem a considerar o conhecimento dos professores, suas crenças e valores e, muito menos, procuram aferir concepções e/ou sentimentos a partir de vivências. O estudo indicou que os professores têm receio da efetividade da formação recebida e a necessidade de que seja dada “voz aos professores” nos processos de formação, ou seja, que sejam acolhidas suas dúvidas a fim de que se evitem juízos de valor sobre concepções tantas vezes pautadas em preconceitos.

A Educação Física escolar, enquanto área de conhecimento vem se organizando para o atendimento dos alunos com deficiência. Moraes (2010) evidencia, através da trajetória desse campo de atuação e pesquisa, os avanços e limites das práticas de educação física escolar no que se refere aos alunos com deficiência. Investigando a prática pedagógica de professores de Educação Física desenvolvidas em contexto pretensamente inclusivo, o pesquisador concluiu que a formação docente constitui-se entrave importante à obtenção de práticas inclusivas exitosas.

Consideramos que a formação docente necessita intensificar experiências concretas com alunos com deficiência. Os estágios curriculares nos cursos de graduação podem contribuir com a mudança desse cenário, através da inserção de carga-horária para o trabalho pedagógico realizado especificamente com alunos com deficiência. Esta medida poderia quebrar barreiras atitudinais dos acadêmicos de Educação Física na lida pedagógica destes diante dos alunos com deficiência.

O trabalho docente do professor de educação física deve ser feito por professores devidamente capacitados que buscam conhecimentos apropriados para ensinar aos alunos com deficiência. Há diversas estratégias e materiais que oportunizam adaptação dos alunos com deficiência auditiva e física, por exemplo. No aspecto pedagógico, os profissionais da área buscam crescentemente a formação continuada em atividade física para pessoas com deficiência. Além disso, parece ser crescente a preocupação, nos cursos de licenciatura em educação física, com os aspectos éticos relacionados à inclusão dos alunos com deficiência, com rebatimentos no planejamento das aulas e atividades pedagógicas nessa área.

O enfrentamento do desafio que constitui a educação inclusiva na escola brasileira da atualidade pressupõe a quebra de barreiras de todas as ordens – atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas – que devem ser enfrentadas por todos os que fazem a comunidade escolar – alunos, professores, inclusive os de educação física, funcionários e gestores, pais/responsáveis, e quaisquer outros que possam contribuir na consecução da construção de escola de qualidade para todos, inclusive para os alunos com deficiência.

CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou o desvelamento das percepções dos acadêmicos de Educação Física sobre as possibilidades de atuação com alunos com deficiência. É possível afirmar o interesse dos graduandos pelo trabalho em contextos inclusivos com alunos com deficiência.

Foram extraídos 3 fatores que caracterizam a análise da perspectiva dos discentes: Fator 1 – Refere-se ao contexto da Educação Física escolar para pessoas com deficiências; Fator 2 – Refere-



se ao interesse em atuar em Educação Física e Esportes para pessoas com deficiência; e Fator 3 – Refere-se aos objetivos de ensino da Educação Física para pessoas com deficiência, sendo os dois últimos os melhores avaliados. Com a análise temática, as principais dificuldades de atuação estão relacionadas à estrutura inadequada e falta de formação especializada.

Parece haver necessidade, portanto, de adensamento na formação inicial e continuada, uma vez que os sujeitos evidenciaram ainda despreparo pra lidar com esses alunos. Merece destaque, segundo os sujeitos da investigação, a estrutura física ainda inadequada das escolas pra receber os alunos com deficiência.

Apontamos a necessidade de outros estudos sobre o tema, tais como: a) analisar a opinião dos acadêmicos de Educação Física sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar; b) verificar as opiniões de alunos de outros cursos de graduação sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar e compará-las às dos acadêmicos de Educação Física.

Postulamos que esta investigação possa, ainda, sugerir melhorias nos currículos dos cursos de Educação Física, na medida em que evidencia a necessidade de formação em conteúdos voltados ao atendimento aos alunos com deficiência, contribuindo, assim, com a consecução de práticas de educação inclusiva mais ricas e democráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília, DF: CORDE.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais – Educação física*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. (2011). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Brasil, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (2014). Diretoria de Políticas de Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817. Acesso em 28 de fev 2014.
- Bueno, J. G. A. (1999). Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Freitas, S. N. & Moreira, L. C. A. (2011). Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: Caiado, K. M., Jesus, D., & Baptista, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol I. Porto Alegre: Mediação.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. T., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. (5ª ed). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Jesus, D., & Alves, E. (2011). Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: Caiado, K., Jesus, D., & Baptista, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol II. Porto Alegre: Mediação.
- Kassar, M. C. M.; Rodrigues, A. P. N. & Leijoto, C. P. (2011). Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: Caiado, K. M., Jesus, D., & Baptista, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol I. Porto Alegre: Mediação.
- Magalhães, R. C. B. P. (2012). (Org.), *Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial*. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha.
- Fernandes, M. L., Magalhães, R. C., Bernardo, C. M. (2008). Formação docente para processos de



- educação inclusiva: descortinando concepções. In: *Anais III Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais. Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. v. 1. p. 1-10. Natal-RN: ED. UFRN.
- Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In: Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, L. A. (2011). A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: Caiado, K. M., Jesus, D., & Baptista, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol I. Porto Alegre: Mediação.
- Minayo, M. C. S. (1999). *O desafio do conhecimento*. (5ª ed). São Paulo, SP: Hucitec.
- Moraes, F. C. (2010). *Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Pinel, H. “Clínica-ká”: uma proposta existencial de formação continuada. In: Caiado, K. M., Jesus, D., & Baptista, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol I. Porto Alegre: Mediação.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2005). *Métodos de pesquisa em atividade física*. (5ª ed). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Maroco, J. P. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (5ª ed). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Soares, E. S., & Trompieri Filho, N. (2010). Elementos Teóricos e Práticos sobre Validade e Fidedignidade de Instrumentos de Medida. In: Viana, T. V.; Ciasca, M I. F. L.; Sobral, A. E. (Org.), *Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora Imprece.
- González, J. A. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ART-MED Editora, 2002.
- Victor, S. L. (2011). Formação-inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. In: Caiado, K. M., Jesus, D., & Baptista, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol I. Porto Alegre: Mediação.

¹ Deficiência primária seria a deficiência propriamente dita (*disability*) – restrição/perda de atividade, seqüela: o não ver, o não andar, etc. Refere-se, portanto, aos fatores intrínsecos, às limitações em si. A deficiência secundária está ligada à condição de deficiência caracterizando uma situação de desvantagem, o que, naturalmente, só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa em relação ao(s) seu(s) grupo(s).

² Movimento surgido na Europa e introduzido no Brasil no início da década de 1970 que preconizava a inserção de pessoas com deficiência no âmbito da escola regular. A forma como se desenvolveu no país foi criticada amplamente por teórico e pesquisadores brasileiros da área, face a escola não ter revisto suas concepções e propostas curriculares.