

# **Prática Pedagógica: Atuação dos professores de Educação Física escolar perante a inclusão**

Rosilene Aparecida Oliveira de Souza<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Curso de Especialização em Educação Física Escolar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul





## **Resumo**

O termo inclusão se aplica em diversas situações e um cuidado especial precisa ser tomado para dar verdadeiro sentido à palavra na educação, pois se trata de aplicar o termo com pessoas. Neste sentido algumas orientações legais são utilizadas para referir-se à alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda nos dias atuais existem poucos estudos que avaliam a prática pedagógica de professores de Educação Física escolar, sobretudo as práticas inclusivas. Assim, este estudo teve como objetivo analisar a prática pedagógica de 05 professores de Educação Física escolar que atuam em turmas inclusivas de uma escola de Campo Grande/MS com histórico de recebimento de alunos com deficiência e autismo, que foram entrevistados. Observamos que a maioria dos professores não se sentem totalmente preparados para atuarem em turmas inclusivas, ainda que tenham indicado a participação efetiva dos alunos e a interação entre alunos com e sem deficiência como, em sua maioria, positiva. Como indicativo do que ainda deve ser revisto na escola está sua estrutura e acompanhamento especializado, bem como as informações recebidas sobre os alunos matriculados e o apoio pedagógico.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Educação Física escolar, inclusão.

## **Abstract**

The term inclusion applies in a lot of situations and a special care must be taken towards to the real meaning for the word education, as for it is about applying a term in persons. In that way, some legal orientations are used to refer to students with disabilities, development global disorders and high skills/gifted. Until this very day, there are a few studies that evaluate pedagogical practice in scholar Physical Education teachers, specially inclusive ones. Therefore, this study's objective is to analyse the pedagogical practice of 05 scholar Physical Education teachers working at inclusive classes on a school in Campo Grande/MS with a track record on receiving autism spectrum students,

---

who were interviewed. We observed that most of the teachers didn't feel totally ready to perform in inclusive classes, even though the effective participation of the students and its interaction with students that have disabilities or not were indicated, in the most part, positive ones. It was pointed out that structure and specialized follow up need improvement on these schools, as well as received information about registration and pedagogical support.

Key words: pedagogic practice, scholar Physical Education, inclusion.

## **Introdução**

A educação inclusiva nas escolas regulares foi proposta inicialmente no âmbito internacional pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No Brasil estas propostas foram oficializadas por meio de diversos documentos como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN's (BRASIL, 1997), entre outros. Dessa forma, a Educação Especial passa a seguir parâmetros e diretrizes os quais norteiam o atendimento ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, sendo os dois primeiros foco do presente trabalho.

Perante esse quadro, houve a necessidade da estruturação dos espaços escolares e a capacitação do seu corpo docente para o atendimento desse público, buscando a efetivação da educação inclusiva.

Dentre os diversos desafios, cabe aos professores o fundamental papel de fazer com que as teorias e as determinações legais referidas à inclusão passem do plano ideológico para a realidade prática. (SILVA et al, 2008; CARVALHO e ARAÚJO, 2018, Apud CARVALHO, pág. 22, 2018). Dessa forma, analisar as práticas diárias dos docentes que já atuam em turmas inclusivas se torna necessário para avaliar como o processo de inclusão vem sendo estabelecido.

Diante das dificuldades encontradas pelos docentes frente ao processo de inclusão, passa-se aos questionamentos referentes a: como os professores estão sendo

estimulados a se prepararem para o processo de inclusão? Quais estratégias eles usam para elaboração de aulas para turmas inclusivas? Como eles observam a interação entre os alunos com e sem deficiência? Como eles percebem a relação que eles estabelecem com os alunos com deficiência ou autismo?

Assim sendo, este estudo objetivou analisar a prática pedagógica de professores de educação física escolar que atuam com turmas inclusivas e as relações que permeiam esse momento específico.

### **Inclusão e educação física escolar**

O processo de inclusão possui como marco o ano de 1994 com a divulgação da Declaração de Salamanca, documento internacional que influenciou a redação de diversos documentos legais brasileiros que culminaram na efetivação do processo de matrícula de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento nas escolas regulares (SILVA, SEABRA JR., ARAÚJO, 2008).

Tal documento influenciou, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Segundo o artigo 59, que dispõe sobre condições que devem ser asseguradas para a educação de qualidade dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com :

- I- Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especificam para atender as suas necessidades.
- II- Terminalidade específica para aquele que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.
- III – Educação especial para o trabalho visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras.

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, art.59).

O movimento mundial pela inclusão busca que todos os alunos tenham o direito de serem atendidos em turmas inclusivas, estando em grupos que os aceite, respeite, recebendo as mesmas oportunidades e desafios, ainda que as práticas segregacionistas e discriminatórias, sejam de imediato visualizadas, discutidas e combatidas, dentro do ambiente escolar. (CARVALHO, 2018).

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural desse espaço educacional para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

O aumento na matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, torna-se evidente nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe regular também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Porém, a garantia desse direito têm sido um desafio para a escola. Um dos maiores obstáculos que é encontrado é a falta da capacitação de professores, tornando-os inseguros e a falta de ambientes adaptados para promover a inclusão. A falta de estrutura é uma dificuldade que atrapalha muito a inclusão em algumas escolas, falta de rampas e banheiros adaptados, corrimão, portas amplas poderiam garantir o mínimo de acesso com áreas suficientes para aproximação e manobra de cadeira de rodas, a falta de piso tátil nas áreas comuns das escolas impedem a autonomia de alunos (as) cegos, bem como a falta de materiais adaptados podem prejudicar a inclusão desses alunos. Providenciar a

acessibilidade, bem como a aquisição ou confecção de materiais de aprendizagem adaptados são essenciais para promover processos de aprendizagem em igualdade de condições. ( SEABRA JR., 2012).

Outro fator que pode dificultar a atuação do professor é a falta de acesso à documentação dos alunos e a troca de informações entre escola, professores e família, pois assim seria possível identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade cuja intenção é trabalhar com a dificuldade específica da criança estimulando o desenvolvimento neuro-psico-motor e a integração global da criança.

Contudo, o processo de inclusão não pode ser compreendido como um processo simples que se define apenas ao recebimento do aluno com deficiência e autismo na escola. Implica em uma série de fatores que perpassam mudanças na escola, tanto físicas quando referentes a capacitação do corpo docente e demais funcionários e ainda o trabalho conjunto da escola, familiares e rede de atendimento especializado, bem como a quebra de preconceitos e paradigmas que norteiam a presença desses alunos em iguais condições de aprendizado na escola regular, cerceiam o avanço de práticas de aprendizagens relevantes. (SEABRA JR., 2012; CARVALHO, 2018).

A cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, seguindo o curso das mudanças para se adequar à legislação vigente, às demandas sociais e às necessidades dos alunos com deficiência no ano 1985 com o desmembramento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura através dos Decretos n. 5192 e n. 5193, de 4/6/1985. Tendo assim os primeiros registros oficiais a respeito das atividades envolvendo a educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

A última atualização a respeito do quantitativo de alunos com deficiência, autismo, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no site oficial da Secretaria de Educação do município de Campo Grande/MS, data do ano de 2016 e já possuía cerca de 1760 alunos. Observamos que a demanda é crescente, porém ainda existem dificuldades para que a inclusão escolar de fato aconteça.

Inserida nesse contexto está a Educação Física que, dentro de seu histórico excludente, passa a receber esse grupo de pessoas que geralmente não se enquadra nos padrões de movimento e demandam adequações dos professores. (SALERNO, 2009).

O grande questionamento versa sobre as possibilidades de prática e como realizar as adequações necessárias para efetivamente incluir essa população em específico.

## **Metodologia**

Este estudo se caracteriza como qualitativo descritivo. A entrevista semi-estruturada foi utilizada como técnica de coleta de dados e foi elaborada pelas pesquisadoras que realizaram estudo piloto para analisar as questões elaboradas. Após a coleta a entrevista foi transcrita na íntegra para ser analisada com base na perspectiva de Bardin (2010).

Os participantes da pesquisa foram 05 professores de Educação Física escolar, que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os docentes atuaram em turmas inclusivas de uma escola municipal de Campo Grande/MS no ano de 2018, que tem histórico de receber alunos com deficiência e transtorno espectro autista e por esse motivo foi selecionada para a presente pesquisa. No ano de 2018 a escola possuía 59 turmas, com 1.436 alunos, sendo 59 com deficiências ou autismo.

A aplicação das entrevistas foram agendadas previamente com os docentes em horário e local mais conveniente aos participantes e foram realizadas entre os dias 01 e 16 de março de 2019, com duração média de 15 minutos.

Inicialmente na entrevista, os participantes foram questionados sobre sua formação inicial e continuada sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência e autismo, especificamente. A partir das respostas temos o quadro 1 com a caracterização dos participantes.

### **Quadro 1 - Participantes:**

Nº	Formação	Instituição	Graduação	Tempo de	Disciplinas	Atualização	Deficiência
----	----------	-------------	-----------	----------	-------------	-------------	-------------

				Atuação	formação inicial		
1	Especialização em Educação Infantil		1987	25 anos	Não	Sim	-Autismo; - Deficiência Intelectual; -Síndrome de Down; -Paralisia Cerebral; - Deficiência Física.
2	Especialização em Educação Física escolar	Pública	2007	10 anos	Sim	Sim	-Autismo; - Deficiência Física; -Deficiente Auditivo;
3	Graduado em Educação Física	Pública	2000	24 anos	Sim	Sim	-Autismo; -Deficiente Visual; -Paralisia Cerebral; - Deficiência

							Física
4	Especialização em Educação especial	Pública	2002	16 anos	Sim	Sim	-Autismo; -Paralisia Cerebral; Deficiência Intelectual; -Deficiente auditivo; -Síndrome de Dow; -Baixa visão;
5	Especialização em Reab. cardíaca em população especiais	Particular	2009	9 anos	Sim	Sim	-Autismo; -Síndrome de Dow; -Transtorno Obsessivo desafiador; -Paralisia cerebral; tetraplegia - hiperplasia;



A falta da capacitação inicial eficaz são repetidas no discurso dos professores entrevistados:

**Professor 1** - / *Nenhuma.... Naquela época não tinha inclusão ... As disciplinas adaptadas, inclusivas não existiam ainda.*/

**Professor 4** - / *Apesar de ser uma disciplina... Duas disciplinas de curto prazo, uma carga horária muito curta, néh!?!... Eu achei bem interessante, achava umas disciplinas bem válidas.*/

**Professor 5** - / (...) *Eu tive uma disciplina, sobre inclusão, que tinha todas as deficiências. (...) Ela serve como uma base néh!?! (...) No dia a dia a gente tem que se aperfeiçoar. (...) Nós estamos tendo cada vez mais alunos com essas doenças.*/

O professor 1 indicou que não havia disciplinas, pois no ano de sua formação, 1987, foi o ano de alteração dos cursos de licenciatura em Educação Física, quando passou a ser obrigatório o oferecimento de disciplinas que abordassem a temática da pessoa com deficiência. (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008).

Já os demais professores indicaram que ainda que haja as disciplinas na graduação elas possuem uma carga horária baixa. Isso, entretanto, permeia a formação inicial, já que não é possível dentro da carga horária dos cursos de Educação Física a especialização em algo. O que se propõe, entretanto, é que as demais disciplinas que não são específicas para essa população abordem elementos que devem ser considerados quando se há o trato com a pessoa com deficiência ou autismo. (SALERNO, 2014).

Podemos perceber que existe uma fragmentação do conhecimento a respeito de temas sobre a pessoa com deficiência e a inclusão na graduação. Bueno (1999) Apud Seabra Junior (2012) reconhece que esta capacitação inicial poderia ser mais eficaz, ampliando-se o conhecimento para a perspectiva pedagógica e não apenas de conhecimento sobre as condições de deficiência.

Esse sentimento de despreparo e incapacidade é percebido em alguns trechos das entrevistas, quando os professores são perguntados se tivessem disciplinas sobre a temática, se poderiam influenciar positivamente na sua docência e se se sentem preparados para trabalharem com alunos com deficiência ou autismo, a maioria responde que não se sente seguros:

**Professor 1** - */Com certeza!..Porque dai você vai ter contato com a clientela.(...) Fazer estágio nas instituições. (...) Assim, até uma experiência anterior para você poder trabalhar. (...) No meu caso eu não tive nada disso, aprendi na vida./*

**Professor 2** - */Não tanto, porque na faculdade eu não tive uma formação específica dessa e os cursos que tem, a gente quase não faz. (...) Então é mais a falta de formação mesmo, que a gente nunca teve. É a falta de formação, que a gente não tem./*

**Professor 4** - */Não me considero totalmente preparado! (...) Pela falta de apoio da própria Semed, da própria escola, da coordenação que ainda continua entregando o aluno e você tem que tomar conta. (...) Só mais no “olhômetro” mesmo./*

O olhar crítico do professor sobre sua própria formação e o sentimento de auto-eficácia frente ao processo de inclusão foram considerados por Venditte Jr (2018) e Hernández Vázquez, Ródenas e Niort (2012), como um elemento que é influenciado por sua experiência, pois ainda que os docentes não se sintam preparados, estão realizando os trabalhos com turmas inclusivas.

## **O Apoio Recebido**

O apoio da Escola e da Secretaria de Educação ao professor docente em turmas inclusivas, é essencial para que avanços sejam alcançados no processo educacional inclusivo. A escola selecionada para contato com os professores é uma das referências no atendimento a estudantes com deficiência e autismo em Campo Grande/MS, ainda assim os professores relatam não terem recebido nenhum apoio ou quando recebem este é muito pouco, restrito ao atendimento do professor especializado ao aluno. Outros relatos apontam a falta de acesso aos laudos e a falta de diálogo com a coordenação sobre o caso do aluno para que o professor possa planejar a sua aula e realizar alguma adaptação necessária. (CARVALHO, 2018).

Esta falta de apoio pode ser percebida, ao observarmos as falas destacadas pelos professores entrevistados:

**Professor 1** - */(...) Como se diz, você ser avisado que vai ter esse aluno. Você ter informações sobre esse aluno... Pra você preparar as suas aulas para ele, entendeu? Porque se você tem todas as informações necessárias sobre a deficiência desse aluno... Pra que você possa construir um projeto que possa atender esse aluno./*

Ainda nesse Contexto:

**Professor 3** - */Muito pouco... Só recebe o aluno e você descobre a deficiência... Você tem que se virar mesmo como o aluno./*

Reforçando o pouco ou nenhum apoio, este relato resume o apoio recebido apenas a presença do professor de Apoio Especializado:

**Professor 2** - */Ah... O apoio pedagógico que são os APES3, eles sempre*

---

3 Auxiliar educacional especializado – profissional contratado nas escolas públicas para auxiliar o aluno com deficiência ou autismo durante o processo de aprendizagem.

*dão um apoio, (...) Sempre falam oque pode e oque não pode, elas procuram orientar sempre./*

As falas evidenciam que o apoio da escola para com os professores regentes não ocorre na sua plenitude e aponta a dificuldade na comunicação entre escola e docentes sobre o aluno com deficiência e/ou autismo. No estudo de Carvalho (2018, p. 243-44) ela aponta a importância desse apoio ao professor “O oferecimento de uma educação inclusiva de qualidade é um reflexo não apenas do agir docente individual, mas também de todas as estruturas físicas e pedagógicas oferecidas pela instituição”.

Dessa forma os professores ficam sem saber se a criança tem alguma restrição médica que a impeça de fazer atividades físicas nas suas aulas, o que poderia ser sanado com o acesso aos laudos e a participação desses nas reuniões e planejamentos juntamente com os Apoios Especializados e a família, assim seria possível acompanhar seu estado de saúde, suas limitações e possibilidades, bem como conhecer os efeitos dos medicamentos que o educando está tomando.

### **Conteúdos da Educação Física**

Os conteúdos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e da atual Base Nacional Curricular Comum para a disciplina de Educação Física escolar englobam: (1) conhecimento sobre o corpo, (2) esportes, (3) jogos, (4) lutas, (5) ginásticas e (6) atividades rítmicas e expressivas e a partir desse currículo os professores tem liberdade para planejar e elaborar as aulas. Para Seabra Junior (2012), a Educação Física em sua construção histórica tem não no discurso, mas nas ações a separação dos aptos e inaptos, o que influencia nos conteúdos e nas práticas pedagógicas.

Percebe-se no presente estudo que os professores participantes apresentam um desconhecimento e uma restrição em relação aos conteúdos do currículo obrigatório e demonstram certa dificuldade de coloca-los em prática, no sentido de atender os alunos sem deficiência, bem como os alunos com deficiência e autismo, que de acordo com as entrevistas estão cada vez mais presentes na escola.

---

A maior parte dos professores responderam que trabalharam habilidades e competências e não os conteúdos, somente respondendo que trabalhava certos conteúdos, quando era perguntado especificamente sobre:

**Professor 2** - /(...) Trabalho atividade física e saúde, vôlei, futsal, handebol, basquete, rugby, lutas e nutrição. **Ginástica e dança trabalha?** (...) Ginástica sim ,dança não. (...) A dificuldade é material e também tem a aptidão. (...) Então mais por questão de aptidão eu não trabalho./

Ainda no mesmo sentido:

**Professor 5** - /Equilíbrio, consciência corporal, consciência sobre o corpo, lateralidade, coordenação geral e específica. (...) Força e resistência./ **Esportes, lutas, danças e ginástica trabalha?** /(...) Depende do ano em que o aluno está ... Dependendo do ano é trabalhado os conteúdos./

É necessário, portanto, entender que os conteúdos por si só não dão conta do atendimento pleno do que se propõe a Educação Física, para isso há a demanda que as práticas sejam efetivamente problematizadas nas aulas, assim como o professor pensa as individualidades e as diferenças poderão responder se as suas aulas são efetivamente inclusivas.

### **Modo de elaboração das aulas**

O planejamento das aulas é fundamental para que os objetivos sejam atingidos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a forma como o professor pensa as suas aulas podem tanto incluir, como também podem excluir os alunos menos habilidosos e com alguma deficiência e autismo. Neste sentido Seabra Junior (2012, p.58) nos alerta sobre o perigo de pensar o planejamento seccionado para a pessoa com deficiência:

O quadro que se forma em torno da temática envolvendo a pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem levado o professor a fazer uma leitura de que possuir uma deficiência ou alguma diferença é um problema para a educação física e para a educação de forma geral. Devendo preferencialmente ser atendidas separadamente em um ambiente 'especial'.

Os professores entrevistados afirmam unanimemente que o planejamento não é realizado diferente para os alunos com ou sem deficiência ou autismo, sendo o planejamento realizado para a turma e se necessário se realiza adaptações, porém quando são indagados sobre as dificuldades encontradas para incluir o aluno e sobre a participação desses alunos em suas aulas aparece a discrepância entre o plano de aula e a efetiva inclusão:

**Professor 1** - */(...) Quando tem aquele bem comprometido. (...) Aí a gente não tem como fazer. Eu acho que tem que por em atendimento institucionalizado./*

**Professor 4** - */Muito difícil a inclusão dos alunos. (...) A nossa aula acaba sendo voltada mais para o global, mas se preocupando com o transcorrer bem na aula, do que na parte exclusiva de um aluno ou até mesmo da parte de um atendimento especial. (...) Porquê se você voltar a aula para ele a turma fica esquecida./*

Neste sentido observa-se a dificuldade que existe entre a consciência de planejar as atividades para uma turma inclusiva, considerando as características de todos os alunos e não apenas dos alunos com deficiência ou autismo e a execução daquilo que foi planejado, elemento que está presente na prática pedagógica, mas parece se destacar quando a discussão envolve a população em questão.

### **Interação dos alunos com deficiência e autismo com os alunos e professores**

A escola enquanto ambiente de inclusão vem atendendo esse preceito ao receber os alunos com deficiência e autismo. Dessa forma, a Educação Física, enquanto disciplina que trabalha com o corpo, relacionamentos, sentimentos e emoções, agrega conhecimentos que possibilitam aos professores atuarem com a diversidade e diferenças. O ambiente para que a inclusão seja efetiva tem necessidade que seja acolhedor e propicie vivências positivas. (COSMO, 2012).

A relevância da interação desses alunos é fundamental para que o trabalho com os mesmos tenha resultados positivos. Na presente pesquisa as respostas sempre foram positivas em relação a interação dos alunos com os professores, enquanto que a

interação com outros alunos ficou condicionada ao tipo de deficiência ou ao grau de autismo de cada criança:

**Professor 1** - */(...) Vai depender do... de cada autista, né, porque tem uns autistas, que são bem (...) Interage bem com os colegas, tem os que tem maior dificuldade (...) O quadro deles a dificuldade é a interação./*

Reforçando esse pensamento:

**Professor 4** - */(...) Acredito que por parte dos alunos não há exclusão... Mas também não há participação junto néh! O aluno acaba participando conforme ele consegue participar (...) Dependendo do grau, ele consegue interagir normalmente, ele consegue participar da aula, senão ele participa da forma dele./*

Por outro lado o acolhimento das turmas para com eles é positivo, gerando interação, elemento que pode ser um facilitador da inclusão:

**Professor 2** - */Eles se socializam bem, os outros alunos entendem, (...) Então eles respeitam bem e tentam incluir o aluno também. Nunca discriminando./*

**Professor 3** - */(...) É natural as turmas se adequarem ao aluno, desde a pré escola, entendendo as dificuldades da criança que vai permitindo a ele, que tenha essa socialização até a idade maior de nono ano./*

Salerno e Araújo (2004) encontraram contexto similar, sendo que ao analisarem a interação entre alunos com e sem deficiência, observaram que quanto maior o grau de comprometimento menor era a interação espontânea, sendo o professor fundamental para estimular tal interação.

### **Opinião sobre inclusão**

Os professores participantes desse estudo apontaram as suas opiniões sobre o conceito de inclusão e qualificaram a inclusão dos alunos com deficiência e autismo no ensino regular. Conforme afirma Carvalho (2009) o conceito de Inclusão Escolar tem sido apresentado por educadores, por outros profissionais ou por pais e familiares, com conotações diferenciadas, e por vezes, contraditórias, o que tem gerado dúvidas e resistências, principalmente dos professores em geral.

As falas destacadas, mostram-se conflituosas e contraditórias, uma vez que defendem a permanência desses alunos na escola regular, por outro lado afirmam que há alunos que deveriam ser atendidos em instituições:

**Professor 1** - /(...) *O aluno estar inserido, completamente no meio escolar (...) Não é ficar falando: Ahh vamos fazer de conta que ele está aqui na escola, não! Ele tem que estar inserido, aceito por todos (...) Desde o faxineiro, até o diretor. (...) Toda a escola, não somente o professor. (...) Eu acho que foi um ganho eles terem vindo para a escola... Só que uma coisa que não decveria ter acontecido, é eles terem acabado com a institucionalização... Porque têm uns alunos que não conseguem que não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar, são muito comprometidos... Esses na escola, é só pra ficar na escola. (...) Tem aqueles muito comprometidos que a escola não é o local ideal para ele, eu acho que tem que ficar nas instituições./*

Ainda neste sentido, outras falas reforçam o ideal de que se o aluno for muito comprometido, ele deveria ser atendido pelas instituições:

**Professor** - /*Eu concordo e discordo, eu concordo que ele tem que ser incluído no meio social, na questão do meio das crianças, tudo mais. (...) Mas eu discordo porque a sociedade não éeee... A gente não possui recursos necessários para atingir esse aluno de forma eficiente. É muito legal falar que vai fazer um trabalho de inclusão, mas você tem que fazer uma estrutura educacional que atenda isso daí./*

**Professor 4** - /*Eu concordo que deve haver inclusão, mas eu acredito que essa inclusão deveria ser compartilhada com outras instituições também com outras organizações. (...) Que desse esse respaldo para nós!/*

Pelas falas aqui expostas, observa-se que existe a necessidade da participação efetiva, não apenas matriculando esses alunos, mas pensando em possibilidades para o trabalho com seu potencial, elemento que demanda recurso, estrutura, formação e acompanhamento.

Interessante observar, entretanto, que ainda que sejam capazes de pontuar os problemas que foram realçados pelo processo de inclusão (formação profissional, estrutura física e material, aspectos curriculares), todos os docentes indicaram elementos positivos frente a interação entre os alunos, elemento inicial para a efetivação do processo de inclusão, com discursos e práticas contraditórias, fatores que compõem um processo de transição como o observado na inclusão.

## **Considerações finais**

O objetivo desta pesquisa foi analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física escolar que atuam em turmas inclusivas de uma escola municipal de Campo Grande/MS e as relações que permeiam esse momento específico.

De acordo com os dados revelados referentes à 'formação inicial' e ao 'apoio recebido', podemos identificar que ambos foram apontados inexistentes ou ineficientes. Desta forma a maioria dos professores relatam que se sentem inseguros para atuarem em turmas inclusivas, dependendo do comprometimento do educando. Embora haja concordância que a oferta de disciplinas relacionadas ao tema inclusão na graduação colaboram com a formação docente de qualidade e há um maior apoio recebido, os docentes indicaram que existe a necessidade de orientação adequada com acesso aos laudos e documentos possam influenciar numa melhor autonomia docente.

Quanto à atuação desses professores, no que se refere aos 'conteúdos da Educação Física trabalhados' e 'modo de elaboração das aulas', identificamos que os professores participantes apresentam um desconhecimento e uma restrição em relação aos conteúdos do currículo obrigatório e demonstram certa dificuldade de colocá-los em prática, no sentido de atender os alunos sem deficiência, bem como os alunos com deficiência e autismo. Essa dificuldade é revelada no planejamento, quando observamos que o mesmo é realizado igualmente para os alunos com ou sem deficiência ou autismo, porém possuem dificuldades para incluir o aluno, demonstrando uma inconsistência entre o plano de aula e a efetiva inclusão.

Em relação a ' interação com o professor e alunos', entendemos que a interação dos alunos com deficiência ou autismo com os professores e alunos foi indicada como sempre positiva, enquanto que a interação com outros alunos ficou condicionada ao tipo de deficiência ou ao grau de autismo de cada criança, necessitando assim uma maior atuação dos professores afim de dirimir essa falta.

Os dados encontrados referentes a 'opinião sobre inclusão' se mostram conflitantes, uma vez que defendem a permanência desses alunos na escola regular, por

outro lado afirmam que alunos dependendo das limitações deveriam ser atendidos em instituições. Os professores expõem a necessidade da efetiva inclusão, que não ocorre apenas pelo ato da matrícula desses alunos na escola, mas passa por toda a estruturação da escola, formação dos professores, acompanhamento e o trabalho conjunto entre os professores, apoio especializado e família. Assim, as atitudes frente as diferenças são repensadas e o contexto pedagógico pode ser verdadeiramente inclusivo.

Apesar deste estudo ter sido realizado em uma escola referência no atendimento a crianças com deficiência ou autismo em Campo Grande/MS, uma das fragilidades apresentadas e a participação de apenas 05 professores, o que pode não retratar a totalidade. Portando entendemos que o mesmo nos dá indicativos de fatores interessantes para a continuidade da pesquisa entre eles a autoeficácia docente, como é preparada as aulas e aplicação dos conteúdos, talvez com uma pesquisa observacional futura.

### **Referências bibliográficas**

BARDIN L., **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL, Lei nº 10.098/00. **Acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida**. Brasília, 2000.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

CARVALHO, A. R. Inclusão social e as pessoas com deficiência: **uma análise na perspectiva crítica**. Cascavel, 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CARVALHO, C. L. Reflexões sobre a inclusão na Educação Física Escolar: **A tríade Legislação, Conhecimento acadêmico e prática profissional**. Dissertação (Doutorado) Unicamp. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2018.

COSMO, J. A. formação do professor de Educação Física na perspectiva da inclusão: **Um estudo em anais do CONBRACE/CONICE**. Vitória, 2012.

HERNÁNDEZ V.R.; NIORTE, J. Cuáles son los retos de la inclusión en la clase de educación física? In: HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (coord). **Inclusión en educación física: las claves del éxito para la inclusión del alumnado com capacidades diferentes**. Barcelona, 2012.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. Educação física escolar como espaço inclusivo: **Movimento e Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 4, p.1-12, 2004.

SALERNO, M. B. Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar: **Validação de instrumento**. Dissertação (mestrado) Unicamp. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2009 .

SALERNO, M. B. A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: **Percepção discente**. Dissertação (doutorado) Unicamp. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2014.

SEABRA JR., L. Educação física e inclusão educacional: **Entender para atender**. Dissertação (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2012.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/nucleo-de-educacao-especial/>>.

Acesso em : 09 março de 2019.

VENDITTI JR., R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização de profissionais de Educação Física adaptada**. Editora CRV, 1º edição. Curitiba, 2014.